

SUCESSO E INSUCESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As representações sociais de estudantes do
Centro Acadêmico do Agreste/UFPE

Neide Menezes Silva

SUCESSO E INSUCESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE ESTUDANTES DO CENTRO
ACADÊMICO DO AGRESTE/UFPE

Neide Menezes Silva

SUCESSO E INSUCESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE ESTUDANTES DO CENTRO
ACADÊMICO DO AGRESTE/UFPE

Editora
Universitária  UFPE

Recife, 2012

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado.

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero Marques.

Diretora da Editora UFPE: Prof^ª Maria José de Matos Luna.

Editora associada à



Comissão Editorial

Presidente: Prof^ª Maria José de Matos Luna.

Titulares: Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covaleski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

Suplentes: Alessandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Sílvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

Editores Executivos: Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Rogério Luiz Covaleski, Sílvia Helena Lima Schwamborn.

Capa: Ildembergue Leite de Souza.

Revisão: José Iedo Cavalcanti Ferraz Filho.

Impressão e acabamento: Editora Universitária da UFPE.

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kyria de Albuquerque Macedo, CRB4-1693

S586s Silva, Neide Menezes.

Sucesso e insucesso na educação superior : as representações sociais de estudantes do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE / Neide Menezes Silva. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.

211 p. : il.

Originalmente apresentado como dissertação da autora (mestrado – UFPE. CE. Educação, 2010) sob o mesmo título.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0178-1 (Broch.)

Universidade Federal de Pernambuco. 2. Ensino superior – Brasil. 3. Educação e Estado. 4. Estudantes universitários. 5. Aprendizagem. 6. Análise de interação em educação. 7. Representações sociais. I. Título.

378.81

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2013-008)

COLEÇÃO NOVOS TALENTOS

É com grande satisfação que a Editora Universitária (EdUFPE) e as Pró-Reitorias para Assuntos Acadêmicos (Proacad) e de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) apresentam ao mercado editorial a *Coleção Novos Talentos*. Trata-se de mais uma iniciativa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pela democratização do acesso ao conhecimento, desta feita por meio do incentivo à publicação de obras inéditas, produzidas por seus servidores técnico-administrativos e estudantes em nível de graduação.

O nome escolhido não poderia ser outro, pois, como indica, há, entre graduandos e quadro funcional da universidade, novos talentos à espera de uma oportunidade editorial. Em 2012, lançamos o edital de inscrição de propostas e, na primeira fase de publicação, vêm a lume nada menos que 17 títulos, cobrindo diferentes áreas de conhecimento, como literatura, música, teatro, pedagogia, gastronomia, administração pública e tecnologia. A diversidade de temas e o bom número de aprovações demonstram que a UFPE acertou ao perceber a necessidade de uma nova linha editorial para setores tão importantes da comunidade universitária, ampliando, assim, o compromisso de democratização editorial, que já contava com outras séries como *Teses e Dissertações* e *Livro-Texto*.

Outros editais da *Coleção Novos Talentos* virão. Outros estudantes e técnico-administrativos serão incentivados a transformar em livros suas habilidades para a produção do conhecimento. E, assim, essas duas partes vitais da nossa comunidade universitária colaborarão ainda mais com a missão social da UFPE em ser uma fonte de soluções para a melhoria da sociedade.

Maria José de Matos Luna
Diretora da EdUFPE

Quanto mais cedo forem percebidas as dificuldades e traçadas as linhas de ação, maiores serão as possibilidades de superação dos problemas no decurso dos anos ou semestres dos cursos. Todavia, mesmo em se tratando de semestres finais, se os alunos estão prestes a concluir sua graduação, toda ação deve ser tentada no sentido de minorar ao máximo as dificuldades.

O inaceitável, entre professores universitários, é estar acompanhando alunos que entram com certas dificuldades e concluem seus cursos, obtendo um diploma com a nossa convivência, sem terem superado as dificuldades inicialmente constatadas, mesmo tendo passado quatro ou cinco anos na universidade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 239-240).

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Gabriel e Maria Clara, um eterno caso de amor.

À minha mãe, dona Josefa, exemplo de mãe e de mulher, porque não é apenas a principal doadora de afeto, é também a interlocutora disposta a ouvir os filhos e a dialogar com eles.

Às minhas queridas irmãs Nadja, Neuma e Nilma (em ordem alfabética). Parafrazeando Sônia Mara e Carlos César: amigas para sempre é o que nós iremos ser, na primavera ou em qualquer das estações, nas horas tristes e nos momentos de prazer, amigas para sempre. Vocês estão longe, muito longe sim, mas por amá-las, sinto-as perto de mim!

À minha orientadora Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, cujos encontros de orientação sempre foram permeados pelo respeito, humanização, leveza, tão significativos no processo árduo da produção do conhecimento, meu agradecimento com afeto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque é minha fortaleza, sempre!

A todos os estudantes participantes da pesquisa, por possibilitarem este trabalho. Sem vocês nada disto teria sido possível. Este livro é, também, para vocês.

Aos meus pais, Josefa e José, símbolos da minha determinação, do meu caráter, do meu amor, da minha singularidade.

Aos meus filhos Gabriel e Maria Clara, os presentes mais lindos que Deus me deu. A existência de vocês deixa a minha vida muita mais colorida, gostosa, feliz. Eu os amo demais!

Ao meu esposo Galdino Júnior, por partilharmos uma vida, pois abrir-se ao matrimônio é tomar uma decisão de abertura para o outro, é identificar-se com o outro, querer a sua boa-aventurança, estar disposto a comprometer-se; é, enfim, ter no amor o verdadeiro sentido para a vida.

Às minhas irmãs, pela força que sempre me deram, pelo carinho e amor que nutrimos mutuamente, fazendo da nossa relação uma existência feliz. Eu as amo muito!!!!

Aos meus irmãos Clécio, Cleidson, Cleilson, Clenaldo e Clenido (in memoriam) porque amo vocês e sempre vibramos com as conquistas alcançadas pelo outro, mesmo estando fisicamente distantes.

Ao meu irmão Cleidson, de maneira especial, por ser o garoto maravilhoso que é, sempre disposto a colaborar. Muito obrigada pelas ajudas “técnicas”, meu querido irmão!

Aos meus sogros Lourdinha e Galdino, em particular minha sogra, pela acolhida carinhosa em sua casa quando das andanças para o Mestrado e pelo apoio demonstrado na minha trajetória educacional.

De modo especial agradeço ao meu sogro, o professor Galdino, pela presteza na correção desse trabalho, pelas nossas empolgantes conversas pedagó-

gicas, pelas palavras sábias. No senhor eu mantenho a minha credibilidade de que o magistério é apaixonante.

À professora Conceição Carrilho, por ser acima de tudo humana, colocando em prática o que algumas pessoas só têm no discurso. Meu respeito e admiração.

Às professoras Fátima Cruz e Laêda Machado, pelas sugestões pertinentes, coerentes e relevantes na banca de qualificação do projeto de dissertação, contribuindo para o redimensionamento deste trabalho.

Às professoras da banca de defesa, Fátima Cruz e Lícia Maia, pelas contribuições enriquecedoras possibilitando o aprimoramento deste livro. Obrigada pelo respeito e cuidado demonstrados na leitura do trabalho.

Aos colegas do Mestrado da Turma 26, em especial, da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica - Ana Paula Abrahamian, Eliza Vasconcelos, Isabelle de Freitas, Lizandre Machado, Patrícia Santos, Patrocínio Freire e Rozário Azevedo - pelas ideias trocadas, angústias divididas e alegrias partilhadas, esse nosso convívio é uma das partes dessa trajetória que deveria durar para sempre.

Às amigas Lizandre e Patrícia, pela amizade construída ao longo desse percurso. Patrícia, com esse seu jeito moleca você deixa o ambiente a sua volta sempre mais leve. É um privilégio ter sua amizade. Você, Lizandre, é minha irmã de alma e de coração. Meninas, obrigada pelos conhecimentos, conversas e alegrias compartilhadas nessa caminhada.

A Ana e Neide, companheiras e colaboradoras indispensáveis no dia a dia. Agradeço o cuidado com os meus filhos e com a minha casa, permitindo minha dedicação ao estudo. Certamente, sem vocês essa missão seria muito árdua.

À professora Ana Lúcia Félix, porque encontrou espaço no seu tempo para colaborar com esta pesquisadora ainda na fase inicial do Mestrado. De maneira muito pertinente apontou, no projeto inicial de pesquisa, as lacunas e as possibilidades de ampliação e aprofundamento teórico. Sua contribuição foi muito significativa. Meu sincero agradecimento com afeição.

Ao professor Alexandre Magno, UFPB, pelas conversas pedagógicas que despertaram em mim o desejo de querer ouvir os estudantes, sujeitos desta pesquisa, sinalizando para o caminho escolhido neste estudo.

Ao professor Ivandro, um senhor de grande sabedoria e simplicidade, pelas caronas e, principalmente, pela conversa agradável em nossas idas ao Recife, quando então pegava carona para cursar as disciplinas/componentes curriculares do Mestrado.

Aos professores Diogo Bezerra e Marcos Góis, do Campus do Agreste, pela gentileza em cederem espaço em suas aulas para a coleta de dados viabilizando esta pesquisa. Obrigada!

À professora Fátima Santos, por ter encontrado um tempo em sua concorrida agenda para rodar os dados no EVOC, ação bastante relevante para esta pesquisa. Meu agradecimento.

À professora Liliane Teixeira, pela valiosa contribuição ao suscitar importantes reflexões sobre este estudo no processo de construção da dissertação.

À professora Rejane Dias, pela leitura e sugestões de melhoria deste trabalho no caminho de construção da dissertação.

À professora Cristina Raposo, pela gentileza em ceder um vasto material de pesquisa no âmbito da UFPE bastante pertinente para este estudo.

Aos professores do Mestrado em Educação, pelo aprofundamento teórico e pelas discussões sobre as temáticas educacionais, contribuindo para ressignificar os nossos conhecimentos. De modo especial, agradeço às professoras de Pesquisa I, Conceição Carrilho e Clarissa Martins, pelas aulas fundadas na troca, no diálogo e na participação coletiva.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, de modo particular a Isabela, pela atitude prestativa quando de nossas solicitações.

Ao Diretor do Centro Acadêmico do Agreste, prof. José Mariano de Sá Aragão, por permitir ajustes no meu horário de trabalho, dentro dos limites legais, para que eu pudesse cursar e concluir o meu Mestrado. Muito obrigada!

Aos meus colegas, Alberto, Andson, Anselmo, Etiene, Eudesandra e Íris, com quem tenho o privilégio de trabalhar e que me orgulham como equipe pelo compromisso que têm demonstrado com o Centro Acadêmico do Agreste e, de forma especial, com o nosso querido setor Escolaridade. A vocês, meu agradecimento pela compreensão demonstrada nesse momento crucial de finalização deste trabalho.

Ao colega Anselmo, de modo particular, pelas contribuições ao estudo, com sugestões pertinentes, e pelo trabalho desenvolvido na Escolaridade no momento em que meu olhar estava focado no Mestrado. Obrigada!

À colega Íris, pela presteza na elaboração dos gráficos (figuras) e na formatação final deste trabalho. Sua contribuição foi imensurável, meu eterno agradecimento!

A Samuel Ribeiro, pela gentileza em fazer a ponte entre mim e a minha orientadora – Caruaru/Recife - no que tange às produções/correções realizadas ao longo dessa trajetória.

Ao colega Wagner, Chefe de Gestão de Pessoas do Campus do Agreste, pela gentileza e presteza na tradução do resumo para a Língua Inglesa no trabalho de dissertação. Obrigada!

À colega Eliana Vanessa, por socializar sua experiência e ideias contribuindo com esta pesquisadora na fase de qualificação do projeto de dissertação.

À estudante de Engenharia Civil do CAA, Paloma, pela relevante contribuição na elaboração do material para defesa da dissertação.

A Iedo Ferraz, pelo trabalho de revisão desta obra.

Meu sincero agradecimento a todos vocês!

PREFÁCIO

Um relato de pesquisa conta sempre uma narrativa: a narrativa do tema pesquisado e a narrativa do pesquisador com o tema da pesquisa.

Este livro da Profa. Mestra Neide Menezes Silva, inicialmente, foi apresentado como dissertação de mestrado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Como sua orientadora, sinto-me feliz pela produção acadêmica na medida em que os estudantes e os profissionais da educação passam a dispor de um livro de formação e informação que tem como foco conhecer, identificar, compreender e analisar as representações sociais de sucesso e insucesso na educação superior de estudantes do Campus do Agreste; sentidos e significados; fatores que facilitam e que dificultam a aprendizagem na perspectiva da vida pessoal e da vida acadêmica. O estudo foi desenvolvido levando-se em consideração tanto o rigor epistemológico quanto o metodológico, e a empreitada foi exercida com ética e compromisso sociopolítico. O livro tem como fio condutor a visão dos estudantes como ponto de partida, considerando-se que seus pensamentos e fala podem revelar aspectos subjetivos e culturais a serem considerados na prática docente da educação superior.

Com essa compreensão, a Profa. Mestra Neide buscou conhecer e identificar quem são esses estudantes, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que eles têm de sua atuação profissional na prática social, visão de mundo, por entender que as características reais desses jovens nem sempre são objeto de preocupação por parte dos docentes. Concebeu os estudantes como protagonistas, por acreditar que eles têm condições de apontar direções favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem, no intuito de trilharem um percurso no qual estejam envolvidos e comprometidos com a qualidade da formação humana, ética, científica, política, social, cultural e profissional nos espaços públicos de Educação.

No percurso do texto, a autora tece considerações sobre as reformas e políticas da Educação Superior no Brasil de 1990 a 2010, os desafios presentes no processo de expansão e democratização da Educação Superior, sugerindo emergência da análise por meio do debate sobre os rumos das reformas e políticas da Educação Superior, constituindo-se como tarefa política e acadêmica que possa contribuir para a construção de novos rumos e consolidação daqueles que caminham no sentido da melhor distribuição dos direitos sociais. Cabe, ainda, ressaltar que sucesso e insucesso escolar/acadêmico estão imbuídos nesse processo marcado pela expansão da Educação Superior, a exemplo do Reuni que tem como uma de suas grandes metas a elevação da taxa de terminalidade/conclusão média dos cursos de graduação presenciais, constituindo, assim, uma reflexão sobre alguns dos principais desafios pedagógicos que se colocam, hoje, às instituições de Ensino Superior.

Desse modo, a preocupação apresentada por Neide não se limita ao acesso dos estudantes às instituições escolares ou acadêmicas, porque o que está em questão é garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes.

Os estudantes têm, obviamente, um espaço importante neste livro. A entrada no Ensino Superior, os desafios acadêmicos e psicossociais são vários, recorrendo ao aprendizado cômico e responsável de níveis mais altos de autonomia. A sua formação, igualmente como o aproveitamento de outras chances de lazer e de desenvolvimento psicossocial, implicam uma atitude, aspiração e atos próprios.

As categorias expostas neste estudo - sucesso e insucesso, aspectos facilitadores e dificultadores da aprendizagem - explicitaram que, para os estudantes, sucesso é ser aprovado e insucesso é ser reprovado; uma situação ou outra é, muitas vezes, determinada pela capacidade ou incapacidade do próprio estudante. Na análise do insucesso, nem todas as causas estão no estudante, não se pode desconsiderar que estas representações, ainda hoje, estão ancoradas no ensino tradicional regido pela lógica da aprovação/reprovação, com ênfase nos conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula, como também encontram-se impregnadas pelo discurso neoliberal do mérito individual, calado na capacidade e competência do próprio indivíduo. Nesse sentido, ficou evidente que as representações sociais dos estudantes de sucesso e insucesso

não podem ser dissociadas de suas concepções de mundo, sujeitos e sociedade, visto que, ao relacionar sucesso à aprovação e às boas notas, eles denunciam a importância dessa situação como condição para conquistarem seu espaço no mundo do trabalho e se sentirem realizados, demonstrando que a referida conquista e realização exigem aplicação, dedicação e disciplina por parte deles.

Outro ponto importante diz respeito aos fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem na perspectiva da vida acadêmica, uma vez que as representações dos estudantes demonstraram a relevância da didática/metodologia em que se estruturam os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, cuja marcação encontra forte expressão na relação professor-estudante. Dessa forma, a relação que o estudante estabelece com o professor e com o conhecimento pode contribuir para a sua aprendizagem, sendo preciso reconhecer o valor da dimensão afetiva nas relações pedagógicas, bem como a importância da atuação do indivíduo no seu próprio processo de formação e autoformação.

Faz-se necessário reconhecer a complexidade destes fenômenos: sucesso e insucesso. E, nesse cenário, não se podem perder de vista as dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas, pedagógicas e institucionais em estreita articulação com as representações que caracterizam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas educacionais.

As instituições de ensino superior, local por excelência de produção e difusão do conhecimento, não podem desconhecer ou menosprezar as dificuldades, exigências, desafios e barreiras enfrentadas pelos estudantes na sua adaptação, permanência e sucesso na chegada à Educação Superior. É preciso rever alguns encaminhamentos político-pedagógicos, possibilitando o redirecionamento teórico-prático no qual os docentes, também, sejam convidados a refletirem sobre suas práticas e a instituição.

Trata-se de um livro que desperta reflexões que podem ampliar posturas conceituais e epistemológicas, promovendo reformulações, rupturas conceituais e teóricas, colaborando com a Educação Superior.

Porto, Portugal, 10 de setembro de 2012.

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi apresentado inicialmente como dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ele se insere no contexto de expansão/interiorização da Educação Superior no Brasil, momento em que se faz necessário ampliarmos o diálogo sobre essa política pública de educação, com enfoque em suas problemáticas, seus desafios, entre estes, a relação ingressantes *versus* concluintes, que desemboca na preocupação não só com o ingresso dos estudantes na Educação Superior, mas essencialmente com a permanência destes até a conclusão do curso.

Nesse sentido, este livro enfoca a Educação Superior no Brasil a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), por serem representativos desse contexto político-educacional expansionista, buscando enfatizar elementos de aproximação e diferenciação nas duas gestões no que tange às políticas de expansão da Educação Superior, possibilitando um olhar fecundo sobre o enredo presente nessas políticas.

Assim, apresenta uma relevante reflexão sobre esses modelos de expansão, ao mesmo tempo em que procura, na perspectiva dos estudantes, apresentar elementos que clarifiquem o processo de ensino-aprendizagem que possibilite um caminhar acadêmico verdadeiramente voltado para a função social da Universidade: a formação cidadã dos seus atores/estudantes, em sua inteireza, com vistas à equidade social.

Nesse intento, busca entender como se constrói o sucesso e o insucesso acadêmico, tanto da perspectiva institucional quanto da perspectiva pessoal dos sujeitos/estudantes, na tentativa de elucidar o complexo e emaranhado processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Universidade Pública, trazendo algumas proposições no enfrentamento dessa problemática.

Aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao lócus de pesquisa, o Centro Acadêmico do Agreste (CAA), por ser o primeiro campus de interiorização da UFPE, possibilitando um significativo registro histórico da trajetória dessa unidade acadêmica no interior do Estado de Pernambuco, na cidade de Caruaru, o qual materializa a política de democratização da Educação Superior pública.

No quadro dessas ideias, a autora colabora com o aporte de novos conhecimentos sobre a temática pesquisada a partir da análise sobre o que pensam e dizem os estudantes da Educação Superior no que tange aos fenômenos multifacetados sucesso e insucesso acadêmico.

Certamente, esse estudo não esgota essa problemática, nem é intenção deste trabalho, cujo objetivo é propor elementos que contribuam para compreender melhor a temática pesquisada no sentido de seu enfrentamento.

Pensando nos estudantes e professores da Educação Superior, este trabalho é um convite à reflexão coletiva sobre os meandros presentes no processo de ensino-aprendizagem, podendo contribuir para o enriquecimento do campo epistemológico da formação de professores, para o encaminhamento de reflexões e ações no processo de formação docente, especialmente no que se refere aos professores da Educação Superior.

Neide Menezes Silva

INTRODUÇÃO

A ousadia do fazer é que abre o campo do possível.
(MORIN, 1991).

Este estudo surgiu do nosso trabalho como Pedagoga na UFPE/CAA - Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru, quando constatamos significativas incidências de retenção e evasão, fenômenos do insucesso escolar/acadêmico, em algumas disciplinas dos cursos de graduação em Ciências Econômicas e Engenharia Civil ao longo dos semestres letivos de 2006.1, 2006.2, 2007.1 e 2007.2. Sabendo-se que são disponibilizadas entre 40 e 50 vagas por entrada para o ingresso através do vestibular, notamos que havia turmas com um percentual aproximado de 20% (vinte por cento) dos estudantes matriculados nos semestres subsequentes.

Consideramos pertinente esclarecer que a nossa intenção de pesquisa tem sua origem num estudo anterior, quando da nossa especialização em coordenação pedagógica, pois já naquele período nos inquietava a compreensão de que o termo universalização do ensino estivesse limitado à matrícula da população em idade escolar, não havendo preocupação se os estudantes permaneceriam na escola, se completariam o ensino básico e se o fariam no número estipulado de anos em cada situação.

Ao ingressar como Pedagoga nesta Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes), passei a lidar no ensino universitário com questões semelhantes ao Ensino Básico reveladas no estudo anteriormente mencionado, como retenção e evasão acadêmica. Aqui, entretanto, chama-nos a atenção o fato de que o vestibular é uma verdadeira “batalha” e são poucos os privilegiados que conseguem chegar a esse espaço educativo.

Passamos a nos questionar, então, quais são os elementos dessa “engrenagem” que não estão se encaixando? Quais são as lacunas, os hiatos que estão ameaçando sonhos, expectativas, conquistas? Entendemos que ingressar na

educação superior¹ pública de qualidade seja uma conquista bastante significativa, pensamento corroborado pela “explosão” de felicidade denunciada nos gestos, sorrisos, fala dos estudantes e seus pais quando leem seu nome na lista dos aprovados no vestibular.

Em nossa concepção, as instituições de ensino têm se comportado como um arquiteto ou designer que vai fazer um trabalho para uma pessoa sem demonstrar muita preocupação em saber quais são as suas características, seus gostos, desejos, expectativas e passa a desenvolver o projeto “dos seus sonhos” e não, necessariamente, dos daquela pessoa, gerando, assim, um desencontro de interesses que pode provocar desencantos de ambos os lados: de uma, pelo esforço em fazer um bom trabalho e não ser bem-sucedido; da outra, por ter uma expectativa frustrada.

Entendendo que a democratização da educação superior deve estar assentada na expansão com qualidade e inclusão social, o que implica o acesso e a permanência dos estudantes neste nível de ensino, compreendemos que a realidade do Campus do Agreste precisava ser investigada e discutida para que pudéssemos refletir sobre o trabalho que realizamos neste Centro.

Para discutir acerca dos fenômenos de retenção e evasão, diante de um quadro inicial de glória que, no transcorrer do tempo, revela-se insuficiente, procuramos aprofundar as nossas reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem a partir da ótica dos estudantes, isto é, de suas representações sociais, entendidas

[...] como uma forma de pensamento social, cuja gênese, propriedades e funções devem ser relacionadas com os processos que afetam a vida e as comunicações sociais, com os mecanismos que concorrem para a definição da identidade e a especificidade dos sujeitos sociais, indivíduos ou grupos, assim como a energé-

1 1 A expressão Educação Superior, ao invés de Ensino Superior, utilizada neste trabalho deve-se ao fato de partilharmos do pensamento dos teóricos de referência Chaves, Lima e Medeiros (2008); Dias Sobrinho (2003); Gomes (2008); Lima (2008); Sguissardi e Silva Júnior (1999), que trazem esse termo em suas obras certamente por entenderem, com Dias Sobrinho (2003), que reduzir a educação superior ao ensino superior é um lamentável empobrecimento. Temos também o fundamento legal para a utilização desse termo, visto que a LDB (Lei 9.394/96), em seu capítulo IV, trata da Educação Superior definindo as suas finalidades no Artigo 43. Entretanto, em algumas passagens permanece o termo Ensino Superior atendendo à especificidade do contexto, como é o caso da discussão envolvendo IES e/ou IFES.

tica que está na origem das relações que esses grupos mantêm entre si (JODELET, 2005, p. 50).

Buscando trilhar esse caminho, procuramos analisar as representações sociais de estudantes do Campus do Agreste de sucesso e insucesso na educação superior, por entendermos que tomar a visão dos estudantes como ponto de partida é considerar que os seus pensamentos e fala podem revelar aspectos subjetivos e culturais a serem considerados na prática docente. Nesse sentido, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 242), quando afirmam que:

[...] um ponto de partida fundamental ao trabalho docente é o conhecimento do aluno universitário real, para organização do projeto pedagógico institucional e do conseqüente trabalho docente, visando à superação desse real existente, em direção ao desejável e necessário ensino que resulte em formação científica, profissional e humana dos alunos.

Com essa compreensão, buscamos conhecer e identificar quem são esses estudantes, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm de sua atuação profissional na prática social, visão de mundo, por entendermos que as características reais desses jovens não são, muitas vezes, objeto de preocupação por parte dos docentes.

Além disso, “a dimensão pessoal de como os alunos aprendem, de como transitam por sua mente e por seu coração os conteúdos que lhes explicamos, isso é ‘alheio’ ao espaço de preocupações e saberes dos professores” (ZABALZA, 2004, p. 188).

Almejando contribuir com outras formas de pensar, viver e fazer a universidade, partindo da investigação na ótica dos estudantes sobre sucesso e insucesso acadêmico, esta pesquisa buscou conhecer estes sujeitos – estudantes – e a realidade acadêmica desse Centro através da problematização e discussão dos obstáculos existentes, acreditando que “temos, sim, que mudar as pessoas e os contextos (as pessoas em seus contextos) educativos e sociais” (IMBERNÓN, 2000, p. 86).

As considerações acima nos levaram às seguintes indagações: o que os estudantes do Centro Acadêmico do Agreste têm a dizer de sucesso e insu-

cesso na educação superior? Quais são suas representações sociais de sucesso e insucesso na vida acadêmica?

Assim, tendo por base esses questionamentos, elegemos como objetivo geral analisar as representações sociais dos estudantes do Campus do Agreste de sucesso e insucesso na educação superior, com vista a compreender os seus sentidos e significados. De forma mais específica, conhecer as representações sociais dos estudantes do Campus do Agreste de sucesso e insucesso na vida acadêmica, e identificar, na ótica dos estudantes, os fatores que facilitam e os que dificultam a aprendizagem na perspectiva da vida pessoal e da vida acadêmica.

Nosso estudo concebeu os estudantes como protagonistas, já que são poucos os estudos que caminham por essa via, por acreditarmos que eles têm condições de apontar direções favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem, para que possamos trilhar um percurso no qual estejamos envolvidos e comprometidos com a qualidade da formação humana, ética, científica, política, social, cultural e profissional em nossos espaços públicos de educação.

Com base nesse pensamento e nas questões elencadas acima, buscamos auxílio teórico para discutirmos a educação superior em Chauí (1999); Chaves, Lima, Medeiros (2008); Dias Sobrinho (2000a; 2003); Gomes (2008; 2009); Imbernón (2000); Lima (2008); Masseto (1998); Sampaio, Pereira (2005); Sguissardi, Silva Júnior (1999); Zabalza (2004).

Para tratarmos de sucesso e insucesso escolar/acadêmico buscamos suporte nos estudos de Arroyo (1997), Benavente e Correia (1980), Bourdieu e Passeron (2008), Charlot (2000), Cruz (2006), Correia (2003), Nogueira e Catani (1998), Nogueira e Nogueira (2004), Parente (2004), Patto (1999), Penin (1992) Perrenoud (1999), Tavares e Silva (2001), entre outros.

Buscamos em Moscovici (1978; 2001; 2003), Jodelet (1989a, 2001, 2005), Abric (1996, 2000, 2001) e Bardin (2004) suporte teórico necessário para analisarmos as representações sociais dos estudantes do CAA de sucesso e insucesso na vida acadêmica e/ou na educação superior.

No desenvolvimento dessa pesquisa buscamos estabelecer um diálogo permanente entre os dados empíricos, a Teoria das Representações Sociais e os teóricos que refletem e discutem as questões educacionais visando interpretar a realidade teorizando-a cientificamente.

Neste estudo, traçamos o caminho teórico para subsidiar e delinear a realização de nossa pesquisa: discussão sobre a educação superior e sobre o sucesso e o insucesso acadêmico, tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais.

Desse modo, no primeiro capítulo, procuramos estabelecer uma discussão sobre a educação superior, da década de 1990 aos dias atuais, enfocando as reformas e políticas da educação superior brasileira realizadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), buscando apresentar e discutir os instrumentos legais que constituem a base daquelas reformas com implicações para a autonomia universitária.

Em seguida, no segundo capítulo, tratamos do sucesso e insucesso escolar/acadêmico, conceituando estes termos e apresentando um breve histórico das teorias explicativas para o insucesso escolar/acadêmico ao longo da história educacional brasileira. Procuramos, também, pontuar alguns estudos e perspectivas dessa discussão no âmbito da educação superior.

No terceiro capítulo, apresentamos o nosso cenário de pesquisa, o Centro Acadêmico do Agreste, buscando traçar, inicialmente, um esboço do município de Caruaru, por constituir o contexto no qual o CAA está inserido como cidade-sede deste Campus. Logo depois, adentramos especificamente nesse Centro Acadêmico procurando situar esse projeto de interiorização da UFPE no Agreste Pernambucano, elencando as motivações para a implantação dos cinco primeiros cursos de graduação presencial – Administração, Ciências Econômicas, Design, Engenharia Civil e Pedagogia.

Em seguida, abordamos de maneira mais detalhada os dois cursos que constituem nosso objeto de estudo, Ciências Econômicas e Engenharia Civil, apontando alguns dados de evasão e retenção que contribuem para reforçar a relevância desta pesquisa.

No quarto capítulo, discorremos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), nosso aporte teórico, discutindo seus fundamentos, os processos formadores das representações sociais – objetivação e ancoragem – com base em Moscovici (1978; 2001; 2003), além de abordarmos a perspectiva processual de Jodelet, fiel à proposta original de Moscovici; a abordagem estrutural (Teoria do Núcleo Central) de Abric; a abordagem de Willem Doise e as

ideias defendidas por Wolfgang Wagner. Finalizando o capítulo, abordamos, brevemente, a relação entre representações sociais e educação.

No quinto capítulo, mostramos o desenvolvimento metodológico da pesquisa indicando a trajetória percorrida: caracterização dos participantes da pesquisa, procedimentos de coleta e análise dos dados, além de apresentarmos e discutirmos os dados socioeconômicos dos estudantes envolvidos nesse estudo.

No sexto capítulo, apresentamos os resultados, isto é, discutimos os aspectos facilitadores e dificultadores da aprendizagem apontados pelos estudantes envolvidos na pesquisa, estabelecendo a necessária articulação com a TRS e com autores da Educação. Ainda dando conta dos resultados, procuramos expressar as representações sociais dos estudantes do Campus do Agreste de sucesso e insucesso na vida acadêmica com base nos dados da associação livre de palavras, buscando dialogar com os teóricos da TRS e da Educação.

Nas considerações finais, reavivamos nossas reflexões acerca dos dados analisados, para falarmos de nossas conclusões decorrentes do estudo, e indicamos novas questões a serem problematizadas e refletidas no emaranhado campo do sucesso e insucesso escolar/acadêmico.

01

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

1.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – DA DÉCADA DE 1990 AOS DIAS ATUAIS

Discutir a educação superior em tempos de neoliberalismo exige o discernimento, logo de saída, de que se trata de um nível educacional marcado fortemente pelo exercício do poder que envolve múltiplos sujeitos, diferentes interesses e projetos. E, principalmente, a reafirmação permanente de que “a educação não é um bem de consumo cujos destinos e definições possam ser deixados ao consumidor individual ou ao poder de regulação do mercado” (DIAS SOBRINHO, 2000a, p. 7-8).

Estamos, certamente, assumindo a posição de quem não desconhece as múltiplas dimensões envolvidas num processo de formação em nível superior – política, humana, ética, epistemológica, profissional –, não sendo admissível aceitar a redução do seu papel à incumbência de formar para a empregabilidade, como se percebe nos discursos neoliberais regidos pela lógica da eficiência e do atrelamento da educação ao projeto econômico.

No Brasil, essa face neoliberal da educação superior ganhou contornos e cores mais definidos na década de 90, mais precisamente a partir de 1995, nos governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002). Essa nova fase marca as reformas e políticas da educação superior brasileira com foco na expansão e privatização.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2010), acontece a interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), indicando

um projeto de sociedade e de Estado diferente do de FHC, mesmo que conserve alguns traços da política neoliberal, o que possibilitou o surgimento do Centro Acadêmico do Agreste, localizado na cidade de Caruaru, agreste pernambucano, que faz parte do projeto de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco.

Desse modo, neste trabalho, o estudo da educação superior, mais precisamente as reformas e políticas a ela relacionadas, abará o período de vigência daqueles governos FHC e Lula, porque engloba o contexto histórico da instituição, cujos dados acadêmicos de repetência e evasão permitiram a construção do nosso objeto de pesquisa.

No tocante à política de expansão das Ifes, podemos destacar o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (GOMES, 2008). Mais adiante, apresentaremos os marcos legais de criação desses programas e/ou sistemas, procurando enfatizar o Reuni devido a sua contemporaneidade.

O Programa Expansão das Ifes tem como meta a implantação de dez novas universidades federais, bem como a criação ou consolidação de quarenta e nove campi em todas as regiões brasileiras, com a finalidade de ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social, reduzir as desigualdades regionais e “reorientar a organização do ensino superior no Brasil” (MEC, 2006, p. 11), isto é, o discurso oficial aponta para alterações na educação superior.

Como ponto de partida, precisamos lembrar que as reformas e políticas da educação superior executadas nos governos FHC e Lula, nas quais os fenômenos expansão/interiorização estão inseridos, só podem ser compreendidas quando analisamos o contexto da reforma do Estado capitalista, que tem como fundamento a doutrina neoliberal, cujos pressupostos básicos foram especificados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado em novembro de 1995, ao definir os objetivos e estabelecer as diretrizes para a reforma da Administração Pública no Brasil, tendo-se como desdobramentos as transformações implementadas nas políticas sociais.

De acordo com essa concepção, a responsabilidade pela crise econômica dos países capitalistas é do próprio Estado que, ao longo dos anos, produziu um setor público ineficiente e marcado pelo privilégio, diferente do setor privado que desenvolve as atividades com eficiência e qualidade. Esse argumento vem sendo utilizado para justificar a necessidade de reduzir o tamanho do Estado, em especial na oferta de serviços sociais à população. Para os defensores do neoliberalismo, as conquistas sociais, como o direito à educação, à saúde, aos transportes públicos, entre outros, devem ser regidos pelas leis do mercado, ou seja, o estado deve liberar os serviços sociais para exploração do mercado capitalista, direcionando suas ações com vistas à reprodução do capital.

Assim, as políticas de ajuste estrutural desenvolvidas na América Latina centram-se na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 332-333).

Nesse sentido, os neoliberais adotam o argumento de que, para solucionar a crise do Estado, é preciso reduzir os gastos públicos com pessoal e políticas sociais, tendo-se como consequência a privatização e a redução do Estado nas áreas produtiva e social. Em outras palavras, a defesa pela universalização dos direitos sociais foi substituída pela da focalização.

A afirmação de Chaves, Lima e Medeiros (2008, p. 344) a esse respeito é bastante esclarecedora:

Na área educacional, a política de focalização manifesta-se por meio da priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental; pela criação de bolsas para os estudantes do ensino superior privado, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni); e pela redução dos investimentos públicos às instituições de ensino superior (IES) públicas, induzindo-as à captação de recursos no mercado capitalista. Como consequência, a educação superior deixa de ser direito social transformando-se em mercadoria.

Por certo, a política de focalização está no cerne da doutrina neoliberal que passa a direcionar a política brasileira a partir do governo Fernando Collor de Melo e é intensificada pelas reformas de Estado implementadas nos governos de FHC, que teve a privatização como um dos eixos centrais.

Na Reforma do Estado brasileiro conduzida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a educação superior passa a ser identificada como uma atividade pública não-estatal, portanto, um serviço prestado por IES públicas e IES privadas, o que justificaria, segundo o governo, o financiamento público (direto ou indireto) para as IES privadas e o financiamento privado para as IES públicas (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; 1999).

Desse modo, as reformas da educação superior, nas décadas de 1990 e 2000, foram conduzidas pelas diretrizes de organismos internacionais como o FMI e o BIRD, cuja proposição é a de que o sistema de ensino superior deve ser mais diversificado e flexível, com vistas a uma expansão com contenção nos gastos públicos.

Essa flexibilização na oferta do ensino superior fortaleceu-se com a construção de um consenso sobre a ineficiência e ineficácia dos serviços públicos em geral. No caso específico da universidade pública, ganhou força o argumento da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 334).

Como se pode ver, os autores acima anunciam alguns meandros utilizados para justificar a privatização da educação superior brasileira. Intentando contribuir com o entendimento desse processo, analisaremos iniciativas de reformas e políticas no que tange à gestão da educação superior nos governos FHC e Lula.

1.1.1 Reformas e Políticas da Educação Superior Brasileira nos dois Governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) - 1995-2002

A política educacional implementada nos governos de FHC evidencia o caráter privatista assumido na reforma da educação superior brasileira. Essa reforma foi executada mediante instrumentos normativos, tendo-se a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996) como seu marco de referência, porque revela o papel assumido pelo Estado no controle e gestão das políticas educacionais.

A educação superior brasileira sofreu diversas alterações a partir da LDB, merecendo destaque, neste estudo, a flexibilização por meio da diversificação institucional, o que significa afirmar que, historicamente, a expansão do seu acesso ocorre associada à ação direta do setor privado na área educacional, acentuando-se a privatização do setor.

A diversificação é regulamentada pela LDB, em seu artigo 20 quando define as instituições privadas de ensino em três tipos: as particulares; as comunitárias; as confessionais e filantrópicas. Há, porém, uma indeterminação na definição das instituições confessionais e comunitárias como Instituições de Ensino Superior (IES) de direito privado.

Essa imprecisão contribuiu para que a maioria das IES, consideradas sem fins lucrativos, se autodenominem, simultaneamente, de comunitárias, confessionais e filantrópicas, favorecendo as grandes empresas de ensino superior que, por serem julgadas filantrópicas, continuem a receber subsídios públicos (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 335).

Evidentemente as instituições confessionais ou filantrópicas procuram distinguir-se das ditas lucrativas com vistas ao acesso às verbas públicas, se autodenominando, para tanto, de instituições públicas não-estatais. Isso indica que a aprovação da LDB favoreceu não somente as instituições ditas não-lucrativas, mas também as particulares e/ou empresariais que visam somente ao lucro.

Além da LDB, outras medidas legais que demarcam as políticas de expansão, diversificação e privatização foram aprovadas para a educação superior nos governos de FHC, entre as quais podemos destacar a Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, que estabelece normas para a escolha de dirigentes das

Universidades Federais; a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituindo, ao mesmo tempo, o exame nacional de cursos para os estudantes que concluem a graduação; o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, o qual foi alterado pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que alterou artigos da atual LDB, especialmente os que tratam da diversificação das instituições de ensino superior; o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que revogou os dois decretos anteriores, modificando as regras de organização do ensino superior, bem como da avaliação de cursos e instituições.

Consideramos relevante destacar, neste trabalho, o Decreto nº 2.207, alterado pelo Decreto nº 2.306, que regulamentou o Sistema Federal da Educação e permitiu ao governo a normatização das atribuições das Instituições de Ensino Superior privadas, reconhecendo, concretamente, as instituições com fins lucrativos, ao estabelecer cinco tipos de instituições de ensino superior que compõem o sistema nacional de educação superior do país: 1) universidades; 2) centros universitários; 3) faculdades integradas; 4) faculdades; e 5) institutos e/ou escolas superiores.

Sem sombra de dúvida, aquele decreto contribuiu significativamente para a flagrante expansão do ensino superior privado no Brasil. Entretanto, foi por meio do Decreto nº 3.860, instituído de forma tão autoritária quanto o anterior, que se alteraram as regras de organização da educação superior e da avaliação de cursos e instituições de ensino superior, as quais não sofreram modificações em sua natureza, mas foram reagrupadas em: 1) universidades; 2) centros universitários; 3) faculdades integradas, faculdades, institutos e/ou escolas superiores.

É bom esclarecer que, de acordo com a legislação vigente, especialmente nos termos do Artigo 207 da Constituição Federal, as universidades gozam de autonomia didática, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável.

Os Centros Universitários, nos marcos legais, desfrutam de autonomia didática e administrativa e podem criar cursos sem a autorização do MEC.

Os demais tipos de instituições - as faculdades isoladas, escolas e institutos de educação superior - são, em geral, instituições de pequeno porte e predominam no setor privado.

A diversidade de tipos de instituição, estabelecida por meio daqueles instrumentos normativos, demonstra a face neoliberal da reestruturação educacional imposta ao Brasil por organismos internacionais (como o FMI, o BIRD, o BID, entre outros), cuja dimensão pode ser verificada nos dados do Censo da Educação Superior sobre a evolução das IES no Brasil por organização acadêmica, conforme se observa na tabela 1.

TABELA 1 Evolução das IES no Brasil por Organização Acadêmica (1997-2002).

Ano	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, escolas e institutos	Centros de Educação Tecnológica
1997	150	13	78	659	0
1998	153	18	75	727	0
1999	155	39	74	813	16
2000	156	50	90	865	19
2001	156	66	99	1.036	34
2002	162	77	105	1.240	53

Fonte: Deaes /INEP/MEC (2003).

Em 1997, existiam no país 150 universidades, passando para 162 em 2002, o que significa um aumento de 8%. Já as faculdades passaram de 659, em 1997, para 1.240, em 2002, o que indica um crescimento acima de 88%. Portanto, os dados demonstram a política privatista adotada nos governos Fernando Henrique Cardoso, na medida em que evidenciam que o setor público não expandiu de maneira tão acentuada quanto o privado.

Assim, parece evidente que a diversificação das instituições de ensino superior está atrelada à expansão do acesso pautado em uma nova racionalidade, isto é, o aumento desenfreado do setor privado.

Neste ponto consideramos importante destacar, também, a evolução das instituições por categoria administrativa.

TABELA 2 Evolução do Nº de Instituições por Categoria Administrativa - Brasil - (1997-2002).

ANO	PÚBLICA	%	PRIVADA	%	TOTAL	%
1997	211	-	689	-	900	-
1998	209	-0,9	764	10,9	973	8,1
1999	192	-8,1	905	18,5	1.097	12,7
2000	176	-8,3	1.004	10,9	1.180	7,6
2001	183	4,0	1.208	20,3	1.391	17,9
2002	195	6,6	1.442	19,4	1.637	17,7

Fonte: Deaes /INEP/MEC (2003).

A comparação dos dados de 1997 com os de 2002 mostra que a educação superior no Brasil sofreu um processo de expansão acelerada com o acréscimo de 737 novas instituições. É interessante observar que esse crescimento foi, quase que exclusivamente, do setor privado, com 753 novas instituições. No setor público, houve um decréscimo de 16 instituições entre 1997 e 2002.

Outra questão interessante para complementar essa análise diz respeito aos dados de matrícula na graduação presencial por categoria administrativa, como se pode ver abaixo.

TABELA 3 Matrícula na Educação Superior de Graduação Presencial por Categoria Administrativa- Brasil - (1997-2002).

Ano	Total	Pública	Privada
1997	1.945.615	759.182	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	3.479.913	1.051.655	2.428.258

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2003).

Os dados demonstram de forma clara o crescimento do setor privado, que passa a constituir-se como setor hegemônico no que diz respeito às matrículas, alcançando a marca de 2.428.258 em 2002 e apresentando um aumento acima de 100%, em comparação ao ano de 1997.

Como é possível verificar, em 2002, dos 3.479.913 estudantes matriculados, 2.428.258 estavam em IES privadas, representando mais de 69% do total de matrículas. A exemplo da inferência quanto ao número de instituições por organização acadêmica e categoria administrativa, as matrículas na graduação também revelam que a educação superior brasileira, no período estudado, é majoritariamente privada.

Outro elemento presente nesse processo de expansão do acesso à educação superior é a privatização interna das instituições públicas por meio de diversos mecanismos, como aponta Lima (2008, p. 60):

O governo Cardoso realizou um profundo reordenamento interno das universidades públicas, particularmente as Instituições Federais de Ensino Superior/Ifes, através de duas ações centrais: a venda de “serviços educacionais” e a ênfase no ensino de graduação. A relação entre a venda de “serviços educacionais” e a expansão do acesso à educação superior será materializada através da oferta de cursos pagos, especialmente cursos de pós-graduação lato sensu; do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas para a realização de consultorias e assessorias viabilizadas através das fundações de direito privado; da concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados cursos autofinanciáveis, isto é, cursos pagos.

Essa intensa reconfiguração da educação superior brasileira, fundamentada na reforma do Estado brasileiro conduzida pelo governo FHC, além da ênfase no ensino mediante a instituição da Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior (GED), a qual foi criada pela Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, e está vinculada às atividades de ensino de graduação realizadas nas Ifes, engloba também a redução do número de professores nestas Instituições (de 48.439, em 1990, para 41.900, em 2000), como apontado por Oliveira, Dourado e Amaral (2006) com base nos dados divulgados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES -, indicando o aprofundamento da precarização do trabalho docente e desqualificação da formação profissional.

Essas questões indicam a necessidade de revalorização do magistério, que envolve outras dimensões além das apontadas acima, anotadas por Behrens (1998, p. 65):

Sabe-se que esse processo não passa só por uma melhor remuneração, mas pela reconstrução do papel do docente que atua nos diversos níveis de ensino. Acredita-se que os desafios na busca da profissionalização do professor precisam da recuperação salarial e de projetos que atendam à qualificação pedagógica.

Como as questões educacionais não podem ser pensadas senão interagindo com o universo que as cerca e do qual fazem parte, não podemos deixar de reconhecer que alguns fatores têm protelado a concretização da profissionalização docente.

Entre eles, chama-nos atenção o processo de diminuição dos recursos financeiros, pedagógicos e de pesquisa, visto que é evidente a forte regulação por parte do governo quanto ao emprego do dinheiro público mediante o planejamento e os sistemas de avaliação para reestruturação e realocação de recursos, com vistas a contemplar as demandas políticas, sociais, culturais e econômicas da nova ordem capitalista da globalização.

De acordo com essa realidade, “a universidade transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas que os demais recursos” (ZABALZA, 2004, p. 25).

Nesse contexto, o Estado brasileiro assume o papel de ente avaliador e regulador das ações que se passam na esfera social. Ganha destaque, nesse cenário, a avaliação apoiada numa concepção privatista de caráter produtivista escancaradamente neoliberal.

Nos governos FHC foram utilizados instrumentos como o Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão) para ranquear as Ifes com base em índices quantitativos descontextualizados, desestabilizando as universidades públicas mediante o controle e regulação do financiamento/alocação de recursos pautados num modelo efficientista.

Assim, em razão de poderes políticos, foram criados numerosos mecanismos de controle vinculados às políticas de financiamento e de controle de qualidade, num crescente envolvimento das empresas na formação acadêmica; ampliação das exigências e redução dos recursos financeiros; sistema de gestão que se assemelha cada vez mais ao modelo das grandes empresas.

Por falta de um apoio financeiro incondicional por parte dos poderes públicos, as universidades tiveram de curvar-se aos novos critérios que esses poderes foram impondo a elas no desenvolvimento de sua atividade e na administração de recursos:

- Busca de novas fontes de financiamento através de contratos de pesquisa e assessoria a empresas (com isso, já fica direcionada e comprometida boa parte de seu potencial investigador).

- Aumento do número de alunos matriculados, já que, em muitas ocasiões, o investimento financeiro vem atrelado basicamente ao número de estudantes da instituição [...].

O controle da qualidade e o estabelecimento de padrões (ou os chamados contratos por objetivos) transformaram-se em uma nova obsessão política. No entanto, temos a impressão de que a motivação primordial não é, sobretudo, a preocupação com a qualidade da formação em si mesma (para garantir que as universidades cumpram, de fato, seu compromisso de oferecer uma formação de alto nível), mas com a forma como os recursos são administrados ((ZABALZA, 2004, p. 27).

Como se pode ver, a universidade pública, espaço desta pesquisa, está passando da ideia de uma instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços, sob os efeitos do capital neoliberal, caracterizando o que Chauí (1999, p. 220) chama de universidade operacional: “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, [...] estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional [...]”, não mais priorizando o seu compromisso social, anulando a pretensão de transformação histórica pela ação consciente dos seres humanos.

Desse modo, o projeto neoliberal para as universidades brasileiras é claro e articula três núcleos básicos: o projeto político-pedagógico que promove a destituição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o financiamento da política de educação superior, que acontece por meio do estímulo à privatização interna das instituições públicas e aumento do número de IES

privadas devido, em grande parte, à isenção fiscal para os empresários da educação superior; e, por fim, a precarização do trabalho docente por meio de condições salariais e de trabalho aviltantes, atendendo-se à lógica de produção e competição pelas verbas dos órgãos de fomento.

As reformas e políticas conduzidas pelo governo Cardoso expressam, portanto, uma concepção de universidade de ensino, a partir do desmonte da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; da submissão da formação profissional às exigências do mundo do capital e da imposição de uma determinada caracterização precarizada do trabalho docente. Este modelo universitário está centrado na heteronomia, e não na autonomia, ou seja, o Estado e os setores privados têm, cada vez mais, poder na definição da agenda das universidades, nos marcos políticos da competitividade econômica, seja da competitividade entre os países e regiões, seja da competitividade entre os conglomerados empresariais, ou ainda, da competitividade estimulada entre as universidades, através do ranking estabelecido pelo próprio governo, para garantia de financiamento público e/ou privado. Desta forma, com o governo Cardoso, o Brasil vivenciou mais uma etapa da reforma universitária consentida e conduzida pelo capital, nos marcos das ilusões da nova fase do “milagre educacional” operacionalizado pelo projeto neoliberal de educação superior (LIMA, 2008, p. 63).

O desafio consiste, pois, em encontrarmos novos elementos que voltem a legitimar um sistema educativo democrático, para o que “será preciso resistir à privatização e à desregulação, exigindo uma maior regulação para que as políticas educativas sejam políticas do espaço do público (tarefa do governo dos Estados)” (IMBERNÓN, 2000, p. 93).

O autor evidencia a necessidade da defesa da Universidade Pública, portanto, sob os cuidados do Estado, mas, com autonomia financeira e administrativa, sem sofrer interferências pautadas em interesses imediatos de governos e/ou gestores.

Devemos ressaltar, além dessa importante análise sobre as profundas alterações sofridas pela universidade na era FHC - realidade a partir da qual se deve focar na defesa da universidade pública, como alerta Imbernón (2000) -

,que as considerações de Lima (2008) possibilitam outra reflexão com relação à reconfiguração da educação superior no governo mencionado, isto é, a formação profissional voltada para o mercado de trabalho constituindo um foco reducionista do papel social da universidade.

A ideia de universidade que então predomina é a da instrumentalidade. As instituições de educação superior devem atender a toda a demanda por vagas, e então se escancara ainda mais o mercado privado. Devem cumprir mais efetivamente as exigências de instrumentar o mundo do trabalho, e então há um controle rigoroso sobre os perfis profissionais, as competências e habilidades demandadas pelo mercado (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 75).

Parece evidente que o mundo contemporâneo, baseado no modelo capitalista de desenvolvimento, está intensamente dominado pela lógica e poder do mercado globalizado, interferindo, inclusive, na ciência e provocando modificações na universidade, que se vê tolhida, porque

o avanço da globalização é portador de racionalidade socioeconômica que está difundindo mundialmente novos valores tais como as idéias de qualidade, avaliação e flexibilização do mercado, que se introjetam na universidade, com maior ou menor impacto conforme as áreas de conhecimento. Importante sinal dos desafios desse momento é que, em diferentes lugares, não só no Brasil, a sociedade percebe a universidade enclausurada não só pelos muros e cercas, mas, sobretudo como se ela fosse uma instituição distante dos problemas sociais. Daí a necessidade de repensá-la inserindo-a no enfrentamento desses desafios, tendo em vista aproximá-la, cada vez mais, da defesa do desenvolvimento social e da resistência criativa às imposições dessa transformação mundial (SAMPAIO; PEREIRA, 2005, p. 84).

Nesse cenário, a lógica do mercado globalizado aparece como a solução para todos os problemas, mas as universidades resistem e demonstram que o seu compromisso social é maior e mais relevante. Para tanto, buscam resgatar o seu sentido pela defesa dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social, tendo-se na cidadania o valor norteador da práxis universitária

direcionando as suas atividades na luta contra qualquer tipo de dependência, seja econômica, cultural ou política.

Parece ser um desafio para a universidade, como instituição-chave para o desenvolvimento de estratégias políticas a serviço da construção e emancipação de sujeitos, a incorporação, nos processos educativos, de uma maior orientação para a personalização do processo de aprendizagem, colaborando para a produção da capacidade de construir conhecimento, valores e a própria identidade. “Mais do que nunca é fundamental, para a coesão social, a democratização do acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das capacidades de produzi-lo de maneira comprometida com a sociedade” (SAMPAIO; PEREIRA, 2005, p. 88) e com sua transformação, o que implica a necessidade de a universidade assumir as questões sociais no seu cotidiano, tornando-se espaço de vivência e de cidadania.

Essa discussão sobre o vínculo entre a universidade e a sociedade, como um compromisso social, inclui a difusão e o papel desempenhado pela produção de conhecimento na promoção do pensamento crítico que articula ensino, pesquisa e extensão. Dizendo de outro modo, a universidade pode adotar uma política educacional mais agressiva que possibilite estender suas atividades à sociedade, o que pode atuar como fonte de revigoração da pesquisa e atualização do ensino.

Nessa perspectiva “[...] relação e parceria são princípios essenciais: da universidade com a realidade onde está inserida; dos professores entre si, na sua profissionalidade, e com seus alunos; dos alunos entre si – num compromisso com a realidade histórica” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 226), assumindo-se, assim, um compromisso coletivo com os valores éticos, políticos e sociais.

Nesse contexto, as universidades precisam desempenhar novos papéis, além da criação e divulgação de conhecimentos, principalmente no que diz respeito à utilização da imensa gama de conhecimentos de que dispomos para contribuir na resolução dos grandes problemas da humanidade, como a pobreza, as desigualdades, as injustiças, o desenvolvimento ambientalista sustentável, superando a lógica de formação para o mercado de trabalho voltado, essencialmente, para os lucros.

Talvez seja conveniente, nesse ponto, assumirmos a posição otimista adotada pela Unesco (1995) sobre as potencialidades democráticas do conhecimento, ao considerar a educação uma das poucas variáveis de intervenção política que tem impacto simultâneo sobre a competitividade econômica, a equidade social e o desempenho do cidadão.

Dando continuidade ao objetivo proposto neste capítulo, passaremos a abordar as políticas e reformas nos dois governos Lula.

1.1.2 Reformas e Políticas da Educação Superior Brasileira nos dois Governos Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) - 2003-2010

De acordo com os teóricos estudados (GOMES, 2008; LIMA, 2008; CHAVES, LIMA, MOREIRA, 2008; DIAS SOBRINHO, 2000a, 2003), as reformas e políticas da educação superior realizadas nos governos Lula mantêm alguns traços neoliberais do governo FHC, ao dar continuidade à política de expansão do ensino superior sob a lógica da diversificação e da privatização por meio de um conjunto de instrumentos normativos, como será evidenciado a seguir.

No entanto, não devemos esquecer que, nos governos Lula, as políticas educacionais passaram a ser marcadas pela ideia de educação como um direito e dever do Estado, avanço que não podemos subestimar, porque indica a tentativa desse governo de ampliar o papel do Estado no espaço público.

Antes de adentrarmos na discussão legal, consideramos relevante registrar alguns dados do último Censo da Educação Superior (MEC; INEP, 2008) que podem contribuir para o melhor entendimento da situação atual da educação superior no país.

No que diz respeito à distribuição das Instituições de Ensino Superior (IES) por categoria administrativa, temos 90% de instituições privadas e 10% de instituições públicas, divididas entre federais (4,1%), estaduais (3,6%) e municipais (2,7%). Salientando-se que estão incluídas todas as IES que oferecem cursos de graduação presencial e a distância.

Em relação à organização acadêmica, o censo mostra que:

As faculdades (faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de

tecnologia – Decreto 5.773/2006), conforme nos anos anteriores, mantiveram o predomínio, com cerca de 2.000 estabelecimentos, correspondendo a 86,4% das IES, enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8,1% e 5,5%, respectivamente (MEC; INEP; 2008, p. 9).

Sabendo-se que cerca de 93% das faculdades estão vinculadas ao setor privado, percebe-se que há o predomínio da esfera particular no âmbito da educação superior.

É possível verificar, ainda, que “do mesmo modo que nos anos anteriores, as IES privadas foram responsáveis pela oferta do maior número de cursos em 2008, um total de 17.947” (MEC; INEP; 2008, p. 10); devendo-se alertar, contudo, que as Instituições Federais de Ensino Superior apresentaram o maior crescimento percentual (6,8%) no número de cursos em relação a 2007, sugerindo uma preocupação do governo com a ampliação de oportunidades educacionais na esfera pública.

Evidenciando a continuidade do ritmo de crescimento da educação superior nos últimos anos, o censo mostrou que o número total de matrículas cresceu 4,1% em 2008, registrando-se o ingresso de 1.505.849 novos estudantes. As IES privadas foram responsáveis por 79,6% desses ingressos, verificando-se, portanto, “que a maior parte das matrículas, cerca de 3,8 milhões (74,9%) nesse ano pertencem às instituições privadas, que registraram aumento de 4,6% em relação ao ano anterior” (MEC; INEP; 2008, p. 17).

Os dados do Censo da Educação Superior 2008 são esclarecedores da política para a educação superior nos governos Lula, que, desde 2003, vem realizando um intenso processo de reformulação nesse nível educacional mediante a implementação de um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis, Decretos, que evidenciam que essa reformulação é uma prioridade em sua pauta de ação política.

Entre as várias ações do governo Lula, cabe destacar: a formação do Grupo de Trabalho (GT) Interministerial em 20 de outubro de 2003, que elaborou o documento estabelecendo as Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais, contendo, também, o Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira; a Medida Provisória 147/03, que instituiu o Sistema

Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior – SINAPES; a promulgação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Abrindo-se parênteses, podemos dizer que o governo Lula avançou significativamente com o SINAES, em relação ao Exame Nacional de Cursos - ENC/Provão² (este introduzido pelo governo FHC em 1996), tendo em vista que o novo sistema representou

a implantação de uma lei aprovada após um processo de construção participativa que, além de ter considerado a história da avaliação da Educação Superior do país, incorporou suas principais experiências anteriores e as ressignificou (avaliação institucional, avaliação de cursos e exames aos estudantes) buscando atender aos objetivos propostos de uma avaliação ampla e participativa (POLIDORI, MARINHO-ARAUJO, BARREYRO, 2006, p. 435).

Desse modo, por estar baseado em princípios democráticos, o SINAES distancia-se do modelo de avaliação proposto pelo Provão, que promovia o ranqueamento e a competitividade entre as IES com enfoque punitivo, porque foi instituído com o objetivo de mudar essa forma de olhar a educação superior ao ter como proposta:

desenvolver um sistema amplo, integrado e que envolvesse as instituições de educação superior em sua globalidade. Assim, o SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Ele tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (POLIDORI, MARINHO-ARAUJO, BARREYRO, 2006, p. 431).

2 A palavra “provão” foi primeiramente utilizada pela União Nacional dos Estudantes (UNE) para se opor ao ENC, na tentativa de desqualificá-lo, porém o MEC a incorporou, utilizando-a positivamente (POLIDORI, 2000 apud POLIDORI, MARINHO-ARAUJO, BARREYRO, 2006, p. 429).

Fica evidente, então, que se trata de um processo avaliativo que busca a melhoria da qualidade da educação superior oferecida no país, na medida em que amplia o foco da avaliação ao incluir, de forma integrada, as três dimensões: avaliação institucional, avaliação dos cursos e desempenho dos estudantes. Isso permitiu uma coleta rica de informações consistentes de forma a possibilitar a instalação de políticas educativas - tanto em nível nacional, pelos órgãos competentes, quanto em âmbito institucional, articuladas pelas Instituições de Educação Superior -, configurando, assim, um instrumento de gestão qualificado que pode contribuir para o contínuo aperfeiçoamento da educação superior no país.

Parece-nos que, nessa perspectiva, a avaliação das universidades constituiu-se como geradora de projetos de desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico voltados para a solução dos problemas internos existentes, com vistas ao resgate da universidade como espaço público produtor e divulgador do saber, socialmente comprometida com a maioria da população.

Retomando os instrumentos normativos, temos a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre os incentivos à inovação tecnológica, que viabiliza o trabalho docente nas empresas privadas e a ação destas empresas nas IES públicas; Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que instituiu a Parceria Público-Privada - PPP; o Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, que elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) à categoria de Instituições de Ensino Superior (IES); a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI) através da Medida Provisória nº 213/2004, transformada na Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005; o Projeto de Lei (PL) nº 7.200/06, encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional em junho de 2006, estabelecendo nova regulamentação para a educação superior brasileira; a criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), isto é, a implantação de um sistema nacional de educação superior a distância com a participação de instituições públicas de educação superior, em parceria com Estados e Municípios, tendo-se como principal objetivo oferecer formação a professores em efetivo exercício na educação básica pública que ainda não tenham graduação; e, finalmente, em 2007, o Decreto Presidencial nº 6.096, de

24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Nos limites deste trabalho, consideramos pertinente destacar que o eixo articulador dessas ações implementadas pelo governo Lula, que se traduzem no processo de reformulação da educação superior brasileira, é a expansão do acesso à educação superior. É bom que se diga, entretanto, que esse processo é marcado pelo empresariamento da educação superior, evidenciado no aumento do número de IES privadas e intensificação da privatização interna das IES públicas. Outra característica é a implementação das parcerias público-privadas (PPP) através de diversas ações realizadas pelo governo englobando o PROUNI, cuja finalidade consiste em conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior (OLIVEIRA, 2007), garantindo isenção fiscal para o setor privado e contribuindo diretamente para a sua expansão. Outro traço marcante é a Lei de Inovação Tecnológica, que viabiliza as parcerias entre as IES públicas e as empresas.

Todavia, algo mais deve ser dito sobre o PROUNI, que encarna o sugestivo nome Programa Universidade para Todos, que vem a denunciar que ela é e tem sido para poucos. É evidente que o termo ‘universidade’ não é aqui apenas figurativo. Muito pelo contrário, a mensagem é claramente de uma formação discursiva em torno da democratização da universidade e do provimento de justiça social. Por mais que demonstremos que tal expansão representa uma linha de continuidade entre os governos FHC e Lula, porque se trata da ampliação da privatização e da mercantilização da educação superior, não podemos mais ignorar que há um elemento de ruptura ou descontinuidade demarcado pela ação do Estado que leva, por sua política de democratização, a população de baixa renda, na sua grande maioria proveniente das escolas públicas, a se sentir contemplada por certa dose de justiça social (GOMES, 2008, p. 32).

Esse autor nos ajuda a entender que o PROUNI, no governo Lula, significa a intervenção do Estado no campo da educação superior privada tendo em vista a superação da relação meramente contratual ou mercantil. Em outras

palavras, Gomes (2008), diferentemente de outros teóricos, permite que visualizemos as duas faces de uma mesma moeda. Isto é, o PROUNI constitui um programa que atende simultaneamente aos interesses privatistas e à expansão das matrículas da população estudantil de baixa renda na educação superior, população esta historicamente despojada do direito e da oportunidade de frequentá-la, sobretudo na era FHC.

Dando continuidade à discussão, observamos que a expansão do acesso à educação superior também envolve a operacionalização dos contratos de gestão, cuja referência importante e atual é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, conhecido como Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo tido como objetivo central promover uma ampla reforma do sistema universitário público federal. Sua proposta foi “criar as condições para a ampliação do acesso e permanência na educação, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, art. 1º, § 1º).

Com vistas ao objetivo proposto, estabeleceu duas metas globais: “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007, art. 1º, § 2º).

Para a implementação do REUNI, o governo deixou ao encargo de cada universidade, no exercício de sua autonomia, a decisão de aderir, ou não, ao Programa. Se a decisão fosse pela adesão, a universidade deveria apresentar a estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, sendo destinado pelo MEC o acréscimo de recursos até o limite de 20% das despesas de custeio e pessoal da universidade durante cinco anos, a contar do ano inicial de adesão. Entretanto, é preciso que fique claro que o atendimento aos planos esteve condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação (MEC).

O plano de reestruturação das universidades que aderiram ao Reuni deviam obedecer às seguintes diretrizes do Programa, conforme o artigo 2º do diploma que o disciplinou:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III – revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando constante elevação da qualidade;
- IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Colocada nesses termos, a questão central do Reuni parece ser a reorganização dos cursos de graduação, bem como a diversificação das modalidades de graduação através da reestruturação acadêmico-curricular. Não se tratou apenas, como pareceu à primeira vista, de um Programa de ampliação do acesso preocupado em garantir taxas de terminalidade (90%) nos cursos de graduação.

O Reuni buscou produzir um novo arranjo acadêmico-curricular ao propor a alteração na estrutura curricular da universidade por meio da implantação de um regime de três ciclos de educação superior. O primeiro ciclo, denominado Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciaria a formação universitária geral, configurando-se como prerequisite para progredir aos ciclos seguintes; o segundo constituiria a formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; o terceiro corresponderia à formação acadêmica, científica e/ou profissional da pós-graduação.

A análise do Programa Reuni evidencia de que forma e com que conteúdo ocorrerá a expansão do acesso à educação superior. Trata-se do tripé: aligeiramento da formação profissional (bacharelado interdisciplinar, cursos de curta duração, ciclos, exame de proficiência, cursos a distância); aprofundamento da precarização do trabalho docente (relação professor/aluno, ênfase das atividades acadêmicas no ensino de graduação) e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em “escolas de terceiro grau”, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e decretando, efetivamente, o fim da

autonomia universitária, na medida em que a alocação das verbas públicas está condicionada à adesão ao Reuni” (LIMA, 2008, p. 68).

A afirmação de Lima (2008) demonstra a insatisfação da autora com a reforma da Educação Superior proposta no Reuni, ao apontar três dimensões desfavoráveis para a educação: aligeiramento da formação profissional, precarização do trabalho docente e transformação das universidades com perda de sua autonomia. Gomes (2008, p. 43) também contribui para o melhor entendimento do referido Programa no que tange ao primeiro aspecto apontado por Lima, ao esclarecer que:

É possível que aumentemos a massa de graduados em prazo mais curto do que fazemos atualmente. No entanto, não há evidências de que iremos enfrentar o desafio da qualidade da formação na educação superior; pelo contrário, pode ser que a qualidade atualmente aferida para as universidades, especialmente as federais, seja consideravelmente prejudicada.

Quando sugerimos que é possível aumentar a massa de graduados em prazo mais curto do que fazemos atualmente, não estamos afirmando que é possível aumentar a taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG) que é uma das metas centrais do REUNI (meta 90%). Uma coisa é formar mais gente porque o período de conclusão dos BIs e da educação profissional tecnológica é menor; outra coisa é admitir que o fluxo interno se elevará implicando altas taxas de terminalidade.

Gomes (2008) defende a necessidade de alteração das condições materiais, o que não implica redução de tempo da formação acadêmica, como um dos requisitos para a manutenção e permanência dos estudantes durante o curso de graduação. Procurando ser mais clara, para este autor, o Reuni poderia destinar parte dos seus recursos para constituir uma política de assistência estudantil, provendo os estudantes com bolsas de estudos, auxílio-moradia, restaurantes universitários, entre outras ações semelhantes que contribuiriam mais eficazmente para que prosseguissem e concluíssem seus estudos sem as interrupções que costumam prolongar sua vida acadêmica. Providências nesse

sentido elevariam a taxa média de conclusão dos cursos de graduação, mas, contraditoriamente, esse recorte não esteve contemplado na política do Reuni.

Ainda com relação ao aligeiramento da formação acadêmica, Gomes (2008, p. 48) faz um importante alerta:

Prover uma formação “flexível” não significa abdicar de uma formação sólida, fundamentada, profunda, que evidencia o domínio das ferramentas conceituais e metodológicas de uma determinada área de conhecimento, seja nas ciências humanas, nas ciências da saúde, nas engenharias e nas humanidades. Por isso, devemos atentar para o fato de que o conhecimento superficial e generalista pode não ser suficiente para formar cidadãos críticos, dialógicos, democráticos, nem profissionais criativos e comprometidos; porém, será mais do que suficiente para produzir o sujeito bitolado, inseguro e plástico requerido temporariamente pelo mercado de trabalho.

Ponderando sobre o que foi dito até aqui a respeito do Reuni, acredito que devemos analisá-lo com desconfiança e cuidado, procurando ver para além das vantagens propaladas pelo governo, para que possamos descortinar as contradições e dilemas presentes nesse processo, porque “os contrastes em preto-e-branco sempre são suspeitos, especialmente quando parecem indicar progresso” (SENNETT, 2006, p. 24).

A despeito da desconfiança apontada acima, precisamos reconhecer que o Reuni é um Programa que reflete a política de expansão de oferta de vagas nas universidades públicas - com impacto direto no currículo, no trabalho docente, na relação estudantes/professores, na carreira estudantil -, bem como a política de democratização do acesso à educação superior do governo Lula que tem como grande meta a massificação.

A respeito da massificação da educação superior, Gomes (2009, p. 4) afirma que:

O sistema de massa tende a responder a demandas e interesses de um público bem mais amplo e diferenciado proveniente das classes sociais cujos filhos/as concluíram o ensino médio. Mesmo mantendo-se uma perspectiva meritocrática na sociedade moderna, as formas de acesso e seleção ao sistema de massa

se processam pela combinação de critérios meritocráticos e políticas compensatórias que visam garantir igualdade de oportunidades. Assim, o ingresso de um contingente maior da população na educação superior fortalece os movimentos para alterar os mecanismos de acesso e seleção, face à superação da concepção de educação superior como privilégio de classe, que cede lugar à ancoragem social de educação como direito.

Para que essa expansão do acesso seja acompanhada pela qualidade e, de fato, permita que a classe popular seja contemplada por justiça social, é preciso considerar suas diferenças econômicas, culturais, étnico-raciais e regionais, porque elas interferem na organização e no clima institucional. Além disso, a estrutura curricular dos cursos que precisa se preocupar com “os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução” (MASSETO, 1998, p. 21).

Assim, parece evidente que não basta ampliar a oferta da educação, embora não desconheçamos a importância dessa ação. Porém, entendemos tão necessário quanto oferecer condições materiais de permanência aos estudantes das classes populares nos espaços institucionais de formação em nível superior.

As palavras de Gomes (2009, p. 13) são esclarecedoras sobre a importância de considerar as características do público discente e das condições físicas e acadêmicas quando se trata da qualidade da educação ofertada:

A função atribuída a esse nível de ensino no contexto do sistema de massa, as condições da infraestrutura física, os critérios de acesso, os programas de assistência e apoio aos estudantes, a relação professor/estudante, a herança cultural e escolar dos estudantes matriculados, as características sociais, culturais e econômicas da população matriculada, todos esses fatores têm implicações para a definição da qualidade da educação em universidades e instituições não universitárias, tanto públicas como privadas.

Essas dimensões dos sujeitos concretos que estão ingressando na educação superior precisam ser contempladas quando da formulação de políticas, reformas, programas de governo, a exemplo do Reuni, para que o discurso anunciado seja cumprido mediante a viabilização de ações concretas com

orçamento claramente estabelecido. Mais uma vez recorremos a Gomes (2008, p. 46-47) para estabelecer uma significativa diferenciação entre FHC e Lula no que tange à política de expansão da educação superior:

Devemos considerar dois aspectos importantes em relação à política de expansão nos governos FHC e Lula: os fundamentos e os resultados. Em relação aos primeiros, parece haver uma transformação importante na atuação do Estado/governo em relação à educação superior. Se no governo FHC o corte era claramente de uma política neoliberal-conservadora, marcada pela competitividade, descontrole das IES, pelo pressuposto das forças e mecanismos puros de mercado para realizar a distribuição dos bens educacionais e uma forte clivagem entre o público e o privado, no governo Lula a marca predominante é o que podemos denominar de política neoliberal-popular, que mantém parte das características acima indicada, tais como a competitividade e forte atuação do mecanismo de mercado na educação superior, mas se diferencia daquela por realizar a intervenção estatal, particularmente mediante o financiamento por isenção fiscal das IES privadas, dirigido à inclusão das camadas populares ou de baixa renda, como o PROUNI [...].

A análise demonstra que as políticas e formas de enfrentar os problemas da educação superior diferem acentuadamente nos dois governos, razão porque o discurso da democratização e da justiça social ganha relevância no governo Lula, suplantando a prática discursiva da expansão via financiamento doméstico do governo anterior. Por isso, mesmo que os dados demonstrem que há uma evidente ampliação da privatização e da mercantilização da educação superior no governo Lula, chamamos a atenção que há um elemento de ruptura ou descontinuidade demarcado pela ação do Estado, que leva a população de baixa renda, na sua grande maioria proveniente das escolas públicas, a se sentir contemplada por certa dose de justiça social.

Diante do exposto, o que parece evidente são os desafios presentes no processo de expansão, e, por que não dizer, democratização da educação superior implantada nos governos Lula. Assim, resta evidenciada a emergência em debater os rumos das reformas e políticas da educação superior no Brasil,

constituindo-se como tarefa política e acadêmica que possa contribuir para a construção de novos rumos e consolidação daqueles que caminham no sentido da melhor distribuição dos direitos sociais.

Na sequência, trataremos da temática sucesso e insucesso escolar/acadêmico, que está imbuída nesse processo marcado pela expansão da educação superior, a exemplo do Reuni que tem como uma de suas grandes metas a elevação da taxa de terminalidade/conclusão média dos cursos de graduação presenciais.

Desse modo, nossa preocupação não se limita ao acesso dos estudantes às instituições escolares ou acadêmicas, porque o que está em causa é garantir não só o acesso, mas, também, a permanência e o sucesso dos estudantes, visto que “as representações do saber e de suas funções mudaram, pois não se contenta mais em garantir o direito e a obrigação de ir à escola. Afirma-se o direito e o dever, para todos, de formar-se” (PERRENOUD, 1999, p. 32). Essa defesa constitui, por certo, o pano de fundo de qualquer perspectiva progressista de base emancipatória.

02

SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR/ACADÊMICO

Não sonhemos em mudar tudo imediatamente! O fracasso escolar resulta de mecanismos pesados [...] Isso não é muito animador, mas tal realismo dita uma estratégia de longo alcance: para agir a longo prazo sobre os sistemas educativos, é urgente mobilizar-se imediatamente. (PERRENOUD, 2000).

2.1 CONCEITUANDO SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR/ACADÊMICO

Buscando esboçar os passos iniciais para atendermos aos objetivos desta pesquisa, sentimos a necessidade de conceituar as categorias sucesso e insucesso, embora não seja uma tarefa fácil visto que se trata de um conceito muito relativo, entendendo ambas como uma relação com dimensões socioeconômica, política, cultural e pedagógica, como Tavares e Silva (2001, p. 150), também compreendemos que ao invés de falarmos em sucesso escolar, poderíamos falar em sucesso acadêmico do estudante, porque este

não poderá, na realidade, ser medido apenas pelo rendimento escolar atingido nas diferentes disciplinas do seu plano de estudos e pelo nível mais ou menos elevado das suas classificações. Hoje, conta, sobretudo, o seu desenvolvimento integrado pessoal e social, o seu equilíbrio, o bom senso e maturidade, a sua capacidade de criatividade e de desenvolver relações humanas entre pares e superiores hierárquicos e de ajudar a resolver tensões e conflitos em ambientes de trabalho [...] sucesso acadêmico integra, por um lado, de alguma forma o sucesso familiar, escolar, educativo e, por outro, possibilita e potencializa o sucesso social, profissional, cultural, axiológico, numa palavra, humano.

Desse modo, o conceito de insucesso escolar é menos abrangente e diz respeito, sobretudo, a retenções e evasões, isto é, ao impedimento do prosseguimento “normal” dos estudos, definido institucionalmente. Assim, o conceito de insucesso acadêmico é mais abrangente porque,

para além de abarcar as qualificações escolares, abarca outros aspectos relacionados com a transição/adaptação ao ensino superior, bem como variáveis relacionais e pedagógicas. Neste caso, o insucesso acadêmico (ou o sucesso) já não é somente definido pela instituição e de acordo com os seus parâmetros; é face ao **estudante**, aos seus objectivos, às suas características, que o insucesso é definido. (CORREIA, 2003, p. 19, grifo nosso).

Embora partilhemos dessa visão mais ampliada de sucesso e insucesso acadêmico, por uma questão metodológica, ao falarmos em sucesso estamos nos referindo aos estudantes que conseguem trilhar a trajetória universitária até a conclusão do curso sem interrupções que os levem ao prolongamento ou desistência da sua vida acadêmica. Trata-se, assim, de insucesso a situação em que o estudante reprova e repete componentes curriculares e/ou disciplinas, abandona ou evade do curso de graduação.

Para compreendermos melhor estas duas faces - sucesso e insucesso - do processo educacional, julgamos pertinente apresentar a definição da UNESCO, adotada pelo Ministério da Educação/MEC, de repetência, abandono e evasão:

- Repetência - ocorre com o aluno que se matricula no início de um ano letivo na mesma série em que estava matriculado no ano anterior.
- Abandono - ocorre quando o aluno deixa de frequentar o estabelecimento de ensino, tendo sua matrícula cancelada.
- Evasão - ocorre quando o aluno que estava matriculado no início do ano letivo em uma determinada série não consta na matrícula inicial do ano letivo seguinte: nem como aluno promovido (série seguinte), nem como aluno repetente.

Com relação à repetência, Parente e Luck (2004, p. 15) nos ajudam a entender que “repetente é o aluno que frequenta a mesma série no ano seguinte porque foi reprovado ou porque abandonou essa série no ano anterior”. Elas afirmam que esse conceito engloba também aqueles alunos que abando-

nam a escola, uma vez que muitos deles fazem isso ao perceberem que serão reprovados.

Tratando mais particularmente do espaço universitário, esclarecemos que repetente é o discente que realiza matrícula em componentes curriculares já cursados sem aprovação. Os que abandonam e/ou evadem são aqueles que não renovam a sua matrícula nem fazem o trancamento do semestre, perdendo o vínculo com a instituição.

Perrenoud (1999, p. 18) escreveu:

Normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta “objetiva” de conhecimentos e de competências. Essa visão, que “naturaliza” o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm.

Buscando compreender o sucesso e o insucesso numa dimensão mais ampla, para além do âmbito individual do sujeito e do espaço escolar pontuados por Perrenoud (1999), recorremos a Penin (1992), quando afirma que condições objetivas e subjetivas contribuem para o sucesso e o insucesso escolar/ acadêmico.

Com relação às condições objetivas, a autora enfatiza as questões relativas às políticas nacionais no que diz respeito à verba destinada à Educação, bem como o mau uso desses recursos, devido à desorganização e à ineficiência dos sistemas de ensino, como fatores que contribuem incisivamente para o insucesso, propondo como alternativa para a construção do sucesso escolar “redefinições de metas e reformas administrativas profundas no Sistema Nacional de Ensino” (PENIN,1992, p.5).

Neste ponto observamos a relevância da dimensão política, a qual engloba a descentralização e desburocratização da Educação, na construção do sucesso escolar.

No que diz respeito às condições subjetivas, a autora destaca as ações político-pedagógicas e as representações dos sujeitos - docentes, gestores, coordenadores pedagógicos - envolvidos no processo educativo que prenunciam as possibilidades de produção de sucesso ou insucesso escolar. Isto é, a disposição destes sujeitos “em enfrentar crenças e valores estabelecidos, sejam no imaginário social, sejam nas suas representações sobre o processo educativo” (PENIN, 1992, p. 7), pois não podemos esquecer que as representações orientam as práticas dos sujeitos.

Para essa autora, tal análise poderá identificar as representações e ações do corpo docente que estão interferindo no desempenho dos estudantes, além de permitir perceber a influência da organização escolar orientada por essas representações. Ela acredita, ainda, que o desvendamento destas possibilitará a compreensão das ações geradoras de sucesso e insucesso que se estabelecem na vida cotidiana escolar, porque através das representações é possível “identificar aquelas que permitem explorar possíveis transformações da escola no sentido de construção do sucesso” (PENIN, 1992, p. 8), contribuindo-se para o enfrentamento daquelas que insistem sobre o insucesso escolar/acadêmico.

Face ao exposto, apresentaremos as versões de algumas correntes teóricas para estes fenômenos: sucesso e insucesso.

2.2 SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR/ACADÊMICO: BREVE HISTÓRICO

Ao longo da história da nossa Educação a problemática sucesso e insucesso escolar vem sendo estudada por teóricos da área da Pedagogia, da Psicologia e da Sociologia, na tentativa de diagnosticar as causas que concorrem para os crescentes números de repetência e evasão escolar.

Buscando traçar um breve histórico, podemos dizer que nos anos 20 e 30 do século passado, as teorias pedagógicas oriundas dos Estados Unidos e de alguns países da Europa explicavam os baixos rendimentos dos estudantes das classes desfavorecidas tendo por base os estudos da Antropologia e da Psicologia.

Nessa época verificou-se, no Brasil, a consolidação da psicologia como um meio para diagnosticar e tratar os desvios psíquicos das crianças ditas anormais, as quais eram consideradas as principais responsáveis pelo insucesso

escolar, porque, “entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque” (PATTO, 1999, p. 58).

A fala da autora se traduz numa denúncia à cumplicidade ideológica da psicologia no processo de seleção das crianças que passaram a ser classificadas, por meio de recursos internos e/ou individuais dessa ciência, como capazes ou incapazes. Entretanto, ainda nos anos 30 do século passado, há uma mudança de concepção sobre as causas das dificuldades de aprendizagem a partir do momento em que se passa a considerar a influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade infantil, bem como a dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios. Isso provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional, isto é, as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem, antes caracterizadas como anormais, passaram a ser designadas como crianças-problema.

Para Patto (1999, p. 66), essa alteração terminológica opera a seguinte modificação na concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar:

Se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais.

Essa nova terminologia não provoca a transformação necessária no modo de ver o insucesso escolar, visto que ele permanece localizado no sujeito, mesmo levando-se em consideração as influências ambientais e afetivo-emocionais presentes nesse processo.

Nos anos 40 d século passado, a tendência à psicologização das dificuldades de aprendizagem escolar, esboçada na década anterior, é consolidada

por meio da assimilação à rede escolar de um grande número de psicólogos clínicos.

Nos anos 60 do século passado, a teoria da carência cultural passa a explicar o insucesso escolar como uma consequência da pobreza cultural do ambiente vivido pelo estudante. “Esta teoria afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (PATTO, 1999, p. 124).

Diante do exposto, a mesma autora procura demonstrar a face preconceituosa dessas ideias ao esclarecer que “quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional” (PATTO, 1999, p. 72).

A autora denuncia, por certo, que a mudança das explicações para o insucesso escolar pautada na cultura dos sujeitos é discriminatória, porque os estudiosos da época tinham como parâmetro juízos de valor centrados no modo de ver e de pensar dos grupos dominantes, como podemos constatar em suas palavras:

A influência desta maneira de pensar sobre as pesquisas que investigaram as relações familiares e as práticas de criação infantil em diferentes segmentos sociais é nítida desde o início do século; a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como estado primitivo de atraso cultural destes grupos. (PATTO, 1999, p. 68).

Parece que o discurso mudou: de indivíduos inferiores passaram a indivíduos de culturas inferiores. Na verdade, não há mudança no modo de ver as crianças provenientes das classes populares, as quais são vistas como pertencentes a grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produziriam indivíduos desajustados e problemáticos, numa clara visão etnocêntrica e preconceituosa dos integrantes das classes pobres.

Assim, as diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas de acordo com a condição ideológica daqueles que são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo, geralmente, pertencentes às classes dominantes, os quais ocultam que as divisões sociais são divisões de classes. Ou seja, é dada “uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão das sociedades em classes” (CHAUÍ, 1981a, p. 114).

Dando continuidade ao resumo histórico, podemos dizer que nos anos 70 do século passado ainda persistia a influência ideológica pautada na teoria da carência cultural, ao mesmo tempo em que se convivia com a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (2008), a qual introduziu a possibilidade de se pensar a escola como um espaço a serviço da manutenção dos privilégios educacionais daqueles que pertencem às classes dominantes; ou seja, “as teorias da carência cultural e da reprodução estiveram, portanto, amalgamadas na literatura educacional dos anos setenta” (PATTO, 1999, p. 149).

Ainda no decorrer dos anos 1970, surgem pesquisas que apontam a participação do próprio sistema escolar na produção do insucesso escolar através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores intraescolares e suas relações com a seletividade social operada nas escolas. A investigação passou, então, a enfocar aspectos estruturais, funcionais e pertencentes à dinâmica interna da instituição escolar.

Patto (1999, p. 154) faz um importante alerta com relação a essa suposta mudança de foco nos estudos sobre o insucesso escolar:

À medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, ao invés da tendência a atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a qualidade do ensino que se oferece a essas crianças.

Desse modo, a maneira de pensar os problemas de aprendizagem das crianças provenientes das classes trabalhadoras pouco, ou nada, mudou porque as dificuldades permaneciam como pertencentes aos estudantes devido às suas condições de vida, ou seja, “a maioria das pesquisas que levavam em conta as chamadas variáveis intraescolares estava centrada num aspecto da tese da

carência cultural: a escola é inadequada às características psíquicas e culturais da criança carente” (ANGELUCCI et al, 2004, p. 56). Tais investigações destacavam, ainda, o desencontro entre professores e estudantes, entre a escola e seus usuários, sem que ficasse nítido que esse desencontro era provocado por uma escola, enquanto instituição social, que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes.

Nos anos 80 do século passado, “o lugar social contraditório da escola numa sociedade de classes firma-se como objeto de reflexão e pesquisa” (ANGELUCCI et al, 2004, p. 57). Noutras palavras, os aspectos estruturais e funcionais da escola se destacam nas discussões sobre a produção do insucesso escolar, em contrapartida aos estudos que enfatizavam as características psicossociais dos estudantes.

No âmbito da pesquisa educacional, Cruz (2006, p. 52) destaca os trabalhos de Brandão (1983), Patto (1999), Schlieman (1983) e Carraher (1988) como referências na desconstrução dos pressupostos que haviam legitimado a exclusão social. Neles, “os autores analisaram a questão do fracasso a partir do universo contextual da escola, pois embora considerem como relevantes os aspectos socioculturais dos alunos da escola pública, muitas vezes de fato antagônicos ao desenvolvimento da educação escolar, estes por si só não justificariam o fracasso”.

As autoras sublinhadas por Cruz trazem em seus trabalhos ideias que se contrapõem às posições clássicas sobre o insucesso escolar, ao apontarem a própria escola, e seus mecanismos seletivos, como uma produtora desse fenômeno, possibilitando novas formas de enfrentamento desse antigo, mas atual, problema.

No contexto neoliberal dos anos 1990, foram esboçadas estratégias de cunho psicopedagógico de enfrentamento do insucesso escolar, as quais tinham como princípio a não retenção, interpretada pelos professores como a promoção automática dos estudantes sem a devida garantia das aprendizagens. Assim, “no final da década de 1990, tivemos a substituição da cultura do fracasso pela cultura do sucesso escolar” (CRUZ, 2006, p. 55).

Essa ideia fracassou devido às fragilidades das políticas públicas educacionais, que anunciavam mudanças, mas não possibilitavam a reestruturação do ensino nem das condições de trabalho dos professores, provocando uma

transferência de culpabilização dos docentes pelo insucesso escolar, como podemos evidenciar na afirmação de Cruz (2006, p. 56):

Ainda na década de 90, outra explicação para os crescentes números do fracasso escolar foi polarizada na figura do professor. Os argumentos apresentados desta vez foram a falta de fundamentação dos professores sobre os processos de aprendizagem, ora na atribuição de um suposto desconhecimento do universo cultural dos alunos ou, ainda, em decorrência do uso de processos avaliativos inadequados.

Neste sentido, ao lado de uma política nacional de desvalorização docente, tanto no âmbito das condições de trabalho quanto nas condições salariais do professorado, foi sendo construída a imagem pública de incompetência destes profissionais para enfrentarem a diversidade da educação escolar e os desafios da sala de aula.

É importante notar que, sem procurar identificar culpados, e reconhecendo que os professores também sofrem as limitações de um sistema, os maiores prejudicados nessa trama são os estudantes, visto que nessas condições o insucesso se aprofunda e cria um hiato entre o desejável sucesso escolar e a realidade marcada pelo insucesso, isto é, pela reprovação ou progressão sem aprendizagem.

Retomando algumas questões esboçadas nesse breve histórico, constatamos que no processo de psychologização do insucesso escolar muitos dos profissionais da área de saúde direcionaram a questão para o âmbito da Medicina, os quais tiveram uma participação decisiva na constituição teórica e instrumental da Psicologia educacional, atribuindo uma explicação de cunho psicológico para o insucesso escolar do indivíduo.

Ancorados nesse pensamento, durante muito tempo buscou-se explicar o insucesso escolar como um problema do estudante. Nesse caso, tanto o bom quanto o mau desempenho escolar estariam associados ao patrimônio genético dele, numa explicação denominada ideologia do dom, porque “a inteligência era vista como um ‘dote’ natural, como algo inato e hereditário, e o facto de um aluno ter um fraco aproveitamento escolar devia-se somente à sua falta de capacidade e/ou inteligência” (CORREIA, 2003, p. 15).

O acesso à escola, na década de 1970, pelas classes populares brasileiras passa então a ser maior. Nesse contexto, as teorias médicas e psicológicas não conseguem dar suporte instrumental para superar os novos desafios da realidade social que se encontra posta. A sociedade passa por grandes transformações de ordem socioeconômica com a urbanização e a industrialização surgindo com toda a força.

Desse modo, a Sociologia ganha espaço com suas contribuições acerca do insucesso escolar, enfatizando no debate o conceito de cultura e a pressuposição de que os indivíduos não eram inferiores, mas pertencentes a culturas distintas. Consideram-se, assim, como atrasados culturalmente grupos que não pertençam à cultura dominante.

É com base nesse pressuposto que nos anos 1960 e 1970 surgiram diversos programas de educação compensatória que visavam suprir as carências culturais dos estudantes. Nesse contexto, no final dos anos 70, os estudos da sociologia da educação trouxeram novas explicações para o insucesso escolar ao afirmarem que as desigualdades psicológicas, socioeconômicas e culturais transformam-se em desigualdades de aprendizagem nos espaços escolares.

As obras de Bourdieu (2008) contribuem significativamente para uma melhor compreensão dessa discussão acerca da herança cultural dos indivíduos, porque revelam a preocupação deste teórico em estudar os mecanismos escolares de reprodução cultural e social, uma vez que ele se insere no contexto da década de 1970, período que se caracteriza pelas discussões teóricas crítico-reprodutivistas, que não concebem a escola e/ou educação como propulsoras de transformação social.

Defensor dessa perspectiva reprodutivista da instituição escolar, Bourdieu (2008) afirma que os espaços escolares de ensino realizam uma seleção dos estudantes mediante sua posição na hierarquia social, sancionando e consagrando as desigualdades reais, contribuindo para a perpetuação e legitimação das desigualdades sociais.

Assim sendo,

a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em

critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 83).

À luz destas idéias na perspectiva bourdieusiana, passamos a questionar quem são os sujeitos que têm obtido sucesso nos espaços educacionais - entre estes a universidade - e, em contrapartida, quem são aqueles que têm encarado o insucesso?

Diante de tal questionamento, Bourdieu (2008) nos ajuda a compreender que as diferenças entre os ambientes socioculturais dos estudantes são transformadas em deficiências pelo sistema escolar, isto porque, “as diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais), enquanto que, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 87), isto é, para Bourdieu a bagagem social e cultural herdada pelos sujeitos é delimitadora das situações de sucesso e insucesso escolar, e não suas capacidades individuais.

É importante esclarecer que para esse estudioso o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que tem maior impacto na definição do destino escolar dos sujeitos. Ele se notabiliza, nesse aspecto, pela diminuição que promove no peso do fator econômico, comparando-se com o cultural, na explicação das desigualdades escolares.

Para esse autor, a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar, na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos - intelectuais, linguísticos, disciplinares - que a escola veicula e sanciona.

Entender deste modo é compreender que “[...] a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural de acordo com as exigências culturais da escola” (NOGUEIRA e CATANI, 1998, p. 53).

Vê-se, pois, que na perspectiva bourdieusiana, o êxito na escola e/ou academia está estritamente relacionado à aptidão para o manejo da língua escolar e/ou acadêmica, que só é uma língua materna para os estudantes oriundos

das classes sociais privilegiadas cultural, social e economicamente. Sobre isto Nogueira e Catani (1998, p. 56) nos dizem que:

A linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, por isso não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais.

Assim, no pensamento bourdieusiano as oportunidades de acesso à educação superior são o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais, o que significa dizer que neste nível de ensino os estudantes originários das classes populares serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre os alunos das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (NOGUEIRA e CATANI, 1998, p. 53).

Convém ressaltar que a alteração dessa realidade implica a relevante tarefa de os sistemas de ensino considerarem as condições concretas da vida dos estudantes, uma vez que as reais condições deles precisam ser conhecidas e aceitas para que as instituições educacionais possam refletir e propor ações com base na realidade vivenciada por estes sujeitos, porque se “não está nas possibilidades da escola mudar as características de vida dos alunos ou de suas famílias [...]” (PENIN, 1992, p.10), esses espaços institucionais de educação podem e devem mudar as formas e condições do serviço prestado, conforme

as características dos estudantes, distanciando-se da ideologia neoliberal de nivelamento e homogeneização dos estudantes nos espaços educativos.

Essa concepção contrapõe-se, portanto, ao pensamento de Bourdieu, que não vê possibilidade de transformação engendrada pelas instituições de ensino. Assim, reservando-nos o direito de tomar o pensamento bourdieusiano sob um ponto de vista crítico, isto é, reconhecer os méritos e a originalidade de suas ideias sem desconhecer os limites de sua sociologia da reprodução, buscamos apoio nas ideias defendidas por Charlot, visto que, ao realizar uma releitura da teoria de Bourdieu na qual descreve a homologia de estruturas entre os sistemas de diferenças, ele diz que:

[...] às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições entre esses filhos na idade adulta. Há a reprodução das diferenças [...] às diferenças de posições dos pais correspondem nos filhos diferenças de 'capital cultural' e de *habitus* (disposições psíquicas), de maneira que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola. (CHARLOT, 2000, p. 20).

Nesse sentido, o autor concorda que a diferença entre condição social, profissional ou posição social interfere no fator aprendizagem, contudo, salienta a necessidade de que outros elementos sejam observados, porque centrar a responsabilidade do insucesso escolar no estudante, a partir da sua origem, desprezando elementos importantes que competem para não efetivação da aprendizagem, é um erro que se comete há muito tempo. Essa leitura do insucesso escolar é simplista e negativa, pois está vinculada à forma como as classes dominantes pensam e veem as dominadas.

Charlot (2000, p. 30) também chama a atenção para esse aspecto ao afirmar que

a leitura negativa reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em coisas ausentes, 'explica' o mundo por deslocamento das faltas, postula uma causalidade da falta. Esse tipo de leitura gera 'coisas' como o 'fracasso escolar', 'a deficiência sociocultural' [...] 'a exclusão' [...]

Apesar dessa análise, o mesmo autor acredita que podemos fazer uma leitura positiva do aluno em situação de insucesso, pois para ele:

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente aquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura provê-los [...] A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não ‘o que falta’ para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido. Um aluno fracassa, atrasa-se em sua escolaridade, vê-se em dificuldade na escola: pode-se explicar isso a partir do que ocorreu com ele, do que ele fez, do que ele pensou e não, apenas, a partir do que não ocorreu com ele, do que ele não fez, do que ele não pensou? (CHARLOT, 2000, p. 30).

Essa leitura positiva distancia o pensamento do referido autor tanto da teoria do patrimônio genético quanto da do meio cultural, visto que ambas partem do pressuposto de que falta alguma coisa para que o estudante tenha sucesso na vida escolar: meio cultural e linguagem pobre, desenvolvimento lento, baixa motivação, falta de ajuda familiar, QI baixo, entre outras.

É bastante claro que essas reflexões evidenciam a necessidade de se considerar, seriamente outros aspectos que contribuem para o insucesso escolar, como aqueles relacionados à organização e ao funcionamento das práticas escolares e não somente às variações nos níveis de desenvolvimento e de capital cultural.

Porque os estabelecimentos de ensino e os professores detêm uma certa autonomia na interpretação e no cumprimento de um currículo formal. As escolas determinam o nível de exigência para a passagem de um nível para outro. Quanto aos professores, são eles que organizam o trabalho escolar, escolhem os exercícios e os conteúdos, dão uma forma concreta aos currículos e às normas de excelência. Explicar a construção do insucesso escolar é também analisar a influência de todas estas escolhas institucionais, sociais, políticas e pedagógicas. (CORREIA, 2003, p. 13).

Neste momento, concorda-se com André (1999, p. 15) quando nos diz que o insucesso escolar “estaria sendo gerado no interior da própria instituição, a partir de seu modo de organizar o trabalho pedagógico e de estruturar as relações e práticas pedagógicas”.

Compreendemos que Arroyo (1997, p. 23) partilha desse pensamento ao afirmar que “a cultura da excludência instalou-se na espinha dorsal da organização escolar. Sem uma revisão profunda dessa ossatura, dificilmente poderemos pensar numa cultura do sucesso”.

Nessa perspectiva, a escola não acompanha de fato as exigências postas pela realidade. É também nesse sentido que Corrêa (2001, p. 52-53) fala da mudança do papel da escola na sociedade, ao dizer:

A escola tem o papel de oferecer para os alunos que possam aprender aquilo que é indispensável à sua formação: como seres humanos, capazes de agir no mundo; como cidadãos, capazes de cumprir seus deveres sociais, de fazer valer seus direitos e de exercer as funções políticas requeridas pela sociedade; e como profissionais, capazes de desempenhar suas funções com competência.

Todas essas constatações acerca da problemática do insucesso escolar nos reforçam o entendimento de que é preciso investigar, também, os fatores intraescolares que têm agravado substancialmente o quadro relativo ao insucesso escolar, na medida em que as próprias instituições educativas tornam-se mecanismos seletivos para os estudantes, sobretudo, os pertencentes à população de baixa renda.

Assim, a análise específica da realidade educativa e social deve permitir compartilhar a experiência humana, possibilitando o aprendizado dos demais, e, respeitando os alunos, levar em conta suas características específicas e compensar as diferenças que são discriminatórias, buscando fórmulas educativas diversas que não prejudiquem a autoestima dos alunos e que não causem segregação, nem hierarquização. (IMBERNÓN, 2000, p. 87).

As ideias defendidas por Imbernón encontram eco nas palavras de Dorneles (2000 apud Cruz, 2006, p. 57) quando afirma que “o caminho é o da prevenção, a começar pela escola voltada para a diversidade, para o respeito à

singularidade e à diferença, contando com a participação de todos os segmentos que a compõem”.

Essas considerações revelam a necessidade de se repensar a escola, a universidade e o papel de ambas na educação dos cidadãos. Além das questões pontuadas até aqui, Cruz (2006) amplia a compreensão de que múltiplos fatores estão envolvidos na construção do sucesso e do insucesso escolar ao destacar alguns estudos que já tratam do insucesso de modo multidimensional, por considerarem tantos os fatores externos, numa dimensão macro de país, como aqueles mais restritos às condições socioambientais e culturais presentes no processo de aprender, passando pelas questões de cunho pedagógico vivenciadas no interior das instituições educacionais.

Desse modo, os autores estudados contribuem no sentido de romper com o estigma de que o insucesso é culpa do estudante ou de sua família, além de fazerem um alerta para a existência de determinantes institucionais, sociais e culturais na produção do insucesso escolar e/ou acadêmico.

Entendemos, assim, o sucesso e insucesso escolar/acadêmico como um fenômeno produzido por múltiplas determinações, que expressa a complexidade da sociedade atual, carecendo, portanto, de discussões, debates, reflexões e posicionamentos resistentes e propositivos no enfrentamento dessa problemática.

Como se vê, o sucesso e o insucesso são um tema preocupante nas últimas décadas, que se tornou muito evidente na Educação Básica, mas atinge também o nível superior, comprometendo a formação de futuros profissionais. Diante desse quadro, consideramos relevante problematizá-lo.

2.3 SUCESSO E INSUCESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE OS ESTUDOS REVELAM?

O insucesso escolar/acadêmico é um fenômeno complexo que vem atingindo as Instituições Universitárias no mundo contemporâneo, como podemos constatar na fala de Veloso (2002, p. 133):

Nos últimos anos esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo, e têm

demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades socioeconômico-culturais de cada país.

Inserese no processo educacional, onde é de se reconhecer que no intervalo entre o início do processo, com a entrada do educando na instituição, e o momento de sua saída, traduzida em sua formatura, uma série de fatos ocorrem; muitos sucessos recompensam esforços desenvolvidos, muitos obstáculos surgem dificultando em grau variável a trajetória do estudante e que por vezes acaba interferindo na continuidade do processo.

A afirmação da autora possibilita a visualização da dimensão desse problema em nível mundial, além de dar indícios de que na educação superior o sucesso está relacionado à conclusão do curso e o insucesso ao seu impedimento ou retardamento, visto que neste nível educacional o sucesso é equacionado pela relação de ingressantes *versus* a taxa de concluintes (MOROSINI, 2000).

Contribuindo para ampliar essa discussão sobre sucesso e insucesso, pesquisas realizadas em universidades públicas do país apontam que 40% dos estudantes abandonam o curso de graduação antes de concluí-lo, evidenciando a necessidade de problematizar a questão na esfera da educação superior (BRASIL, MEC/SESu - ANDIFES, 1996).

Essa pesquisa foi realizada no Brasil por uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, através de Portaria SESu/MEC constituída em 1995, tendo-se como objetivo desenvolver um estudo sobre o desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), o qual foi concluído em outubro de 1996 e forneceu um panorama nacional de dados significativos sobre o desempenho das Ifes no que concerne aos índices de diplomação, retenção e evasão dos seus cursos de graduação.

Dados mais recentes do Censo da Educação Superior (2008) sobre o índice de conclusão de curso, cuja taxa foi calculada pela razão entre o número de concluintes de 2008 e os ingressantes de 2005, revelam que pouco mais da metade dos estudantes (57,3%) conseguiu se formar, evidenciando o descom-

passo entre o quantitativo de ingressantes e de concluintes, indicando que a realidade identificada em 1996 permanece preocupante e atual.

Os dados apresentados acima dão indícios claros de que o insucesso acadêmico está na pauta das IES e Ifes, indicando a pertinência dessa discussão.

Responder a respeito das causas do insucesso implica, certamente, uma análise criteriosa junto às instituições de educação superior, além de uma análise específica de cada curso, considerando-se fatores internos – recursos humanos e financeiros, aspectos didático-pedagógicos e de infraestrutura - e externos – aspectos sociopolítico-econômico-culturais - relacionados às IES. Pode-se observar, assim, que o insucesso engloba diversas dimensões, entre as quais não podemos deixar de registrar a pessoal, devido à implicação dessa árdua realidade na vida acadêmica de cada estudante, pois

falar de insucesso é necessariamente falar de estudantes que, ano após ano, não conseguem transitar para o nível seguinte ou, mesmo que consigam, têm um aproveitamento baixo, deixando muitas disciplinas em atraso. Esta situação conduz a um prolongamento da frequência no ensino superior, chegando mesmo a situações extremas de abandono do curso e da escola. (CORREIA, 2003, p. 8).

É de se salientar que elevadas taxas de reprovação indicam a necessidade de mediação institucional na tentativa de se evitarem situações extremas de insucesso escolar/acadêmico, isto é, estudantes que desistem definitivamente do curso e da universidade.

É, de igual modo, pertinente reafirmar que o insucesso, um fenômeno com um caráter massivo e constante nos diversos níveis de ensino, está “presente nas instituições escolares de múltiplos países” (BENAVENTE, CORREIA, 1980, p. 8). Como também podemos atestar na afirmação de Silva Filho (2007, p. 642), o insucesso na educação superior “é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos”.

O estudo de Correia (2003, p. 8) em Portugal confirma a existência dessa problemática neste país, ao pontuar que “o Instituto Superior Técnico, tal como outras instituições de ensino superior, não é alheio a esta situação: o

insucesso escolar nesta instituição passa por elevadas taxas de reprovação e de desistência e por um tempo de finalização das licenciaturas superior àquele, à partida, definido”.

O estudo de Coulon (1995), na França, sobre os mecanismos que estão em jogo na produção do sucesso e insucesso acadêmico denota que esta problemática é antiga, embora estudos mais recentes, como o de Correia (2003), demonstrem que permanece atual.

Em uma pesquisa efetuada entre 1984 e 1989 sobre a entrada na vida universitária, tentei descobrir os mecanismos que estão em jogo nos fracassos e evasões dos estudantes que, na França, são particularmente numerosos no decorrer dos primeiros meses depois da chegada à universidade [...] Atualmente, o problema não é entrar para a universidade, mas permanecer nela. Com efeito, as estatísticas são brutais: considerando as disciplinas em conjunto, mais de um estudante em dois abandona a universidade francesa sem diploma por ter fracassado ou por ter desistido no decorrer do primeiro ciclo universitário. (COULON, 1995, p. 141-142).

A afirmação desse autor põe em evidência a dimensão histórica e espacial do problema, reafirmando a necessidade de sua problematização na educação superior.

No que tange ao Brasil, alguns estudos desenvolvidos no país contribuem para o entendimento de algumas facetas dessa problemática, podendo indicar alguns caminhos para identificarmos e compreendermos os fatores que levam ao insucesso, possibilitando uma intervenção orientada.

Jacob (2000), em seu estudo de caso sobre a evasão de estudantes no curso de Ciências Econômicas da Fundação Educacional Dom André Arcoverde (FAA), no município de Valença, Rio de Janeiro, no período de 1992 a 1996 constatou que, na realidade estudada, as principais causas da desistência do curso estão relacionadas às condições financeiras dos estudantes, às dificuldades de conciliar o horário de trabalho com o de estudo, à ausência de vantagem imediata com a titulação, aos problemas familiares e ao fato de se considerar o curso desinteressante, pondo à mostra diferentes facetas envolvidas no insucesso acadêmico daquela instituição.

Andriola (2003) revela que a mudança de curso nas universidades brasileiras é alarmante porque sinaliza equívocos na escolha da profissão, como também representa um ônus social devido à ocupação indevida de vagas tão escassas, como é o caso das IES públicas.

Fregoneis (2002) buscou conhecer os problemas inerentes à reprovação/repetência e evasão nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá, chegando à conclusão de que a reprovação nas disciplinas e/ou componentes curriculares considerados difíceis influenciam na decisão dos estudantes de darem prosseguimento ou não aos estudos, além de apontar que critérios de avaliação adotados pela instituição contribuam para que os estudantes desistissem do curso.

De modo semelhante, Cruz (2006) sinaliza para dois aspectos envolvidos no processo de construção do insucesso escolar/acadêmico na área de exatas, incluindo-se o curso de Engenharia Civil da UFPE/Recife, notadamente os altos índices de reprovação dos estudantes universitários nas disciplinas Matemática, Cálculo e Geometria Analítica, bem como o fato de as explicações para estas reprovações, muitas vezes, estarem assentadas no argumento de que os estudantes vêm para a Educação Superior sem uma formação sólida da Educação Básica.

Com relação ao primeiro ponto, reprovações, a autora esclarece que:

Várias universidades passam por esta situação e buscam soluções centradas no aluno, como é o caso do programa pró-cálculo da UFRGS, do PROIN da UFSCar, e na UFPE, em 2004, com a adoção de medidas de ensino complementares, com aulas introdutórias de reforço escolar, cursadas como prerequisite pelos alunos que têm em seus cursos a disciplina Cálculo. (CRUZ, 2006, p. 35).

Sobre o exposto é interessante questionar: as medidas adotadas por estas IES têm contribuído para modificar o quadro crítico de reprovação nas disciplinas mencionadas? Em caso afirmativo, acreditamos que outras IES poderiam adotar ações semelhantes, tendo-se o cuidado em estabelecer as diferenciações necessárias quanto ao contexto e aos sujeitos atores do processo. Em caso negativo, pensamos que seria importante repensar as causas do problema, que

em nosso entendimento comporta outros polos além do estudante. Como bem alerta Veloso (2002, p. 146) frente aos resultados de sua pesquisa sobre evasão nos cursos de graduação na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá, o insucesso “mais do que um processo dependente do aluno, é um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção”, o que ultrapassa a dimensão das ações pontuais.

O outro aspecto apontado por Cruz (2006), isto é, explicações para o baixo desempenho acadêmico dos estudantes universitários pautadas na falta de base na Educação Básica, mais precisamente no Ensino Médio, fato também constatado por Veloso (2002) e Gaioso (2005), bem como por esta pesquisadora no decorrer deste estudo, pode indicar um discurso pela desresponsabilização dos agentes institucionais na produção do sucesso e insucesso nas IES. Tal fato indica por certo, um estado de imobilização que em nada contribui para reverter o quadro de reprovação, repetência e evasão nas universidades.

Trazendo um novo elemento para o debate, Damiani (2006) aponta a necessidade de os professores avaliarem a influência das concepções em suas práticas, bem como do papel do discurso pedagógico sobre o desempenho dos seus estudantes que predomina nas instituições de formação educacional. Nesse contexto, Cruz (2006, p. 33) contribui para entendermos a relevância dessas crenças e/ou concepções na vida acadêmica dos estudantes, quando afirma que é no âmbito

da escolarização que os sujeitos constroem relações sociais, interação no cotidiano e estas interações têm influências em sua trajetória de vida e também na educação escolar. Muitas vezes, são as crenças mescladas nestas interações que selecionam, *a priori*, os excluídos da escola e aqueles que nela irão permanecer no seu direito à escolarização.

Pelo exposto, parece-nos que os professores precisam reconhecer suas representações para ressignificarem sua prática, no sentido de não anteciparem resultados acerca do desempenho acadêmico dos estudantes, isto é, não definirem *a priori* a condição de sucesso ou insucesso dos estudantes nos espaços educacionais.

A relevância desse reconhecimento e ressignificação pode ser melhor compreendida quando reconhecemos a importância do professor no processo de graduação dos estudantes, pois, como afirma Veloso (2002, p. 144), “a relação professor-aluno nos primeiros semestres é fundamental para a manutenção deste no curso”.

Nessa direção, Placco (1994, p. 31), ao fazer uma análise do desempenho docente em sua tarefa educacional, demonstra que este profissional precisa compreender melhor as múltiplas dimensões envolvidas em ser professor/educador :

Sem a clareza de que suas funções não se restringem ao aspecto aprendizagem intelectual, mas, como tarefa essencialmente ética e política, sem dúvida alguma, abrange as crenças, valores e formas de agir de seus alunos e, por isso, extrapolam a sala de aula, interferindo na formação do cidadão que, por meio desses aspectos, em seu trabalho, estará contribuindo, seja para a manutenção, seja para a transformação do sistema social em que vivemos.

Apesar da desvalorização da carreira do magistério traduzida em baixa remuneração e precárias condições de trabalho, produto de uma política nacional que não valoriza a atividade docente nos diferentes níveis de ensino, ocasionando o “esvaziamento dos cursos de licenciatura” (VELOSO, 2002, p. 143), como vem sendo constatado, autores mais sintonizados com os espaços de formação educacional indicam, justamente, o caminho contrário: os professores são fundamentais no processo de graduação/profissionalização dos estudantes, embora não possamos negar que suas ações são permeadas por políticas educacionais que projetam a crise da escola e da universidade.

Abrindo-se um parêntese, no plano político o esvaziamento das licenciaturas indica a urgência do debate, visto que está em jogo a formação das futuras gerações, portanto, os rumos desse país nas suas diversas esferas. Dados apresentados por Cruz (2006, p. 35) dão indícios de que o problema tende a se agravar:

Dados do INEP – 2004 com base nos dados de 2002 revelam que das 12.506 vagas que não foram ocupadas por meio do vestibulo-

lar, 6.641 são dos cursos de licenciaturas, isto é, mais de 50% das vagas ociosas (grifo nosso), e ao mesmo tempo o MEC aponta um déficit de 250 mil docentes da Educação Básica, sendo que no Nordeste há 2.820 vagas ociosas em cursos de Educação, do total de 3.278 vagas não preenchidas nas universidades públicas.

Os dados acima são indicadores concretos da necessidade premente de políticas públicas de valorização do magistério.

Passando a outra dimensão do sucesso e insucesso, que de certa forma articula-se com essa história das licenciaturas como portadoras de desvalorização social, podemos dizer que Paul e Silva (1998) fazem um importante alerta sobre a questão da “escolha” dos cursos de graduação, ao deixar claro que os estudantes com melhor desempenho acadêmico tendem a optar pelas carreiras de maior prestígio, enquanto que aqueles que precisam trabalhar ficam limitados aos cursos que admitem a conciliação entre os estudos e o trabalho.

Para esses autores, a antiga e difícil discussão da gratuidade da educação superior em instituições públicas precisa ser acompanhada de considerações de que a universidade pública e gratuita não oferece subsídios aos estudantes que precisam trabalhar para se sustentar. Em consequência, estes acabam sofrendo uma severa limitação quanto às carreiras a que podem concorrer.

Certamente aqueles que não se encontram no curso de fato desejado tendem a constituir sujeitos mais propensos ao insucesso do que aqueles que têm o privilégio de fazer sua escolha profissional.

Diante desse entendimento, a democratização da educação superior passa pelo estabelecimento de políticas públicas que contemplem a realidade socioeconômico-cultural de sujeitos diferentes e diversos, para que sob o manto da democratização não se esconda a exclusão perversa, aquela que leva o outro a acreditar que as oportunidades estão disponíveis a todas as pessoas e que, portanto, basta querer e ter competência para alcançá-las.

De acordo com Vargas (2007, p. 1):

No caso da expansão da educação superior, espera-se hoje que ela agregue não apenas mais alunos, mas que se possa perceber uma maior independência entre suas origens sociais e seu desempenho acadêmico, escolha de carreiras e permanência nos

cursos, o que concorreria para promover uma real democratização do ensino superior. Em outras palavras, interessa à sociedade brasileira uma expansão com qualidade acadêmica inclusiva.

Essa afirmação aponta para a necessidade de se repensar os cursos para os estudantes-trabalhadores, num debate que envolva a sua viabilidade administrativa e didática, mas também o enfrentamento da discussão da função social da Universidade para as classes trabalhadoras, pois como bem alerta Franco (1997) a instituição universitária não está preparada para receber e lidar com a diversidade dos estudantes que hoje chegam às suas portas.

Certamente, entender a multirreferencialidade do processo sucesso e insucesso escolar/ acadêmico nos cursos de graduação, com vistas ao seu enfrentamento, significa enfrentar uma das crises da universidade contemporânea.

Nessa trama, o Centro Acadêmico do Agreste, como campo empírico desta pesquisa, não se distancia dessa realidade marcada pela diversidade de sujeitos, culturas, modos de agir, pensar, aprender diferentes. Assim sendo, também carrega em sua, ainda, pequena existência histórica essa problemática sucesso e insucesso, que, embora seja antiga, permanece bem atual.

Nessa perspectiva, nossa preocupação centra-se, a partir deste momento, na exposição desse cenário de pesquisa.

03

CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

O mais importante da vida não é a situação em que estamos, mas a direção para a qual nos movemos. (OLIVER W. HOLMES)

3.1 CENÁRIO DA PESQUISA – O CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE/UFPE

Em nosso estudo delimitamos como campo de pesquisa o Centro Acadêmico do Agreste/UFPE, compreendendo com Pimentel (2005, p. 54) que “na pesquisa qualitativa o trabalho de campo constitui o cenário onde o pesquisador encontra meios de aproximação com o objeto de estudo, com os atores sociais com os quais vai interagir [...]”. Isso nos leva a entender a relevância da contextualização do espaço escolhido como *locus* desta pesquisa para possibilitar aos leitores o entendimento desse universo educacional, o qual está situado na cidade de Caruaru. Portanto, é de todo conveniente falarmos um pouco desse espaço urbano situado no Agreste Pernambucano, de modo a fornecer o contexto mais amplo no qual se insere o Centro Acadêmico do Agreste/UFPE.

3.1.1 Caruaru: berço do Centro Acadêmico do Agreste/Campus do Agreste

Segundo dados do IBGE (2010), a cidade de Caruaru, localizada no Vale do Ipojuca, no Agreste Pernambucano, a cerca de 130 km de Recife, tem uma população estimada em 324.095 habitantes e uma área territorial de 921 quilômetros quadrados.

Sua privilegiada localização – ao leste/oeste estabelece conexão da Região Metropolitana de Recife com o Sertão Pernambucano e ao norte/sul possibilita

a ligação Paraíba e Alagoas – faz de Caruaru um grande centro de serviços, negócios e distribuição de mercadorias.

Caruaru é a maior cidade do interior de Pernambuco e a quinta do Estado, configurando um quadro de grande relevância nos aspectos socioculturais e econômicos para toda a região Nordeste. De acordo com dados de 2004 da Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco, a cidade detém o sétimo maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado, com uma receita aproximada de R\$ 1.250.000.000,00 (MACIEL; SANTOS, 2009).

A importância da cidade como polo econômico do Agreste Pernambucano pode ser expressa, também, pela influência deste sobre, aproximadamente, quarenta outros municípios, englobando uma população superior a 1.200.000 pessoas.

As principais fontes de renda de Caruaru são o comércio, destacado como um dos maiores do interior nordestino; a indústria, com destaque para as confecções; e o turismo pelo grande núcleo de produção artesanal, no qual podemos destacar o Alto do Moura, terra do Mestre Vitalino, que foi considerado pela Unesco como o “maior Centro de Artes Figurativas das Américas”. Além da Feira de Caruaru, considerada a maior feira popular do Brasil, tornando patrimônio histórico e artístico brasileiro pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em dezembro de 2006.

Caruaru também se destaca pela festividade religiosa que acontece durante todo o mês de junho em homenagem a São João, na qual diversos polos de animação exploram as riquezas das comidas típicas (pamonha, canjica, mun-gunzá, milho, pé de moleque, tapioca, bolos de milho, de macaxeira, dentre outras) e da música regional (o forró).

Sabendo-se que “o setor têxtil, incluindo confecções e vestuários, possui grande relevância dentro da economia internacional, nacional e regional, sendo forte gerador de empregos” (ARAÚJO; PEREIRA, 2006, p. 1), não podemos deixar de mencionar que Caruaru, Santa Cruz do Capibaribe e Toritama são as principais cidades do chamado Polo de Confecções do Agreste Pernambucano, constituído como um dos polos de desenvolvimento econômico do estado de Pernambuco, estruturado como um arranjo produtivo local devido às características específicas dos municípios que os compõem.

Diante da expressividade do referido polo para a economia do Estado, o SEBRAE/PE (2003) realizou um estudo que indica a existência de 12 mil unidades produtivas (empresas), as quais empregam, aproximadamente, 76 mil pessoas num volume de 57 milhões de peças produzidas por mês, realizando um faturamento mensal superior a R\$ 144 milhões. Ainda segundo esta pesquisa, essas três cidades apresentam um Produto Interno Bruto (PIB) que demonstra um crescimento econômico muito superior à média do Brasil, do Nordeste e de Pernambuco.

Vale ressaltar ainda que, segundo dados do IBGE, 76,9% do PIB estão concentrados no setor de serviços, havendo cerca de 2.400 empresas prestadoras de serviços no município (MACIEL; SANTOS, 2009). Neste contexto, essas cidades têm atraído diversos investimentos, dentre os quais enfocaremos a área educacional na cidade de Caruaru pela pertinência ao nosso estudo.

De acordo com os dados do IBGE (2010), o município de Caruaru possui 226 escolas de Educação Básica, das quais 141 são da rede pública e 85 da rede privada de ensino, e 5 escolas de Educação Superior, três da rede privada e duas da rede pública. Nos limites deste trabalho, vamos nos ater aos dados referentes a este nível educacional.

Com relação às instituições de educação superior privada de maior representatividade na cidade, temos a Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), e a Faculdade do Vale do Ipojuca (FAVIP) – além de um *campus* avançado da Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), com os cursos de Administração e Sistemas de Informação, e do *campus* avançado da UFPE, o Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

Conforme dados do IBGE (2008), no segundo semestre de 2007, a cidade de Caruaru possuía 8.638 estudantes matriculados na educação superior, sendo 667 na esfera federal, 163 na estadual e 7.808 na esfera privada. Pelos dados podemos observar que a educação superior estava fortemente concentrada nesta última rede (90,39%), evidenciando concretamente a relevância da instalação, nesta cidade, dos *campi* avançados da UPE e, especialmente, UFPE para a democratização do acesso à Educação Superior pública de qualidade, via expansão para o interior.

A expansão do ensino superior é aqui entendida como a garantia da ampliação das oportunidades educacionais, considerando para tal o incremento de matrículas (acesso), as modalidades em que se efetivam esse processo (criação de escolas, expansão de vagas) e a interiorização como uma resultante dessas políticas adotadas, cujo desdobramento tem implicado a descentralização da oferta de vagas e a criação de escolas no interior dos Estados. (DOURADO, 2001, p. 23).

Por certo, o fenômeno da interiorização é significativo, visto que o crescimento dos grandes centros, a necessidade de fixação das pessoas nas cidades menores, as demandas por serviços de saúde, educação e pela implantação de instituições superiores revelam a emergência de bandeiras em defesa da interiorização, o que nos leva ao nosso espaço de pesquisa, o primeiro *campus* da Universidade Federal de Pernambuco no interior do Estado, o Campus do Agreste.

3.1.2 O Campus do Agreste/UFPE

A proposta de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a criação do Campus do Agreste, em Caruaru, e do Centro Acadêmico de Vitória, em Vitória de Santo Antão, tende a promover a disseminação do conhecimento, respondendo a uma relevante demanda de interiorizar o conhecimento científico. Como estes centros fazem parte desta Ifes, façamos, então, uma breve consideração sobre a UFPE.

A Universidade Federal de Pernambuco foi fundada em 1946 pela reunião da Faculdade de Direito de Recife, Faculdade de Medicina de Recife e Faculdade de Filosofia de Recife, bem como pelas Escolas de Engenharia de Pernambuco e de Belas Artes de Pernambuco, cujo atual Reitor é o professor Anísio Brasileiro de Freitas Dourado.

A grandiosidade desta Ifes pode ser comprovada por alguns números que dão conta da dimensão de sua estrutura: ela conta hoje com três *campi* (Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão). No vestibular de 2013 serão oferecidos 93 cursos de graduação presencial (78 em Recife, 10 em Caruaru e 5 em Vitória de Santo Antão), além de novos cursos: Medicina e Saúde Cole-

tiva, respectivamente nos Centros Acadêmicos do Agreste (CAA/2013.2) e de Vitória (CAV/2013.1). A UFPE possui, também, 03 cursos de graduação a distância: Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Letras/Espanhol e Licenciatura em Matemática. Em Recife, seus cursos são distribuídos em doze centros acadêmicos; possui 116 cursos de pós-graduação *stricto sensu*: 65 mestrados acadêmicos, 06 mestrados profissionalizantes e 45 doutorados; tem mais de 28.000 estudantes de graduação, 3.943 nos cursos de mestrado acadêmico e 355 nos profissionalizantes, 2.506 em doutorados; dispõe ainda de 2.209 professores e 4.144 servidores técnico-administrativos, nos três *campi*, incluindo o Hospital das Clínicas (UFPE, 2012).

Os dados acima são elucidativos da longa trajetória percorrida pela UFPE em seus 66 anos de existência, alcançando a condição de principal Instituição Federal de Educação Superior da Região Nordeste e figurando entre as dez melhores instituições públicas do país. Consolidando essa trajetória de sucesso, em 2006,

apesar de estar envolvida com vários projetos voltados para o desenvolvimento das diversas regiões do Estado de Pernambuco, após 60 anos de existência, atuando especificamente na cidade de Recife, a UFPE dá um grande passo na direção da inserção social e promove a interiorização da instituição estruturando, em 2006, dois novos Campi localizados em Vitória de Santo Antão (Centro Acadêmico de Vitória – CAV) e Caruaru (Centro Acadêmico do Agreste – CAA). (PPP do Curso de Ciências Econômicas/CAA, 2009, p. 4).

Nesse processo de expansão da educação superior não podemos esquecer que além da condição privilegiada que a UFPE conseguiu alcançar devido à seriedade do trabalho ao longo de sua existência histórica, concorrendo para a criação e consolidação dos dois *campi* mencionados, a determinação do Governo Federal foi decisiva para a efetivação da interiorização:

Paralelamente a esta ação na UFPE, a UFRPE também está se projetando no sentido do interior, com a implantação de um campus em Garanhuns. O investimento no interior reflete o compromisso de inclusão social do Governo Federal e vêm con-

templar às aspirações da Região Agreste, bem como de todo o interior do Estado. Com estes novos campi as Instituições Federais de Ensino Superior de Pernambuco (IFES), UFPE, UFRPE e a UFVSE, inauguram uma nova etapa no Estado, pois vêm resgatar a dívida social que há muito é cobrado pela população, inclusive, da própria comunidade acadêmica das universidades. (PPP de Interiorização da UFPE- Campus do Agreste, 2005, p. 16).

Certamente esse processo contribui decisivamente para a formação qualificada no interior ao possibilitar a descentralização do conhecimento produzido, mediante a ampliação da oferta de educação pública de qualidade. Assim, a interiorização da Educação Superior representa uma significativa conquista para toda a região, cujos *campi* do Agreste e de Vitória têm uma grande parcela a contribuir na configuração dessa nova realidade do Estado de Pernambuco.

O Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão iniciou suas atividades em agosto de 2006, oferecendo os cursos de Bacharelado em Nutrição, Bacharelado em Enfermagem e Licenciatura em Ciências Biológicas. Desde 2009 passou a oferecer também o curso de Bacharelado em Educação Física e a Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado em Saúde Humana e Meio Ambiente. No primeiro semestre letivo de 2013 o CAV terá um novo curso, Bacharelado em Saúde Coletiva, para formação de gestores em Saúde, em especial para atuar na Zona da Mata, região do Estado que apresenta os piores índices sociais. Após essa concisa explanação, passemos ao Centro Acadêmico do Agreste, foco deste estudo.

O Projeto de Interiorização do Campus do Agreste foi aprovado em julho de 2005 pela Resolução nº 03/2005 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Pernambuco, com uma estrutura básica formada por quatro núcleos: Design, Formação Docente, Gestão e Tecnologia. Essa modalidade de organização (Núcleo) se diferencia de Departamento por configurar uma estrutura acadêmica e administrativa multidisciplinar com áreas afins de pesquisa, ensino e extensão. Está mais afinada, portanto, com as necessidades da realidade contemporânea.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste (2005), sua instalação em Caruaru abre a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas associadas

às carências tecnológicas do Polo do Agreste, uma vez que estará formando pessoas qualificadas e em condições de compreender as necessidades da região e de contribuir com as questões locais. Em sintonia com esse cenário,

a proposta do campus da UFPE em Caruaru tem importância estratégica no Agreste, pelo fato de Caruaru ser um centro de convergência econômica no Estado e pelas características de pólo tecnológico com vários setores econômicos, como artesanato, confecções, fármacos, biotecnologia, turismo. Estas características motivaram a definição dos cursos de graduação para aquela unidade. (PPP de Interiorização da UFPE - Campus do Agreste, 2005, p. 16).

Além das questões elencadas acima, na página 9 do mesmo projeto, esclarece-se que “a demanda regional, baseada em uma plataforma de desenvolvimento regional assumida no Estado de PE, e as reivindicações da sociedade civil e comercial organizada” foram decisivas para a definição dos cursos (Administração, Ciências Econômicas, Design, Engenharia Civil e Pedagogia) que foram inicialmente instalados quando da criação do Campus do Agreste.

Nos limites deste trabalho, vamos fazer uma rápida menção acerca das motivações que mobilizaram a implantação dos cinco primeiros cursos no Campus do Agreste, segundo a própria Universidade, embora deixemos para mais adiante a abordagem sobre os cursos de Ciências Econômicas e Engenharia Civil, para tratá-los mais detalhadamente, uma vez que são objeto de estudo desta pesquisa.

No que tange ao curso de graduação em Administração, ênfase em Gestão de Pequenos Negócios, sua implantação em Caruaru parece estar associada à necessidade que a região apresenta com relação ao gerenciamento das empresas locais na condução dos negócios em seus diversos segmentos, com destaque para o polo de confecções, pelo potencial econômico que vem demonstrando no cenário nacional.

Com relação ao curso de Design, a Instituição aponta como fator decisivo a consolidação desta área no Estado de Pernambuco. É importante registrar que:

Nos últimos anos o Curso de Design da UFPE vem apontando novos mercados e novas estratégias de mercado (como foi o caso da editoração eletrônica, direção de arte e design do mobiliário nos anos 80-90, web design nos anos 90), e, mais recentemente, multimídia, cinema, gestão, ergonomia e usabilidade, design e artesanato, design e meio ambiente [...] Há uma enorme demanda na região agreste em relação ao Design de Moda, uma vez que o pólo de confecções constituído por Santa Cruz do Capibaribe, Caruaru e Toritama, que surgiu nos anos 80, abriga hoje 12 mil empreendimentos, movimentando R\$ 2,1 bilhões por ano e produz 693 milhões de itens anuais [...]. A região também desenvolve uma importante atividade produtiva nas áreas de artesanato, móveis e cerâmicas. (PPP de Interiorização da UFPE - Campus do Agreste, 2005, p. 10).

O curso de Design do Campus Agreste contempla três ênfases: design de moda, design de produto (moveleiro, artesanato e cerâmica) e design gráfico.

Quanto ao curso de Pedagogia, entendemos que vem favorecer a formação de professores e de outros profissionais da educação (gestores, coordenadores) para atuarem na Educação Básica nos diversos municípios que compõem a região, contribuindo para melhorar a qualidade do Ensino Fundamental, visto que

o Curso de Pedagogia foi estruturado em torno de uma base comum, docência de 1ª a 4ª série, e de duas áreas temáticas de aprofundamento: (1) Movimentos Sociais e (2) Gestão Educacional. Para concluir o curso, o aluno deverá, obrigatoriamente, escolher uma das áreas de aprofundamento, além da docência de 1ª a 4ª série. Esta escolha será feita em concomitância com a formação para a docência. (PPP de Interiorização da UFPE - Campus do Agreste, 2005, p. 12).

O pedagogo egresso do Campus do Agreste, tendo a docência como base obrigatória de sua formação, possivelmente, contribuirá para a melhoria da educação local, tanto no que tange ao ensino quanto à gestão educacional, respeitando-se as características regionais.

Nessa conjuntura, as atividades letivas do Campus do Agreste tiveram início no dia 27 de março de 2006, com uma estrutura acadêmica composta por

cinco cursos: Bacharelado em Administração (Núcleo de Gestão), Bacharelado em Ciências Econômicas (Núcleo de Gestão), Bacharelado em Design (Núcleo de Design), Engenharia Civil (Núcleo de Tecnologia) e Pedagogia (Núcleo de Formação Docente), contando inicialmente com 580 estudantes.

No segundo semestre de 2009 novos cursos de graduação passaram a ser ofertados no CAA: Engenharia de Produção (Núcleo de Tecnologia) e Licenciaturas em Física, Química, Matemática, Educação Intercultural (curso específico para os indígenas), vinculadas ao Núcleo de Formação Docente. No primeiro semestre de 2010 passou a oferecer, também, o Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental. Em 2011 tiveram início dois novos mestrados acadêmicos, os Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências Econômicas. Já em 2012, o CAA ganhou seu quarto mestrado acadêmico, o primeiro Mestrado em Engenharia de Produção localizado no interior das Regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Já no que tange aos cursos de graduação, no segundo semestre letivo de 2013 o CAA oferecerá o curso de Medicina (24 vagas), cujos professores, que serão selecionados por meio de concurso público, receberão treinamento na nova metodologia que será aplicada ao curso, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Nela, a resolução de problemas é feita por pequenos grupos de estudantes orientados por um professor.

Atualmente este Centro Acadêmico possui 3.597 (três mil, quinhentos e noventa e sete) estudantes vinculados e 3.249 (três mil, duzentos e quarenta e nove) matriculados em disciplinas distribuídas entre os cursos de graduação existentes, além de contar com 70 servidores técnico-administrativos e 202 docentes, sendo 181 efetivos (mestres e doutores) e 21 substitutos.

De março de 2006 até dezembro de 2008 o Campus do Agreste funcionou, provisoriamente, em instalações do Polo Comercial de Caruaru, mas, como um centro de compras não condiz com uma instituição universitária, comprometendo a qualidade do serviço prestado aos estudantes, as atividades acadêmicas e administrativas do Campus do Agreste já estão sendo vivenciadas no *campus* definitivo, cuja solenidade de inauguração aconteceu no dia 16 de dezembro de 2008, desde o primeiro semestre letivo de 2009, embora o Campus ainda esteja em obras (sistema viário interno, Casa do Estudante).

Esse *campus* está sendo construído pela UFPE em terreno de 12 hectares de área total, doado por empresários locais, situado a cerca de 10 quilômetros

do centro de Caruaru, na BR 104, Km 59, Nova Caruaru, (sentido Toritama e Santa Cruz do Capibaribe), próximo ao autódromo, mediante a pactuação orçamentária com o governo federal, através do MEC, no valor total de R\$ 27.455.831,00, englobando o período de 2005 a 2009.

Apesar de bastante recente, o centro já apresenta uma situação bastante preocupante no que diz respeito aos aspectos de repetência e evasão. Um levantamento realizado por uma equipe da PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças - a partir de dados do SIG@ - Sistema de Gerenciamento Administrativo e Acadêmico da UFPE - com relação aos dados de evasão e repetência referentes às matrículas realizadas no segundo semestre letivo de 2007 em todos os centros desta Ifes aponta os centros mais problemáticos, nesta ordem: CCEN (Centro de Ciências Exatas e da Natureza), CTG (Centro de Tecnologia e Geociências), CAA (Centro Acadêmico do Agreste) e CCSA (Centro de Ciências Sociais e Aplicadas).

Num universo total de 12 Centros Educacionais, o caso do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), que já figura como um dos mais críticos no que tange aos dados de retenção e evasão, só vem confirmar e ratificar a relevância deste estudo, que pretendeu desvelar as representações sociais dos estudantes do CAA de sucesso e insucesso acadêmico, bem como os fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem apontados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, isto é, estudantes dos cursos de graduação em Ciências Econômicas e em Engenharia Civil, por serem representativos da realidade apontada neste estudo.

3.1.3 Os cursos de graduação em estudo: Ciências Econômicas e Engenharia Civil

O curso de Ciências Econômicas está organizado em nove períodos, incluindo as disciplinas obrigatórias, eletivas, a monografia, o estágio supervisionado e a carga horária livre, totalizando 3.000 horas.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Ciências Econômicas do Campus do Agreste (2009, p. 7-8) ressalta a relevância da implantação deste na região Agreste, ao esclarecer que:

Dados da ANGE – Associação Nacional de Cursos de Graduação em Economia indicam a existência de cerca de 111 cursos em funcionamento no Brasil, dos quais 70 são ofertados por

instituições privadas, sendo o Estado de São Paulo a Unidade Federativa com maior número de cursos. Torna-se, portanto, bastante oportuno a oferta de um Curso de Economia numa região como o Agreste Pernambucano.

Este curso poderá contribuir significativamente para o entendimento da economia local, podendo dar ênfase aos problemas existentes para indicar as prioridades da região no sentido de seu permanente desenvolvimento de maneira sustentável.

Em consonância com esta perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco - Campus do Agreste (2005, p. 10) defende que o curso de Ciências Econômicas, com ênfase em Economia de Empresas, desenvolva no estudante

competência técnica geral, fundamentada em uma formação sólida e pluralista da teoria econômica e no conhecimento do instrumental básico necessário para a tomada de decisões e de solução de problemas em sua área de competência, tendo presente a interligação dos processos econômicos – locais e globais –, com a dinâmica social.

Buscar-se-á, também, contemplar, na formação do discente, conhecimentos específicos direcionados tanto para a realidade sócio-econômica da região, tendo em vista o atendimento das necessidades empresariais locais, quanto para a área de atuação do Estado, buscando atender às demandas deste na região.

Interessante ressaltar a importância dessa formação diferenciada para os profissionais formados no *campus* do interior, pela necessidade de fixação de sujeitos qualificados na região, contribuindo para a sua melhoria. Nesse sentido, vejamos:

Cabe destacar que o típico graduando em Ciências Econômicas do CAA tem se mostrado, ao longo dos últimos anos, um aluno que não só segue residindo no interior – e essa permanência não deixa de ser um dos objetivos governamentais da interiorização das IFES – como adquiriu todo o seu capital cultural e escolar na sua localidade de origem. Historicamente, traçou-se uma polí-

tica de desenvolvimento para a Capital e Região Metropolitana, enquanto que o interior do Estado permanecia à mercê de políticas assistencialistas e não desenvolvimentistas. Assim, o egresso do curso de Ciências Econômicas do Centro Acadêmico do Agreste tem a possibilidade de escrever uma história diferente. (PPP do Curso de Ciências Econômicas/CAA, 2009, p. 10).

Essa configuração histórica coaduna-se, por certo, com a função da universidade de produzir conhecimentos para modificar a sociedade tendo em vista a equalização social. Nesse contexto, o curso de Engenharia Civil poderá trazer significativos elementos na edificação dessa nova história. Nesse sentido, dispõe o Projeto Político-Pedagógico de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste (2005, p. 13):

A região Agreste apresenta carência de profissional capacitado nas áreas dependentes da Engenharia Civil, tais como: habitação, saneamento, transportes, energia, planejamento e gerenciamento urbano, meio ambiente, etc. O curso de Engenharia Civil deverá atender a demanda regional de formação desse profissional. O contexto regional no qual se insere o curso de Engenharia Civil da UFPE – Campus do Agreste, foi identificado a partir da análise do Plano Regional de Inclusão Social. (Agência FIDEM/CONDEPE, 2003).

Sendo assim, os eixos de atuação dos engenheiros egressos do curso de Engenharia Civil do Campus do Agreste são:

Habitabilidade – relacionado ao sistemas construtivos, especificamente para atender as demandas por habitação, serviços (transporte, educação, saúde, lazer) e infra-estrutura urbana básica (drenagem, água, esgoto, resíduos sólidos, energia, estradas, etc.), além de facilidade de circulação.

Logística – refere-se à rede de articulação e conectividade da economia e da população do Estado com diferentes lugares e mercados (bens, serviços, informações, experiências e iniciativas), materializada em projetos e ações relativos ao sistema viário, à produção de energia, aos sistemas de comunicação e às infovias, assim como pelo modelo organizacional e gerencial de armazenagem e distribuição de bens e serviços.

Meio-ambiente – relacionado à geração, difusão e gestão de tecnologias e de aprendizagem com base no uso apropriado e na conservação do meio ambiente. (PPP do Curso de Engenharia Civil/CAA, 2007, p. 5).

Buscando atender a formação profissional que possa suprir a demanda exposta nos eixos acima, a estrutura curricular do curso de graduação em Engenharia Civil do Campus do Agreste é composta por três ciclos: básico, profissional e específico, detalhados a seguir:

O ciclo básico é composto de disciplinas que tem como objetivo fornecer embasamento em ciências exatas, sociais e humanas. Enquanto que o ciclo profissional tem como objetivo principal capacitar o aluno a exercer as atividades concernentes às atribuições específicas da Engenharia Civil. O ciclo específico corresponde aos conteúdos de aprofundamento específicos das diferentes áreas do curso de Engenharia Civil. (PPP do curso de Engenharia Civil do CAA, 2007, p. 13).

A distribuição da carga horária por ciclo é feita da seguinte maneira: ciclo básico, 1.320h (32,2%); ciclo profissional, 900h (22,0%); ciclo específico, 1.880h (45,8%); totalizando 4.100h de carga horária plena, tendo-se como objetivo:

Formar um profissional generalista, humanista, crítico, reflexivo e capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias e solucionar problemas considerando aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais que o envolva, habilitando-o ao desenvolvimento da Engenharia Civil em atendimento às demandas da sociedade.

Assim sendo, o curso de Engenharia Civil do Campus do Agreste tem como missão formar profissionais comprometidos com os fundamentos éticos e as condutas necessárias à boa prática da profissão pelo cumprimento responsável e competente dos compromissos profissionais, munindo-se de técnicas adequadas, assegurando os resultados propostos e a qualidade satisfatória nos serviços e produtos, observando a segurança nos procedimentos, em atendimento às demandas da sociedade. (PPP do curso de Engenharia Civil do CAA, 2007, p. 7-8).

O engenheiro formado com esse perfil, certamente, contribuirá para o desenvolvimento da região e do Estado de Pernambuco no que concerne às diversas necessidades que essa área de conhecimento engloba, tais como infraestrutura, moradia, lazer, transporte, meio ambiente, logística, inovação tecnológica, entre outras, assegurando a melhoria da qualidade de vida da população, além de contribuir para fortalecer e dinamizar as cadeias produtivas e sociais dessa região mediante o uso racional dos recursos naturais, respeitando e valorizando as características regionais e ambientais.

Entretanto, aqui se faz uma ressalva. Para que esse intento não fique restrito a uma minoria é preciso repensar esse curso, concomitantemente ao curso de graduação em Ciências Econômicas, no que diz respeito aos significativos índices de retenção e evasão. Portanto, passemos a abordá-los em termos de números.

3.1.4 Os cursos de Ciências Econômicas e Engenharia Civil em números

No primeiro semestre de 2010 havia 325 estudantes vinculados e 309 matriculados em componentes curriculares no curso de graduação em Ciências Econômicas. Com relação ao curso de Engenharia Civil, tínhamos 231 vinculados e 219 matriculados, de acordo com o SIG@ - Sistema de Informações e Gestão Acadêmica da UFPE.

Nós elegemos as primeiras turmas desses dois cursos para pesquisa, isto é, estudantes que ingressaram no primeiro semestre letivo de 2006 no Campus do Agreste, pelos motivos explicitados no 5º capítulo deste livro. Portanto, apresentaremos os dados referentes àquele semestre, visto que desencadearam o interesse pelo estudo.

QUADRO 1 Síntese dos dados – Ciências Econômicas.

ANO / SEMESTRE: 2006.1		
Situação Acadêmica	Estudantes	Percentual
Ingressantes	50	100%
Reprovados	26	52%

ANO / SEMESTRE: 2009.1		
Situação Acadêmica	Estudantes	Percentual
Matriculados	22	44%
Frequentando	19	38%
Desvinculados	28	56%

Graduados em 2010.1: 8 estudantes (36,36%)

Como podemos verificar no quadro acima, no primeiro semestre de 2006 ingressaram, via vestibular, 50 estudantes no curso de Ciências Econômicas, dos quais 28 já estão desvinculados, isto é, 56% daqueles ingressantes não têm mais vínculo com o Campus do Agreste, caracterizando evasão, porque abandonaram o curso de graduação.

Com relação aos dados de reprovação, no semestre letivo 2006.1 26 estudantes tiveram reprovações em disciplinas, isto é, 52% da turma reprovaram, fato que nos ajuda a compreender porque alguns estudantes, no período de coleta dos dados (2009), possuíam matrícula em disciplinas de 3º, 6º e 7º períodos ao mesmo tempo, alguns tinham matrículas em componentes curriculares do 4º, 5º, 6º e 7º, outros tinham disciplinas do 4º, 6º, 7º e 8º, entre outras situações semelhantes, indicando concretamente um quadro acentuado de retenção.

Os estudantes que fazem parte dessa turma pioneira do Campus do Agreste concluíram a graduação no primeiro semestre de 2010, entretanto, de uma turma formada inicialmente por 50 discentes, restaram apenas 22 (44%), e, destes, apenas 8 (36,36%) colaram grau, pois só eles conseguiram integralizar o curso.

QUADRO 2 Síntese dos dados – Engenharia Civil.

ANO / SEMESTRE: 2006.1		
Situação Acadêmica	Estudantes	Percentual
Ingressantes	40	100%
Reprovados	26	65%

ANO / SEMESTRE: 2009.1		
Situação acadêmica	Estudantes	Percentual
Matriculados	23	57,5%
Frequentando	15	37,5%
Desvinculados	17	42,5%

Graduados em 2010.2: 5 estudantes (21,74%)

Com relação ao curso de Engenharia Civil, como podemos observar no quadro acima, em 2006.1 ingressaram 40 estudantes, via vestibular, dos quais 17 (42,5%) já se encontram desvinculados da UFPE, configurando a evasão.

No que tange aos dados de reprovação no curso de Engenharia Civil, 26 estudantes, 65% - mesmo número do curso de Ciências Econômicas, embora o percentual seja diferente devido à diferença quanto ao quantitativo de ingressantes -, tiveram reprovações nos componentes curriculares. Isso evidenciou uma forte retenção, o que nos leva a entender a disparidade na matrícula dos estudantes, visto que em 2009 (ano de coleta dos dados) alguns deles estavam matriculados em disciplinas do 2º ao 8º período; outros do 3º ao 8º; outros do 4º ao 8º; e, ainda, outros com maior atraso no curso, do 2º ao 4º; do 3º ao 5º.

Pelos dados, podemos perceber que a evasão foi maior no curso de Ciências Econômicas e a retenção no curso de Engenharia Civil, algo que não iremos aprofundar porque não faz parte dos objetivos desse estudo, embora pareça indicar uma interessante dimensão de pesquisa.

No que se refere aos dados dos graduados, a situação desse curso é ainda mais crítica: dos 23 estudantes que permaneceram no curso, levando-se em consideração o aproveitamento acadêmico (carga horária cursada), apenas 5 (21,74%) tinham condições para se diplomar no período regulamentar do curso. Isso corrobora a relevância dessa pesquisa, além de indicar que “é necessário pensarmos em uma política de orientação que, por meio de um acompanhamento dos alunos, garanta o amparo aos seus problemas e dificuldades enfrentados ao longo do curso” (VELOSO, 2002, p. 139).

Pelos dados apresentados, acreditamos que os sujeitos envolvidos na pesquisa poderiam nos ajudar a entender as duas faces – sucesso e insucesso – presentes na trajetória universitária, visto que alguns estavam trilhando um

caminho mais linear em sua formação, enquanto outros precisavam lidar com alguns desvios que acabam prolongando/adiando o sonho da diplomação/profissionalização. Ensejando compreender melhor essa problemática é que buscamos apoio na Teoria das Representações Sociais, sobre a qual passaremos a discorrer.

04

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais vem ocupando amplos espaços no campo das ciências humanas contemporâneas, na medida em que permite preencher certas lacunas abertas pela chamada crise dos paradigmas e, se não consegue responder, pelo menos contribui para a formulação de novas hipóteses para velhos problemas (DOMINGOS SOBRINHO, 2000).

4.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE TEÓRICO

A Teoria das Representações Sociais têm sua origem no estudo do romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici sobre a representação social da Psicanálise. Para ele esta ciência do homem “constitui um excelente objeto de estudo para se averiguar em que se converte uma disciplina científica e técnica quando passa do domínio dos especialistas para o domínio comum [...]” (LAGACHE, 1976, p. 7), num claro interesse sobre o limite cultural entre ciência e pensamento leigo.

Pautado neste objetivo, Moscovici resgatou o conceito de representações coletivas (RC), proposto por Émile Durkheim, para estudar como a Psicanálise era representada pela sociedade parisiense do final dos anos de 1950, publicando sua tese de doutorado, intitulada *La Psychanalyse: son image et son public*, no ano de 1961, sendo editada no Brasil em 1978 com o título *A Representação Social da Psicanálise*, inaugurando uma nova postura epistemológica ao estudar a apropriação do conhecimento pelo senso comum, difundindo esse saber científico inédito ao transformar o saber prático do senso comum numa

forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, constituindo-se uma forma sociológica de Psicologia Social.

Consideramos relevante esclarecer que Moscovici buscou fundamentação para a sua teoria na Sociologia Clássica de Durkheim, uma vez que “existe uma clara continuidade entre o estudo das representações coletivas de Durkheim e o estudo mais moderno de Moscovici sobre representações sociais” (FARR, 2008, p. 32).

É preciso enfatizar, entretanto, que Moscovici avançou o entendimento de representações coletivas por compreender que as representações não constituem apenas fatos observáveis, imutáveis, determinados e impostos pela sociedade, como defendia Durkheim, mas sim fenômenos sociais que são construídos e partilhados pelos sujeitos nas suas interações sociais.

Com isto compreendemos que, se para Durkheim a função primordial das representações coletivas seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, para Moscovici não se trata de uma herança transmitida de maneira determinista e estática, porque para ele o indivíduo tem papel ativo no processo de construção da sociedade, pois da mesma forma que é criado por ela também participa da sua construção.

Assim, enquanto Durkheim separa o indivíduo do social, Moscovici defende que é na interação indivíduo/sociedade que os sujeitos mudam, constroem e reconstróem suas representações. É explicada, assim, a preocupação desse teórico em analisar os fenômenos psicológicos do ponto de vista da vida social e cultural, buscando, então, superar o dualismo do mundo individual e do mundo social, representados respectivamente pelos estudos da Psicologia e da Sociologia.

Nóbrega (1990, p. 7), contribui para o melhor entendimento dessa lógica relacional entre as dimensões individual e social afirmar que é “nesse sentido que a substituição terminológica emerge da necessidade de fazer da representação uma passarela entre o mundo individual e o mundo social, de o associar em seguida à perspectiva de uma sociedade que muda”.

Nas palavras de Moscovici (2003, p. 49):

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a

uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”.

Fica claro, então, que as representações sociais são elaboradas no âmbito dos fenômenos comunicacionais e sociais, como sabemos, as conversações, dentro das quais se produzem os saberes populares e o senso comum através das práticas interativas do cotidiano, como maneiras elementares de se relacionar e se comunicar.

Essa forma de conhecimento Moscovici (2003, p. 50) denomina universo consensual, no qual “[...] a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício [...] o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas”, sendo livre para elaborar suas opiniões e respostas acerca das noções apreendidas e compartilhadas na escola, em casa, na rua ou veiculadas pela mídia.

Antes do advento das representações sociais, o conhecimento do senso comum era considerado “[...] um *corpus* de conhecimento confuso, inconsistente, desarticulado e fragmentado” (NÓBREGA, 1990, p. 8), situando-se em um polo oposto ao da ciência. Já esta seria marcada pelo rigor lógico e metodológico, sendo denominada por Moscovici (2003, p. 50-51) como universo reificado, no qual “[...] a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito [...] todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são, aqui, a medida do ser humano”. Este é o espaço do conhecimento científico no qual há o certo e o errado, o autorizado e o não autorizado, o verdadeiro e o falso, o qualificado e o não qualificado.

É facilmente observável que nós compreendemos o universo reificado por meio das ciências, enquanto as representações sociais tratam do universo consensual, estabelecendo relações com a ciência e com o real. Assim, produziu-se uma sociedade dividida hierarquicamente numa minoria de especialistas detentores do saber e na maioria de amadores, aos quais cabia consumir o

conhecimento produzido pelos especialistas através de uma educação sucinta, ou através das mídias.

Moscovici, então, discordando dessa visão, elabora uma sociologia do conhecimento enquanto senso comum, reconhecendo-o como uma epistemologia popular, um tipo específico de saber, porque “ele descobre a estruturação e a natureza particulares a esse saber, restituindo, desse modo, o status legítimo à produção do conhecimento das massas, com a criação da teoria das representações sociais” (NÓBREGA 1990, p. 8), definindo, para tanto, os parâmetros de uma análise científica do que se chama senso comum. Nesse sentido, a autora defende:

Sob essa ótica, as representações sociais aparecem como um conhecimento que não se caracteriza por uma contraposição ao saber científico. Trata-se, fundamentalmente, de uma forma de saber que como todos os outros (mitologia, teologia, filosofia, ciência, etc.), diferencia-se pelos modos de elaborações e funções a que se destina cada um, respectivamente. A questão reside, portanto, numa diferença entre saberes historicamente construídos para fins específicos, e não numa hierarquia entre os mesmos. (NÓBREGA, 1990, p. 9-10).

Como entendemos, então, as representações sociais (RS)?

O entendimento sobre o seu significado difere de acordo com a abordagem teórica utilizada. Moscovici (1978, p. 50), precursor da teoria na era moderna, mesmo sem apresentar uma definição precisa para evitar o reducionismo conceitual, nos ajuda a compreender que “as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas [...]”. Permitem-se, assim, aos indivíduos de uma comunidade social uma orientação e dominação do ambiente social e material em que vivem, ao mesmo tempo em que lhes assegura a comunicação entre os seus membros, atribuindo sentido aos comportamentos, condutas e comunicações.

Guareschi (2008, p. 202) contribui com a compreensão dessa categoria analítica ao afirmar:

São diversos os elementos que costumam estar ligados ao conceito de RS: ele é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural. Possui uma dimensão histórica e transformadora. Junta aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos. Está presente nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos. É um conceito sempre relacional, e por isso mesmo social.

É, pois, um fenômeno psicossocial, histórico e culturalmente condicionado, situando-se na encruzilhada entre conceitos psicológicos e sociológicos.

Para Abric (2001, p. 13), “a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu ambiente físico e social, ela vai determinar seus comportamentos ou suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e relações sociais”, contribuindo, assim, para forjar as regras que regem o pensamento e as práticas sociais.

Sá (1998, p. 68) conceitua representação social como “uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas”.

Consideramos relevante registrar que mesmo havendo diferentes acepções sobre a noção de representação social, é de Jodelet (1989a, p. 36), discípula e colaboradora de Moscovici, a definição de RS que detém reconhecimento e amplo consenso na comunidade científica que discute esse conceito, qual seja, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma intenção prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, sendo sempre a representação de alguma coisa ou de alguém.

Desse modo, não podemos deixar de perceber que as representações sociais estão impregnadas da interação sujeito/objeto e sujeito/sujeito, a qual é mediada pela comunicação social. “Toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado, não existe, portanto, representação sem objeto. Desse modo, uma representação social não pode ser compreendida enquanto processo cognitivo individual, já que é produzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais” (NÓBREGA, 1990, p. 13).

Seguramente, as representações sociais são saberes sociais construídos pelos sujeitos nas suas interações sociais, seja nos meios de comunicação, nas ruas ou nas instituições, as quais envolvem a cognição e os sentimentos, sendo assim um processo lógico cuja estrutura compõe-se de duas faces inseparáveis - a face figurativa e a face simbólica. Esse processo pode ser comparado à frente e ao verso de uma folha de papel, o que nos leva ao entendimento de que atribui-se “[...] a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura” (MOSCOVICI, 1978, p. 65).

É importante perceber que o ato de representar não é um processo simples, pois, além da figura, carrega sempre um sentido simbólico. Emerge, nesta esfera, a questão da produção das representações sociais, isto é, as bases fundamentais do processo de formação das representações: a objetivação e a ancoragem que organizam a forma como os sujeitos atribuem significados à sua realidade, ao articular atividade cognitiva e condições sociais.

Na relação do sujeito com o objeto representado, “a objetivação, como se sabe, faz com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma figura uma contrapartida material [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 110), dando-se materialidade a nossas abstrações, corporificando pensamentos e ideias.

Assim, o processo de objetivação (face figurativa) transforma um conceito em uma imagem concreta ao transplantar o símbolo para o nível da observação. A naturalização dessa imagem confere materialidade à representação social, permitindo orientar percepções e julgamentos no movimento dinâmico das interações e práticas sociais. A objetivação consiste, pois, em “tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado” (NÓBREGA, 1990, p. 16). Em suma, transforma elementos do pensamento em elementos da realidade.

A ancoragem (face simbólica), “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2003, p. 61), transformando o não familiar em familiar, desempenhando a função de criar familiaridade com o que é estranho ou ameaçador.

Desse modo, o processo de ancoragem consiste na incorporação de novos elementos ao campo da representação, dando-lhe sentido ou modificando os

conteúdos já existentes, provocando outras interpretações, as quais contribuem para a construção do conhecimento mediante o confronto entre o novo e o que já existe.

A ancoragem diz respeito aos aspectos mais explicitamente sociais, coletivos e ideológicos das representações. Em síntese, uma representação adquire o status de social a partir de quando sua ancoragem se tornar familiar, reconhecida, acolhida e respaldada pelo grupo social.

Enfim, a objetivação e a ancoragem dão conta da concretização das representações sociais na vida social.

4.1.2 Abordagens Teóricas: processual, estrutural e outras

Ao abordarmos a questão da produção das representações sociais, somos levados a perceber que existem diferentes maneiras de conceber os fenômenos de representação social, que implicam diferentes perspectivas de estudo, as quais nos levam aos desdobramentos da teoria.

A partir da grande teoria das representações sociais, proposta por Moscovici, surgem algumas correntes teóricas:

Uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence. É possível ainda que se esteja configurando uma quarta alternativa complementar, através das recentes releituras teóricas que estão fazendo alguns autores sensíveis às críticas pós-modernistas às representações, como ilustra o posicionamento de Wolfgang Wagner. (SÁ, 1998, p. 65).

Diante do exposto, Sá (1998) nos ajuda a compreender que estas abordagens provêm da mesma matriz básica – teoria moscovicianiana –, não se tratando, por certo, de teorias incompatíveis, embora se distingam entre si. Trataremos brevemente das contribuições dessas abordagens, buscando enfatizar seus aspectos mais relevantes, bem como suas preferências metodológicas, embora se perceba uma interpenetração entre elas.

A Denise Jodelet, abordagem processual, deve-se o mérito de sistematização da teoria das RS, por conferir um caráter mais objetivo às proposições básicas de Moscovici. Ela consegue manter a ênfase da teoria moscovicianiana original, que trata da necessidade de garantir uma ampla base descritiva dos fenômenos de representação social, com vistas a uma permanente teorização das representações sociais. Nesse aspecto, a perspectiva de Jodelet é fiel à proposta original de Moscovici, em certo contraste com as outras perspectivas.

Quanto à perspectiva metodológica, Jodelet trabalha com os métodos qualitativos, privilegiando-se a entrevista em profundidade como instrumento de coleta de dados.

Uma contribuição bastante significativa de Jodelet, especialmente aos pesquisadores iniciantes, é a caracterização do espaço multidimensional de estudo em RS. Partindo da noção básica que uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, a autora formula três questionamentos acerca desse saber:

- (1) “Quem sabe e de onde sabe?”, cujas respostas apontam para o estudo das condições de produção e circulação das representações sociais;
- (2) “O que e como se sabe?”, que corresponde à pesquisa dos processos e estados das representações sociais;
- (3) “Sobre o que se sabe e com que efeito?”, o que leva a uma ocupação com o estatuto epistemológico das representações sociais. (SÁ, 1998, p. 32).

É imprescindível observar que nos estudos sobre representações sociais não se pode desconsiderar essas perguntas propostas por Jodelet.

Passando à perspectiva teórica, abordagem estrutural desenvolvida por Abric a partir da sua tese de doutorado em 1976, a qual se ocupa do conteúdo cognitivo das representações, foi a única, entre as abordagens, que conseguiu se estabelecer como uma teoria, a denominada Teoria do Núcleo Central (TNC). Para Sá (1996, p. 52), “ela é, de fato, como não poderia deixar de ser, uma teoria menor do que a grande teoria, mas é também uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais”.

A principal contribuição desta teoria é sua proposição estrutural básica, na qual o conteúdo da representação se organiza em dois sistemas, um central e outro periférico, com características e funções distintas.

Com essa proposição, a TNC conseguiu superar as características contraditórias das representações, uma vez que se mostravam ao mesmo tempo rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas, estáveis e mutáveis. “A teoria de Abric atribui aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade/ rigidez/ consensualidade e aos elementos periféricos um caráter mutável/ flexível/ individualizado [...]” (SÁ, 1998, p. 77), de modo que o núcleo central proporciona o significado global da representação e organiza o periférico, o qual desempenha o papel de interface com as práticas concretas da população.

Trata-se, portanto, de uma abordagem concomitantemente explicativa e descritiva da estrutura interna das representações, buscando identificar o núcleo das representações que se estudam, com vista a compreender sua organização e significação para os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como comparar diferentes representações.

Desse modo, os pesquisadores ligados à TNC estão interessados em conhecer os conteúdos da representação, bem como a sua estrutura ou organização interna. Assim, os experimentos conduzidos por Abric e seus colaboradores consistem basicamente em verificar a validade da hipótese geral: “os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação” (ABRIC, 1989, apud SÁ, 1996, p. 54). Assim sendo, certamente a representação determina o significado do comportamento e da interação, e não o contrário.

Outro aspecto a ser ressaltado nesses estudos é que a noção específica de representação utilizada é aquela proposta por Abric em 1976 (apud SÁ, 1996, p. 54): “o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica”. Esta afirmação nos leva a compreender que a representação social é tanto um produto quanto um processo, uma vez que é elaborada a partir de interpretações individuais, entretanto, marcadas pelo contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

No que diz respeito aos métodos de investigação, a TNC privilegia o método experimental com ênfase na técnica de associação livre, porque, segundo Abric (1994b, apud SÁ, 1998, p. 91), “permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”.

Finalmente, falemos um pouco da abordagem de Willem Doise, que trata, especialmente, das condições de produção e circulação das representações, as quais são determinadas pela posição social dos indivíduos e dos grupos.

Sá (1998, p. 76), ao discorrer sobre essa perspectiva teórica, declara:

O que Doise enfatiza nos estudos das representações sociais é a influência do que ele chama de ‘metassistema social’ sobre o sistema cognitivo; ou seja, os elementos e relações cognitivas que fazem o conteúdo de uma representação trazem a marca de um condicionamento social, que teria operado no processo mesmo de sua formação.

Observa-se, assim, que essa perspectiva é sociologicamente orientada, e que, para dar conta desses compromissos teóricos, Doise defende o uso metodológico dos tratamentos estatísticos correlacionais.

Já Wagner se preocupa com as condições sociogenéticas das representações sociais. Para ele, “é este o aspecto subjacente da teoria que necessitamos analisar, se quisermos falar sobre modalidades explicativas na pesquisa em representações sociais” (WAGNER, 2008, p. 151). Isto é, faz parte de suas preocupações analisar o uso das representações sociais como explicações científicas, levando-se em consideração o papel da representação social enquanto variável dependente ou independente.

Em outras palavras, quando a representação é tida como uma variável independente e o comportamento como variável dependente, uma representação explica o comportamento dos indivíduos que detêm uma representação específica em uma dada situação. No segundo caso, no qual a representação social é considerada uma variável dependente, as “[...] diferentes condições sociais, existentes em diferentes grupos e sociedades, trariam como consequência diferentes representações sociais [...]” (WAGNER, 2008, p. 151). Esse problema é produto de uma discussão inacabada sobre aspectos epistemológicos da TRS, para a qual Wagner, certamente, trará novas contribuições.

Wagner defende, também, a existência de três tipos de representações: as hegemônicas, as emancipadas e as polêmicas. As hegemônicas são o “[...] produto de longa tradição, [...] estão profundamente enraizadas no pensamento e no comportamento do povo, e são hegemônicas nos grandes grupos” (WAGNER, 1998, p. 7). Esses conhecimentos são partilhados pela maioria dos membros de um determinado grupo social, permanecendo de forma duradoura no imaginário coletivo, por isso mostram-se consolidados, atravessando gerações.

As emancipadas são consideradas autônomas e são produzidas pela circulação de novas ideias e de novos conhecimentos pertencentes a subgrupos que divergem da maioria do grande grupo a que pertencem em algumas posições. As polêmicas nascem de controvérsias, conflitos e momentos críticos, sendo válidas apenas por um determinado tempo. Enfim, as diferentes abordagens apontam/sinalizam para diferentes perspectivas nos estudos em representações sociais.

Essas considerações levam-nos a acreditar que a pesquisa dentro da teoria moscoviciana não implica uma escolha radical, isto é, é possível uma proveitosa articulação entre aquelas perspectivas teóricas no que tange aos aspectos de convergência e reconhecimento mútuo.

Pautado nessa compreensão, nosso estudo privilegiou mais de uma abordagem, pois, além de nos apoiarmos em Moscovici, também buscamos suporte teórico-metodológico na abordagem processual de Jodelet e na estrutural de Abric. Na de Jodelet, de base mais qualitativa, por defender a importância de apreendermos os discursos dos sujeitos e dos grupos que mantêm a representação de determinado objeto, bem como os comportamentos e as práticas sociais por meio das quais as representações se manifestam (SÁ, 1996). Na de Abric, de base mais cognitiva, por entender que um dos caminhos para estudar as representações sociais é a busca de sua estrutura, para o que as elaborações desse teórico sustentam os procedimentos.

Assim, a abordagem processual de Denise Jodelet e a estrutural de Jean-Claude Abric foram também utilizadas como referenciais para análise.

Jodelet (2001) nos ajuda a compreender que as Representações Sociais expressam a maneira como os sujeitos percebem e interpretam o mundo estabelecendo os sentidos e significados para a sua existência. Esta autora pontua:

As Representações Sociais são sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22).

O posicionamento dessa estudiosa permite-nos perceber que as representações sociais guardam uma estreita relação com o contexto de vida dos sujeitos, por isso englobam aspectos históricos, sociais, ideológicos e as características individuais, influenciando o pensamento e o comportamento dos grupos sociais.

Abric (1996, p. 10), por sua vez, proporciona um entendimento global da abordagem estrutural, ao destacar suas ideias essenciais:

- As representações sociais são conjuntos sociocognitivos organizados e estruturados.
- Esta estrutura específica é constituída de dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico.
- O conhecimento do simples conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la. É preciso identificar os elementos centrais – o núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação.

Frente a essa afirmação, é válido pontuar que o Núcleo Central (NC) comporta o elemento (ou os elementos) mais estável da representação, por se apoiar no sistema de valores partilhado pelos membros de um determinado grupo, assegurando-lhe a continuidade em contextos móveis e evolutivos - portanto, impõe resistência à mudança. Nesse sentido, o núcleo central confere estabilidade e identidade às representações.

Com relação ao Sistema Periférico (SP), Abric (2000) pontua suas funções primordiais: a função de concretização, a de regulação e a de defesa. A primeira se dá pela interface entre o núcleo central e o contexto específico no

qual a representação é elaborada. A segunda caracteriza-se pela absorção de novas informações ou eventos que geram certo desequilíbrio no NC. A terceira permite que o NC resista à mudança, exercendo as funções de sustentáculo e proteção do núcleo, visto que sua transformação provoca uma alteração completa da representação.

Como se evidencia, o SP se organiza em torno do núcleo central e fornece coerência ao fato de as representações serem ao mesmo tempo rígidas e flexíveis, estáveis e móveis, ao realizar a conexão entre o sistema central e a realidade concreta e imediata dos sujeitos da representação. Ele se caracteriza pela elasticidade e flexibilidade, permitindo a integração, na representação, das variações individuais relacionadas a experiências pessoais, isto é, à história de vida dos sujeitos; por isso possui um papel primordial na adaptação das representações às transformações do contexto.

Finalizando este capítulo, abordamos, de maneira breve, a relação entre representações sociais e educação. Pelo seu caráter transversal e interdisciplinar, a teoria das representações sociais estende-se a diversas áreas do conhecimento. A educação constitui uma das áreas (junto com a ciência, saúde, desenvolvimento, exclusão social, comunidade e trabalho) mais consistentes de interesse dos pesquisadores que estudam os fenômenos das representações sociais.

Entre os estudos/estudiosos que têm a educação como temática, podemos destacar o trabalho pioneiro de Michel Gilly (1989) sobre as representações do aluno pelo professor. No Brasil, Sá, Möller e Medeiros (1990) têm investigado as representações dos profissionais e usuários da escola pública primária, e Souto (1993), da universidade.

As pesquisadoras Alda Alves-Mazzotti (Rio de Janeiro, 1994) e Ângela Almeida (Brasília, 1994) têm realizado uma relevante discussão englobando representações sociais e educação. Acreditamos que nossa pesquisa certamente contribuirá para ampliar o quadro dos estudos que fazem essa relevante articulação.

Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos que possibilitaram a investigação dessas representações.

05

PERCURSO METODOLÓGICO

O produtor/autor seleciona o que considera mais importante para dar o seu recado e as interpreta de acordo com seu quadro de referência [...]. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. (FRANCO, 2003).

5.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

No nosso entendimento, as representações sociais dos estudantes do Campus do Agreste de sucesso e insucesso na vida acadêmica precisavam ser estudadas tendo-se a clareza, com Monteiro (2005, s/p), de que:

[...] discutir as representações sociais dos alunos implica extrapolar os aspectos meramente técnicos e curriculares, rumo a questões muito mais amplas que possibilitem análises contextualizadas, capazes de perceber as relações sociais que se estabelecem na totalidade social, tecidas numa sociedade capitalista como a brasileira.

Levando-se em consideração o universo consensual preconizado por Moscovici (2003) como sendo uma das formas básicas de produzir e articular conhecimento, marcado pelo saber prático, visando tornar o não familiar em familiar, é que recorreremos a esta teoria para analisar as representações sociais de sucesso e insucesso acadêmico dos estudantes do Campus do Agreste, buscando a revelação dos entraves que dificultam o processo de ensino e de aprendizagem efetivamente significativo, isto é, aquele que possibilita a real aprendizagem e apropriação do conhecimento pelo estudante.

É importante sintetizar que, sendo as representações sociais elaboradas e compartilhadas socialmente, elas se constituem em fenômenos sociais que têm de ser entendidos a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam. Devem ser compreendidas, portanto, dentro de contextos sociais específicos e suas relações analisadas a partir desses contextos.

Nesse sentido, buscamos caracterizar os estudantes em termos de origem geográfica e social, experiências anteriores de escolarização nos três anos do Ensino Médio, faixa etária, turno diurno ou noturno, trabalhador ou só estudante, inserção profissional, significado desta na vida presente e futura, tempo livre. Buscou-se também descobrir e analisar os motivos que os levaram à “escolha” do curso, expectativas quanto a ele e aos componentes curriculares, a forma pela qual operacionalizam suas próprias aprendizagens (hábitos de estudo), o nível de conhecimento que possuem, habilidades que dominam e outros dados que consideramos relevantes para a compreensão da pessoa de cada estudante e das características desse universo discente.

Reforçando o já explicitado, tomamos as ideias de Zabalza (2004, p. 180) para ratificar a relevância dessa caracterização:

Caberia ainda incorporar mais um tópico em que se analisassem os universitários como grupo social com características próprias: classe social de origem, características sociológicas, expectativas e interesses pessoais, convicções políticas e religiosas, background escolar, etc. Isso nos forneceria uma imagem completa das características dos indivíduos que ingressam na universidade.

Com esse intento, procuramos resgatar a formação escolar dos sujeitos discentes, no sentido de possibilitar-lhes apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes sentido no quadro de suas histórias de vida, porque, como nos alerta Souza (2007, p. 232), “sem construir os sentidos e significados para as suas ações, emoções e pensamentos, o ser humano morre, inclusive fisicamente”. A partir disso buscamos dialogar com a formação docente dos professores dos cursos investigados, na tentativa de encontrar os

elementos de aproximação desse trinômio essencial do processo educacional: estudante-professor-conhecimento.

A partir dos pressupostos assumidos, elegemos como abordagem a pesquisa qualitativa, visto que esta “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 1994, p. 22), na qual “[...] a experiência dos sujeitos ocupa posição de destaque, captada como fluxo de cuja essência temos consciência em termos de lembranças: atitudes, motivações, valores, significados subjetivos, enfim representações” (MONTEIRO, 2005, p.15).

Define-se, assim, como metodologia alternativa, porque procura salvaguardar o que a metodologia dura joga fora por não caber na ditadura do método, vez que “[...] existe o interesse em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes [...]” A pesquisa qualitativa faz jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário [...]” (DEMO, 2000, p. 152). Dessa forma, permite ao pesquisador o entendimento da realidade em sua dimensão objetiva e subjetiva, estrutural e histórica.

Entendemos, assim, que a Teoria das Representações Sociais e a pesquisa qualitativa constituem uma possibilidade concreta de um olhar profundo que faculta a compreensão da realidade do ponto de vista daquele que a vivencia em suas múltiplas construções e interpretações.

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

5.2.1 Mapeando os sujeitos da pesquisa

A busca pela compreensão das representações sociais de sucesso e insucesso escolar/acadêmico na Educação Superior levou-nos aos estudantes dos cursos de Ciências Econômicas e Engenharia Civil do Centro Acadêmico do Agreste porque são cursos com acentuada evasão e retenção, como apresentamos em capítulo anterior.

Procuramos selecionar os participantes da pesquisa tendo como critérios os estudantes que ingressaram nesta Instituição Federal de Ensino Superior no primeiro semestre letivo de 2006, porque fazem parte das primeiras turmas do

referido Centro, bem como pela disponibilidade por parte deles para participarem da pesquisa.

Esclarecemos que a delimitação do ano/semestre de ingresso está baseada no critério de maior tempo de vida acadêmica, comparando-os aos estudantes que ingressaram nos semestres/anos letivos subsequentes, porque, no nosso entendimento, isso lhes permitiu um tempo maior dentro da universidade, o que contribui, certamente, para ressignificar as representações sociais de sucesso e insucesso construídas ao longo do percurso escolar. Entendemos com Domingos Sobrinho (2000) que as representações sociais não se constroem num vazio social, pois é preciso considerar que os sujeitos estão inseridos em determinados espaços onde se impõe a apreensão diferenciada dos objetos sociais.

No que tange a realidade acadêmica dos cursos, no primeiro semestre de 2006 ingressaram via vestibular 50 estudantes no curso de Ciências Econômicas e 40 no curso de Engenharia Civil. Destes, apenas 45 estavam matriculados no primeiro semestre letivo de 2009, período inicial da coleta de dados: 22 estudantes do curso de Ciências Econômicas e 23 do curso de Engenharia Civil, isto é, 50% dos ingressantes, pois os outros 50% (45 estudantes) já estavam desvinculados da UFPE.

Os estudantes desvinculados perderam o vínculo com a instituição porque não efetuaram nenhuma ação – matrícula ou trancamento do semestre – ao longo dos semestres letivos. Com isso queremos esclarecer que só poderão regressar para a UFPE através de um novo processo seletivo.

É preciso ressaltar que dos 45 estudantes matriculados em 2009.1, apenas 34 estavam, de fato, frequentando as aulas - 19 do curso de Ciências Econômicas e 15 do curso de Engenharia Civil. Diante desse quadro, buscamos contatar os sujeitos para participarem da pesquisa. Dentre os 34 estudantes, 32 concordaram com a participação, 17 do curso de Ciências Econômicas e 15 do curso de Engenharia Civil.

Com relação à retenção, esclarecemos que, dos sujeitos envolvidos na pesquisa, quatro estudantes - dois do sexo masculino e duas do feminino - de Ciências Econômicas e apenas um, do sexo masculino, do curso de Engenharia Civil, permaneciam na condição de bloqueado, o que significa dizer que somente

esses 5 estudantes não haviam sofrido nenhuma reprovação até o momento da coleta dos dados (SIG@/UFPE, 2009).

No que tange aos desvinculados, que conduzem a ação de evasão, não conseguimos contato com os discentes porque os dados de contatos pessoais estavam desatualizados.

Desse modo, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram provocados a nos dar alguns indícios dessa complexa problemática – sucesso e insucesso –, por constituírem um grupo formado por estudantes que estavam progredindo naturalmente na sua graduação, bem como, “considerando que a reprovação é o sintoma mais gritante do fracasso escolar” (PERRENOUD, 1999, p. 35), por se encontrarem numa condição de insucesso.

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos questionários subjetivo e objetivo, bem como a associação livre de palavras, considerada por Abric (1994d) como “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” (apud SÁ, 1996, p. 115), a qual consiste em pedir aos sujeitos investigados que escrevam e/ou falem todas as palavras ou expressões que lhe venham imediatamente à lembrança, a partir de uma (ou mais) palavra(s) indutora(s), tendo em vista apreender as representações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Essa técnica é de grande relevância para os estudos de representações sociais por possibilitar a redução da interferência do pesquisador na resposta dos sujeitos, permitindo o acesso aos conteúdos não conscientes do campo da representação, bem como a apreensão dos elementos que constituem o universo semântico do objeto estudado.

Optamos por tratar os dados pelo ângulo da análise de conteúdo, porque encontramos no pensamento de Bardin (2004) o fio norteador e condutor para a análise e interpretação dos dados, uma vez que esse procedimento de análise permite apreender os sentidos e significados presentes nas informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa. Bardin (2004, p. 33-34) esclarece melhor ao conceituar e definir a intencionalidade da análise de conteúdo:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Assim, compreendemos que a análise de conteúdo constitui um suporte analítico que abarca não só o conteúdo manifesto, mas também o latente, pois, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 48), “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”, isto é, a análise precisa conduzir a inferências que são de significativa importância para as pesquisas que envolvem representações, como a nossa. Os fundamentos para o estudo das representações sociais estão postos por Serge Moscovici (1978, 2001, 2003), Abric (1996, 2000, 2001) e Jodelet (1989, 2001, 2005).

Na construção do objeto de estudo desta pesquisa adotamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) como suporte teórico-metodológico, articulando instrumentos e procedimentos metodológicos diferenciados, considerados complementares. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, objetivou apreender as representações sociais dos estudantes envolvidos na pesquisa de sucesso e insucesso na vida acadêmica, bem como os fatores que facilitam e dificultam o processo de aprendizagem na perspectiva deles.

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60-61).

Com o intento de atingir os nossos objetivos que se articulam com a análise proposta por Alves-Mazzotti (1994), solicitamos a colaboração dos 32 participantes da pesquisa no sentido de responderem a dois questionários: o subjetivo com questões abertas e o objetivo com questões fechadas - os quais foram aplicados em momentos distintos.

Esclarecemos que o questionário objetivo fora adaptado do questionário de perfil socioeconômico do Programa Conexões de Saberes da UFPE, gentilmente cedido pela Prof.^a Dr.^a Allene Lage.

O questionário subjetivo foi construído com a intenção de possibilitar algumas respostas para nossas inquietações com relação aos aspectos pessoais e acadêmicos que contribuem para facilitar ou dificultar a aprendizagem na perspectiva dos estudantes, um dos objetivos desta pesquisa.

Para conhecer e analisar as representações sociais dos estudantes de sucesso e insucesso na educação superior, utilizamos, no questionário subjetivo, a associação livre de palavras (ALP), solicitando aos estudantes que através das expressões indutoras sucesso na vida acadêmica e insucesso na vida acadêmica escrevessem palavras que lhe viessem à mente quando escutassem ou lessem as referidas expressões.

Logo em seguida, solicitamos a designação das duas palavras mais próximas da sua ideia (deles) de sucesso e insucesso na vida acadêmica, tendo em vista distinguir, entre as associações produzidas, aquelas que são candidatas ao núcleo central.

Para a aplicação do questionário, explicamos aos estudantes o objetivo da pesquisa procurando tranquilizá-los quanto ao sigilo do nome dos sujeitos, além de enfatizar que as respostas não seriam levadas ao conhecimento dos docentes, intentando-se evitar possíveis resistências para responderem ao questionário.

O referido questionário foi aplicado no mês de junho de 2009, de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. Primeiramente com os estudantes de Engenharia Civil e depois com os de Ciências Econômicas. A maioria deles, com exceção de 2 estudantes de Ciências Econômicas e 2 de Engenharia Civil, respondeu ao referido questionário diante da pesquisadora no Centro Acadêmico do Agreste, esclarecendo-se as dúvidas apresentadas pelos participantes da pesquisa no momento em que a respondiam.

Ressalto que os estudantes participantes da pesquisa não responderam ao questionário coletivamente, pois possuem horários diferenciados de aula/estudo, mesmo porque muitos deles, devido às reprovações, efetuam matrícula em componentes curriculares e/ou disciplinas em diversos períodos, como visto, as quais são lecionadas em dias e horários diferentes.

Os estudantes de Engenharia Civil, em momentos distintos, responderam ao questionário subjetivo fora da sala de aula devido ao fato de disporem de certo tempo entre uma aula e outra, porque possuem matrículas em componentes curriculares de manhã e à tarde.

Os estudantes de Ciências Econômicas responderam ao referido questionário em sala de aula porque são em sua maioria estudantes-trabalhadores, como veremos posteriormente, o que dificultou o acesso a eles em momentos extraclasse.

Para tanto, contamos com a cooperação de alguns docentes do curso de Ciências Econômicas que gentilmente cederam espaço em suas aulas para que pudéssemos aplicar o questionário. A colaboração desses docentes foi bastante significativa, visto que a maioria dos sujeitos da pesquisa estava matriculada em dois componentes curriculares – *Estatística Econômica e Introdução à Econometria*, ministrado no 4º período no primeiro semestre letivo de 2009, e *Mercado de Capitais*, ministrado no sétimo período deste mesmo semestre letivo – lecionados pelos referidos professores, facilitando o acesso aos estudantes para a aplicação do instrumento de pesquisa.

Devemos ressaltar que os demais participantes da pesquisa do curso de Ciências Econômicas que não tinham matrícula nos componentes curriculares mencionados foram localizados via SIG@ nas suas respectivas turmas e responderam ao questionário.

É preciso esclarecer que procuramos os participantes da pesquisa em diversos momentos, visto que alguns faltavam às aulas no dia em que a pesquisadora estava aplicando o questionário, fato que se repetiu quando da aplicação do segundo questionário.

No que tange ao questionário objetivo, o qual nos ajuda a traçar o perfil socioeconômico dos participantes, o procedimento de aplicação foi o mesmo do subjetivo pelas mesmas condições apresentadas anteriormente, cujas respostas foram dadas diante da pesquisadora.

Entretanto, a aplicação do questionário objetivo aconteceu em agosto de 2009, porque, diante dos dados do questionário subjetivo, sentimos necessidade de obtermos informações complementares que possibilitassem a caracterização mais fiel da amostra da pesquisa no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos para utilizá-las na análise dos dados.

No segundo semestre letivo de 2009 contamos mais uma vez com a cooperação de um daqueles professores para a aplicação do questionário objetivo, visto que muitos sujeitos da pesquisa do curso de Ciências Econômicas estavam matriculados no componente curricular *Teoria dos Jogos: aplicações às Ciências Sociais*, ministrado pelo docente no oitavo período, o qual disponibilizou o tempo necessário para que os estudantes respondessem ao questionário.

Os estudantes que não faziam parte desta turma, mais uma vez, foram localizados através do SIG@ e responderam ao questionário.

Os estudantes do curso de Engenharia Civil foram contactados no Centro Acadêmico do Agreste, fora da sala de aula, e prontamente responderam ao questionário.

5.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS SOCIOECONÔMICOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pelos dados obtidos no questionário objetivo, observamos, em relação ao gênero, que a maioria dos participantes da pesquisa é do sexo masculino, visto que dos 32 estudantes 24 são homens (75%) e apenas 8 (25%) são mulheres, conforme dados apresentados na tabela 4 e figura 1.

TABELA 4 Sexo dos Estudantes

Sexo	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
Masculino	11	13	24
Feminino	06	02	08
Total	17	15	32

Sexo - Total

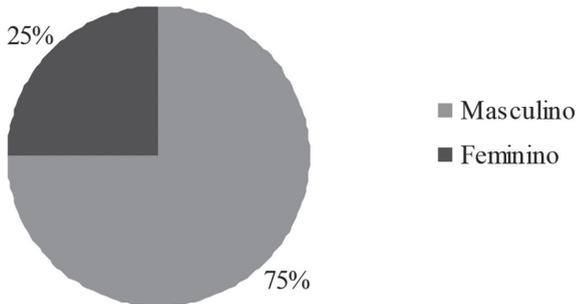


FIGURA 1: Sexo dos estudantes

Como afirma Leta (2003), “alguns cursos são tradicionalmente ocupados por homens, a exemplo de Engenharia Civil”. Assim, podemos perceber que a realidade do Campus do Agreste não se distancia das demais no que tange à predominância dos homens nos cursos mais voltados para a área de exatas, visto que dentre os 15 participantes da pesquisa do curso de Engenharia Civil, há apenas duas mulheres.

Furlani (1998) também identifica essa questão de gênero quando constata a preferência masculina pelas áreas da engenharia e a feminina pelas ciências humanas.

Embora o curso de Ciências Econômicas não faça parte da chamada área de exatas, pois é uma Ciência Social, estudos apontam baixa proporção de mulheres no referido curso, como indicado por Vannuchi (2007, p. 5) em seu estudo sobre as relações de gênero nas unidades universitárias de Ciências Socioeconômicas e Humanas e de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual de Goiás, quando constata a “concentração de homens em cursos percebidos como mais masculinos, a exemplo de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis”.

Diante desta situação passamos a nos questionar se os referidos cursos, redutos masculinos, são escolhidos pela “vocação inata” ou socialmente construída, visto que os estereótipos sociais de gênero modelam as escolhas profissionais de mulheres e homens, encaminhando-os para carreiras diferen-

ciadas segundo o sexo. Tal fato que nos impele a lembrar que, na construção de uma sociedade equitativa, as diferenças naturais são enriquecedoras, não sendo aceitável concebê-las como pretexto para a construção de desigualdades sociais.

Não podemos deixar de esclarecer que o termo vocação tem um caráter ideológico, “não passando de um artifício que tem por objetivo a manutenção do poder” (AGUIAR, 2004, p. 101). Porém a sua utilização nesse texto é apenas no sentido de enfatizar a diferença entre as preferências pessoais das mulheres das que lhe são impostas socialmente. Não desconhecemos que no contexto da profissão docente “o profissionalismo é o oposto da ‘vocação’, pois estabelece o anonimato, o universalismo, a neutralidade da igualdade diante da lei e da burocracia” (HAGUETTE, 1991 apud AGUIAR, 2004, p. 102).

Após este esclarecimento, ressaltamos que a discussão de gênero é muito estimulante, podendo contribuir para modificar as relações tradicionais e criar novas relações, mas engloba diversos aspectos que os limites deste trabalho não permitem analisar mais profundamente, embora acreditemos que as reflexões e debates sobre essas relações precisem de manifestação constante na busca por uma nova perspectiva social, inclusive de sucesso escolar dos discentes nos espaços acadêmicos, independente do sexo.

Assim, como a discussão de gênero não faz parte dos objetivos desse trabalho, embora não desconheçamos a sua relevância, passemos a enfocar outros dados de identificação dos participantes da pesquisa, neste caso, a idade deles que fora calculada em anos utilizando-se o processo de elaboração de classes e intervalos, como se pode visualizar na tabela 5.

TABELA 5 - Faixa etária dos estudantes

Faixa etária (em anos)	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
19-21	04	08	12
22-24	05	06	11
25-27	04	-	04
28-30	03	-	03
31-33	-	-	-

Faixa etária (em anos)	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
34-36	01	01	02
Total	17	15	32

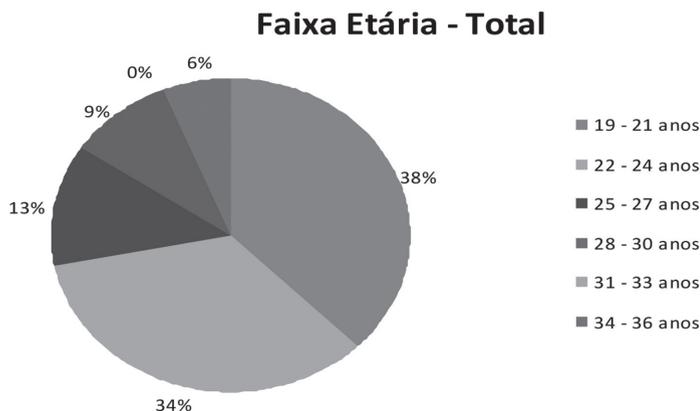


FIGURA 2: Faixa etária dos estudantes

Diante dos dados, podemos observar que a maioria dos participantes da pesquisa está situada em duas faixas etárias, 19 a 21 e 22 a 24 anos, visto que, dos trinta e dois participantes, doze (38%) têm entre 19 e 21 anos e onze (34%) têm entre 22 e 24 anos, totalizando vinte e três sujeitos (72%) pertencentes a estas faixas etárias.

Essas constatações remetem-nos ao estudo realizado por Ramos (1995, p. 30) sobre o quadro da evasão na UFPE, quando afirma que “não se pode esquecer que o aluno entra, em geral, muito jovem na Universidade, necessitando muitas vezes de uma maior orientação com relação à profissão escolhida”.

Essa questão da escolha profissional precoce é destacada também por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 234), quando afirmam que “muitos alunos efetivam sua entrada no ensino superior com 17 ou 18 anos, sem que tenham tido oportunidades de proceder a uma escolha profissional amadurecida”.

Entre tantos fenômenos envolvidos na complexa reflexão sobre o sucesso e o insucesso escolar/acadêmico, entendemos que, além da escolha precoce,

os motivos envolvidos na escolha da profissão podem influenciar, favorável ou desfavoravelmente, no desempenho escolar dos estudantes, cujos depoimentos abaixo ilustram certas ambivalências para a pergunta *por que você escolheu esse curso de graduação?*:

“Me identifico com o que é aplicado e se fosse fazer vestibular novamente faria para o mesmo curso” (E1CE); “Sempre achei muito interessante, foi minha primeira e única opção [...]”(E14CE); “Por ser um curso importante nas relações socioeconômicas e possíveis transformações da sociedade, como também identificação pessoal com as disciplinas” (E16 CE); “Porque era um curso que me identificava pela admiração pela profissão, pela boa oportunidade no mercado de trabalho” (E2EC); “É um sonho desde criança, mas meus pais não conseguiriam pagar uma faculdade particular [...]” (E8EC)³.

“Porque era o menos concorrido” (E2CE); “Na época fiquei com muita dúvida, mas pesquisando e lendo sobre o curso achei uma alternativa, não tenho como algo que gostaria de fazer [...]” (E7CE); “Na verdade eu pensava em fazer o curso de Direito, mas quando soube que a UFPE vinha pra Caruaru tentei optar por algum dos cursos oferecidos e Economia foi que mais me identifiquei” (E8CE); “Por vários motivos. Primeiro gostava da área de exatas e humanas, fui filtrando os cursos e fiquei entre economia e administração. Mas por ter poucas faculdades de economia, optei por este por uma “menor” concorrência no futuro profissional” (E11CE); “Na verdade queria Engenharia Civil, porém o horário não dava para cursar, então escolhi Economia” (E12CE); “Porque era o tipo de assunto que me interessava, uma vez que na época não havia graduação de ciências políticas na UFPE” (E13CE); “Por ser o único de tecnologia e exatas na UFPE em Caruaru” (E1EC); “Porque eu queria fazer um curso de exatas e

3 Para identificação dos sujeitos, atribuímos o número de 1 a 17 para os participantes da pesquisa do curso de Ciências Econômicas e de 1 a 15 para os participantes da pesquisa de Engenharia Civil, de forma aleatória, tendo em vista o sigilo de sua identidade. Desse modo, os sujeitos foram assim identificados: E (maiúsculo) indicando a palavra Estudante, seguido do número corresponde ao sujeito (número de ordem do protocolo). Quanto aos cursos, estabelecemos CE para Ciências Econômicas e EC para Engenharia Civil. Por exemplo, E1CE significa estudante nº 1 do curso de Ciências Econômicas, como E8EC corresponde ao Estudante nº 8 do curso de Engenharia Civil.

esse foi o que veio para a minha cidade” (E3EC); “Porque era o único na área de exatas na UFPE Campus do Agreste” (E9EC).

As respostas dos estudantes sobre a escolha do curso de graduação revelam ambiguidades, visto que alguns demonstram interesse e identificação, afinidade com as discussões e conteúdos vivenciados no curso escolhido, boas oportunidades no mercado de trabalho, realização de um sonho de infância, e, indo mais além, vinculação do curso às transformações sociais. Já outros demonstram terem escolhido curso por falta de opção no curso escolhido, visto que uns afirmam que gostariam de cursar outra graduação, outros dizem que, entre os cursos oferecidos pela Ifes em questão, na área de exatas, tiveram aquele como uma alternativa, o que não significa que seja, de fato, o curso desejado. Outros, ainda, apontaram como motivo a baixa concorrência no vestibular e no mercado de trabalho.

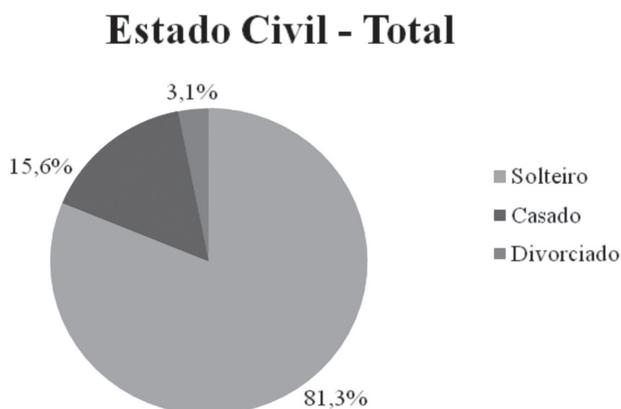
É interessante registrar, entretanto, que os resultados evidenciam uma representação social de valorização da universidade pública, na medida em que suas escolhas foram direcionadas para os cursos oferecidos pelo Centro Acadêmico do Agreste-UFPE. Compreendemos que os sujeitos “exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 61), corroborando a relevância da interiorização da Educação Superior.

Buscando traçar um perfil abrangente dos participantes da pesquisa, procuramos identificar outros aspectos que permitem a caracterização da amostra: estado civil, número de filhos, cidade onde moram, dificuldades referentes à cidade onde moram, aspectos relacionados à moradia, renda familiar, escolarização dos pais, trajetória escolar no Ensino Médio, os quais serão apresentados e analisados ao longo do texto.

No que diz respeito ao estado civil dos participantes da pesquisa, os dados nos mostram que a maioria é solteira, como se pode constatar na tabela 6 e figura 3.

TABELA 6 - Estado civil dos estudantes

Estado Civil	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
Solteiro	12	14	26
Casado	04	01	05
Divorciado	01	-	01
Total	17	15	32

**FIGURA 3:** Estado civil dos estudantes

Os dados da tabela 6 e da figura 3 nos mostram que, dos trinta e dois participantes da pesquisa, vinte e seis são solteiros (81,3%), cinco são casados (15,6%) e apenas um é divorciado (3,1%). Dos participantes casados, quatro têm filhos, já os solteiros não. Dentre os estudantes casados do curso de Ciências Econômicas, três têm um filho e o divorciado, dois. O estudante casado de Engenharia Civil tem dois filhos.

Ao analisarmos as respostas dos participantes com relação ao questionamento do que estaria marcando de forma satisfatória ou insatisfatória sua vida de graduando, pudemos observar que os sujeitos casados, com filhos ou não, sentem dificuldade em conciliar a vida de estudante, de profissional, de marido e/ou esposa e de pai e/ou mãe, podendo ocasionar consequências como reprovações e desistências de alguns componentes curriculares e/ou disciplinas, o

que vai prolongando a sua trajetória acadêmica, conforme relato de um dos participantes destacados a seguir: “Insatisfatória – a dificuldade de conciliar trabalho, família e faculdade, devido a isso perdi algumas cadeiras” (E17CE, casado, um filho).

É importante notar que a condição de estudante casado, trabalhador e com família não determina um bom ou mau desempenho escolar, mas o depoimento do estudante aponta para dificuldades vivenciadas no espaço acadêmico quando precisa articular as diferentes dimensões – trabalho, família, estudo/faculdade - de sua vida.

Dando continuidade ao intento de compreender melhor o universo dos participantes da pesquisa, nos preocupamos em obter alguns dados que nos ajudassem a entender a sua realidade socioeconômica, visto que a retenção e a evasão não podem ser concebidas apenas como consequência de ações individuais dos sujeitos, mas de um conjunto de fatores conjunturais e estruturais analisados em seguida.

TABELA 7 - Cidade de origem

Cidade	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
Caruaru	05	09	14
Outras cidades do interior de PE	09	04	13
Recife/RMR	03	02	05
Total	17	15	32

Cidade de Origem - Total

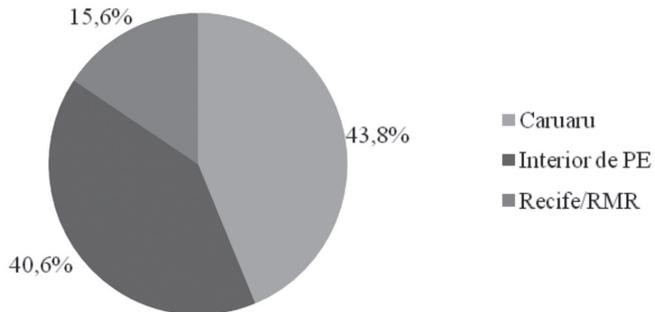


FIGURA 4: Caruaru, Outras Cidades do Interior de PE, Recife/RMR.

No que se refere à cidade, podemos perceber que quatorze estudantes moram em Caruaru. somando-se estes aos de outras cidades do interior de Pernambuco, temos praticamente a totalidade dos participantes morando no interior, isto é, vinte e sete estudantes, o que equivale a 84,4% dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Trata-se de fator consideravelmente positivo quando relacionamos essa situação com a criação de uma universidade pública no interior do Estado, demonstrando-se concretamente que essa política de expansão das universidades contribui significativamente para o desenvolvimento social, intelectual, cultural e econômico das pessoas que residem no interior.

Numa análise micro, entendemos que essa interiorização pode favorecer os estudantes em diversos aspectos, tais como: permanecer em sua cidade de origem, ao invés de precisar se deslocar para os centros urbanos em busca de formação em nível superior; para aqueles das cidades vizinhas, a menor distância entre sua cidade e outra do interior na qual a Instituição de Ensino Superior (IES) foi implantada, e não a capital do Estado. Também é bastante favorável tanto no aspecto de desgaste físico quanto financeiro, embora eles ainda existam; desfrutar do apoio familiar; menos despesas, mais comodidade, entre outras diversas vantagens, como corroborado por este depoimento:

A oportunidade de estudar em uma escola federal, na minha cidade e o curso o qual eu queria estudar me marcou de forma satisfatória, de modo que me incentiva cada vez mais a continuar nessa luta que é a graduação em Engenharia Civil” (E15EC).

Prosseguindo com a caracterização socioeconômica dos participantes, procuramos entender os aspectos dificultadores nessa trajetória acadêmica relacionados com a cidade onde moram, organizando as respostas dos estudantes em cinco categorias, como se pode constatar na tabela 8 e na figura 5.

TABELA 8 - Dificuldades relacionadas à cidade onde moram

Dificuldades	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
Questões financeiras	04	01	05
Distância	4	02	06
Tempo gasto com viagem	03	03	06
Transporte público	02	05	07
Nenhuma	4	04	08
Total	17	15	32

Dificuldades - Total

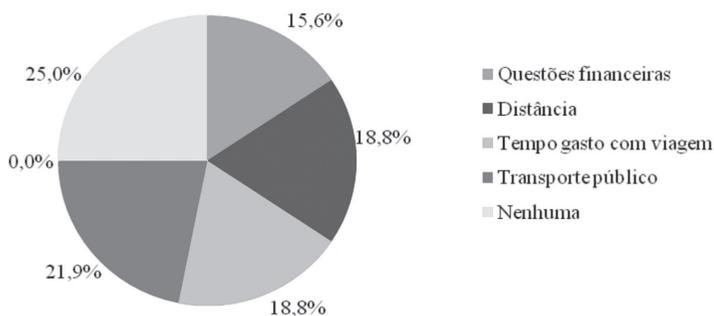


FIGURA 5: dificuldades relacionadas à cidade onde moram

Assim, pelos dados da tabela 8, podemos perceber que as dificuldades dos estudantes de Ciências Econômicas estão mais concentradas no aspecto financeiro, na distância entre a sua moradia e o Centro Acadêmico do Agreste e no tempo gasto com viagem.

Consideramos importante esclarecer que as questões financeiras envolvem dificuldades para custear despesas com transporte, aluguel, alimentação, enfim, o sustento na cidade de Caruaru, como se pode constatar nas falas dos estudantes:

“Inicialmente o custo com transporte e a distância. Posteriormente, dificuldades financeiras para moradia e sustento na cidade” (E1CE).

“Autossustentação em Caruaru, como despesas com moradia, alimentação e transporte público” (E7EC).

Já com relação ao aspecto distância/tempo gasto com viagem, este se relaciona mais diretamente com a distância entre a residência dos estudantes e o Centro Acadêmico do Agreste, cujo tempo de trajeto é considerado por alguns como “tempo perdido”. Além disso, engloba o custo com transporte, bem como com o cansaço diário que esse deslocamento provoca, como evidenciamos nos depoimentos:

“Tempo ‘perdido’ com a viagem”; “Tempo gasto com viagens”; “Distância de 86 km entre Pesqueira e Caruaru, tempo que se perde nesse trajeto”; “O que dificulta é a distância de onde moro, perde-se muito tempo com viagem”; “Cansaço devido ao deslocamento diário” (E[5,6,9,12,15]CE).

“Tempo gasto no deslocamento”; “Gasto com transporte público/tempo gasto no deslocamento até Caruaru/Campus do Agreste” (E10EC, E12EC).

Para os estudantes de Engenharia Civil a maior dificuldade está relacionada ao transporte público, certamente por serem mais dependentes deste meio de transporte do que os estudantes de Ciências Econômicas, havendo muitas queixas referentes a esse aspecto: “Transporte público, devido aos horá-

rios irregulares e a pouca quantidade de ônibus circulando” (E2EC); “Transporte público” (E 4, 9 e 11EC); “Má qualidade do transporte público” (E15EC).

Diante das dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa, a Universidade, dada sua força institucional, pode desenvolver ações que venham ao encontro da melhoria do transporte público, considerando que os problemas relacionados a horários, número insuficiente de coletivos, ônibus lotados, são problemas que interferem indiretamente no aproveitamento acadêmico.

Não obstante, é significativo oito estudantes, somando-se os do curso de Ciências Econômicas com os do curso de Engenharia Civil, afirmarem que não enfrentam nenhuma dificuldade.

Dando-se continuidade à identificação do perfil socioeconômico dos estudantes da pesquisa, investigamos a situação do imóvel e o tipo de moradia daqueles sujeitos, como podemos observar abaixo.

TABELA 9 - Situação do Imóvel

Situação do Imóvel	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
Próprio	10	10	20
Alugado	06	05	11
Outros	01	-	01
Total	17	15	32

Situação do imóvel - Total

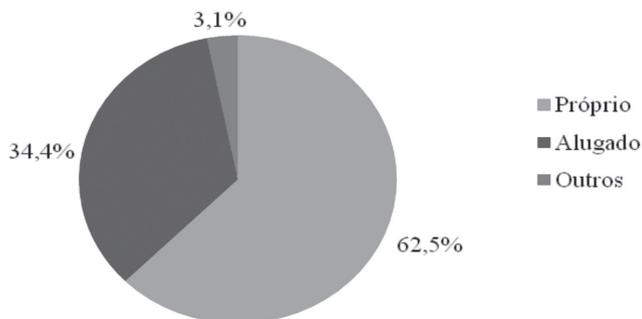


FIGURA 6: Situação do imóvel

Verifica-se, claramente, que a maioria dos estudantes, vinte (62,5%), mora em imóvel próprio, embora onze (34,4%), um número considerável, more em imóveis alugados. A partir destes dados, procuramos estabelecer uma relação entre a situação do imóvel, o tipo de moradia (casa/ apartamento, quarto/ cômodo) e as pessoas com quem os participantes da pesquisa moram, para obter um retrato da situação de vida familiar dos sujeitos da pesquisa.

As informações obtidas demonstram que vinte e seis (81,25%) participantes da pesquisa, treze de cada curso, moram em casa e/ou apartamento com suas famílias, cinco moram em quarto ou cômodo (sozinho ou com outra pessoa) e apenas um mora em casa ou apartamento sozinho.

Ao detalharmos o ambiente de moradia dos participantes da pesquisa, observamos que dois deles moram sozinhos; três com o pai e a mãe; dez com o pai, a mãe e irmãos; um com a mãe e irmãos; um com a mãe e outros parentes; dois com a esposa e/ou marido; três com a esposa e/ou marido e filhos; um com os filhos; quatro com amigos e/ou colegas; um com o pai, a mãe e outros parentes; e quatro com outros parentes. Entendemos que esses dados precisam ser associados à renda familiar para compreendermos melhor a situação socioeconômica dos participantes da pesquisa. Na tabela 10 e figura 7 constam estes dados.

TABELA 10 - Renda Familiar

Renda Familiar	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
Até um salário mínimo (até R\$465,00) ⁴	1	-	1
De 1 a 2 salários mínimos (de R\$465,00 até R\$930,00)	1	1	2
De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 930,00 até R\$2.325, 00)	7	7	14
De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.325,00 até R\$4.650,00)	5	3	8

⁴ 4 Esclarecemos que embora o salário mínimo tenha sido atualizado em janeiro de 2010 para R\$ 510,00, o valor de referência nesta pesquisa são R\$ 465,00 porque no momento em que os estudantes envolvidos na pesquisa responderam ao questionário, agosto de 2009, era este o valor do salário mínimo.

Renda Familiar	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 4.650,00 até R\$13.950,00)	2	4	6
De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 13.950,00 até R\$23.250,00)	-	-	-
Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$23.250, 00)	1	-	1
Total	17	15	32

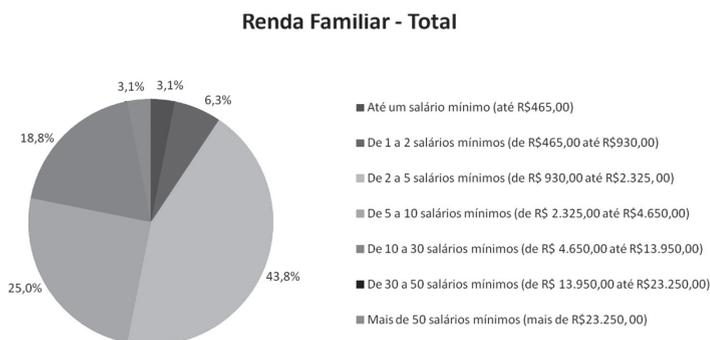


FIGURA 7: Renda familiar dos estudantes

Percebe-se, pelos dados, que os participantes de ambos os cursos fazem parte de uma realidade socioeconômica similar, com pequenas diferenças, visto que há uma maior concentração na faixa salarial de dois a cinco salários mínimos, isto é, quatorze dos trinta e dois estudantes têm uma renda familiar que varia de R\$ 930,00 (novecentos e trinta reais) a R\$ 2.235,00 (dois mil, duzentos e trinta e cinco reais), 43,8% do total, sendo pouco acentuada a diferença nas demais faixas salariais.

Pela leitura dos dados infere-se ainda que oito (25%) participantes da pesquisa fazem parte de uma classe social favorecida economicamente, na medida em que possuem uma renda familiar que varia de cinco (R\$2.325,00) a dez (R\$ 4.650,00) salários mínimos.

Os dados revelam também que seis (18,8%) participantes envolvidos no estudo possuem uma condição socioeconômica privilegiada, visto que sua renda familiar varia entre dez (R\$4.650,00) e trinta (R\$13.950,00) salários mínimos, configurando um grupo de exceção na realidade econômica nacional.

No Brasil, especialmente, onde até bem pouco tempo o ensino superior constituía monopólio das elites, é compreensível que:

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 mínimos, enquanto que entre famílias brasileiras apenas 5,7% apresentam rendimento superior a cinco salários e 78,1% situam-se na faixa de até dois salários mínimos. (IBGE/PNAD/2002 apud MOTA, CASSIANO, CHAVES, 2006, p. 16).

Notamos que a realidade especificamente estudada neste trabalho, pela renda dos participantes da pesquisa, não se distancia da realidade nacional apontada por aqueles teóricos, visto que apenas três estudantes (9,38%) possuem uma renda familiar que indica uma condição social desfavorável.

Não poderíamos deixar de mencionar a disparidade entre dois participantes do curso de Ciências Econômicas, na medida em que a renda familiar de um é de até um salário mínimo (R\$ 465,00), enquanto que a do outro é de mais de cinquenta salários mínimos (acima de R\$ 23.250,00), constatação que nos faz refletir sobre a desigualdade na distribuição da renda, da terra e do trabalho no Brasil. Segundo Pierre (2000, p. 11), “60% da riqueza do país se concentra nas mãos dos 20% mais ricos da população, enquanto que os 20% mais pobres ficam com apenas 2%”.

Estas disparidades constituem uma causa material que pode interferir no desempenho escolar dos estudantes, como adverte Galvão (2007, p. 179):

Segundo o pensamento neoliberal, as diferenças de escolaridade é que determinam as diferenças de rendimentos entre as pessoas. A renda estaria mal distribuída porque uns têm mais acesso à

escola do que outros. Na realidade, dá-se o inverso, ou seja, são as diferenças de renda que explicam as diferenças de escolaridade.

Paradoxalmente, a educação desempenha duas funções sociais opostas, isto é, por um lado pode representar um canal de ascensão e mobilidade social e por outro, um mecanismo de reprodução e consolidação das desigualdades sociais.

Diante do exposto, é oportuno mencionar as ideias defendidas por Bourdieu e Passeron (2008) na chamada teoria da reprodução, segundo a qual a escola reproduz a sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, a função da educação escolar/formal seria reproduzir as desigualdades sociais, mantendo a ordem vigente e garantindo os privilégios da classe burguesa. Assim, pela reprodução cultural, a escola contribui para a reprodução social.

Na mesma linha crítico-reprodutivista, Baudelot e Establet (apud SNYDERS, 1977) elaboraram a teoria da escola capitalista, a qual defende que a escola favorece os já socialmente favorecidos, e exclui, desvaloriza e repele os demais. De acordo com esta teoria, os benefícios da escola, o sucesso escolar, tudo é dirigido àqueles cuja família já tem o *status* dominante.

Diante desse quadro desanimador, consideramos oportuno destacar que:

Superando tanto a utopia ingênua de acreditar que a educação escolar pode mudar a sociedade quanto o negativismo reprodutivista que condena a escola como aparelho ideológico do Estado, assiste-se a um esforço coletivo para captar as contradições na relação escola-sociedade e entender como decisões internas à instituição escolar, aparentemente de caráter apenas técnico-pedagógico, podem manter uma forte reciprocidade com processos econômicos e políticos que se relacionam com a igualdade social e a qualidade de vida da população, especialmente de seus segmentos mais desfavorecidos. (MELO e SILVA, 1991, p. 45).

Em nosso entendimento, as autoras denunciam a importância de se recolocar a educação no centro das preocupações das políticas públicas, visto que guardam relação direta com a realidade social, podendo contribuir para manter e reproduzir as desigualdades ou para combatê-las.

Nesse contexto, vale lembrar que “para que as classes sociais desfavorecidas possam compreender que a exclusão econômica da grande maioria é injusta, propositadamente produzida e historicamente mantida, cabe à escola pública o papel de mostrar-lhes isto criticamente” (DEMO, 2002). É inegável que, de tal modo, a educação pode ser um poderoso instrumento de transformação social.

Esses pensamentos permitem compreender a importância da formação acadêmica crítica, sendo notória a relevância da pesquisa neste processo, cujas bolsas de fomento à pesquisa constituem um elemento significativo para esta formação. Com esse entendimento, passamos a averiguar se os participantes recebem ou já receberam alguma bolsa através da UFPE, cujos dados sintetizamos na tabela 11 e na figura 8.

TABELA 11- Bolsa de fomento à pesquisa - UFPE

Bolsa - UFPE	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
Nenhuma	16	08	24
Extensão	-	01	01
PIBIC	01	03	04
Monitoria	-	01	01
PIBIC/Monitoria	-	01	01
PIBIC/Extensão/BIA	-	01	01
TOTAL	17	15	32

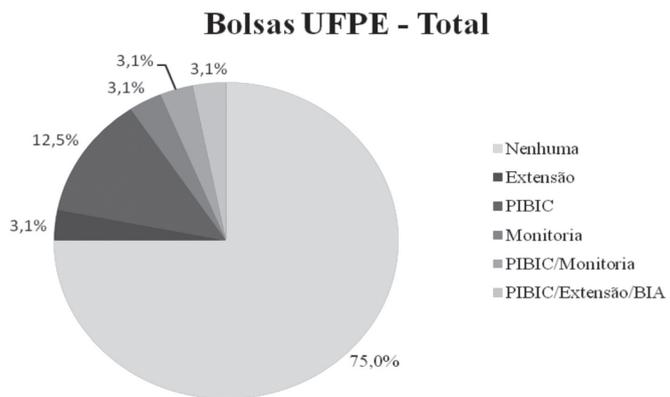


FIGURA 8: Bolsa de fomento à pesquisa - UFPE

Os dados da tabela 11 e da figura 8 demonstram que vinte e quatro participantes da pesquisa (75%) não dispõem de nenhuma bolsa, fato que nos leva a questionar os fatores que podem contribuir para esta situação, visto que se trata de um benefício que pode melhorar significativamente a qualidade da formação acadêmica, sem mencionar o valor financeiro agregado.

Ao responderem o questionário de questões abertas, precisamente ao item *mencione o que está marcando, de forma satisfatória ou insatisfatória, em sua vida de graduando*, assim como aos questionamentos *em sua condição de estudante, como avalia o seu curso hoje? Quais são os aspectos favoráveis e os desfavoráveis?*, os estudantes revelam alguns aspectos que são esclarecedores, conforme esses depoimentos:

“Vejo como questão de insatisfação não poder participar de pesquisas, grupos de estudos, iniciação científica, etc.” (E8CE).
“Desfavoráveis: a pesquisa foi pouco estimulada em nossa turma. Sofremos por ser a 1ª turma” (E10CE). “[...] poucas bolsas e poucos orientadores” (E13CE).

É importante notar que a insatisfação referente ao aspecto pesquisa e bolsas é essencialmente mencionada pelos participantes da pesquisa do curso de Ciências Econômicas, notoriamente os menos contemplados com bolsas de iniciação científica, visto que apenas um estudante, entre dezessete, tem ou já teve esse benefício.

A situação dos participantes da pesquisa do curso de Engenharia Civil é um pouco diferente, visto que temos sete estudantes, 46,7%, que recebem ou já receberam bolsas da UFPE, dos quais dois foram contemplados com mais de uma bolsa, como vislumbramos na tabela 8. Entretanto, mesmo diante de um quadro mais favorável no curso de Engenharia Civil, não podemos deixar de observar que oito estudantes, mais de 50% dos participantes deste curso, não dispõem de nenhuma bolsa.

Os depoimentos denotam valorização da pesquisa pelos estudantes; no entanto, eles demonstram insatisfação por não serem contemplados com esse benefício, seja por impossibilidade própria ou devido ao pouco estímulo por parte dos docentes e/ou da instituição, visto que o número de bolsas e de orientadores é insuficiente, o que significa ficar à margem desse processo.

Analisando as falas dos estudantes, nos questionamos sobre o papel dos docentes e da instituição na configuração de uma realidade pautada na pesquisa, visto que esta significa benefícios não só para o graduando como para a instituição, na medida em que amplia a produção científica universitária e o quadro de pesquisadores, prováveis futuros candidatos aos cursos de mestrado e doutorado, bem como aos concursos de admissão de professores.

São incontestáveis as vantagens advindas das bolsas de fomento à pesquisa: os estudantes tomam parte ativa no processo de construção do conhecimento; o docente, por sua vez, constrói espaço científico próprio; ampliam-se as pesquisas docentes e discentes; criam-se possibilidades de interação nas relações entre docentes e discentes; enfim, diante da relevância dessa prática, estudantes, docentes e instituição podem aliar suas forças em ações que contribuam para a proliferação dessas oportunidades.

Ao abordarmos a relevância da criação e/ou ampliação dos espaços de pesquisa para a qualificação da formação acadêmica, passamos a questionar outros fatores que interferem no desempenho escolar dos estudantes, entendendo com Buchmann e Hannum (2001, apud LUZ, 2006, p. 3) que:

Os determinantes do desempenho escolar, e consequentemente as desigualdades educacionais entre os indivíduos, dependem da ação conjunta de variáveis micro, como a escolaridade dos pais, a renda familiar, a composição do domicílio, e macro, como os insumos físicos disponíveis na escola, as características dos professores e, em uma esfera mais geral, as políticas públicas voltadas para a educação.

Mesmo considerando as diversas variáveis envolvidas no desempenho acadêmico dos sujeitos, pontuaremos aqui a escolarização dos pais, por se tratar de uma variável socioeconômica que pode contribuir para compreendermos melhor a trajetória acadêmica dos estudantes, visto que

o peso maior da riqueza cultural - em comparação com outras formas de capital - sobre as trajetórias escolares é algo que vem sendo demonstrado pela Sociologia da Educação ao longo de toda a segunda metade deste século. (NOGUEIRA, 2008, p. 127).

Entendemos, com esta autora, que o capital cultural é medido pelo nível de instrução dos pais. Com base neste entendimento, buscamos investigar o nível de escolaridade dos pais dos participantes da pesquisa, cujos resultados constam na tabela 12 e na figura 9.

TABELA 12 - Escolaridade dos Pais

Escolaridade dos Pais	Estudantes do CAA				Total
	Ciências Econômicas		Engenharia Civil		
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
Não estudou	01	01	-	1	03
De 1ª a 4ª Série (Ens. Fund.)	05	01	02	03	11
De 5ª a 8ª Série (Ens. Fund.)	03	04	-	1	08
Ensino Médio Incompleto	01	02	02	01	06
Ensino Médio Completo	03	06	05	06	20
Ensino Superior Incompleto	01	-	-	-	01
Ensino Superior Completo	02	2	05	02	11
Pós-Graduação	01	01	-	02	04
Total	17	17	15	15	64

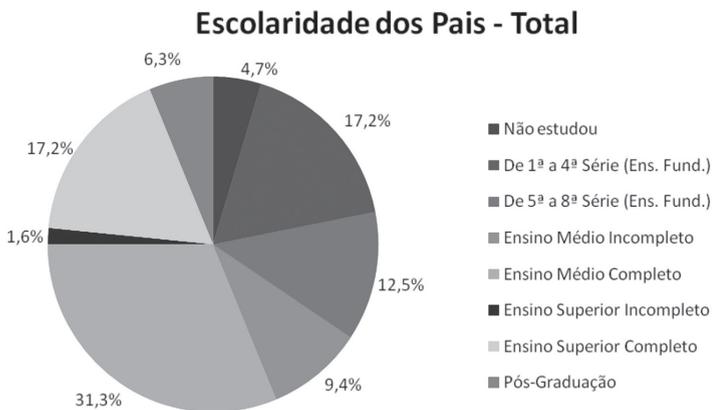


FIGURA 9: Escolaridade dos pais dos estudantes

Inicialmente precisamos lembrar que o total de sessenta e quatro sujeitos nessa tabela corresponde ao somatório das mães e dos pais dos participantes da pesquisa, como se pode verificar.

Com base nos dados obtidos, observamos que o número de pais com o Ensino Médio Completo se destaca, na medida em que vinte sujeitos (31,3%) possuem tal nível de escolarização, embora haja também considerável incidência da formação de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental - onze sujeitos, que totalizam 17,2%. Situação idêntica aos pais com formação em nível superior.

Não poderíamos deixar de observar que há três sujeitos, dois pais e uma mãe, que nunca frequentaram a escola, e, no lado oposto, quatro, três mães e um pai que possuem pós-graduação.

Os resultados obtidos sugerem que dentre os trinta e dois participantes da pesquisa, três têm indicadores de condição social desfavorável, visto que seus pais não são escolarizados e a renda familiar deles varia de um (R\$465,00) a dois (R\$930,00) salários mínimos, fazendo parte, por certo, das classes populares desfavorecidas socioeconômica e culturalmente.

Consideramos inegável a importância das características familiares na trajetória escolar dos estudantes, entendendo que aqueles oriundos de uma família com condição socioeconômica e cultural mais elevada possivelmente terão um melhor desempenho acadêmico, pois, como defendia Bourdieu (2008), “o sistema de ensino opera sobre os estudantes uma seleção ‘natural’, segundo a qual os dotados dos instrumentos de apropriação dos conteúdos escolares, em geral, em condição econômica favorecida, estão mais aptos a obter sucesso nos processos de seleção escolar”.

Em síntese, de acordo com essa perspectiva teórica, os sujeitos membros das classes favorecidas econômica, social e culturalmente tendem a obter êxito no sistema escolarizado. Estas idéias, defendidas por Bourdieu desde 1960, não impedem que percebamos a relevância de uma política pública com implicações diretas sobre a distribuição de renda, trabalho, capital cultural, enfim, “uma política pública com efeitos sobre a estrutura das relações de classe” (PASSOS, 2006a) que contribua para a modificação dessa estrutura pautada na desigualdade.

Com isto queremos dizer que as oportunidades de acesso, permanência e sucesso dos estudantes precisam ser ampliadas em todos os níveis de escolari-

zação, visto que os resultados de rendimento escolar (aprovação, reprovação) na Educação Superior podem sofrer os efeitos cumulativos da escolarização anterior.

Diante do exposto, consideramos imprescindível conhecer a realidade dos participantes no que tange a sua formação no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Segundo o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a “Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Podemos dizer, assim, que num processo educativo centrado no sujeito, o Ensino Médio deve abranger todas as dimensões da vida – características sociais, culturais, cognitivas –, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando e a superação do caráter propedêutico desse nível de ensino.

Essas considerações sobre o Ensino Médio demonstram a relevância desse nível de ensino no processo de formação escolar dos participantes da pesquisa, demonstrando a importância de entendermos essa trajetória na vida dos estudantes. Com esse intuito, organizamos nossa investigação pautada nas seguintes categorias de análise: rede de ensino na qual os participantes da pesquisa concluíram o Ensino Médio, modalidade de ensino, ano de conclusão, atividades desenvolvidas durante tal fase de escolarização, cujos dados serão apresentados e discutidos num diálogo com os teóricos que abordam estas questões.

É interessante registrar que, dos trinta e dois participantes da pesquisa, vinte (62,5%) cursaram o Ensino Médio em escolas da rede privada de ensino (nove estudantes do curso de Ciências Econômicas e onze do curso de Engenharia Civil) e doze (37,5%) na rede pública de ensino (oito do curso de Ciências Econômicas e quatro do curso de Engenharia Civil).

Esses dados vêm contrariar um pouco o discurso de alguns docentes que afirmam que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes advêm do Ensino Médio deficiente, sendo esta deficiência sempre associada ao ensino público. Temos a maioria dos sujeitos da pesquisa, precisamente vinte estudantes, 62,5%, que concluíram esse nível de ensino em escolas particulares, as quais são, geralmente, consideradas de qualidade.

Os discursos que circulam no tecido social contribuem, significativamente, para a construção das representações sociais. Desse modo, os estudantes advindos da escola pública carregam o estigma de despreparados, visto que são associados a um ensino desqualificado, portanto, propensos ao insucesso por antecipação, numa espécie de “morte anunciada”.

Sem dúvida existe uma cultura de desvalorização da escola pública, de acentuado cunho neoliberal, sendo indiscutível a força das representações sociais veiculadas pelos meios de comunicação de massa para sua estigmatização, como retrata Alevato (1999, p. 83):

Os questionamentos com relação à qualidade da educação oferecida pelas escolas são frequentes e, obviamente, não são novos. Entretanto, se por um lado a preocupação com a qualidade tem o poder de envolver a sociedade na luta por uma escola melhor, por outro lado, traz à cena indicadores discutíveis, potencializados pela mídia, que certamente pouco contribuem na superação dos problemas enfrentados pela educação no país.

Por seu lado, o modelo neoliberal de Estado busca hoje, por diferentes caminhos, se impor. Seja na supervalorização do privado, seja no combate sem trégua à eficiência do setor público [...]. Sem entrar aqui nas discussões acerca do modelo econômico e das armas que emprega para se sustentar, é bom destacar que a escola pública não está isenta nessa arena. A ela se dirigem ataques, nem sempre pertinentes, nem sempre infundados, mas que se realimentam na própria prática cotidiana de seus sujeitos. É também e especialmente nesse cenário – as escolas e sua prática cotidiana – que os sentidos dessa prática se constroem e circulam, sustentando e/ou destruindo o fazer que ali se faz.

Isso implica afirmar que os sujeitos envolvidos no processo educacional reflitam sobre os elementos históricos que ajudam a compreender as representações sociais de sucesso e insucesso e sua relação com os condicionantes socioeconômico-políticos e culturais na tentativa de romper com os mitos cristalizados ao longo da história que contribuem para a manutenção do insucesso escolar/acadêmico.

As respostas dos participantes da pesquisa para a pergunta *resgatando a sua formação, com relação ao Ensino Médio, o que você apontaria como aspectos*

significativos, positivos e negativos, que se refletem na sua trajetória de graduando? revelam a influência daqueles discursos, construídos historicamente, em suas representações sociais, visto que reforçam a ideia de que a escola pública é deficiente e a particular é a que oferece o melhor ensino. Assim, revela-se uma representação social, de escola particular que atende às necessidades dos estudantes ao promover uma formação de qualidade, e, por outro lado de escola pública desqualificada e ineficiente, produtora do insucesso, cujo significado é o esvaziamento da escola pública de qualidade como um direito, como podemos constatar nestes depoimentos:

“Como no ensino público a qualidade não é tão boa, surgiram muitas dificuldades durante o curso” (E2CE); “Como estudei em escola pública, fica devendo em tudo um pouco, ou seja, sempre existe algo que os colegas que estudaram em escola particular viram e eu não vi” (E15CE).

“Como tive oportunidade de estudar em colégio particular aponto a boa formação que eles imprimem aos alunos [...]”(E08EC). “Por ter realizado o Ensino Médio em escola particular e de bom nível não tive dificuldades significativas para acompanhar o ritmo dos primeiros períodos do curso” (E13EC).

Estes testemunhos evidenciam a disparidade social, contribuindo para reforçar a ideia da existência de dois mundos diferentes: um para os que têm condições de pagar as mensalidades de uma escola particular, destinados ao sucesso acadêmico; e o outro para os demais, predestinados ao insucesso.

Ao abordar esta questão, Cruz (2006, p. 54-55) assevera que

[...] as escolas particulares por princípio de “intimidade”, não têm a transparência e a publicização como um princípio, e os seus problemas são guardados. A sua imagem é de um nirvana, um “paraíso”, um lócus de excelência, isento das dificuldades, como por exemplo, a violência e o fracasso, constituindo-se em um modelo apresentado como sinônimo de eficiência no ensino e na aprendizagem. Ora, este é um equívoco se pensarmos que a escola é uma possibilidade de emancipação, justamente porque nela se podem travar embates no campo ideológico entre diferentes visões de mundo, distintos interesses e sentidos diversos. Muitas vezes, mesmo sem a intenção de legitimar a pedagogia

da exclusão, a sociedade em geral e o professorado, em particular, expressa uma visão separatista de mundos, construindo um mundo de ganhadores e de perdedores. O primeiro, destinado aos alunos das escolas particulares, e o segundo, para os alunos das escolas públicas.

A afirmação de Cruz (2006) é um importante alerta quanto à perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente constituído. Seu pensamento nos ajuda a entender também que o sistema educacional reflete a cisão que existe na sociedade, cuja modalidade de ensino – Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Técnico e/ou Profissionalizante - cursada pelos sujeitos pode ser um dos reflexos daquela cisão social e educacional. Portanto, abordaremos aqui esse aspecto.

É relevante observar que vinte e oito participantes da pesquisa cursaram o Ensino Regular (quatorze de cada curso), um estudante do curso de Ciências Econômicas cursou a EJA – Educação de Jovens e Adultos - e três, dois do curso de Ciências Econômicas e um do curso de Engenharia Civil, o Ensino Técnico e/ou Profissionalizante.

Neste ponto é interessante lembrar que a Educação de Jovens e Adultos é destinada aos que não tiveram acesso ou não puderam concluir seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio na idade própria, isto é, trata-se de um universo de exclusão social. Contudo, é necessário ressaltar que no universo pesquisado apenas um estudante cursou essa modalidade de ensino, portanto, os participantes da pesquisa estão distanciados dessa perspectiva de exclusão social.

Relacionando o ensino regular com o técnico e/ou profissionalizante, é oportuno lembrar que, sob a perspectiva da formação integral dos sujeitos, precisamos reconhecer que a cultura geral precisa fazer parte da formação de todos os seres humanos, independentemente da especialização profissional. Como afirma Almeida (2000, p. 75),

em um estado democrático no qual todo trabalhador deve ser um cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo para a compreensão dos problemas mais amplos; só

uma sólida cultura geral libera o homem dos estreitos limites da técnica [...].

Acredita-se então que a formação - seja regular, técnica e/ou profissionalizante - precisa articular diferentes estratégias que permitam a promoção do exercício pleno da cidadania, independente de classe social. Trata-se da defesa de uma educação profissional mais abrangente, para além do adestramento nas técnicas de trabalho, que contribua para a superação da dicotomia fortemente presente nas décadas de 30 a 60: ensino regular destinado aos mais favorecidos socialmente e o técnico e/ou profissionalizante aos que precisavam de formação profissional rápida para a inserção no mercado de trabalho; isto é, a superação do caráter assistencialista da educação profissional. Enfim, exceder a dualidade característica da educação nacional mediante a integração da educação geral e educação para o trabalho, certamente mais orgânica à nova realidade da vida social.

De certa forma, queremos enfatizar que, embora apenas três dos participantes da pesquisa tenham cursado o ensino técnico e/ou profissionalizante, isso não significa que eles mereçam um ensino menos qualificado do que aquele vivenciado pela maioria (90,63%) dos estudantes da pesquisa que cursaram o ensino regular.

Não estamos aqui acreditando inocentemente que o ensino regular é garantia de qualidade, nem tampouco podemos deixar de reconhecer que historicamente ele foi destinado aos ricos. Por isso está sempre associado ao ensino considerado superior e, portanto, dirigido a um público diferenciado.

Dando continuidade ao nosso intento de compreendermos a trajetória escolar dos participantes da pesquisa na etapa final da Educação Básica, após abordarmos as modalidades de ensino nas quais os participantes concluíram o Ensino Médio, procuramos saber em qual ano concluíram o referido nível de ensino, segundo os dados que apresentamos abaixo.

TABELA 13 - Ano de Conclusão do Ensino Médio

Ano de conclusão do Ensino Médio	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
2005	6	7	13

Ano de conclusão do Ensino Médio	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
2004	2	5	7
2003	-	2	2
2002	1	-	1
2001	4	-	4
Década de 90 (1994 a 1999)	4	1	5
Total	17	15	32

Ano de conclusão do Ensino Médio - Total

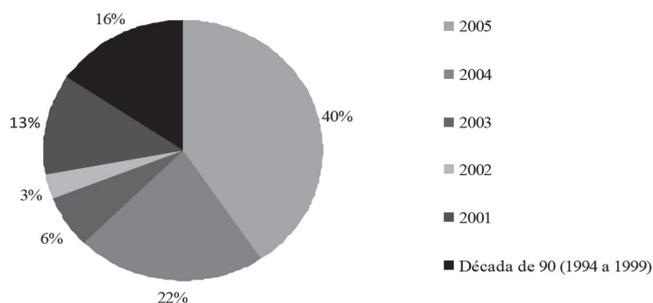


FIGURA 10: Ano de conclusão do Ensino Médio

Os dados mostram-nos que treze (40%) participantes da pesquisa concluíram o Ensino Médio no ano de 2005, isto é, ingressaram logo depois na Educação Superior; sete (22%) concluíram em 2004, ingressando na universidade dois anos depois da conclusão em nível médio; quatro (13%) concluíram em 2001, os quais levaram cinco anos entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso na Educação Superior; e cinco (16%) concluíram o nível médio na década de 1990 e só ingressaram na universidade entre sete e doze anos depois.

Complementando os dados acima, ao questionarmos em quanto tempo os participantes da pesquisa concluíram o Ensino Médio, obtivemos a informação de que todos os trinta e dois estudantes levaram três anos para concluí-lo, isto é, terminaram no tempo regulamentar, sinalizando uma trajetória, em nível Médio, sem atrasos no percurso escolar.

Finalizando a caracterização dos estudantes da pesquisa no que tange ao percurso no Ensino Médio, buscamos saber as atividades desenvolvidas por eles durante aquele período, como se pode verificar na tabela 14 e na figura 11.

TABELA 14 - Atividades Desenvolvidas Durante o Ensino Médio

Atividades	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
Nenhuma	2	1	3
Informática	7	2	9
Língua Estrangeira	1	2	3
Preparatório para o Vestibular	-	3	3
Informática e Auxiliar Administrativo	-	1	1
Informática e Língua Estrangeira	1	-	1
Informática e Preparatório para o Vestibular	3	1	4
Língua Estrangeira e Preparatório para o Vestibular	1	2	3
Informática, Língua Estrangeira e Preparatório para o Vestibular	1	2	3
Informática, Preparatório para o Vestibular e para Concursos	1	-	1
Língua Estrangeira, Artes e Expressões Corporais	-	1	1
Total	17	15	32

Atividades - Total

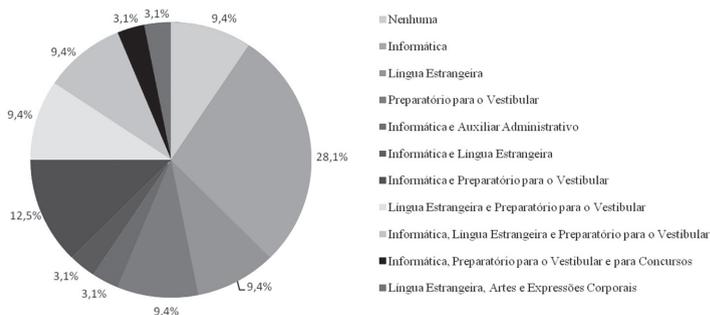


FIGURA 11: Atividades desenvolvidas durante o Ensino Médio

Na leitura dos dados, observamos que apenas três (9,4%) participantes da pesquisa não realizaram nenhuma atividade e/ou curso durante o Ensino Médio, enquanto que vinte e nove participantes (90,6%) desenvolveram uma ou mais atividades durante aquele período de escolarização.

No que tange às atividades desenvolvidas, notamos que há uma maior concentração no curso de Informática, o qual foi realizado por nove (28,1%) participantes, sendo que quatro (12,5%), além do curso de computação, também fizeram curso preparatório para o vestibular.

Chama-nos a atenção o fato de quatorze (43,8%) estudantes terem realizado mais de uma atividade e/ou curso durante o Ensino Médio, alguns até três, o que indica, provavelmente, um quadro favorável, na medida em que tiveram condições de desenvolver algumas habilidades que podem ampliar suas competências, a cujos recursos os estudantes de famílias menos privilegiadas financeiramente, muitas vezes, não têm acesso.

Na busca pela apreensão da caracterização dos participantes da pesquisa, adentramos no terreno pessoal, familiar e escolar dos estudantes para uma melhor compreensão dos sujeitos pesquisados, visto que o contexto social, familiar e cultural constitui uma das variáveis envolvidas no desempenho acadêmico, bem como na construção das representações sociais. Assim, as respostas às questões objetivas contribuíram para a compreensão de como os sujeitos

da pesquisa construíram suas representações sociais de sucesso e insucesso acadêmico.

Nesse ponto, é importante registrar que a Teoria das Representações Sociais – norteadora desse estudo – é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado que procura responder às demandas colocadas pelo cotidiano, isto é, pela realidade dos sujeitos. Essa realidade é plena de sentidos, os quais são estabelecidos pelos sujeitos sociais e regulam seus comportamentos, porque

é em sua relação dialética com a sociedade que os homens constroem/desconstroem os sentidos que vivem, tecendo uma lógica social, uma racionalidade que os identifica a seu grupo socio-cultural. A realidade vivida é organizada e compreendida nessa lógica, situando-se aí seus pontos de relação e contradição. Tais sentidos, portanto, não podem ser considerados desvinculados da prática social (ALEVATO, 1999, p. 85).

Nessa perspectiva, buscamos penetrar na realidade dos participantes da pesquisa no que tange à vivência da graduação no espaço universitário para atingirmos concretamente os nossos objetivos neste estudo, cujas descobertas serão apresentadas no capítulo seguinte.

06

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Numa “sociedade que aprende e se desenvolve”, como a caracterizou Tavares (1996), ser aluno é ser aprendente. Em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que isso: é aprender a ser aprendente ao longo da vida. O aluno tem de se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objectos, aos acontecimentos e às interações. Tem de se convencer de que tem de ir à procura do saber. Buscar ajuda nos livros, nas discussões, nas conversas, no pensamento, no professor. Confiar no professor a quem a sociedade entrega a missão de o orientar nessa caminhada. Mas é ele que tem de descobrir o prazer de ser uma mente activa e não meramente receptiva. (ALARCÃO 2003, p. 26).

6.1 IDENTIFICANDO, NA ÓTICA DOS ESTUDANTES, OS FATORES QUE FACILITAM E OS QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA VIDA PESSOAL E DA VIDA ACADÊMICA.

Entendendo que os estudantes precisam ser provocados a refletir criticamente, assumindo-se como coprodutores dos conhecimentos construídos no processo de formação, procuramos problematizar a dimensão da aprendizagem, com enfoque nos aspectos facilitadores e dificultadores, dando lugar e voz a estes sujeitos por compreendermos com Cunha (1998, p. 9-10) que “o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem [...] Numa aprendizagem significativa, é ele o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como partícipe do próprio processo que se constrói”.

Desse modo, acreditamos que os estudantes precisam participar plenamente, como cidadãos, do processo de construção do conhecimento e podem contribuir para que as instituições de educação superior repensem suas teorias e suas práticas, tanto na complexidade do cenário quanto dos protagonistas que a compõem, facultando

a criação de possibilidades inovadoras que contemple desejos e representações da sociedade em movimento no viés da diversidade do olhar. As novas significações e possibilidades estão inseridas em espaços/tempo novos, configurados na construção de novos sujeitos que fazem a história humana. (BENINI e OLIVEIRA, 2007, p. 129).

Essas considerações sobre o compromisso e o relevante papel dos estudantes, com suas significativas representações sociais, nas e para as instituições produtoras e disseminadoras do saber indicam a importância de investigarmos a sua trajetória escolar na dimensão da vida pessoal e da vida acadêmica.

Nessa perspectiva, sabendo-se que a formação universitária exige diversas atividades a serem desempenhadas pelos estudantes, as quais exigem disponibilidade de tempo, procuramos entender inicialmente como os participantes da pesquisa operacionalizavam o seu estudo extraclasse, isto é, como administravam o seu tempo de estudo em horas diárias, além de buscarmos saber se trabalhavam ou não e, em caso afirmativo, quantas horas por dia, visto que o estudante-trabalhador tem menos tempo livre para ler, estudar, produzir.

Furlani (1998) diferencia trabalhador-estudante, que depende unicamente da sua renda, de estudante-trabalhador, que conta com a ajuda da família, sendo esta última denominação a mais característica dos participantes da pesquisa. Os dados constam nas tabelas 15 e 16 (figuras 12 e 13).

TABELA 15 - Condições Temporais de Estudo (Intervalo de tempo que o estudante dispõe para estudos/atividades/trabalhos extraclasse)

Estudo Extraclasse (horas/dia)	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
1h	08	-	08
1h-2h	01	01	02

Estudo Extraclasse (horas/dia)	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
2h	05	02	07
3h	01	02	03
3h-4h	-	01	01
3h-6h	-	01	01
4h	01	06	07
6h	01	-	01
7h	-	01	01
8h	-	01	01
Total	17	15	32

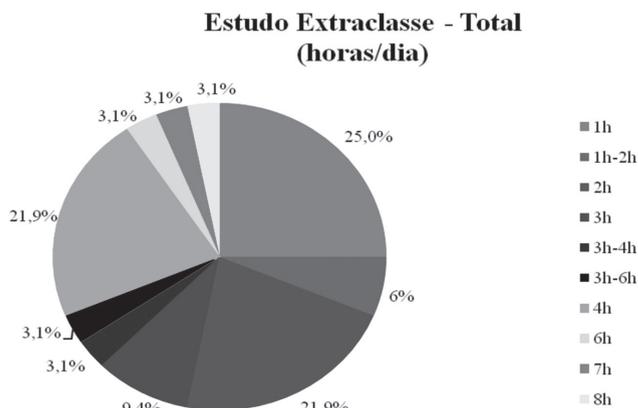


FIGURA 12: Condições Temporais de Estudo

De acordo com os dados, observamos que as horas de estudo extraclasse dos participantes da pesquisa variam de uma hora a oito horas diariamente, com acentuada concentração no tempo limitado em uma hora, notadamente oito estudantes, 25% dos sujeitos da pesquisa.

Outra situação que chama a atenção é o fato de sete estudantes afirmarem que estudam duas horas diariamente e outros sete que estudam quatro horas por dia; além daqueles que dizem estudar de seis a oito horas por dia, certamente, uma condição privilegiada.

Observou-se que o tempo médio de estudo extraclasse por semana dos estudantes envolvidos na presente pesquisa é de, aproximadamente, nove horas. Entendemos que esse tempo de estudo para o nível de graduação/profissionalização carece de ser ampliado, visto que pesquisadores (ver, por exemplo, MERURI, 1992; PAUL e RIBEIRO, 1991; SONNEVILLE, 1992; SOUZA, 1993) preocupados com questões educacionais destacam a importância e a necessidade dos alunos dedicarem-se a períodos de estudos extraclasse para garantirem um reforço na aprendizagem, culminando, conseqüentemente, numa formação acadêmica mais satisfatória (CARELLI e SANTOS, 1998).

A relevância de estudo extraclasse como condição favorável para a formação acadêmica indica a necessidade de planejamento temporal pelos estudantes, questão que envolve a consideração de outro elemento: o fator trabalho, uma vez que para o estudante-trabalhador conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudo não é tarefa muito simples, embora necessária para a formação qualificada.

Essas considerações sobre a relação entre estudo e trabalho levam-nos a apresentar a realidade dos participantes da pesquisa no que diz respeito ao trabalho, isto é, em que trabalham e quantas horas por dia. Verificou-se que nove (28,12%) estudantes não trabalham, um trabalha na área administrativa, cinco em bancos, dois são bolsistas, um no comércio, um prestando consultoria, um em uma empresa de distribuição, seis são estagiários, dois trabalham na indústria, um é mecânico de motocicletas, um policial militar e dois são servidores públicos.

Assim, pelos dados podemos perceber que dos trinta e dois participantes da pesquisa apenas nove (28,1%) não trabalham, o que significa dizer que vinte e três (71,9%) trabalham, variando os locais de trabalho. Complementando estes dados, na tabela 16 e na figura 13 apresentamos o tempo gasto diariamente com trabalho pelos participantes da pesquisa.

TABELA 16 - O Estudante e o Trabalho

Trabalho (horas/dia)	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
Não Trabalha	01	08	09
4h	03	04	07

Trabalho (horas/dia)	Estudantes do CAA		Total
	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	
5h	01	-	01
6h	02	02	04
6h30	01	-	01
8h	07	01	08
8h-14h	01	-	01
24/72	01	-	01
Total	17	15	32

**Trabalho - Total
(horas / dia)**

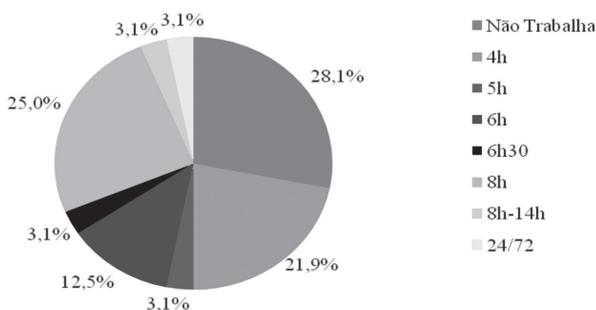


FIGURA 13: O estudante e o trabalho

Quando observamos os dados sobre a quantidade de horas trabalhadas diariamente pelos participantes da pesquisa, constatamos que a maior representação de estudantes encontra-se na faixa das oito horas por dia, visto que oito estudantes (25%) possuem essa jornada de trabalho. Como também em quatro horas/dia, uma vez que sete estudantes (21,9%) afirmaram realizar essa jornada diariamente.

Não podemos deixar de mencionar que uma carga horária de trabalho de oito horas por dia compromete seriamente o estudo extraclasse, se pensarmos que dois turnos estão comprometidos com o trabalho e o terceiro, certamente, com as aulas na universidade. Os que trabalham quatro horas diariamente,

entende-se, dispõem de pelo menos um turno livre para estudos e trabalhos fora do espaço de sala de aula.

É importante notar que, de acordo com os dados acima, entre os dezessete participantes da pesquisa do curso de Ciências Econômicas, apenas um não trabalha, caracterizando um grupo essencialmente de estudantes-trabalhadores - não é à toa que cursam um curso noturno.

Muitos são os dilemas enfrentados pelos estudantes-trabalhadores, inclusive por aqueles envolvidos em atividades que lhe consomem muito tempo e que não mantêm relação direta com a formação acadêmica. Certamente eles enfrentam sérias dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho.

As falas dos estudantes revelam que o trabalho é desfavorável ao processo de formação e/ou profissionalização porque está associado à falta de tempo para estudar, como podemos certificar nos depoimentos de alguns estudantes diante do questionamento *em sua opinião, quais são os fatores que contribuem para a sua aprendizagem e quais são os fatores que dificultam a apreensão do conhecimento?*:

“[...] o que dificulta é a falta de tempo devido ao trabalho”. (E2CE, trabalha em um banco 6h/dia). “Falta de tempo para estudar por conta do trabalho” (E6CE, trabalha em uma indústria de confecções 8h/dia). “O que dificulta é o pouco tempo para estudo, devido ao trabalho, principalmente” (E8CE, trabalha em um banco sem horário definido variando de 8h a 14h/dia). “Tenho dificuldades por não ter muito tempo para assimilar melhor as idéias/estudar em casa” (E14 CE, trabalha no comércio 8h/dia). “Os fatores que dificultam é o meu trabalho e a distância da minha cidade para a faculdade, porque falta tempo para estudar” (E11EC, trabalha como mecânico de motocicletas 6h/dia). “O que dificulta é por conta da dedicação que o curso exige do aluno, as vezes o aluno não pode trabalhar e estudar, e só estudando não consegue se manter o que leva a abandonar o curso” (E10EC, não trabalha).

Os estudos desenvolvidos por Paul e Ribeiro (1991) com estudantes de universidades de Fortaleza/CE corroboram os depoimentos dos participan-

tes deste estudo, ao demonstrarem que os estudantes que trabalham dedicam menos tempo aos estudos extraclasse.

Sonneville (1992), em pesquisa realizada com estudantes da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA), constatou que grande parte dos estudantes envolvidos em sua pesquisa reconhece a importância do tempo de estudo extraclasse, inclusive percebendo a necessidade de melhorar essa situação. Os estudantes daquela pesquisa, como os desta pesquisadora, relacionam a falta de tempo para estudar ao trabalho.

De acordo com os relatos dos estudantes, podemos deduzir, também, que o tempo exíguo para estudo pode interferir negativamente no desempenho acadêmico conforme este desabafo: “Não estou satisfeito com meu desempenho, pois com o estágio de 6h não me sobra muito tempo para estudar e como tenho que me sustentar só, não posso largar o trabalho” (E7EC).

Este mesmo estudante, ao responder a questão *que aspectos dificultam a continuidade dos estudos na UFPE?*, mais uma vez expressa os reflexos negativos do trabalho no desempenho acadêmico: “Como não tenho ajuda de custo, fico dependendo de trabalhar e assim é menos tempo de estudo e menor é minha nota” (E7EC).

Pereira e Passos (2007, p. 30) contribuem para o melhor entendimento dos dilemas envolvidos nesta situação:

As requisições da vida acadêmica (sociais, econômicas e culturais) apresentam-se, em diferentes graus, como barreiras difíceis de ser superadas que os impulsionam a se mobilizar, estabelecendo estratégias de garantia de sobrevivência no campo. Em alguns casos, as estratégias estabelecidas repercutem paradoxalmente sobre a vida do estudante. Um exemplo é o trabalho – esse possibilita o financiamento dos estudos, mas dificulta a realização das atividades escolares, pois lhes rouba tempo.

Os desabafos dos estudantes nos reportam, também, ao estudo desenvolvido por Souza (1993), visto que em sua pesquisa com estudantes da Universidade Federal de Maringá (PR), chegou à conclusão de que os fatores mais significativos relacionados ao desempenho acadêmico dos sujeitos do seu estudo são as dificuldades pessoais e a falta de tempo para os estudos, em que

a falta de tempo está relacionada ao trabalho. Nessa pesquisa o autor demonstra que os estudantes que trabalham, quando comparados aos que só estudam, têm menos tempo para se dedicarem aos estudos e com isso enfrentam maiores dificuldades para acompanhar o curso, tendo como consequência um menor rendimento acadêmico.

Acredita-se, então, que os achados desse estudo, no aspecto condições temporais (o estudante e o trabalho) demonstram semelhança com aqueles apontados por Souza (1993).

Para os estudantes-trabalhadores o momento de aula é de fundamental importância, indicando uma representação social ancorada no ensino tradicional conteudista, no qual o estudante é concebido como um depósito de informações. Por isso os conhecimentos transmitidos em sala de aula pelo professor são imprescindíveis para a aprendizagem, como indicam estes relatos:

“As aulas são de fundamental importância para mim [...] (E15CE, trabalha no comércio 8h/dia); “Acompanhar todos os dias ao chegar em casa as aulas obtidas. Trabalhos e exercícios em cima dos assuntos” (E14CE, trabalha no comércio 8h/dia); O que contribui é a forma em que é passado as matérias em sala, já que é onde é absorvido maior conteúdo” (E1CE, estagiário 6h/dia); “O silêncio e a presença na sala de aula” (E11CE, estagiário 4h/dia).

Estes depoimentos evidenciam outro aspecto relevante no processo de ensino e aprendizagem, o trabalho docente, que tem uma importância ampliada na vida acadêmica dos estudantes trabalhadores por estes depositarem suas esperanças de aquisição do conhecimento sistematizado nos momentos vivenciados em sala de aula.

Nesse sentido, Carelli e Santos (1998, p. 268-269) fazem um importante alerta ao afirmarem que “o aluno que trabalha deve ter o direito de obter um ensino de qualidade, com metodologia e didática que sejam adequadas à sua condição de aluno-trabalhador [...]”. Entretanto, os depoimentos dos participantes da pesquisa denunciam uma realidade distinta da apontada pelas autoras quando anunciam as dificuldades enfrentadas no curso com relação à estrutura pedagógica:

“A má qualidade das aulas de alguns professores substitutos e titulares (E1EC); “Nem todos os professores sabem passar o conhecimento, fazem muita pressão sobre o aluno” (E5EC); “Há professores que não têm a didática para ensinar” (E8EC); “Alguns professores não têm boa didática” (E11EC); “Alguns professores não possuem nenhuma didática para ensinar determinadas disciplinas” (E14EC).

“Desfavorável: [...] a dificuldade de aprendizagem com alguns professores” (E1CE); “Alguns professores não têm facilidade de passar o assunto” (E6CE); “Dependendo do professor (a) a forma de passar o conhecimento dificulta em certos casos” (E11CE). “Alguns professores não têm método de ensino, dificultando muito o aprendizado” (E14CE).

Pachane e Pereira (2004) nos ajudam a compreender que o problema da falta de didática - formação pedagógica dos professores da Educação Superior - é um problema de âmbito nacional e também internacional, não constituindo, portanto, um problema isolado da instituição campo de pesquisa.

Essas considerações permitem apontarmos alguns fatores que contribuem para que, na cultura universitária, o ensinar seja relegado ao segundo plano. Inicialmente consideramos relevante pontuar que os programas de pós-graduação, de maneira geral, priorizam a pesquisa, contribuindo para reproduzir e perpetuar a crença de que para exercer a docência basta ter o domínio aprofundado do conteúdo e ser um bom pesquisador. Nas palavras de Pachane e Pereira (2004, p.1-2):

Numa breve retrospectiva da história das universidades – de maneira geral e, mais especificamente, das brasileiras -, é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada [...] a formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor [...] Com a crescente aproximação das universidades do modelo humboldtiano, voltado à produção de conhecimentos, a preocupação com a formação de professores para o magistério superior centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado [...] Em decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios

de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico.

Dessa maneira, a formação do docente da educação superior, mais especificamente do professor universitário, tem convergido para uma crescente especialização restrita a uma área do saber. A esse respeito Vasconcelos (1998, p. 86) afirma que há

pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido 'alimentada' por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica.

Um ponto bastante crítico dessa situação é justamente essa ausência de correlação entre a titulação/especialização docente e a melhoria da qualidade didático-pedagógica dos professores da educação superior, como comprovam as autoras Pachane e Pereira (2004, p. 4):

Marcelo García (1999, p. 244), fazendo referência a trabalhos realizados por Aparício e Felman, ressalta que em diversas investigações, a correlação encontrada entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa (em torno de 0,21), concluindo que as relações entre produtividade científica e eficácia docente são escassas.

A nosso ver, a valorização do exercício da docência e do ensino de graduação, além da formação pedagógica do professor da educação superior, será possível mediante uma mudança na cultura acadêmica, o que implica alterar o modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade. Isso ocorrerá com a superação da crença de que basta dominar o conteúdo e ser pesquisador para lecionar na educação superior, atribuindo-se valores similares a cada atividade constituinte do fazer universitário.

Finalmente, podemos perceber que não existe amparo legal que estimule a formação didático-pedagógica dos professores da educação superior, pois, como adverte Morosini (2000, p. 12), “a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito da formação didática é o silêncio”. Desse modo, no plano da formação didático-pedagógica dos professores da educação superior, a LDB (Lei nº 9.394/96) é omissa. Esta situação pode ser assim resumida:

Diretamente o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente. Essas são feitas através da avaliação de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária. Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente [...] Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno (MOROSINI, 2000, p. 19).

Esta autora mostra-nos a relevância da qualificação didática para os docentes, visto que tem reflexo direto no desempenho dos estudantes, embora a própria legislação não se posicione diretamente a esse respeito e deixe ao encargo das instituições a política de capacitação docente.

Nesse sentido, com relação ao Campus do Agreste é de nosso conhecimento a existência do Curso de Atualização Didático-Pedagógica (CADP), o qual faz parte do Programa de Formação Continuada dos Professores da UFPE, que, segundo dados fornecidos pela Secretaria do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica (NUFOPE), de 2000 a 2005 abrangeu a participação de 144 professores lotados em diferentes Centros desta Ifes. Entre os anos de 2006 e 2009, 257 professores participaram do 1º módulo desse curso, dos quais 94 são do Campus do Agreste, e 139 do 2º módulo, havendo a participação de 63 docentes da mesma unidade nesta segunda fase do curso. Entre

os 118 professores que realizaram os dois módulos, 31 estão lotados no Campus do Agreste.

É interessante ressaltar, entretanto, que os depoimentos dos participantes da pesquisa apontam para uma necessária reflexão institucional sobre o seu papel na qualificação didática do seu corpo docente, visto que oferecer o curso não parece ser o suficiente. Acreditamos que a instituição precisa refletir e repensar suas ações educacionais para contribuir com a transformação de algumas práticas que se mostrem inadequadas para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

compete à escola difundir conteúdos ligados às realidades sociais. Os métodos de ensino partem de uma relação direta com a experiência do aluno em confronto com o saber trazido de fora e devem ser colocados a serviço das finalidades da educação (LIBÂNEO, 1985, p. 49). O trabalho pedagógico não está centrado no professor ou no aluno, mas na questão central da formação do homem. O professor é valorizado no seu papel de autoridade que orienta e favorece o processo de ensinar e de aprender. É pela presença do professor que se torna possível uma “ruptura” entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos em direção aos conteúdos culturais universais permanentemente reavaliados face às realidades sociais.

O aluno é visto como um ser concreto situado historicamente. Traz consigo um saber que lhe é próprio, e que precisa ser valorizado e reelaborado para que, conscientemente, possa gerar mudanças na realidade. Neste sentido, a relação pedagógica é calcada na autonomia e reciprocidade, provenientes de um processo de maturação. (VEIGA, 1989, p. 67).

Esse enfoque da autora nos parece esclarecedor quanto ao necessário cuidado de respeitar, aceitar e valorizar o que os estudantes trazem da sua vivência para a sala de aula, ações estas que contribuem para a construção da autonomia discente, visto que:

Não se pode mais entender o professor como ‘detentor do saber’, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. O modelo pelo qual se pautava a organização do ensino superior não dá mais conta da complexidade do momento que

vivenciamos e é constantemente impulsionado a mudanças. Neste contexto, professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico. (PEREIRA, 2002, p. 42).

Tais considerações possibilitam abordarmos outro aspecto relevante na relação pedagógica, qual seja, a relação professor-estudante. A representação social desta relação parece estar ancorada no poder que o professor detém em sala de aula, indicando que, a depender da relação estabelecida com o professor, a conclusão da graduação poderá ser dificultada ou facilitada. No primeiro caso pela boa relação com o professor; no segundo, quando esta é conflituosa. Neste ponto é oportuno apresentar alguns testemunhos dos participantes da pesquisa sobre a referida relação: “Brigas e desentendimento com os professores sempre dificultam a formação do aluno” (E7EC); “Baixa relação professor/aluno [...]” (E11CE).

Os depoimentos dos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo que denunciam a importância da construção de relações interpessoais menos verticais entre os estudantes e os professores, nas quais se faz necessário romper com a ideia de que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, apontam para a importância do diálogo na configuração de relações mais horizontais, visto que a intercomunicação implica a possibilidade de esclarecer dúvidas e expor pensamentos e opiniões juntamente aos docentes, num clima de confiança. Enfim, “o diálogo é uma exigência existencial que possibilita a comunicação[...] e para por em prática o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo” (GADOTTI, 1991, p. 69), situação relevante para uma aprendizagem significativa.

Gadotti aponta para um dos canais fundamentais de construção das representações sociais, a comunicação, vez que ela “é um vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações” (JODELET, 2001, p. 32). Não resta dúvida de que as representações sociais estão imersas na comunicação e nas práticas sociais, isto é, no diálogo, no discurso, no comportamento, em suma, na cultura.

Cônsua da importância dessas mediações sociais na geração das representações sociais, é interessante registrar as falas dos estudantes envolvidos na pesquisa que indicam a existência da desejável relação horizontal entre docentes e discentes, revelando uma representação social que anuncia mudanças na relação professor-estudante numa perspectiva mais dialógica e interativa. Tal fato demonstra a evidente relevância dessa prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; configurando, por certo, um fator favorecedor da aprendizagem na perspectiva acadêmica:

“No curso de civil do CAA existe um ponto muito favorável que é a interação professor/aluno, nota-se uma grande preocupação dos professores para que cada vez os alunos aprendam mais o que não existe até mesmo no curso de Civil campus Recife” (E13EC). “Satisfatória: o bom relacionamento com os professores e colegas [...]” (E5EC); “De forma satisfatória as disciplinas de Física Geral 1 e a relação com grande parte dos docentes” (E9EC); “Já satisfatória é o fato da turma ter se tornado pequena e a maior interação com os professores” (E13 CE). “O que contribui é uma boa relação aluno/professor” (E15CE).

Abordando, ainda, a relação professor-estudante encontramos alguns relatos dos participantes da pesquisa que indicam duas situações díspares: disponibilidade e indisponibilidade do corpo docente, bem como estímulo e falta de estímulo por parte dos professores, como fatores que podem interferir, positiva ou negativamente, na aprendizagem dos estudantes:

“A disponibilidade do corpo docente não é compatível com a necessidade dos discentes” (E17CE). “Bem, problemas são muitos [...] desestímulo por parte de alguns professores que não estimulam e ficam fazendo ‘terror’ [...]” (E15CE). “A falta de incentivo também não está ajudando” (E7EC).

Aspectos favoráveis do curso: “[...] facilidade de acesso aos professores” (E1CE); “Os fatores que contribuem são os incentivos dos professores [...]” (E2CE).

“O estímulo e interação com os professores sem dúvida são de grande motivação o que aumenta muito o interesse pelos assuntos dados” (E13EC); “O fato mais marcante é o empenho dos professores” (E2EC); “Os professores têm “total” disposição para

ajudar, esclarecer dúvidas e inovar nas matérias” (E6EC); “Contribuem para a aprendizagem o estímulo dos professores [...]” (E5EC).

Nos relatos dos sujeitos da pesquisa podemos desvelar uma representação social de valorização do estímulo e da disponibilidade dos professores - para atender aos discentes em seu processo de formação, porque “antes de tudo, o aluno é uma pessoa. Separar a pessoa, do aluno, é transformar a educação em linha de produção mecanizada. E o melhor de um educador não está nos seus conhecimentos acadêmicos, mas na inabalável certeza de que ensinar e aprender são dois lados da mesma moeda. É uma parceria” (CARDOSO, 2005, p. 52).

A postura docente indicada pela autora, e visivelmente valorizada pelos estudantes, ajuda a construir um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem na medida em que vão sendo desvelados o medo do professor e os mitos que se criam em torno de sua pessoa, os quais Moscovici (1978) define como uma espécie de “ciência total” do homem primitivo, inaceitáveis nas complexas sociedades contemporâneas. Precisam, portanto, ser superados.

Ainda com relação às considerações de Cardoso (2005) podemos vislumbrar, também, um importante alerta a respeito da responsabilidade social do professor, indicando claramente que as questões éticas e políticas não podem ser menosprezadas diante das técnicas e científicas, visto que não é aceitável um modelo de formação que leve à hiperespecialização técnica, sob os ditames do mercado.

Compreendemos que o caminho, então, é promover uma sólida e abrangente formação humanística, em consonância com a complexidade do campo profissional no qual o graduando irá atuar, aliada a pesquisas que proponham soluções alternativas para os problemas sociais.

Para além da qualificação técnico-científica, que implica o domínio denso e rigoroso de conhecimentos essenciais para o exercício profissional, precisamos preparar os nossos estudantes para se comportarem como sujeitos plenos de modo a desempenharem as atividades de sua profissão com respeito e ética em relação aos outros. Dessa forma se contribui, quem sabe, para que

as barbáries dessa ameaça bélica que vivemos no mundo de hoje não sejam reproduzidas.

Discutir a relevância do papel social do professor na formação dos estudantes implica envolver, também, a instituição nesse processo. Neste momento não abordaremos a questão sociopolítica, mas física da instituição - embora não desconheçamos as tramas políticas envolvidas, visto que tem provocado sentimentos de insatisfação nos estudantes, que se refletem negativamente no processo de graduação.

Aqui cabe mencionarmos que o contexto do Centro Acadêmico do Agreste, no momento atual, no qual estão em andamento as obras da segunda e da terceira etapas - novas salas de aula, salas para os docentes, auditório, laboratórios, sistema viário do *campus*, Casa do Estudante -, contribui para dificultar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes do Campus do Agreste. Podemos constatar isso nas respostas dos participantes da pesquisa para o questionamento *que aspectos dificultam a continuidade dos estudos na UFPE?*: “O barulho das obras [...]” (E1EC); “[...] péssimas condições da estrutura do campus” (E14EC); “A estrutura física” (E3CE); “Falta de estrutura física e pedagógica” (E5CE); “[...] situação infra-estrutural do Campus” (E15CE).

Relacionada a esta situação do Centro em construção, os estudantes envolvidos na pesquisa demonstram uma representação social fortemente negativa, revelando insatisfação devido à falta de algumas condições que conduzem a uma formação mais completa, como dispor de laboratórios e biblioteca que atendam às necessidades dos cursos. Foi possível evidenciar o descontentamento em suas respostas para a solicitação *mencione o que está marcando, de forma satisfatória ou insatisfatória, a sua vida de graduando* e para o questionamento *em sua condição de estudante, como avalia o seu curso hoje? Quais são os aspectos favoráveis e os desfavoráveis?*:

“De forma insatisfatória, a indisponibilidade de livros para consulta, falta de laboratórios e equipamentos para aulas práticas” (E2EC); “De forma insatisfatória a falta de infraestrutura, pois necessito de aulas laboratoriais, no entanto, sou privado de muitas destas” (E9EC); “As péssimas condições de estrutura do campus está me deixando muito insatisfeito” (E14EC); “Insatisfatório: o ambiente ainda não é adequado” (E6CE); “A falta

de respeito da Universidade para com o local de estudo (sala de aula) dos alunos” (E9CE); “Insatisfatório: infraestrutura péssima” (E10CE).

“Desfavoráveis: a falta de estrutura do campus, ausência de laboratórios, entre outros” (E6EC); “Algo que nos tem prejudicado muito é a falta de alguns laboratórios que seriam essenciais para a complementação de nossa graduação (E8EC); “Um ponto desfavorável é a estrutura física com relação a laboratórios e livros, mas com relação a estas deficiências as novas turmas já se encontram em situação bem mais confortável” (E13EC); “Aspectos desfavoráveis: falta de livros, laboratórios” (E15EC); “Deficiente: as condições oferecidas não são satisfatórias - grade curricular, estrutura física, métodos de ensino... (E5CE); “Negativos: falta de estrutura e falta de professores” (E6CE); “O curso foi ganhando corpo e muitas dificuldades de estrutura prejudica o curso na questão física [...]” (E17CE).

Mesmo compreendendo que o processo vivenciado no Campus do Agreste é temporário e faz parte da realidade de um Centro que está em construção, é visível os reflexos negativos de um *campus* em obras na trajetória escolar dos estudantes.

Mais uma vez recorreremos aos depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa para demonstrar como a questão da infraestrutura está marcando negativamente a trajetória acadêmica dos estudantes, sendo apresentada como um dos fatores dificultadores da aprendizagem quando respondem ao questionamento *em sua opinião, quais são os fatores que contribuem para a sua aprendizagem e quais são os fatores que dificultam a apreensão do conhecimento?*:

“[...] o que atrapalha é o barulho das obras de conclusão do campus” (E1EC); “[...] fatores que dificultam a aprendizagem são a falta de livro e de laboratórios” (E2EC); “Um dos principais fatores que dificultam a apreensão do conhecimento é o barulho em todo o campus [...]” (E13EC); “Dificultam: local com barulho” (E15EC).

Precisamos esclarecer logo de saída que é compreensível o barulho das obras vivenciadas no Campus do Agreste incomodarem diretamente os par-

ticipantes da pesquisa do curso de Engenharia Civil, porque eles estudam no horário diurno, momento em que as máquinas estão em plena atividade. Por sua vez, os estudantes do curso de Ciências Econômicas só dispõem de alguns componentes curriculares eletivos durante o dia, uma vez que se trata de um curso noturno.

Outro ponto que nos chama a atenção é a referência constante à falta de laboratórios, especificamente pelos estudantes do curso de Engenharia Civil, curso que exige a realização de experiências laboratoriais como parte da formação acadêmica.

As representações dos estudantes participantes da pesquisa põem em evidência a interdependência entre representações e práticas sociais:

[...] as condições de produção dessas representações constituídas – que explicam seu estado atual – são provavelmente grandemente tributárias das práticas sociais que o grupo desenvolveu ou às quais foi confrontado. Esta é a razão porque a quase totalidade dos pesquisadores está de acordo sobre o seguinte princípio: as representações e as práticas se engendram mutuamente. (ABRIC, 1994c, p. 230 apud SÁ, 1996, p. 89).

Essa compreensão só vem corroborar o caráter histórico das representações sociais, visto que são elaboradas em situações espacotemporais determinadas, sendo condicionadas por trajetórias sociais e sistemas culturais.

Procurando demonstrar que o barulho e/ou ruído, apontado pelos estudantes envolvidos na pesquisa como um dos fatores que contribuem para dificultar a aprendizagem, de fato, pode prejudicar o processo de aprendizagem discente, recorremos a Dreossi e Momensohn-Santos (2005, p. 252):

Enquanto uma pessoa nem percebe que está passando um carro com alto-falantes na rua durante a aula, uma outra poderá ter que recorrer à estratégia de sentar-se mais à frente, outra poderá se desinteressar do assunto, pois não está conseguindo seguir a fala do professor, outro poderá começar a ter incômodos físicos como dor de cabeça, cansaço, dores musculares, etc.

As autoras afirmam, ainda, que a “Acoustical Society of América (2000) divulgou estudo tentando alertar os profissionais que trabalham com educação para o fato de que o ruído, embora invisível, traz grandes implicações ao aprendizado” (DREOSSI e MOMENSOHN-SANTOS, 2005, p. 256).

A afirmação das autoras reforça o entendimento de que a situação vivenciada no Campus do Agreste não é favorável à aprendizagem e/ou produção do conhecimento, na medida em que o Centro encontra-se em obras (sem dúvida um fator gerador de barulho, e, conseqüentemente, de dispersão), além, é claro, da questão insatisfatória com relação à biblioteca e aos laboratórios.

Em pesquisa com estudantes concluintes de diferentes cursos da educação superior, Balzan (1988) também constatou insatisfação por parte dos estudantes com relação à infraestrutura, problemas com bibliotecas, condições dos equipamentos e dos laboratórios, falta de didática dos professores - apontada por todos os respondentes -, desarticulação entre teoria e prática e processo de ensino e aprendizagem carente de dinâmica e motivação. Isso possivelmente indica o que é preciso ser mudado nas instituições de ensino para que possam realizar satisfatoriamente sua inquestionável função social de formação cidadã dos seus estudantes, vinculando-a às necessárias mudanças sociais.

Em relação à articulação entre os conhecimentos produzidos nas instituições de educação superior e a realidade social, Silva (2007, p. 162) afirma:

A relação entre as IES e comunidade passa, então, pelo debate da responsabilidade social da primeira com a segunda. De conciliar a qualidade da produção acadêmica com sua utilização na dinâmica de resolução dos problemas que atingem as comunidades, de relacionar ensino, pesquisa e extensão de forma que impulse o desenvolvimento local a partir dos interesses da maioria e não apenas das elites financiadoras.

Pelas afirmações dos estudantes envolvidos na pesquisa para o questionamento *em sua opinião que tipo de profissional a UFPE está formando para atuar na prática social?*, identificamos uma representação social mesclada por diferentes sentidos: por um lado, ela é constituída de aspectos favoráveis nesta relação IES-Comunidade, aproximando-se do que defende Silva (2007); já,

por outro, percebemos claramente a desarticulação naquela relação, como podemos observar:

“Profissionais capazes de intervir na sociedade para melhoria da comunidade” (E6CE); “Um profissional com uma visão social muito ampla que pode fazer muito para mudar a realidade social” (E10EC); “Um profissional com alta capacidade de compreensão da realidade [...]” (E2EC).

“Está apenas agregando conhecimento teórico, sem a preocupação social” (E10CE); “O curso de Economia atualmente, o nosso por exemplo, é muito técnico, ou seja, voltado para a eficiência. Não sabemos que profissionais teremos para atuar em relação as questões sociais do país” (E16CE); “Bons teóricos, mas pouco inteirados com os problemas sociais. É preciso haver uma conscientização de que nossa formação é paga pela sociedade desta forma temos uma dívida com a mesma” (E12EC); “Um profissional inteligente, rigoroso, mas que não há certeza de sua boa ação na prática social” (E5EC).

As representações sociais dos estudantes parecem revelar a necessidade da instituição, campo de pesquisa, definir melhor o seu papel social, visto que há fortes indícios de que a formação acadêmica dos estudantes carece de uma maior articulação com a realidade social circundante para que o propósito da interiorização das universidades públicas possa, de fato, materializar-se em ações que beneficiem a região.

Reafirmando a importância e poder das representações sociais desses sujeitos, as quais constituem fontes ricas para o entendimento dos diferentes elementos envolvidos no complexo processo sucesso/insucesso escolar/acadêmico, é que procuramos saber dos estudantes quais são as ações deles que contribuem ou que dificultam a aprendizagem/construção do conhecimento.

Vejamos as que contribuem:

“os grupos de estudo e a atenção em sala de aula” (E1EC); “Estudar em grupo, dedicar-se ao estudo” (E2CE); “comprometimento pessoal, frequência em sala de aula, máxima utilização dos recursos oferecidos pela universidade” (E2EC); “precisamos ter mais horas de estudo por dia” (E4EC); “estagiar, ser curioso em relação ao curso, ter interesse real” (E5EC); “sempre estudar

o assunto logo após ele ser dado pelo professor, não deixar acumular matéria” (E6EC); “sempre correr atrás de livros fora da faculdade e sempre ir atrás do professor fora da sala de aula para pedir ajuda” (E7EC); “a interação entre alunos, formação de grupos de estudo, troca de conhecimento, pesquisas e vontade individual de crescer em sua formação acadêmica” (E8CE); “prestar atenção na aula e interagir com o professor” (E8EC); “estudar individualmente e em grupo” (E9EC); “interesse, presença, estudo” (E10CE); “uma ação que contribui para a aprendizagem são os grupos de estudo que tiram dúvidas que o estudante sozinho não é capaz de desvendar” (E10EC); “o estudo em grupo” (E11EC); “formação de grupos de estudo” (E12CE); “disciplina, horários para estudo bem definidos” (E12EC); “já tive oportunidade de pagar algumas cadeiras com outras turmas e considero um ponto diferencial para o bom andamento do nosso grupo a preocupação entre os alunos, cada um quer que todos se deem bem e existe uma colaboração mútua. Os grupos de estudo também são de fundamental importância” (E13EC); “eu acredito que a ‘organização’ é a palavra chave para o sucesso de um estudante” (E14EC); “silêncio nas horas de explanação da matéria, e participação nas horas de discussão” (E15CE); “levar a sério o que está fazendo, formar grupos de estudo com os colegas (E15EC).

Os depoimentos ora revelam um entendimento de aprendizagem fortemente relacionada ao ensino tradicional, com destaque para a figura do professor – detentor do saber – e para o conteúdo; ora indicam que há uma nova configuração sendo gestada no cenário acadêmico, na qual os estudantes assumem-se como produtores de saber mediante a troca de conhecimento entre si, na condição de autor que se compromete com o processo de aprendizagem. Nessa condição, o professor é concebido como um colaborador/mediador do conhecimento, colocando o seu saber à disposição dos estudantes ao mesmo tempo em que aprende com eles numa relação de reciprocidade.

Os relatos demonstram que a representação do processo de aprendizagem ainda se apresenta conflituosa, pois,

na rede de sentidos em que se insere a prática social, as representações acabam cumprindo uma função de resistência às mudanças. Conforme afirma Moscovici (1978), as representações vão

emergir “onde existe perigo para a identidade coletiva”, isto é, “quando a comunicação subestima as regras que um grupo social se colocou”. Nesses momentos, a mobilização de referenciais da sociedade, elementos que permitem que um grupo se identifique e, como tal, se entenda, interfere no estabelecimento de novos referenciais, novas representações, conservando seus elos. É nesse contexto que as transformações da sociedade precisam se dar, enfrentando os sentidos estabelecidos, atualizando-os, reconstruindo-os. (ALEVATO, 1999, p.104).

Os depoimentos dos estudantes envolvidos na pesquisa sobre os aspectos que dificultam a aprendizagem confirmam a conflituosidade presente nas representações dos respondentes, apontando na direção do processo ativo de construção das representações sociais indicado por Alevato.

Dificultam o processo de aprendizagem:

“a falta de interesse de alguns que fazem volume, bagunça e chegam até a interferir nas aulas” (E1CE); “bagunça e desrespeito ao professor em sala de aula” (E1EC); “não assistir as aulas, e quando assiste não prestar atenção ou conversar” (E2CE); “falta de compromisso, faltar as aulas, desenvolvimento de atividades paralelas” (E2EC); “bagunça em sala de aula” (E3CE); “grande quantidade de matérias” (E3EC); “aqueles que atrapalham as aulas, conversando e tirando a atenção dos outros” (E4CE); “falta de interesse, pouca atenção nas aulas e pouco preparo para cálculos” (E4EC); “comodidade, a falta de interesse em ajudar na melhoria do curso” (E5CE); “tratar a faculdade como uma diversão” (E5EC); “acumular matéria, não prestar atenção na aula, não exercitar a matéria” (E6EC); “alguns demonstram desinteresse pelo curso, mesmo tendo tempo para se dedicar. Outros acham que por ter passado no vestibular, com pouca concorrência, já estão com a formação acadêmica garantida, então não demonstram o interesse necessário para um curso de qualidade” (E8CE); “a falta de interesse na aula e o desrespeito ao professor em chegar atrasado e sempre estar saindo da sala de aula” (E8EC); “falta de interesse no aprendizado” (E9CE); “não estudar” (E9EC); “conversa, ausência, falta de interesse” (E10CE); “a falta de estudo” (E11CE); “perturbar em sala” (E12CE); “falta de respeito e educação em sala de aula” (E13CE); “a visão que

alguns alunos têm que veem os colegas como concorrentes e não como colaboradores para o próprio crescimento” (E13EC); “deixar para estudar todo o assunto próximo das provas (E14CE); “a desorganização dos horários e a falta de concentração durante as aulas” (E14EC); “não ler em casa e atrapalhar a aula de diversas formas, celular, conversa, comentários inadequados com o professor” (E15CE); “não levar a sério o que está fazendo, relaxar, se desestimular com a primeira dificuldade encontrada” (E15EC); “uma representação de faz de conta onde as coordenações ficam distantes dos alunos e os alunos por sua vez não possuem maturidade política para barganhar melhores condições físicas, pedagógicas e de estrutura” (E17CE).

Podemos dizer que a representação das dificuldades de aprendizagem está fortemente relacionada à falta de interesse do próprio estudante, visto que esse elemento é o mais frequente no conjunto dos relatos.

De certa forma, os participantes da pesquisa demonstram entender que são corresponsáveis pela sua formação, traduzida no interesse próprio; no respeito ao professor e aos colegas em sala de aula; na crítica aos pares que demonstram descompromisso com o curso e/ou formação; na consciência do seu papel político pela busca de melhores condições de estudo; enfim, no gerenciamento da própria aprendizagem, o que implica assumir responsabilidades de tomar decisões acerca do seu processo de formação, anunciando um novo ambiente de aprendizagem.

Por outro lado, suas representações ainda estão fortemente ancoradas no paradigma tradicional pautado na supervalorização dos conteúdos que são transmitidos em sala de aula pelos professores.

Esses desacordos inscrevem-se no sistema periférico, que se modifica protegendo por certo tempo o núcleo central, o que nos leva a acreditar que as mudanças possam se dar por alterações progressivas de percepções e ideias construídas pelos sujeitos nas relações e comunicações sociais em seus espaços de atuação historicamente determinados.

Nossos sujeitos de pesquisa, inseridos no espaço universitário, mediante suas representações sociais, revelaram alguns fatores facilitadores da aprendizagem que podemos chamar de pessoais, a saber: o interesse do próprio

estudante, que se reflete em estudo diário e formação de grupos de estudo; frequência, atenção e participação em sala de aula; respeito ao professor; interação com os colegas e com os docentes; organização e disciplina para o estudo, utilizando os recursos disponíveis na instituição; aprofundamento dos conhecimentos transmitidos em sala de aula; enfim, toda forma de compromisso verdadeiro com seu processo de formação/profissionalização.

Na perspectiva da vida acadêmica temos como fatores facilitadores da aprendizagem alguns elementos estruturantes da prática pedagógica, sendo eles: a didática dos professores em sala de aula e a relação professor-estudante, que numa perspectiva horizontal engloba estímulo, empenho e disponibilidade do corpo docente, articuladas ao diálogo e à troca de conhecimento entre professores e estudantes, em relação dialética para a construção do conhecimento.

Os resultados obtidos evidenciam que para estes estudantes os fatores que contribuem para a aprendizagem estão fortemente situados na perspectiva individual dos sujeitos, incorporando, dessa forma, o discurso da ideologia neoliberal de que o sucesso se alcança com mérito próprio. Nessa linha de pensamento só não atinge o sucesso quem não tem capacidade, por isso, o insucesso fica circunscrito ao âmbito do próprio sujeito, revelando a força dos mitos que são construídos sob poderosa influência ideológica.

Não estamos aqui discordando da inegável importância do comprometimento e da ação dos sujeitos, autores do processo de construção de conhecimento, na sua formação/profissionalização, pois entendemos que a universidade é um espaço de formação da autonomia intelectual do estudante. O que não podemos deixar de enfatizar, entretanto, é que sempre precisamos analisar o sucesso/insucesso em rede, em entrelaçamento, pois as instituições e os sujeitos estão inseridos num contexto sociopolítico-cultural, e, portanto, histórico, refletindo as relações e as contradições presentes numa sociedade capitalista caracterizada pela luta de classes.

Outro aspecto que nos chama a atenção é que há nas afirmativas dos estudantes ideias que se referem a aspectos da dimensão humana e técnica do processo de ensino aprendizagem, mas não há referências à dimensão político-social. Isso indica que existe um percurso de reflexões a ser percorrido no entendimento das tramas nas quais são tecidos o sucesso e insucesso escolar/acadêmico.

Sem desconsiderar a relevância dessa discussão, a qual engloba as políticas públicas (des)comprometidas com a qualidade da educação oferecida em nossos espaços de formação, vamos salientar aqui o destacado papel do professor no processo de aprendizagem. Esse traço foi revelado nas representações dos estudantes, tanto em relação à competência para ensinar, como em relação ao apoio humano, materializado em palavras de incentivo/encorajamento e no comportamento que acolhe as dúvidas e os saberes dos educandos, articulando-os aos saberes acadêmicos. Trata-se de uma configuração pedagógica baseada na troca de conhecimento alicerçada no diálogo e na reflexão crítica, pondo-se em relevo “o valor dos sentimentos, das emoções” (FREIRE, 1996, p. 51) nas práticas educativas.

A despeito da desvalorização da profissão docente, as representações dos estudantes envolvidos na pesquisa apontam para o sentido oposto, ao creditarem aos professores uma inegável importância no seu processo de formação/profissionalização. Porém, não estamos falando de todo e qualquer professor, mas sim daqueles que aliam à competência científica a competência humana, cujas aulas comportam sentimentos e afetividades, porque não podemos desvincular nossa condição de professor/estudante de nossa dimensão humana.

Neste ponto reafirmamos a pertinência dos estudos em representações sociais, porque conduz um novo olhar ao objeto que se propõe a compreender, na medida em que articulam elementos afetivos, cognitivos e sociais orientando os comportamentos e as ações em contextos sociais concretos. Isto é, como Moscovici (1978) apontou desde o início, as representações sociais constituem um esforço de interpretação do real, atribuindo-lhe sentido, por isso funcionam como guia para as práticas e condutas dos grupos sociais. Nessa direção, estudos dessa natureza trazem uma contribuição importante, na medida em que apontam aspectos que necessitam de intervenção.

É justamente por compreender as representações dos estudantes como um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano que procuramos saber a visão deles sobre o outro lado da moeda, ou seja, quais são os aspectos dificultadores da aprendizagem. Pelas respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, podemos dizer que na perspectiva da vida pessoal a falta de tempo para o estudo extraclasses devido ao trabalho; o tempo gasto e o cansaço devido às viagens até o Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru); problemas

financeiros para custear o seu sustento durante o processo de graduação, isto é, alimentação, aluguel e transporte, além de vários aspectos vinculados às ações dos próprios estudantes (falta de interesse/compromisso). Há alegações ainda sobre não levar a graduação a sério; não assistir às aulas ou conversar, atrapalhar, desrespeitar o professor enquanto este está lecionando; cursar várias disciplinas ao mesmo tempo; exercer atividades paralelas; pouco preparo para cálculo; só estudar na véspera das provas; não se concentrar durante as aulas.

Já os problemas que podemos classificar como acadêmicos são: falta de didática de alguns professores, o que aponta para a necessária formação pedagógica do corpo docente; relação professor-estudante insatisfatória devido à pouca disponibilidade do corpo docente, bem como à falta de estímulo por parte dos professores; falta de infraestrutura, o que está relacionado a um *campus* imerso em obras; indisponibilidade de todos os laboratórios necessários e falta de acervo e espaço físico para a biblioteca adequados à demanda acadêmica.

Com relação a este último aspecto não podemos deixar de salientar o processo permanente de melhoria, visto que é uma das prioridades da gestão institucional da UFPE/CAA. Acreditamos que estudos posteriores evidenciarão representações sociais mais positivas dessa realidade educacional.

Estabelecendo uma correspondência entre os elementos facilitadores e dificultadores da aprendizagem evidenciados nas representações sociais dos estudantes envolvidos na pesquisa, parece lógico afirmar que as três causas do sucesso são também as três do insucesso. Ou seja, é no âmbito das estratégias do professor (didática/metodologia), da relação professor-estudante e da competência e capacidade dos estudantes (interesse/compromisso/estudo) que se constrói o sucesso ou o insucesso acadêmico. É claro que fatores externos ao âmbito universitário desempenham papel de grande relevo, porque o processo de ensino e aprendizagem estará sempre comprometido com as circunstâncias sociopolítico-econômicas e culturais, ainda que não pareçam prioritários nas representações dos estudantes participantes da pesquisa.

Importa ressaltar que as dimensões da representação social dos estudantes envolvidos na pesquisa dão indícios tanto das lacunas que advêm da vida pessoal destes sujeitos quanto das dificuldades inerentes às instituições formadoras - infraestrutura, relação professor-estudante, didática e/ou metodologia

de ensino adotada pelos docentes, estrutura curricular dos cursos -, possibilitando a reflexão e resignificação, no plano teórico e prático, tanto da instituição quanto dos atores sociais que dela fazem parte, no sentido enfrentar os problemas apontados. O objetivo disso é o estabelecimento de novas relações com os sujeitos do processo educativo e com a realidade circundante na configuração da sociedade futura, pois, como observa Jodelet (2001, p. 17), “o mundo a nossa volta incita-nos a compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo; precisamos saber como agir diante das inúmeras situações que se nos apresentam”. Esta é, sem dúvida, uma tarefa significativa em nossas vidas, por isso precisa ser realizada em conjunto com os membros que compõem o nosso grupo de pertença.

Nessa perspectiva, é imprescindível a consideração das representações sociais no enfrentamento dos dilemas presentes no mundo contemporâneo, no qual o sucesso/insucesso escolar/acadêmico permanece um tema atual e preocupante porque parece estar imune às ações desenvolvidas na tentativa de sua superação, visto que as representações “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos e tomar decisões” (JODELET, 2001, p. 17).

Neste sentido, as representações dos estudantes envolvidos nessa pesquisa não podem ser desconsideradas na redefinição de estratégias que visem à melhoria do processo de ensino e aprendizagem uma vez que contribuem de forma relevante para o aprofundamento das discussões sobre o tema em questão.

6.2 ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: APREENDENDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DE SUCESSO E INSUCESSO NA VIDA ACADÊMICA.

A técnica de Associação Livre de Palavras (ALP) foi desenvolvida por Jung, nas pesquisas em Psicologia Clínica, a qual se caracterizava como um teste projetivo que objetivava

localizar as zonas de bloqueamento (entendidas como detenção súbita e transitória do curso do pensamento, sem comprometi-

mento intelectual ou sensorial) e de recalçamento de uma pessoa, isto é, a exclusão do campo da consciência de certas idéias, sentimentos e desejos que o indivíduo não quer admitir e que, no entanto, continuam a fazer parte da sua vida psíquica. (BARDIN apud OLIVEIRA et al, 2005, p. 574).

A ALP foi adaptada ao campo da Psicologia Social por Di Giacomo (1981) e desde então tem sido amplamente utilizada em pesquisas sobre representações sociais, por se tratar de uma técnica projetiva na qual as palavras evocadas associam-se à palavra indutora de maneira livre, espontânea e rápida. Essa espontaneidade dos dados possibilita o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado, permitindo a apreensão de elementos que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas (ABRIC, 2001).

Mesmo ciente das desvantagens da referida técnica, apontada por Oliveira et al (2005) como de difícil interpretação no caso de ser analisada isoladamente, bem como a dificuldade de se distinguir, nas associações produzidas, aquelas que são organizadoras da representação, isto é, as que apresentam características de centralidade, optamos por utilizá-la, concordando com Ribeiro (2008, p. 9) “que o fato de enunciar um termo em primeiro lugar denota que tal termo está mais acessível na memória do sujeito, de modo a representar a importância que lhe é atribuída no seu esquema cognitivo”.

Diante desse entendimento, utilizamos a técnica de associação livre de palavras no questionário subjetivo, como explicitamos anteriormente, solicitando aos estudantes que escrevessem palavras que lhe viessem à mente quando escutavam ou liam as expressões indutoras *sucesso na vida acadêmica* e *insucesso na vida acadêmica*. Em seguida, solicitamos que destacassem duas palavras, dentre as escritas, que considerassem mais próximas da ideia dos termos evocados, vislumbrando identificar o conteúdo e a possível estrutura interna das representações, isto é, os elementos que constituem o campo semântico do objeto estudado e seu provável núcleo central.

O processamento dos dados coletados foi realizado com o auxílio do *software* Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations (EVOG), criado por Pierre Verguès na França, cujo programa é composto por um con-

junto de subprogramas, que, reunidos, permitem a realização de análises estatísticas de evocações.

O referido software possibilita efetuar a organização das palavras em função da hierarquia implícita à combinação da frequência com a ordem natural de evocação. A técnica de análise consiste na construção de um quadro de quatro casas, em que são distribuídas as palavras evocadas e discriminados o sistema central e periférico, com base na frequência de ocorrência das palavras e das ordens médias de evocação - OME. (LIMA, 2009, p. 155).

Assim, as palavras são distribuídas num quadro formado por quatro casas com um eixo vertical e o outro horizontal, “sendo que o eixo vertical refere-se à frequência de evocação das palavras e o eixo horizontal apresenta a ordem média de evocação das palavras” (AGUIAR, 2004, p. 282), conforme modelo de análise das evocações apresentado no quadro 3.

QUADRO 3 - Modelo de análise das evocações através do quadro de quatro casas

F R E Q U Ê N C I A	ORDEM MÉDIA DE EVOCACÃO	
	1º Quadrante Prováveis elementos do núcleo central	2º Quadrante Elementos intermediários (1ª periferia)
	3º Quadrante Elementos intermediários	4º Quadrante Elementos periféricos (2ª periferia)

Segundo Marques, Oliveira e Gomes (2004, p. 96):

No alto e à esquerda (quadrante superior esquerdo – QSE) ficam situados os termos verdadeiramente significativos para os sujeitos e que constituem, provavelmente, o núcleo central da representação estudada. As palavras localizadas no quadrante superior direito (QSD) e quadrante inferior esquerdo (QIE) são os elementos intermediários que podem se aproximar do núcleo

central ou dos elementos periféricos, e aquelas localizadas no quadrante inferior direito (QID) constituem os elementos periféricos da representação.

Desse modo, compreendemos que o núcleo central está vinculado aos elementos estruturantes da representação, enquanto que o sistema periférico contém as diferenças de percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, abrigando a heterogeneidade do grupo ao comportar as características individuais do contexto imediato. Trata-se, portanto, de um sistema mais flexível e menos estável, que permite variações pessoais em relação ao núcleo central comum.

6.2.1 Análise das Palavras Principais

Em nossa pesquisa utilizamos o EVOC na análise das palavras indicadas pelos estudantes como sendo as mais próximas das expressões indutoras *sucesso na vida acadêmica* e *insucesso na vida acadêmica*, cujos dados são apresentados tomando-se por base o quadro de quatro casas de Verguès, visto que

na construção do “quadro de quatro casas” são distribuídos os termos evocados considerando a frequência e a ordem das evocações produzidas, possibilitando a determinação da organização dos termos produzidos em função da hierarquia subjacente a esses dois indicadores. (VERGUÈS, 1992 apud OLIVEIRA et al, 2002, p. 181).

Em outras palavras,

essa técnica, ao combinar dois aspectos relacionados às palavras ou às expressões evocadas, que são a frequência e a ordem em que foram evocadas, possibilita a distribuição dos termos produzidos segundo a importância atribuída pelos sujeitos. (MARQUES, OLIVEIRA e GOMES, 2004, p.95-96).

Nesse sentido, compreendemos que os termos que atendam aos critérios de maior frequência e ordem prioritária de evocações indicam uma maior

relevância no esquema cognitivo dos sujeitos pesquisados, constituindo-se, assim, os candidatos ao núcleo central da representação.

Diante dessa compreensão, com base nas informações produzidas por meio das evocações livres e com o auxílio da técnica de Verguès integrada à tecnologia da informática, construímos o “quadro de quatro casas” para os dois termos indutores, por entendê-lo como um “importante instrumento facilitador para a análise da estrutura e organização de uma representação social” (MARQUES, OLIVEIRA e GOMES, 2004, p.96).

No quadro 4 apresentamos o quadro de quatro casas com os dados (rang, frequência mínima e frequência média) das evocações para a expressão indutora “sucesso na vida acadêmica”, buscando em seguida realizar a análise dos sentidos e significados dos elementos evocados.

QUADRO 4 - Quadro de quatro casas para o termo sucesso na vida acadêmica

Rang: 1,4; Frequência mínima: 2; Frequência média: 3					
Elementos centrais			Elementos intermediários		
Frequência > = 3		Rang < 1,4	Frequência > = 3		Rang > = 1,4
Evocações	Freq.	Rang	Evocações	Freq.	Rang
aprovação	5	1,200	realização	5	1,600
boas notas	3	1,000	-	-	-
Elementos intermediários			Elementos periféricos		
Frequência < 3		Rang < 1,4	Frequência < 3		Rang > = 1,4
Evocações	Freq.	Rang	Evocações	Freq.	Rang
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			aplicação	2	2,000
			bom emprego	2	1,500
			dedicação	2	2,000
			disciplina	2	1,500
			emprego	2	2

Consideramos prudente esclarecer, para melhor compreensão da leitura dos resultados, que, quanto menor for o rang (média das ordens médias de evocação) de cada palavra, mais prontamente ela foi evocada, e, quanto maior o rang, mais tardiamente ela foi evocada.

Como se pode notar, no quadrante superior esquerdo (QSE) estão as palavras que podem constituir o núcleo central das representações sociais de sucesso na vida acadêmica: aprovação e boas notas; o elemento intermediário, situado no quadrante superior direito (QSD), é realização; o quadrante inferior esquerdo (QIE) ficou vazio por falta de elementos que tivessem frequência menor que 3 e rang menor que 1,4. Por fim, os elementos periféricos, aqueles mais afastados do núcleo central, são constituídos das seguintes palavras: *aplicação, bom emprego, dedicação, disciplina, emprego*.

Pela leitura dos resultados, a representação dos estudantes de sucesso na vida acadêmica revela um conteúdo no qual estão presentes dimensões do saber que associam o sucesso acadêmico: aos atributos de bom desempenho e/ou rendimento escolar (aprovação e boas notas); à dimensão da moral (realização); à dimensão dos atributos pessoais dos estudantes (aplicação, dedicação, disciplina); e à dimensão de futuro (emprego, bom-emprego).

Assim, as categorias construídas a partir das evocações dos participantes da pesquisa demonstram a presença de conteúdos relacionados a quatro dimensões da representação social de sucesso na vida acadêmica: do saber, da moral, dos atributos pessoais dos estudantes e do futuro.

A estrutura dessa representação é dada por um núcleo central, formado pela dimensão do saber que remete ao processo de ensino e aprendizagem ancorado no paradigma tradicional em que o processo avaliativo, sinônimo de provas e/ou exames, tem a finalidade de aprovar (classificar) ou de reprovar os discentes de acordo com as notas obtidas nas provas. “Ou seja, por si só, as notas e o desempenho na universidade validam um status e se tornam o passaporte de entrada ou de bloqueio do êxito ou fracasso dos **sujeitos** na vida” (CRUZ, 2006, p. 48, grifo nosso).

Parece, então, que a nota identifica o valor de cada um, por isso há uma supervalorização do seu significado.

A afirmação de Romanowski e Wachowicz (2004, p. 122-123) é oportuna:

Especialmente, é por meio da documentação que se credencia e se legitima a escolarização, ou seja, o registro é que tem assegurado o resultado obtido como válido para os sistemas de ensino e para a sociedade. Esse registro, que tem sido entendido como avaliação, representa a contabilização do resultado obtido pelos alunos e se mantém cristalizado: afinal, quem é que não sabe o que significa uma nota abaixo da média?

Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem na qual a avaliação é circunscrita à mensuração, o compromisso do estudante é com a aprovação. Desse modo, seus objetivos ficam voltados para a obtenção de boas notas e, para tanto, direciona os seus estudos para a prova, pois passar é importante. Isso não significa, no entanto, dizer que conseguiu construir conhecimento.

Essa percepção reforça o entendimento de que o conteúdo representacional de sucesso acadêmico, partilhado pelos participantes da pesquisa, interfere nas atitudes desses sujeitos durante o curso de graduação.

Essa constatação ratifica as ideias defendidas por Moscovici (1978, p. 26), ao afirmar que as representações sociais constituem “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e de comunicação entre indivíduos”. Portanto, orientam os sujeitos no processo de apreensão e interpretação do mundo, contribuindo, assim, para a organização das condutas.

No sistema periférico das representações em apreço, aquele que segundo a teoria das RS tanto pode alimentar quanto ameaçar o núcleo central, observamos no nível intermediário a presença da palavra *realização*, situada na dimensão da moral, que reforça o núcleo central, uma vez que está a ele subjacente: ser aprovado com boas notas gera um sentimento de realização.

Como elementos periféricos, os quais estabelecem a interface entre o núcleo central e a realidade concreta na qual as representações são elaboradas e funcionam, observa-se a dimensão dos atributos pessoais dos estudantes presente nos vocábulos *aplicação*, *dedicação* e *disciplina* - de caráter prescritivo -, que sinalizam para uma representação de sucesso na vida acadêmica pautada no esforço individual. Além da dimensão de futuro, que se refere ao sucesso acadêmico como um elemento facilitador da ascensão social através do emprego/bom emprego ou profissão, que está associada ao sucesso financeiro.

Evidentemente, a formação em nível superior exige uma reflexão por parte dos estudantes, para que possam fazer a ruptura com as representações sociais construídas tradicionalmente sobre o processo de ensino e aprendizagem pautado no modelo epistemológico empirista centrado no professor, que transfere o conhecimento para os discentes, que por sua vez limitam-se à preocupação de adquirir os conhecimentos transmitidos para obterem boas notas e serem aprovados.

Diante desse cenário apontado pelas representações sociais dos estudantes de sucesso na vida acadêmica, tendo em vista a perseguição por uma educação de qualidade, na qual o processo avaliativo não possa ser reduzido a indicado-

res quantificáveis, parece ser premente a constituição, no espaço universitário, do paradigma emergente, cuja ênfase está “na aprendizagem e não no ensino, na construção de conhecimento e não na instrução” (MORAES, 1997, p. 139), paradigma este edificado na ética da discussão e do diálogo, na qual as normas são construídas pelos protagonistas da prática educativa.

Essa empreitada envolve, certamente, os atores do processo educativo (estudantes, professores e gestão educacional) e se coaduna com as ideias defendidas pela Teoria das Representações Sociais:

A concepção de sujeito subjacente às propostas teóricas de Moscovici é a de um sujeito ativo, construtor da realidade social e nela construído. Para ele, o sujeito não é um simples processador de informações externas ou produto de uma realidade exterior a ele. O sujeito é ativo no processo de apropriação da realidade objetiva [...]. (SANTOS, 2005, p. 17).

Considerando que as representações estão presentes nos processos de construção do conhecimento, conhecê-las pode favorecer a compreensão dos elementos que interferem na aprendizagem e indicar alguns caminhos de intervenção.

Dando continuidade aos objetivos deste estudo, mostraremos o quadro de quatro casas com os dados (rang, frequência mínima e frequência média) das evocações para a expressão indutora *insucesso na vida acadêmica*, buscando em seguida realizar a análise dos sentidos e significados dos elementos evocados, como fizemos anteriormente com o termo *sucesso*.

QUADRO 5 - Quadro de quatro casas para o termo *insucesso na vida acadêmica*

Rang: 1,4 ; Frequência mínima: 2 ; Frequência média: 5					
Elementos centrais			Elementos intermediários		
Frequência > = 5		Rang < 1,4	Frequência > = 5		Rang > = 1,4
Evocações	Freq.	Rang	Evocações	Freq.	Rang
reprovação	8	1,000	desestímulo	5	1,600
Elementos intermediários			Elementos periféricos		
Frequência < 5		Rang < 1,4	Frequência < 5		Rang > = 1,4
Evocações	Freq.	Rang	Evocações	Freq.	Rang

Rang: 1,4 ; Frequência mínima: 2 ; Frequência média: 5					
Elementos intermediários			Elementos periféricos		
fracasso	2	1,000	decepção	3	1,667
frustração	3	1,000	descompromisso	2	1,500
			desemprego	2	2,000
			falta-de-estrutura	2	1,500
			incapacidade	2	2,000
			relaxamento	3	1,667

Como podemos perceber, os resultados acima revelam o elemento candidato ao núcleo central da representação, *reprovação*, situado no quadrante superior esquerdo. Os vocábulos *desestímulo*, localizado no quadrante superior direito, e *fracasso/frustração*, no quadrante inferior esquerdo, são os elementos intermediários da representação que reforçam o núcleo central, por constituírem um conteúdo relacionado ao sentimento negativo provocado pela reprovação. No quadrante inferior direito encontramos os elementos periféricos, representados pelas expressões *decepção*, *descompromisso*, *desemprego*, *falta de infraestrutura*, *incapacidade* e *relaxamento*, evidenciando a interface com a realidade imediata dos sujeitos.

Conforme podemos observar no quadro 3, a representação dos estudantes de insucesso na vida acadêmica denota um conteúdo composto pelas dimensões: do saber, relacionando o insucesso acadêmico ao baixo desempenho e/ou rendimento escolar (*reprovação*); da moral (*fracasso*, *frustração*, *decepção*); dos atributos pessoais dos estudantes (*descompromisso*, *incapacidade*, *relaxamento*); e de futuro (*desemprego*), à semelhança do termo *sucesso*. Entretanto, para o termo insucesso surgiu uma nova dimensão articulada ao contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa, isto é, a do presente (*falta de infraestrutura*).

As categorias construídas pelas representações denunciadas nas palavras associadas pelos estudantes envolvidos na pesquisa revelam a presença de conteúdos ligados a cinco dimensões da representação social de insucesso na vida acadêmica: do saber, da moral, dos atributos pessoais dos estudantes, do futuro e do presente.

Analogicamente ao que aconteceu com o termo *sucesso na vida acadêmica*, a estrutura dessa representação é determinada por um núcleo central formado pela dimensão do saber. Aqui, entretanto, o significado de insucesso acadêmico para os estudantes pesquisados é fortemente marcado por um elemento negativo identificado pela palavra *reprovação*.

Esta representação também está ancorada no paradigma tradicional de ensino e no modelo seletivo e classificatório de avaliação, no qual os estudantes são aprovados ou reprovados. Tal fato sugere, por certo, a existência do que Moscovici (1978) denominou representações hegemônicas, por serem partilhadas pelos membros de um grupo social, embora não sejam os responsáveis pela sua produção.

Nos elementos intermediários, do sistema periférico, encontramos as palavras *desestímulo*, *fracasso* e *frustração* – assinaladas na dimensão da moral –, que evidenciam, de forma significativa, conteúdos relacionados aos sentimentos que guardam estreita relação com o núcleo central dessa representação.

Verifica-se, nessas representações, a força negativa das reprovações na vida dos estudantes porque “o fato de não conseguir o nível de competências dos alunos não reprovados favorece o aparecimento de sentimentos pessoais, e nos outros, de incapacidade, de baixa auto-estima e de fracasso generalizado” (CAMARGO, 1975 apud ROAZZI & ALMEIDA, 1988, p. 56).

Não podemos conceber o processo de ensino aprendizagem pautado nessa lógica excludente, na qual poucos obtêm êxito e os reprovados são relegados à própria sorte, nutrindo sentimentos de incompetência e incapacidade, “pois não se trata, a nosso ver, de uma disfunção individual (orgânica, psicológica e/ou social), mas do efeito de uma trama cujas raízes são também institucionais” (AQUINO, 1997, p. 93).

O autor aponta para a necessidade de as universidades recuperarem o sentido de seu trabalho, assumindo-se como agente de mudança endógena. Para tanto, precisa mudar o discurso de que o problema – *insucesso* – é sempre exógeno, como apontam Romanowski e Wachowicz (2004, p. 132):

Em pesquisa realizada na PUCPR com professores que ministravam disciplinas com altos índices de retenção, em 10 cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, constataram os

pesquisadores que a causa mais freqüente das desistências eram as reprovações constantes, mas em nenhuma oportunidade se questionava o perfil dos cursos.

Os estudos de Behrens e Wachowicz (2001, p. 16) ratificam essa distorção do problema nos espaços institucionais de formação:

A leitura insistente dos dados leva à suposição de que, em nenhum momento, os professores se questionam sobre as possibilidades de mudança dos conhecimentos que compõem o currículo dos cursos. É como se cada curso houvesse estipulado um padrão a ser atingido e no momento em que os dados demonstram a não aprendizagem o enfrentamento do problema aponta com ênfase as mudanças na direção dos alunos e com menor grau dos professores, da instituição e dos materiais, mas não na lógica que atribui aos cursos o perfil que têm.

Essas considerações evidenciam a importância do repensar/refazer institucional no processo de escolarização superior desses universitários, o que pressupõe a denúncia de mecanismos desfavoráveis às práticas educativas, perseguindo, essencialmente, a transformação dos processos e das relações acadêmicas. Como aponta Aquino (1997, p. 108):

Vê-se, portanto e afinal, que o cotidiano escolar pode perfeitamente comportar uma ênfase menos meritocrática e mais epistêmica. Mesmo porque, numa “retenção” ao final de um ano letivo, algo de todos nós – professores, alunos, técnicos, dirigentes, ou teóricos – está sendo igualmente rechaçado ou, no mínimo, colocado *sub judice*. (AQUINO, 1997, p. 108).

Talvez o caminho a ser trilhado seja este que está subentendido nas considerações de Aquino (1997), ou seja, que aprendamos a lutar coletivamente na direção de uma perspectiva de ensino e aprendizagem incluyente, buscando-se compreender a realidade acadêmica como uma possibilidade de direcionamento de intenções e de tomada de decisões, cujas representações sociais dos estudantes contribuem indiscutivelmente. Conforme alerta Franco (2005,

p. 2), a contribuição das representações sociais melhora o entendimento das questões pedagógicas e educacionais, uma vez que

permeando o cotidiano dos professores e dos alunos, as representações sociais permeiam as relações pedagógicas e as aprendizagens. Permeiam motivações e expectativas. Conhecer-las pode trazer, portanto, uma contribuição ao trabalho educacional.

Retomando o quadro de quatro casas, nos elementos periféricos observa-se um conteúdo representacional mesclado pela presença das diferentes dimensões: da moral, traduzida no sentimento de decepção; dos atributos pessoais dos estudantes, evidenciados nos vocábulos *descompromisso*, *incapacidade* e *relaxamento*, que reportam às atitudes dos sujeitos; de futuro, simbolizada no desemprego que, por certo, indica uma consequência da reprovação que, por sua vez, dificulta/retarda o processo de graduação (que os estudantes parecem relacionar diretamente como condição de sua inserção no mercado de trabalho); e, por fim, do presente, marcado pela falta de infraestrutura de um *campus* imerso em obras.

Esse contexto caracteriza uma das funções do sistema periférico, isto é, a concretização, que é marcada pelo momento presente e cotidiano dos sujeitos.

Assim, parece evidente que as representações sociais constituem um sistema que favorece a interpretação da realidade, conduzindo as relações dos sujeitos com o seu meio social e determinando seus comportamentos e suas práticas.

É premente ressaltar o que estas representações estão revelando, isto é, a necessidade de reconfiguração do cenário acadêmico para a construção de novos referenciais de representação. Este cenário pauta-se em outros expressivos alicerces:

A indissociabilidade ensino-pesquisa, a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento, o incentivo à criticidade e à criatividade, a flexibilidade de espaços, tempos e modos de aprendizagem, a emergência da interdisciplinaridade, a necessidade de integração teoria e prática, a necessidade de superação de dicotomias (teoria/prática, forma/conteúdo entre outras), a necessidade de domínio de novas habilidades decor-

rentes de avanços tecnológicos (como uso de realidade virtual), o resgate da ética, a incorporação da afetividade, a ênfase ao posicionamento político do professor e a centralidade do processo educativo na aprendizagem do estudante [...]. (PACHANE E PEREIRA, 2004, p. 9, grifo nosso).

Essas ideias apontam para a aula como ambiente de aprendizagem e não de instrução/reprodução. “Daí a importância de recuperar uma pedagogia da pergunta e não só da resposta, favorecedora de uma aprendizagem baseada mais no diálogo do que no monólogo” (IMBERNÓN, 2000, p. 89).

Nessa perspectiva, os estudantes assumem a condição de sujeitos ativos, contextualizados, críticos, autônomos, criativos, envolvidos com suas existências, emoções, sentimentos, enfim, sua própria aprendizagem, que implica escolhas e responsabilidades.

Neste ponto, é interessante lembrar:

O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, à permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social. (ALARCÃO, 2003, p. 13 e 32).

Essa mentalidade precisa, entre outros aspectos, ser talhada em uma epistemologia radicalmente diferente. Portanto, essa configuração requer a consolidação de referenciais teóricos que expressem uma concepção de ensino e aprendizagem como processo de reflexão e de ação dos diversos sujeitos envolvidos nas práticas educativas, desencadeando discussões coletivas, sobretudo no interior da Universidade, que levem em consideração o contexto histórico-sociopolítico-cultural no qual a instituição e os atores sociais estejam inseridos sem desconsiderar o papel a ser desempenhado por cada agente nos limites de sua responsabilidade.

Jodelet (2002) nos ajuda a ratificar a importância de se compreender as representações sociais na realização dessa tarefa, na medida em que elas se relacionam com as práticas, pois “a representação nos dá uma visão, uma construção do objeto e esta construção vai permitir atuar de uma maneira ou de outra com relação ao objeto” (JODELET, 2002 apud ALMEIDA, 2005, p. 191). Este pensamento é corroborado por Abric (2000, p. 28), ao afirmar que “a representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais”. Essas ponderações reafirmam a importância e o poder dos estudos em representações sociais, porque estas permitem compreender e explicar a realidade e contribuir para a construção de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa qualitativa, não se buscam generalizações, comprovação de hipóteses, soluções. Ela é uma busca e, como tal, pretende abrir caminhos e provocar questionamentos [...]. Entretanto, ao se finalizar a pesquisa, fica no pesquisador o sentimento de não-encerramento, de não-fechamento. Fica, no máximo, o sentimento de ultrapassagem de uma fase vivida a partir de um recorte da realidade no limite de determinado espaço e de determinado tempo. Ficam, porém, e disso não restam dúvidas, muitas aprendizagens e a certeza de que o pesquisador também se transformou um pouco como pessoa e como profissional, pois, durante todo o tempo elementos de sua subjetividade estiveram em jogo. (PIMENTEL, 2005, p. 111).

Durante o caminho trilhado nesta pesquisa, construímos considerações provisórias acerca dos achados do estudo porque o conhecimento é um processo dinâmico, em constante transformação, o qual abre a possibilidade para novos estudos que possam acrescentar ou confrontar dados e análises aqui esboçados.

Na realidade específica deste estudo, percebemos que as representações sociais dos estudantes de sucesso e insucesso não podem ser dissociadas de suas concepções de mundo, sujeitos, sociedade, visto que ao relacionar sucesso à aprovação e boas notas eles denunciam a importância dessa situação como condição para conquistarem seu espaço no mundo do trabalho e se sentirem realizados, demonstrando que a referida conquista e realização exigem aplicação, dedicação e disciplina por parte deles.

Nesse contexto, do que foi possível apreender das representações sociais dos estudantes envolvidos na pesquisa de sucesso e insucesso na vida acadêmica, tanto nos questionários quanto na associação livre de palavras, é possível inferir que suas representações, hoje, estão ancoradas no ensino tradicional

regido pela lógica da aprovação/reprovação mediante as notas obtidas nos exames, dando-se grande ênfase aos conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula. Tais representações estão impregnadas pelo discurso neoliberal do mérito individual calcado na capacidade e competência do próprio sujeito.

Com isso queremos dizer que para os estudantes participantes da pesquisa, sucesso é ser aprovado e insucesso é ser reprovado, e uma situação ou outra é, muitas vezes, determinada pela capacidade (compromisso/interesse) ou incapacidade (descompromisso/desinteresse) do próprio estudante.

Suas representações também estão ancoradas na realidade atual, por meio do sistema periférico, por isso a aprovação guarda o significado da inserção no concorrido mercado de trabalho e, conseqüentemente, da almejada estabilidade financeira. Em oposição, a reprovação significa a inviabilização dessa realização, gerando sentimentos negativos de fracasso e frustração.

Ademais, nessa realidade presente há o peso negativo da infraestrutura do *campus*, imerso em obras, nas representações dos participantes da pesquisa, mostrando a força do sistema periférico na atualização das representações.

No que tange aos fatores que contribuem para facilitar/difícultar a aprendizagem, a representação dos estudantes envolvidos na pesquisa, na dimensão da vida pessoal, revela que eles estão cômnicos da importância do seu próprio compromisso com a aprendizagem, com o seu processo de profissionalização, com uma formação de base sólida.

Compreendemos que esse entendimento é fundamental no processo de ensino e aprendizagem quando concebemos o sujeito como um ser portador de saberes, construtor de conhecimento e, portanto, autor, em certa medida, de sua própria história. Entretanto, há uma evidência da ideologia neoliberal do mérito próprio circulando nestas representações quando sinalizam que suas ações podem ser decisivas para o bom ou mau desempenho acadêmico.

Não podemos negar, nem é nossa intenção, a relevância da ação do sujeito no seu próprio processo de formação. Entretanto, uma trajetória de sucesso ou de insucesso, devido à complexidade desse fenômeno, envolve dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como dimensões pedagógicas em estreita articulação com as representações que caracterizam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas educacionais. Portanto, ela não se limita à perspectiva unilateral do sujeito.

Parece-nos, assim, que há um caminho de reflexão a ser percorrido pelos estudantes envolvidos na pesquisa no entendimento das tramas presentes nesse processo.

Com relação aos fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem na perspectiva da vida acadêmica, as representações dos estudantes demonstram a relevância da didática/metodologia em que se estruturam os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, cujo balizamento encontra forte expressão na relação professor-estudante. Isso indica que é fundamental não perder de vista o significativo papel do professor na formação do estudante, embora as políticas públicas nem sempre demonstrem esse reconhecimento.

Diante do exposto, compreendemos que a relação que o estudante estabelece com o professor e com o conhecimento pode contribuir para a sua aprendizagem, sendo preciso reconhecer a importância da dimensão afetiva nas relações pedagógicas

O delineamento do campo representacional de sucesso e insucesso e dos aspectos facilitadores e dificultadores da aprendizagem aponta para a necessidade de a instituição universitária rever alguns encaminhamentos político-pedagógicos e infraestruturais, possibilitando o redirecionamento teórico-prático para o qual os professores sejam convidados a refletirem sobre suas práticas. É importante salientar que não basta refletir, é preciso que esta reflexão seja acompanhada de mudanças concretas no cotidiano acadêmico mediante a consideração das representações dos seus atores.

Nessa finalização gostaríamos de recomendar que as instituições educacionais não desconsiderem as representações sociais dos seus estudantes. Não se pode admitir, da Instituição e dos seus atores, uma visão e uma prática que desconsiderem essas representações, pois acreditamos que apreender o que esses estudantes pensam e sabem, analisar suas sugestões, atitudes, comportamentos e práticas pode configurar possibilidades para se obterem avanços mais significativos nos processos formativos.

Constituiria ingenuidade de nossa parte achar que esse estudo poderia dar conta de toda essa problemática multifacetada, sucesso e insucesso escolar/acadêmico. Mas ele, por certo poderá contribuir para a discussão de algumas questões aqui esboçadas.

Como este estudo abrangeu apenas os estudantes de dois cursos que fazem parte das primeiras turmas do Campus do Agreste, seu âmbito de aplicação é restrito e os resultados não podem ser generalizados para toda a população universitária. Daí a necessidade de outros estudos que possibilitem uma melhor compreensão do fenômeno, de modo a intervir nele.

Desse modo, suscitamos novas questões que podem ser balizadoras em futuras pesquisas: estudo analítico por curso e por ano do sucesso e insucesso acadêmico/escolar no Campus do Agreste; traçar e analisar o perfil geral dos estudantes deste *campus*; realizar estudos de caso de caráter qualitativo ou etnográfico sobre o fenômeno de adaptação universitária a fim de compreender o impacto da universidade na vida dos estudantes com suas múltiplas diferenças.

Assim, a conclusão não proporá nenhuma certeza. “Os canteiros estão abertos, não estão prontos para serem fechados; então, continuemos!” (PERRENOUD, 2000, p. 14).

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: PUF, 2001. p. 11-35.

_____. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.

_____. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Porto: Universidade do Porto, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. Qualidade: um mito pós-moderno. In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (Orgs.). **Representação Social e Educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papirus, 1999.

ALMEIDA, A. M. O. **The teacher's professional identity and their representations about children's competence**. In: 2ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. Rio de Janeiro, 1994.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: WALLON, Henri. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ALMEIDA, Leda Maria de. Representações Sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In: SANTOS, M. de F. de Souza; ALMEIDA, Leda M. de. (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 161-200.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 2003. v. 14/15, p. 17-37.

_____. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em aberto**, Brasília, 1994. ano 14, n. 61, jan./mar., p. 60-78.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, jul/set. 2003, p. 365-382.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan/abr, 2004, p. 51-72.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, Carlos Augusto Lucena; PEREIRA, Clarisse Ferrão. **A indústria de confecções em Pernambuco**: impactos e oportunidades em um cenário pós – ATC (Acordo sobre Têxteis e Confecções) In: Anais do XIII Simpósio de Engenharia de Produção, 2006, Bauru, São Paulo, 2006.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ , Anete e MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

BALZAN, Newton César. **A Didática e a Questão da Qualidade do Ensino Superior**. Caderno Cedes, Campinas, n. 22, 1988, p. 53-66.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In MASSETO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____; WACHOWICZ, Lílian Anna. Uma possibilidade de superação da lógica da seletividade. **Revista Saberes**, Rio de Janeiro, ano 2, v. 2, mai/ago, p. 12-19, 2001.

BENAVENTE, Ana; CORREIA, Adelaide Pinto. **Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária**. Lisboa: IED, 1980.

BENINI, Maria Magália Giacomini. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Um olhar crítico ao ensino superior**: inovações necessárias aos interesses da sociedade em movimento. UFSM, 2007, p. 129-142. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Zaia. **Evasão e reprovação escolar no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, alterado pelo Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 abr. 1997.

_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

_____. Decreto nº 5.225, de 1º de janeiro de 2004. Eleva os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) à categoria de Institutos de Ensino Superior.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

_____. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Estabelece normas de escolha dos dirigentes das Universidades Federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 1995.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Cria o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998. Cria a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jul. 1998.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

_____. Lei nº 10.973, de 2 de novembro de 2004. Dispõe sobre os incentivos à Inovação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

_____. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui a Parceria Público-Privada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 2004.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2005b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade! Período de 2003 a 2006**. Brasília, DF, 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Números da Educação no Brasil**. Brasília, DF, 2001.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2010.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2010.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 31 mar. 2010.

_____. MEC/SESu-ANDIFES. **Diplomação e evasão nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras: um estudo longitudinal**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Banco de Dados: Cidades (Caruaru)**. IBGE, 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 abril 2010.

_____. Universidade Federal de Pernambuco. **Universidade Federal de Pernambuco**. Recife, PE, [2009]. Disponível em: <www.ufpe.br>. Acesso em: 10 fev. 2010.

CAMÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 7.200, de 12 junho de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº 9.394, de 20/12/1996; 8.952, de 20/12/1994; 9.504, de 30/09/1997; 9.532, de dezembro de 1997; 9.870, de 23/11/1999; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 jun. 2006.

CARDOSO, Sônia Maria Vicente. O educador mediador do discente em sua formação: a arte de cuidar. **Revista Unoeste**, 2005. vol. 3, n.º 1, p. 49-55. Disponível em: <<http://www.revistas.unoeste.br>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, 1998. vol. 2, n.3, p. 265-278. Disponível em: <<http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

CARRAHER, Terezinha Nunes et al. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **A universidade em ruínas: na república dos professores**. Porto Alegre: Vozes, 2000.

_____. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981a.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção INEP 70 anos, v.2, 2008. p. 329-348.

CORRÊA, Rosa Maria. **Dificuldades no aprender**: um outro modo de olhar. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CORREIA, Tânia Sofia. **O Insucesso Escolar no Ensino Superior**. Licenciatura em Sociologia (Tese de Licenciatura). Instituto Superior de Ciências do Trabalho, Lisboa, 2003.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1995.

CRUZ, Fátima Maria Leite. **Expressões e significados da exclusão escolar**: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática. Tese (Doutorado em Educação). UFPE, Centro de Educação, Recife, 2006. Disponível em: www.ufpe.br/teses.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In MASSETO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 27-38.

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio**: avaliação, política, pública, educação. Rio de Janeiro, 2006. v. 14, n. 53, out./dez., p. 457-478.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus e Representações Sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Paredes

Silva; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

DREOSSI, Raquel Cecília Fischer; MOMENSOHN-SANTOS, Tereza. O ruído e sua interferência sobre estudantes em uma sala de aula. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. Barueri, v. 17, n. 2, maio-ago, 2005. p. 251-258. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

FARR, Robert. Representações Sociais: a teoria e sua história. In GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 30-59.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. O vestibular e o acesso à Universidade Pública: um problema de seleção ou de autonomia? In: VELLOSO, Jacques (Org.). **Universidade Pública, Política, Desempenho, Perspectivas**. Campinas: Papirus, 1997. p. 107-136.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

_____. Alunos do Ensino Médio: representações sociais em sua escolarização. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n.º 25, jan-jun., Editora da UFMT, 2005.

FREGONEIS, Jucélia Geni Pereira. **Estudos do Desempenho Acadêmico nos Cursos de Graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM): período 1995-2000**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, L. M. T. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1991 (Série Pensamento e Ação no Magistério).

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Brasília: UCB, 2005.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. Educação, Cidadania e Trabalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 25. mar. 2007. p. 171-191.

GILLY, Michel. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, Denise. (Org.). **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 363-386.

GOMES, Alfredo Macedo. As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 23-51 (Coleção Políticas Universitárias).

_____; MORAES, Karine Nunes de. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 2009, Caxambu-MG. **Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. 2009. v.1, p. 1-17.

GUARESCHI, Pedrinho A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JACOB, Celso Alencar Ramos. **A evasão escolar e a construção do sujeito/profissional em curso de Ciências Econômicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2000.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: _____, (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2001. p. 17-44.

_____. **Représentations Sociales: un domaine en expansion**. In: JODELET, Denise. (Dir.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989a.

LAGACHE, Daniel. Prefácio. In.: MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

LETA, Jaqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 17, n.º 49, set./dec., 2003.

LIMA, Andreza Maria de. **O “bom aluno” nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e Políticas de Educação Superior no Brasil. In: MANCIBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 52-72 (Coleção Políticas Universitárias).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Luciana Soares. **Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado**. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, Caxambu, Minas Gerais. ABEP, 2006, p. 1-20. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006_899.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2009.

MACIEL, Betânia; SANTOS, Pedro Paulo Procópio. **Caruaru - Capital do Forró**: de centro regional desenvolvido à atração caipira televisada: a gente se vê por aqui. In: XII Conferência Brasileira de Folkcomunicação. Taubaté, São Paulo. 2009.

MARQUES, Sergio Corrêa; OLIVEIRA, Denize Cristina de; GOMES, Antonio Marcos Tosoli. AIDS e representações sociais: uma análise comparativa entre subgrupos de trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Prática**, edição especial, 2004. p. 91-104.

MASSETO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In MASSETO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MELO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

MERCURI, E. **Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo**: depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação da UNICAMP. (Tese de Doutorado). UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 1992.

MINAYO, Cecília de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. **Formação inicial e profissão docente**: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **O Paradigma Perdido** – a Natureza Humana. Sintra: Publicações Europa-América, 1991.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTA, R.; CASSIANO, W.S.; CHAVES, H.F. Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso ao ensino superior pela rede pública de educação à distância. In: **Desafios da Educação à Distância na Formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 13-26.

NÓBREGA, Sheva Maia da. **O que é Representação Social**. Lisboa: Mimeo, 1990.

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

(Orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 125-154.

_____; CATANI, Afrânio Mendes. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de. **A relação entre o Público e o Privado na Educação Superior no Brasil e o Programa Universidade para Todos (ProUni)**. Tese de Doutorado. UFPE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2007.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes et al (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EDUEPB, 2005. p. 573-603.

_____ et al. **Representações sociais e fatores de risco para o trabalho infantil e do adolescente: uma aproximação possível**. Rio de Janeiro: Cadernos Saúde Coletiva, 2002. p. 177-194.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. Desafios e perspectivas de uma política para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). In: OLIVEIRA et al. **Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, Iberoamérica, v. 33, n. 1, p. 1-13, 2004. Disponível em: <<http://www.udlap.mx>>. Acesso em: 26 nov. 2009.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental**. Brasília: 2004. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>.

PASSOS, G. de O. **Educação superior e reprodução das desigualdades sociais**: estudo sobre o acesso à universidade pública. Projeto de Pesquisa. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAUL, J. J.; RIBEIRO, Z. D. As Condições de Vida e de Trabalho dos Alunos do Ensino Superior Brasileiro: O Caso das Universidades de Fortaleza. **Educação Brasileira**, Brasília, 1991. p. 71-127.

PAUL, Jean-Jacques, SILVA, Nelson do Valle. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha da carreira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília, 1998. v. 14, n. 14, jan./jun., p. 115-130.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Educação Básica: a construção do sucesso escolar. **Em Aberto**, ano 11, n.º 53, jan/mar, 1992.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. Implicações da Pós-modernidade para a Universidade. **Avaliação**, ano 7, v. 7, n. 1, mar. 2002, p. 35-46.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. **Desigualdade de acesso e permanência na universidade**: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. Teresina: Editora Universitária da UFPI, ano 12, n.16, jan/jun. 2007, p. 19-32.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. das G. (Org.). **Docência no Ensino Superior**: do ensino à ensinagem. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria de Lourdes Correia. **A repetência segundo o aluno repete**: um discurso feito na primeira pessoa do singular. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPE, Recife, 2005. Disponível em: www.ufpe.br/teses.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e Prática do Educador e do Orientador**. Campinas: Papirus, 1994.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, out./dez. 2006. p. 425-436.

RAMOS, Mozart Neves. **Quadro da Evasão na UFPE**: metodologias, causas e ações. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.

RAPOSO, Maria Cristina Falcão; SILVA, Tânia Maria da; MESQUITA, Alberto. **Projeto REUNI – Dimensão A.2**: redução da evasão e retenção na UFPE. PROPLAN. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **O ensino universitário**: o olhar sobre as representações de estudantes de licenciatura. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2008, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

ROAZZI, António; ALMEIDA, Leandro S. Insucesso Escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho: CEEDC, 1988. p. 53-60.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação Formativa no Ensino Superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª reimpressão. Joinville: UNIVILLE, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____; MÖLLER, R.C; MEDEIROS, A. A. Contracontrole social na educação: representações sociais da escola pública em uma favela do Rio de Janeiro. Fórum Educacional, 14 (3), 1990, p. 93-108.

SAMPAIO, Maria Ruth Amaral de; PEREIRA, Paulo César Xavier. Difundir e Produzir Conhecimento para o Trabalho: Um Desafio Permanente para a Universidade. In: ROLLEMBERG, Marcelo (Org.). **Universidade: Formação e Transformação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. p. 83-91.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: _____. ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SCHLIEMAN, A.D. Fracasso escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, 1983, p. 3-19.

SEBRAE. Estudo de Caracterização Econômica do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano. SEBRAE/PE. Recife, 2003.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. São Paulo: Record, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set/dez, 2007, p. 641-659.

SILVA, Janssen Felipe da. **Modelos de formação de pedagogos(as)-professores(as) e políticas de avaliação da educação superior: limites e possibilidades no chão das IES.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa: Moraes, 1977.

SONNEVILLE, I. J. O tempo de Estudo e de Trabalho do Aluno Universitário - Um Estudo de Caso da FAEEBA. **Revista FAEEBA**, Bahia, v.1, n. 1, 1992. p. 63-78.

SOUTO, S. O. O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular. In: SPINK, M. J. (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 292-311.

SOUZA, I. T. P. **Estudo do Aluno Universitário para a Construção de um Projeto Pedagógico.** Série Documental: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Relatos de Pesquisa, Brasília, 1993.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular: ?? Quê ??** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

TAVARES, José; SILVA, Isabel Huet. Sucesso Acadêmico no Ensino Superior. In: SOUZA, R. Bruno de et al (Orgs.) **Análise do sucesso e insucesso na Universidade Técnica de Lisboa (UTL).** III Simpósio Pedagogia na Universidade, Lisboa, 2001.

UNESCO. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Paris, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Resolução nº 03/2005 (cria o Centro Acadêmico do Agreste).** Recife, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Político-Pedagógico de Interiorização da UFPE – Campus do Agreste.** Recife, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas do Campus do Agreste**. Caruaru, 2009.

VANNUCHI, Maria Lúcia. **Um Retrato de Gênero da UEG – UnU CSEH e UnU CET**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2007. Disponível em: <<http://www.prp.ueg.br>>. Acesso em: 20 out. 2009.

VARGAS, Hustana Maria. Democratização no ensino superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Minas Gerais, Caxambu. **Anais ANPED**, 2007.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiência. In : MASSETO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 8 ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 77-94.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VELOSO, Tereza Christina Merfens Aguiar. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Série-Estudos (UCDB)**, n. 13, Campo Grande, 2002. p. 133-148.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A; Jovchelovitch, Sandra. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 149-186.

_____. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 3-20.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOBRE A AUTORA



Neide Menezes Silva é sergipana de Lagarto, mas reside em Caruaru desde 1997. Embora ame sua terra natal, já se considera cidadã caruaruense.

Com relação a sua formação acadêmica, é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Especialista em Coordenação Pedagógica pela mesma Instituição de Educação Superior. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. É vinculada profissionalmente a esta Universidade, lotada no Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru, onde atua como pedagoga, exercendo a função de Coordenadora da Escolaridade desde 2006.

Endereço eletrônico: neidemenezes.ufpe@gmail.com

**SUCESO E INSUCESO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE/UFPE**

FORMATO

15,5 x 22 cm

TIPOGRAFIA

Swiss 721 Cn BT

Minion Pro

Editora
Universitária  **UFPE**

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea,

Recife - PE CEP: 50.740-530

Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930 | Fax: (0xx81) 2126.8395

www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br | editora@ufpe.br

ISBN 978-85-415-0178-1



Este é um dos 17 títulos publicados com o selo da *Coleção Novos Talentos* (edital 2012). A iniciativa é fruto de uma ação conjunta entre a EdUFPE e as Pró-Reitorias para Assuntos Acadêmicos (Proacad) e de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) e visa incentivar a publicação de obras inéditas, produzidas por servidores técnico-administrativos e estudantes em nível de graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A proposta é democratizar a possibilidade de publicação através da descoberta de novos autores que, embora ostentem inegável talento para as letras, têm difícil acesso ao mercado editorial por serem neófitos. Todos os títulos foram analisados pela Comissão Editorial da EdUFPE, composta por cientistas da UFPE com notável saber científico, e representam importantes contribuições para diferentes áreas, tais como literatura, música, teatro, pedagogia, gastronomia, administração pública e tecnologia.