



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LÊNIO ASSIS DE BARROS

**O NOVO ALUNADO UNIVERSITÁRIO
NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA UFCG**

Campina Grande – PB

2018

LÊNIO ASSIS DE BARROS

**O NOVO ALUNADO UNIVERSITÁRIO
NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA UFCG**

Dissertação apresentada à banca de avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

Campina Grande – PB

2018

B277n Barros, Lênio Assis de.
O novo alunado universitário na perspectiva de docentes da UFCG /
Lênio Assis de Barros. – Campina Grande, 2018.
129 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira".

Referências.

1. Educação Superior - Universidade. 2. Universidade - Inclusão
Social. 3. Ensino Superior - Novo Alunado. 4. Novo Alunado
Universitário - Visão dos Docentes. I. Lira, André Augusto Diniz.
II. Título.

CDU 378.4(043)

LÊNIO ASSIS DE BARROS

O NOVO ALUNADO UNIVERSITÁRIO
NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA UFCG

Campina Grande, 23 de abril de 2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira – Orientador – UFCG



Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho – Examinador Externo – UFRN



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano – Examinador Interno - UFCG



Prof.ª Dr.ª Melânia Mendonça Rodrigues – Examinadora Interna – UFCG

A Lucas

*Agradeço a todos
que participaram, sofreram junto,
mas nunca deixaram de acreditar.*

*Aos meus pais, pilares da minha vida;
a minha esposa Bruna pelo amor e apoio fundamental;
ao meu filho, a quem tive que dizer muitos não;
a minha família, passado, presente e futuro;
ao meu orientador, amigo que iluminou toda a jornada;
aos colegas e professores do programa PPGEd pela dedicação ao bom trabalho;
ao corpo docente da UFCG.*

RESUMO

A universidade brasileira foi, historicamente, um espaço de exclusão das classes populares. Apenas a partir da década de 1990, com o crescimento do setor de educação superior, aliado, nas décadas seguintes, a uma política de democratização do acesso, ocorreu a entrada de um novo alunado nas universidades. O presente estudo tem por objetivo analisar o novo aluno universitário sob a ótica dos professores da UFCG, tendo por base a Teoria das Representações Sociais. Do universo de 681 professores, 37 de cada uma das áreas de exatas, humanas e saúde foram selecionados para compor a amostra, totalizando 111 participantes. Trata-se de um estudo qualitativo, com análise de conteúdo, e quantitativo, descritivo e transversal, com utilização de livre associação de palavras (ALP), além de um questionário estruturado, com dez questões objetivas estruturadas em escala *likert* e três questões discursivas, como instrumentos de coleta de dados. Os resultados indicaram a representação social fundamentalmente negativa de um alunado jovem, imaturo e despreparado, por professores de todas as áreas, mas com indicações importantes de mudança na área de humanas, onde o alunado é também visto como promissor.

Palavras-chave: Novo alunado. Representações. Inclusão. Universidade.

ABSTRACT

The Brazilian university was, historically, a space of exclusion of the popular classes. Only in the 1990s, with the growth of the higher education, allied in the following decades to a policy of democratization of access, occurred the entry of a new student into universities. The present study aims to analyze the new university student from the perspective of UFCG teachers, based on the Theory of Social Representations. From the universe of 681 professors, 37 from each of the areas of technology, human and health were selected to compose the sample, totaling 111 participants. It is a qualitative study, with quantitative, descriptive and transversal analysis, using free association of words (ALP), in addition to a structured questionnaire, with ten objective questions designed on a likert scale and three discursive questions, as research instruments. The results indicated a fundamentally negative social representation of a young, immature and unprepared student, by professors of all areas, but important indications of change observed in the human area, where the student is also seen as promising.

Keywords: New student. Representations. Inclusion. University.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Governos, posição do NUPES e alguns agentes	33
Tabela 2 – Amostragem por centro	73
Tabela 3 – Políticas de expansão e de inclusão	83
Tabela 4 – Mudanças nas práticas pedagógicas	84
Tabela 5 – Novas tecnologias	86
Tabela 6 – Capacitação	87
Tabela 7 – Perfil do novo alunado.....	90
Tabela 8 – Campo semântico.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Instituições de Educação Superior, por Dependência Administrativa no Brasil.....	37
Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação, por dependência administrativa entre 1980 e 2014	39
Gráfico 3 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – 2003-2014	40
Gráfico 4 – Quando ocorreu essa mudança no novo alunado? Apenas as respostas afirmativas (n=93).....	80
Gráfico 5 – Nuvem de palavras da ALP, com estímulo: “novo alunado”	95
Gráfico 6 – Nuvem de palavras, questão 18 (corpus total) “Como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”	98
Gráfico 7 – Frequência e aproximação de significado, questão 18 (corpus total) “Como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”	100
Gráfico 8 – Nuvem de palavras, questão 18 (subcorpus Exatas) “Como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”	101
Gráfico 9 – Nuvem de palavras, questão 18 (subcorpus Humanas) “Como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”	103
Gráfico 10 – Nuvem de palavras, questão 18 (subcorpus Saúde) “Como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. AS ORIGENS HISTÓRICAS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: TARDIA E EXCLUDENTE	19
2. UM CENÁRIO DE MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	29
2.1. Ampliação do acesso e a reconfiguração do campo universitário	30
2.2. O crescimento do setor privado e a precarização das IFES	36
3. A CHEGADA DE UM NOVO ALUNADO	44
3.1. A gênese Bourdieusiana.....	46
3.2. A manutenção da condição de estudante.....	57
3.3. Princípio da igualdade e as ações afirmativas	61
4. A ABORDAGEM TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	66
4.1. A Teoria das Representações Sociais.....	67
4.2. O objeto da pesquisa em RS	70
4.3. Procedimentos metodológicos.....	72
5. UM PRECÁRIO QUADRO DE MUDANÇAS	78
6. UM NOVO ALUNADO NA UFCG	89
6.1. Associação Livre de Palavras (ALP).....	92
6.2. Questões discursivas.....	97
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114
ANEXO 1: TCLE	123
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO	126

INTRODUÇÃO

A chegada tardia do ensino superior e o igualmente tardio desenvolvimento da universidade no Brasil, face aos cinco séculos das primeiras universidades da América Latina, aliado a um histórico amplo de descaso e exclusão das classes populares, são elementos cruciais para o entendimento da implementação de políticas de democratização, como expansão de vagas e de ação afirmativa, apenas no final do século passado. Em sintonia com outras experiências de democratização do acesso ao ensino superior no mundo, a política de cotas (Lei nº 12.771/12) possibilitou nesse quadro, que a universidade brasileira atendesse a um público diferenciado, oriundo das camadas populares, sobretudo um maior contingente das escolas públicas, em cursos inclusive inacessíveis até então.

Ocorreu ainda, no Brasil, o início de um processo de ampliação e expansão das universidades públicas e dos cursos por elas oferecidos, através de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto nº 6.096/07), apesar das críticas quanto à insuficiência do aporte de recursos para viabilizar a manutenção da qualidade do ensino. Houve também políticas no âmbito do ensino superior privado, com programas de financiamento como o FIES, financiamento público das mensalidades do aluno durante o curso, com taxas de juros abaixo dos preços de mercado, e o Prouni, programa de isenção fiscal das entidades mantenedoras proporcional às vagas disponibilizadas. As melhores condições do FIES e a totalidade das bolsas do Prouni são destinadas aos alunos de escolas públicas.

Esta pesquisa trata exatamente desse novo cenário universitário, com novas demandas para docentes e novos coletivos discentes, com novos saberes. Desse novo rearranjo de forças dentro do campo universitário, surge o discurso que atribui à baixa qualidade desse novo aluno, cujo ingresso burlaria os sistemas meritocráticos clássicos de seleção, a causa da baixa qualidade da educação superior, dissimulando a grande crise social, identitária e institucional pela qual passa a universidade contemporânea, causada, em parte, pela própria submissão desta às demandas do mercado. Assim, uma das críticas recorrentes afirma que as ações afirmativas de acesso ao ensino superior excluiriam os alunos mais capacitados, para dar espaço a cotistas com rendimento acadêmico inferior.

As consequências dessas ações têm impacto determinante não apenas na política educacional na esfera nacional, pois reverbera de forma crucial as relações que se estabelecem no microcosmo da sala de aula. Assim, as representações sociais que se estruturam, nesse campo universitário, influenciam a postura do professor diante desse novo aluno em toda sua heterogeneidade de saberes e capacidades desconsiderados.

Apesar da relevância dessa abordagem para a ampliação do espectro do debate sobre as ações afirmativas de inclusão e democratização do acesso à universidade, é importante notar que tais políticas podem não ter sua finalidade alcançada se não houver uma compreensão ampla desse novo alunado e seu lugar na universidade contemporânea. Com base no ponto de vista dos docentes, pode-se buscar caminhos para estender as práticas inclusivas ao apoio para a permanência, combatendo os altos índices de evasão no ensino superior.

A partir da inquietação com a representação que se constrói entre os docentes acerca de um novo aluno, geralmente aqueles oriundos da escola pública, de programas de cotas ou de prova de certificação de conclusão do ensino médio, que não compartilha de um potencial ou *habitus* acadêmico esperado, percebeu-se a necessidade de investigação da concepção que permeia o olhar do docente sobre o discente. Trata-se, portanto, de uma busca para a compreensão do novo aluno, sob o olhar dos professores.

Qual a representação social sobre o novo alunado elaborada pelos professores da UFCG? Para responder a esta questão norteadora, propõe-se uma discussão do lugar da Universidade e do seu professorado na sociedade atual e suas transformações, como referência para uma análise do novo aluno universitário e suas limitações, a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu.

Apresenta-se uma abordagem descritiva deste universo simbólico que envolve o aluno universitário na perspectiva dos professores, considerando a heterogeneidade do campo e dos próprios sujeitos que o compõem, em busca de elementos que venham a colaborar para uma compreensão das interrelações que se estabelecem através das representações do aluno pelos docentes universitários sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici.

A pesquisa teve por objetivo principal analisar as representações sociais do novo alunado universitário construídas por professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus Campina Grande. Os objetivos específicos

buscaram 1) situar a universidade no contexto histórico e político da educação superior brasileira, 2) analisar o campo acadêmico e as linhas de força atuantes dos grupos que o compõem, 3) buscar estabelecer uma relação destas forças com as representações sociais do novo alunado e as práticas pedagógicas para atendê-lo, na visão do próprio professorado e, finalmente, 4) comparar as representações sociais do novo alunado entre as grandes áreas do conhecimento – Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Ciências Exatas – representadas pelos centros que compõem o Campus Campina Grande da UFCG, *locus* da pesquisa.

Locus da pesquisa

A Universidade Federal de Campina Grande – UFCG foi formalmente criada a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB em 2002, a partir da Lei nº 10.419, de 9 de abril, publicada no DOU em 10 de abril do mesmo ano. A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi instituída na forma da Lei Estadual nº 1.366, de 2 de dezembro de 1955, e federalizada nos termos da Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Todos os cursos, então lotados no Campus II da UFPB em Campina Grande, além dos campi de Patos, Souza e Cajazeiras, passaram, a partir da lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002, a fazer parte da UFCG (BRASIL, 2002).

A origem da UFCG, no entanto, pode ser traçada desde Escola de Agronomia de Areia, criada em 1936, a Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande – FACE, fundada em 1947, e a Escola Politécnica da Paraíba (POLI), fundada em 1952, no mesmo local onde hoje se encontra o bloco BA, a Central de Línguas e o Centro de Humanidades, ao lado da Reitoria, oferecendo o curso de Engenharia Civil (LACERDA JÚNIOR, LIRA, 2012).

A POLI foi a primeira instituição de ensino do Nordeste a receber um computador, o IBM 1130, em 1968, um vislumbre do futuro da cidade como importante centro de tecnologia de alcance nacional. Foi da união da FACE e da Poli, como era conhecida a Escola Politécnica da Paraíba, que surgiu o Centro de Ciências e Tecnologia – CCT, agente importante do processo de criação da Universidade Pública Federal na cidade (LACERDA JÚNIOR, LIRA, 2012).

Parte da infraestrutura foi aproveitada do antigo Grupo Estadual Solóm de Lucena, construção de 1924 que serviu de instalação da Poli em 1951 e, já na década de 1960, de sede da Universidade Regional do Nordeste (URNe) (LACERDA JÚNIOR,

LIRA, 2012). A universidade se desenvolveu durante as décadas seguintes, até que, a partir da década de 1970, ocorre o movimento em direção à integração com a Universidade Federal da Paraíba.

As boas avaliações dos cursos como os de Engenharia Elétrica e Computação, além do estreitamento das parcerias com o setor privado, promoveram um impacto no setor tecnológico em Campina Grande, tornando a cidade um polo de atração de estudantes, de capacitação de profissionais e local de pulverização de micro e pequenas empresas da área de produção de *softwares*. Recente evidência desse papel da UFCG no campo da informática é a classificação da instituição como a universidade que mais colabora com *OpenStack*¹ no mundo.

Compreendida como uma universidade periférica segundo *rankings* internacionais, contando com apenas alguns centros de excelência isolados, a UFCG possui, em sua maioria, cursos com poucos recursos, sendo uma universidade com vocação regional. Em aproximações exploratórias iniciais, pôde-se verificar entre os docentes uma percepção clara dessa distinção entre os cursos de excelência com suas linhas de financiamento, e os cursos de baixo orçamento.

A partir das mudanças trazidas pela ampliação e expansão do ensino superior, assim como as outras IFES, a UFCG precisou se adaptar. Enquanto a cidade se torna um centro de educação, com duas universidades públicas e alunos vindos de vários estados para estudar aqui, também o setor particular de ensino superior soube tomar proveito desse público, aumentando muito o número de faculdades em Campina Grande a partir da década de 1990.

Assim, a reforma da educação superior dos anos 1990 e 2000 promoveu a diversificação e a interiorização das universidades públicas, mas, ao mesmo tempo, ampliou muito a participação do setor privado na oferta de cursos de graduação em todo o país, como nos casos de financiamento público pelo FIES e isenção fiscal através do Prouni. Com a ampliação das vagas, a universidade pública sofreu o impacto desse processo de ampliação do ensino superior como demonstram os dados do Ministério da Educação, que apresentaremos mais adiante.

¹ O OpenStack é uma plataforma de software livre e de código aberto para programação em nuvem (<https://www.openstack.org/>).

Filiações Teóricas

Quanto às filiações teóricas, a pesquisa possui enfoque nos estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e seus seguidores, como Catani, Oliveira e Hey. A teoria bourdieusiana encontra no campo acadêmico brasileiro um amplo espectro de possibilidades de estudo, seja numa análise das principais forças que compõem esse campo e os projetos societários aos quais servem, seja numa abordagem das políticas públicas de acesso ao ensino superior e seu impacto nos diversos agentes, como professores e alunos.

Bourdieu utiliza o conceito de campo para se referir a espaços de posições sociais onde determinado tipo de bem simbólico é produzido, consumido e classificado. Com a complexidade progressiva da sociedade e a divisão de trabalho mais intensa em seu interior, alguns domínios de atividade se tornam mais autônomos (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006), como ocorre com a produção de conhecimento científico. O campo é um mercado de bens simbólicos, mas igualmente um campo de forças (DOMINGOS SOBRINHO, 2014), no interior do qual, os agentes envolvidos passam a lutar pelo controle dessa produção ou, mais precisamente, pelo direito e legitimidade para classificar e hierarquizar os bens ali produzidos. Como esses bens culturais hierarquizados refletem a estrutura social mais geral, percebe-se que as pessoas também passam a serem classificadas e hierarquizadas dentro do campo de acordo com os tipos de capitais culturais que possuem, apreciam e consomem (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006), num processo de distinção que definirá a posição e o agente dentro desse campo. A posição na estrutura do campo irá diferenciar os agentes que o compõe, cujas lutas para manutenção ou subversão da hierarquia interna irá definir a estrutura do próprio campo (DOMINGOS SOBRINHO, 2014).

O conceito de capital de Bourdieu amplia a compreensão da sua definição de campo, uma vez que oferecem uma ampliação das possibilidades de interesses que diferentes indivíduos ou grupos de indivíduos buscam, trocam e compartilham, para além do capital econômico, dentro de um campo.

O conceito de capital social se faz importante no momento em que se pretende investigar efeitos sociais que, apesar de evidentes à compreensão dos agentes singulares, não são redutíveis às propriedades possuídas por esse indivíduo. Desta forma, pode-se analisar as razões de desigualdades de rendimentos auferidos de um capital equivalente (BOURDIEU, 2015, p.75), como o retorno do investimento

acadêmico (capital econômico) auferido de um diploma universitário (capital cultural) equivalente.

Pode-se questionar porque filhos que seguem a carreira profissional dos pais auferem bons resultados econômicos, quando confrontados com seus colegas de universidade. Manifesta-se, assim, a rede de relações e prestígio construída pela família.

O capital social é o conjunto de recursos associados a uma rede de relações durável e institucionalizada, fundada em trocas materiais e simbólicas possíveis entre os indivíduos que a compõem. Através dessa vinculação, ligações permanentes e úteis são estabelecidas. Assim, o capital social acumula-se na proporção da extensão da rede de relações e da disponibilidade de capital que ela acumula entre seus membros (BOURDIEU, 2015). A solidariedade que une e estreita as relações, tornando o grupo possível, se funda na possibilidade, mesmo que inconsciente, de auferir os lucros que o pertencimento a ele pode proporcionar. Trata-se de um investimento social possível pela alquimia da troca “que supõe e produz o conhecimento e o reconhecimento mútuos” (BOURDIEU, 2015, p.76), transformando cada palavra ou presente em um signo reconhecido que pode ser usado para mobilizar o capital social que se deseja, a curto ou a longo prazo.

De forma a legitimar as trocas que estabelecem os limites do grupo, produzem-se ocasiões, lugares ou práticas específicas de socialização que, segundo Bourdieu, “reúnem de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e persistência do grupo”. (BOURDIEU, 2015, p.77).

Essa sociabilidade constante reitera a condição de pertencimento, seja através do domínio de uma competência específica de manejo destas relações, seja na disposição de fazê-lo incessantemente, esforço que, eventualmente, resulta na acumulação do capital social (BOURDIEU, 2015).

O aluno que dispõe desse capital social pode dele fazer uso para estreitar relações ou acionar benefícios simbólicos ou materiais, de forma a usufruir o máximo do que os estudos e a universidade podem oferecer, especialmente acerca do retorno do investimento acadêmico na forma de capital econômico.

Segundo Bourdieu, o conceito de capital cultural surgiu como hipótese indispensável para explicar a desigualdade de rendimento escolar entre crianças de diferentes classes sociais, rompendo com os pressupostos de que o sucesso escolar

é resultado de aptidões naturais do estudante ou que resultam de pouco investimento nos estudos (BOURDIEU, 2015).

Esta abordagem permitiu a Bourdieu romper com a limitada teoria do capital humano, funcionalista, economicista e alheia às diversas variáveis que interferem na definição entre o sucesso e o fracasso, observando, agora, a relação que existia entre o que se chamava de aptidão ou dom do aluno para os estudos e os conhecimentos e habilidades também adquiridos fora do ambiente escolar, através da família, principalmente.

Para o estudante universitário, esse capital cultural se define como familiaridade com a leitura científica, o contato com outras culturas, a participação nos eventos acadêmicos, por exemplo, influenciando de forma mais decisiva no resultado acadêmico destes estudantes que a teoria das aptidões naturais ou do capital humano.

A partir dessas filiações, argumentamos que o campo acadêmico brasileiro, especialmente as universidades – cuja sua constituição foi bastante tardia, em comparação com as universidades europeias ou latino-americanas – no contato com o novo alunado, a quem esse espaço historicamente foi sempre negado, criou uma nova correlação de forças, mas manteve tensões da luta de classes e perpetuou discursos preconceituosos que podem comprometer as políticas de inclusão tão dura e tardiamente alcançadas. Ao investigar as representações sociais dos professores a respeito desse novo alunado, buscamos acessar os núcleos dos discursos históricos de exclusão.

Estrutura da dissertação

Na primeira parte, discorreremos sobre os diferentes aspectos históricos, políticos e institucionais que definiram o contexto da chegada do novo alunado na universidade brasileira.

No primeiro capítulo, desenvolvemos o contexto histórico do surgimento da Universidade e do campo acadêmico no Brasil. Buscamos entender, na sua origem, as razões para a exclusão das camadas populares dessa instituição. Em particular, expõe-se o caso brasileiro de criação tardia de uma universidade (apenas na década de 1930), quer em comparação com cerca de 800 anos das primeiras universidades europeias, quer em comparação com as seculares universidades da América Latina.

Adiante, no segundo capítulo, analisamos as décadas de 1990 e 2000 e o fortalecimento de políticas de acesso ao ensino superior, além das políticas públicas de apoio à expansão das universidades públicas, esta última já na primeira década desse século, que, juntas, promoveram reformas importantes na composição do campo educacional.

No terceiro capítulo, definimos quem é o novo alunado universitário, o princípio fundamental da igualdade e a política de ação afirmativa nele fundamentada, que abriu as portas das universidades aos coletivos diversos, e o contexto de forças que se readéquam à nova realidade universitária com a chegada desse novo agente ao campo. Reforçamos aqui a necessidade de extensão do direito à educação superior para além do acesso, postas as dificuldades de permanência evidenciadas.

Na segunda parte, encontramos os resultados da pesquisa. A partir do quarto capítulo, abordamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, que, numa aproximação com a Teoria Social Bourdieusiana, fundamenta a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa. Ademais, delineia-se uma estratégia de construção do objeto de pesquisa segundo a (TRS) que leve em consideração a complexidade própria dessa abordagem e os cuidados para que este objeto não se confunda com a própria representação. Finalmente, estabelecemos os procedimentos metodológicos que operacionalizaram a investigação em todas as etapas, critérios utilizados, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise.

O sexto capítulo apresentamos os resultados quanto à dimensão institucional da análise, incluindo os aspectos políticos envolvidos tanto na democratização do acesso, quanto no apoio institucional ao atendimento do novo alunado.

Finalmente, no sétimo capítulo concentra os resultados das respostas dos professores quanto ao novo alunado e suas características principais, a partir das questões abertas e fechadas do questionário e da ALP.

Os resultados apresentados demonstram que existe uma Representação Social do “aluno que falta”, despreparado para o ensino superior, com diferentes nuances de sentido quando analisado por grande área, e dispostos em três núcleos de discursos bem distintos.

1. AS ORIGENS HISTÓRICAS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: TARDIA E EXCLUDENTE

Para se compreender melhor o contexto atual da universidade, é necessário entender o panorama sócio-político que determinou sua criação, já largamente tratado por Manacorda (1999) e Cambi (1999), além dos aspectos que guiaram seu desenvolvimento no caso brasileiro.

A Igreja teve, nos dois séculos que sucederam à renascença carolíngia, no final do século VIII, dificuldades de exercer sua autoridade, pressionada pelas novas invasões bárbaras que destituíam progressivamente seu poder. Nesse contexto, as antigas escolas régias desapareceram, enquanto as escolas paroquiais, episcopais e cenobiais sobreviveram letargicamente. Dentro das escolas do clero secular, os bispos e párocos, originalmente mestres, transferiam essa responsabilidade para um *scholasticus* ou *magischola*, que podiam vender sua autorização para ensinar, a *licentia docendi*. Aquele que a possuísse, poderia cobrar dos alunos pelas aulas ministradas. Encontra-se assim, um importante agente no surgimento do que se chamaria de primeiras universidades: os mestres livres (MANACORDA, 1999), que terão papel fundamental como embrião do que chamaríamos de primeiras instituições universitárias. A universidade medieval, *studium generale*, surge da evolução das escolas catedrais e das escolas urbanas independentes da igreja, desenvolvendo-se ao longo de três séculos, desde os mestres livres, para se tornar o principal instituto de instrução de todo o Ocidente (CAMBI, 1999).

Os primeiros *studium generale* que podemos identificar como gérmen das universidades não eram instituições para as massas, mas para um grupo seletivo ligado à nobreza medieval ou ao clero, principalmente em sua origem nas antigas escolas monásticas no final do primeiro milênio. Temos nos séculos XII e XIII, a criação das universidades de Bolonha (1190), a Universidade de Oxford (1214), e a Universidade de Paris (1215) (PAULA, 2009).

Com a ampliação das cidades, séculos mais tarde, e o grande fluxo populacional, uma demanda crescente por ascensão e prestígio social possibilitou a expansão das primeiras universidades, fortalecidas a partir da tradição iluminista de valorização da competência, do conhecimento e da liberdade, propondo um local de capacitação para as profissões de maior prestígio social nas cidades em expansão (SCHWARTZMAN, 2014), distanciando-as de sua origem clérica medieval, e com o apoio da nascente burguesia.

O fortalecimento dos Estados Nacionais criou modelos diversos de universidades, com maior ou menor participação deste poder central nos ditames

institucionais. Esses modelos, difundidos por diversas partes do mundo, são o francês (ou napoleônico), o alemão (ou prussiano) e o inglês. O modelo francês ou napoleônico, no qual se inspirou o modelo universitário no Brasil, resultou do fechamento das antigas universidades e a substituição pelas chamadas *grandes écoles* em 1793, instituições públicas administradas pelo governo central, com os professores contratados como funcionários públicos. (SCHWARTZMAN, 2014). Já da proposta alemã, concilia-se a liberdade de ensino com a intervenção estatal, com ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação geral (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

As universidades formaram-se, portanto, a partir das escolas eclesiásticas, se fortalecendo durante o Renascimento alheias às classes populares, constituídas mais como um local de valorização social e capacitação profissional da elite.

Já na América Latina, as universidades foram criadas pela Igreja Católica, ainda no século XVI (Universidade de Santo Domingo, Universidade de Lima e Universidade do México, entre outras), como parte do projeto de conquista e colonização espanholas. O modelo de universidade seguido foi baseado na Universidade de Salamanca, com aprovação tanto do Estado quanto da Igreja. No século XIX, as universidades das colônias espanholas passaram, ainda, por um processo de modernização, com reformas como a posta em prática na Universidade do Chile, que ficaria responsável “pela organização e pela supervisão de todo um sistema nacional de educação pública que se pretendia instalar” (SCHWARTZMAN, 2014, p.25-26). Reformas semelhantes foram feitas pelas universidades argentinas de Córdoba e Buenos Aires, servindo depois de modelo para as universidades do México e do Peru.

Particularidades da realidade social nessas colônias espanholas, em processo de urbanização acelerado no início do século XX, evidenciaram as falhas no sistema de educação superior que não tinha mais como atender às crescentes demandas, culminando na mobilização da Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, que reverberou por toda a América Latina, afetando os sistemas de educação superior em diversos países. Dentre as demandas principais desse movimento de reforma universitária, estava a condenação veemente da qualidade do ensino promovido em toda a América Latina e a participação protagonista dos estudantes na definição dos rumos das instituições, através da adoção de uma gestão tripartite: professores, estudantes e egressos. O modelo que se desenhou a partir dessa tendência criou um

perfil nas universidades latino-americanas de autonomia extrema, baseada no poder de mobilização estudantil.

Com o crescimento dos grandes centros urbanos, a América Latina experimentou a explosão das comunidades acadêmicas em muitas de suas principais universidades, com números expressivos como os 340.000 estudantes matriculados na Universidade Nacional Autônoma do México em 2014, ou os 263.000 estudantes matriculados na Universidade Nacional de Buenos Aires em 2011. Esta explosão de alunos impossibilita que estas universidades consigam promover para todos os seus alunos um ensino de qualidade com plena integração entre ensino pesquisa e extensão em todos seus departamentos ou professores capacitados e com dedicação exclusiva. Como consequência, temos a manutenção de alguns poucos centros de excelência, como cursos ou departamentos seletivos, onde as maiores verbas são investidas.

O caso brasileiro

Já no caso brasileiro, a educação superior teve uma gênese bem mais tardia, como parte de todo um legado cultural que marcou o Brasil Colônia. No caso específico da colonização brasileira, os portugueses não intencionaram a transferência de suas instituições ao Brasil, seja a promoção do ensino superior, seja a permissão da imprensa.

A despeito de algumas experiências isoladas de colégios jesuítas oferecendo cursos de Filosofia e Teologia, não podemos falar de ensino superior no Brasil antes da chegada da família real portuguesa em 1808 ao Rio de Janeiro (SAVIANI, 2010, p.5), o que implicaria um esforço de desenvolvimento econômico do Brasil sem precedentes.

Para Caio Prado Júnior, “esta transferência tornará o Brasil efetivamente autônomo, e as consequências do fato na sua economia são desde logo consideráveis” (PRADO JR., 1970, p. 71). Para manutenção dessa economia em expansão e para todo o aparato burocrático fundamental para seu desenvolvimento, eram necessários profissionais especializados para encabeçar e ampliar setores estratégicos da administração, além de uma elite dirigente moderna.

Junto com a corte, veio a primeira máquina impressora, várias bibliotecas (FAUSTO, 1995), criou-se a Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810),

Jardim Botânico (1810), Museu Nacional (1818) (RIBEIRO, 1992), com conseqüente fortalecimento do campo intelectual e cultural. Seria de se esperar que, a este intenso influxo de agentes e investimentos culturais, somassem prensas gráficas por todo o país, com impacto na imprensa, na cidadania e na educação. Apenas em 1808, com a criação do primeiro jornal impresso do país, o Gazeta do Rio de Janeiro, temos o fim de um retardo impressionante da imprensa no Brasil.

Aqui, a constituição de uma intelectualidade crítica foi reprimida pela coroa portuguesa, inicialmente pela proibição da entrada das máquinas tipográficas, invenção responsável por uma revolução cultural na sociedade ocidental sem precedentes (EISENSTEIN, 2012).

O primeiro jornal brasileiro - A Gazeta do Rio de Janeiro - tinha caráter quase oficial e estava sujeito, como todas as demais publicações, a uma comissão de censura encarregada de "examinar os papéis e livros que se mandassem publicar e fiscalizar que nada se imprimisse contra a religião, o governo e os bons costumes". O jornal brasileiro independente dessa época, que continha críticas à política portuguesa, era o Correio Brasiliense de Hipólito José da Costa, editado em Londres entre 1808 e 1822. (FAUSTO, 1995, p.127)

Surpreende, ainda, que a publicação do primeiro jornal impresso em circulação na colônia brasileira fosse editada na Inglaterra (MARTINS, LUCA, 2012), o que demonstra o intenso controle da administração lusitana à imprensa nacional.

Esse controle que a metrópole tinha da colônia brasileira, aliado a uma cultura construída a partir da herança cultural lusitana que determinaria a subordinação à ordem hierárquica (HOLANDA, 1995), falta de coesão social (BASTIDE, 1973; HOLANDA, 1995), clientelismo (DEL PRIORE, VENÂNCIO, 2010), e disputas por participação no poder (RIBEIRO, 2012), explica a capacidade de Portugal de impor tão radical censura em um momento de explosão intelectual que a revolução da imprensa apresentava em toda Europa e colônias espanholas na América, o que persistiu por mais de 300 anos.

O atraso na formação de uma intelectualidade crítica na colônia foi imposto, por um lado, para perpetuar o controle da metrópole sobre o que era divulgado e, por outro, pelo restrito acesso à escola. Como as classes populares não frequentavam a

escola e, por um fenômeno que Basbaum (1976) chama de bacharelismo², “éramos um país de doutores e analfabetos” (p.99). Assim, a universidade chega ao Brasil com propósitos e público bem específicos. Até então, a história da criação de universidade no Brasil revelava considerável resistência de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, por parte dos próprios brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia. Na época, era considerado mais adequado que as elites levassem seus filhos para realizarem os estudos superiores na Europa (MOACYR, 1937).

Apesar da abertura das muitas faculdades isoladas de Direito e de formação de caráter profissional para atender às necessidades imediatas quando da chegada da família real em 1808, a gênese tardia da educação superior no Brasil não implicou numa guinada para sua expansão que possibilitasse termos, na primeira metade do século XIX, uma educação superior semelhante às vizinhas repúblicas de colonização espanhola.

Na Universidade do México, uma das mais antigas das Américas, criada em 1551, sabe-se que foram formados 7850 bacharéis e 473 doutores e licenciados entre 1775 e 1821, contra 720 bacharéis brasileiros formados em Coimbra no mesmo período (HOLANDA, 1995). Em contraste, não existia qualquer universidade no Brasil, e mesmo os cursos ou faculdades isoladas, até o final do Império, se resumia aos cursos criados por D. João VI e a duas faculdades criadas por decreto, já de D. Pedro I, em 11 de agosto de 1827: a Faculdade de Direito do largo do São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito do Recife (SAVIANI, 2010).

As transformações econômicas, culturais, políticas e educacionais nas primeiras décadas do século XX promoveram o aumento da demanda por educação superior, dando início às primeiras discussões mais efetivas sobre a instituição da primeira universidade brasileira. Só então temos ensaios de uma organização universitária da educação superior, com a criação, em 1912 da Universidade do Paraná, desativada em 1920, em 1909 da Universidade de Manaus, dissolvida em 1926 e da Universidade de São Paulo, que cessou suas atividades em 1917 (SAVIANI,

² Fenômeno emblemático da cultura educacional no Brasil até o início do século XX, quando existiram muitos estabelecimentos de ensino superior, mas sem qualquer identificação com as necessidades econômicas ou sociais locais, fruto da demanda das elites e classe média por um diploma superior pelo status social (BASBAUM, 1976).

2010; FÁVERO, 1999). A brevidade do modelo de organização universitária nestes três exemplos, criadas fora e à revelia do poder central levou Luiz Antônio Cunha a classificá-las como universidades de vida curta ou passageiras (CUNHA, 2007a).

Só com a Revolução de 1930 e o estabelecimento de um plano societário denominado como nacional-desenvolvimentismo ou desenvolvimentismo conservador (FRIGOTTO, 2005), há uma preocupação com a centralização do poder e o fortalecimento de um Estado centralizador. Assim, uma vez que, neste período, temos uma intervenção estatal em vários níveis da sociedade brasileira, a educação superior certamente não escaparia ao controle. Este se formalizou através do Estatuto das Universidades Brasileiras, presente em decretos da mais ampla Reforma Francisco Campos, de 1931.

O Estatuto consagrou a competência do governo central em matéria de controle do ensino superior (...). Embora o estatuto proclamasse ser a universidade o padrão para a organização do ensino superior, admitia a existência de estabelecimentos isolados como uma concessão à realidade onde estes constituíam a imensa maioria. (CUNHA, 2007c, p.18).

A Reforma promoveu, além do estatuto, a organização da Universidade do Rio de Janeiro (1931), a criação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), extinta em 1939 e incorporada pela Universidade do Brasil (1937), universidade-modelo brasileira, segundo proposta do então ministro da educação, Eduardo Capanema, que substituíra Francisco Campos a partir de julho de 1934, expandindo as propostas reformistas de seu antecessor ao ensino superior (SAVIANI, 2011; 2010).

No entanto, apesar das reformas propostas pelo Estado, e mesmo após as discussões e mobilizações que catalisaram as demais reformas universitárias, principalmente no Chile e Argentina, o Brasil não constituiu uma universidade nacional que servisse de modelo para as demais instituições. A primeira tentativa frustrada de criação de uma universidade nacional foi a breve Universidade do Brasil (UB), com sede na capital Rio de Janeiro, projeto apresentado por Capanema, e que nunca foi reunida em um campus integral. A UB foi desmembrada, hoje compondo “uma rede de aproximadamente 60 universidades federais espalhadas pelo país”. (SCHWARTZMAN, 2014, p.30).

Para Cunha (2007c), durante a república populista, de 1945 a 1964, o ensino superior brasileiro encontrava-se dilacerado por contradições, principalmente pela crise de desvalorização do profissional diplomado.

Apesar do aumento das oportunidades de emprego que o contexto político do pós-guerra propiciou no Brasil, o número de postos de emprego se expandia mais lentamente que o número de diplomados, de forma que a remuneração equivalente à carreira escolhida, o poder e o prestígio social que ela proporcionaria foram drasticamente reduzidos.

[...] os efeitos do processo de monopolização sobre a estrutura de emprego foram ampliados pela radicalização política dos movimentos sociais e pela espiral inflacionária, que levaram ao retraimento dos investimentos privados e, conseqüentemente, à redução do mercado de trabalho, tanto no setor privado quanto no público. O resultado imediato foi a elevação dos requisitos educacionais, a desvalorização econômica e simbólica dos diplomas, o subemprego e o desemprego (CUNHA, 2007c, p.37).

Com tamanhas contradições internas, as universidades perdiam sua legitimidade para a ação sociopedagógica (CUNHA, 2007c, p.37), agravando ainda mais sua crise.

A reforma universitária de 1968, já com o país sob o regime ditatorial desde 1964, criada pelo Parecer n. 442/66 e pela Lei n. 5.540 de 28/11/1968, consistia em uma aproximação com o modelo estadunidense, proposta que “já vinha ganhando terreno lenta, mas solidamente, desde os anos 1940” (CUNHA, 2007c, p.20), e que consistia numa mudança radical na organização dos recursos materiais e humanos da universidade.

A reforma universitária acaba com a organização das faculdades. O agrupamento destas, antes organizados em função dos produtos profissionais deu espaço à estrutura departamental, agrupados em função das economias de escala no uso dos indutos. O conhecimento foi fragmentado em unidades disciplinares, em lugar da cátedra (organizada por processo dedutivo), agregadas em departamentos (organizados por processo indutivo). Assim, a própria estrutura da universidade revelava a vitória do empirismo anglo-saxônico sobre o racionalismo francês e o idealismo alemão (CUNHA, 2007c, p.21), numa lógica economicista de controle político-ideológico.

Motta (2014) aponta outra mudança: o novo exame vestibular unificado por área de conhecimento e não mais por curso. Com um volume maior de candidatos, o novo vestibular facilitaria a logística de atendimento e preparação das provas. Para Fávero (2006),

Quanto ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento. (FÁVERO, 2006, p.34).

O acesso seletivo através de provas de conhecimento, os vestibulares unificados, tinha importante função na manutenção da oferta de vagas no ensino superior, mas não foi decisivo para tal fim sem uma mudança precisa na política de acesso trazida pela própria Lei n. 5.540/1968.

A lei transformou o que era exame vestibular em concurso, e a sutil mudança terminológica tinha implicações importantes. No sistema antigo, estabelecia-se uma nota mínima, e todos que a alcançassem eram aprovados. Com o formato de concurso entrou em vigor a lógica classificatória: nenhum candidato era considerado reprovado, salvo se tirasse notas muito baixas, e fazia-se uma ordem dos classificados correspondente ao número de vagas. Além de acabar com o excedente, a nova sistemática trazia outra vantagem segundo a ótica de quem priorizava o aproveitamento da capacidade instalada das universidades: eliminava-se a possibilidade de alguns cursos não terem vagas preenchidas por insuficiência de candidatos com boas notas. (MOTTA, 2014, p.261).

A reforma universitária de 1968, ampliando as funções para o ensino, a pesquisa e a extensão e criando um complexo sistema administrativo e acadêmico, atendia a diversas demandas sociais, tanto que um crítico ferrenho da reforma, o sociólogo Florestan Fernandes, citado por Germano (2011, p.145), a chamou de “um primeiro passo na direção certa”. O que a reforma não resolveu, no entanto, foi o problema grave do acesso ao ensino superior, principalmente das classes populares.

Germano (2011) demonstra que, 14 anos depois da implementação da reforma universitária de 1968, os estudantes de renda familiar menor que um salário mínimo, que correspondiam a 30,8% da população brasileira, ocupavam apenas 1% das vagas no ensino superior, ao passo que os estudantes com renda familiar acima de 10

salários mínimos, que compunham 5,8% da população, ocupavam 46,8%, quase metade de todas as vagas no ensino superior.

Ademais, mesmo a aprovação do candidato em todos estes testes não implicaria em acesso aos cursos ou faculdades, visto que pelo sistema de *numerus clausus*, um número predeterminado de vagas era preenchido pelos alunos com as melhores notas, dentre os aprovados (CUNHA, 2007b, p.18). Isto criava uma massa de jovens que, embora aprovados, não tinham acesso ao ensino superior, conhecidos como os *excedentes*.

As pressões por acesso ao ensino superior perduraram pelas décadas seguintes. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o pensamento científico, crítico e participativo, desenvolvido nas universidades brasileiras antes da ditadura militar, deu lugar à estagnação crítica, furto das diretrizes contidas na Lei 5.540/1968, que perdurou até a década de 1990, importante período que passaremos a tratar no capítulo a seguir.

2. UM CENÁRIO DE MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

2.1. Ampliação do acesso e a reconfiguração do campo universitário

No panorama histórico e político das forças que operaram na construção da universidade brasileira até a década de 1990, destaca-se, por um lado a limitação do acesso às universidades federais, fruto do atraso da educação brasileira e, conseqüentemente, também de suas reformas e modernização, e, por outro lado, o impacto dos movimentos macroeconômicos e políticos na definição dos rumos da educação superior brasileira.

A reconfiguração do campo universitário como consequência das ações no campo político, segundo Oliveira e Catani (2011), pode ser compreendida a partir do estudo de seus agentes principais, as relações entre as forças atuantes em sua configuração e as disputas e embates mais importantes. Os autores propõem que, a partir da década de 1990, pode-se analisar o impacto das ações no âmbito da educação superior durante os governos de FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010).

O campo social, na perspectiva bourdieusiana, é o espaço de lutas entre forças pelo monopólio, interesses e lucros, busca que caracteriza um determinado espaço social. Assim, o campo universitário é o *locus* de relações institucionalizado, isto é, com objetivos e finalidades específicas³, protagonizado por agentes que gerem e produzem as práticas universitárias, consagradas e legitimadas (OLIVEIRA, CATANI, 2011).

A complexidade do campo universitário se deve aos diferentes processos de reprodução e transformação, de ajuste e resistência, além de processos de superação dos conflitos e dilemas, salvaguardando a universidade, sua autonomia e a superação de suas crises. Mas esta complexidade é também externa a ele, pois trata-se de um campo provido de diferentes naturezas de capital e interconectado com outros campos sociais, como o econômico e o político. (OLIVEIRA, CATANI, 2011). Bourdieu destaca que, embora campos como o artístico, o literário, o científico ou o universitário possuam uma lógica própria e diferentes autonomias relativas, eles apresentam homologias e equivalências aos demais campos. Acrescentam Oliveira e Catani

³ Cabe esclarecer que os objetivos desta definição de campo não são os mesmos que usamos na construção da tipologia de universidades proposta por Schwartzman (ver tabela 1); objetivos aqueles, que pouco caracterizam as universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Em tempo, no conceito de campo bourdieusiano, o objetivo bem definido é o que buscam os agentes que compõem o campo, como professores, estudantes, funcionários, reitores, e não o objetivo do *locus* universitário enquanto instituição.

(2011) que, mesmo com relativa autonomia do campo social, o campo universitário é influenciado por outros campos, como o político e o econômico. De fato, foram exatamente estes campos que nortearam as principais reestruturações do campo universitário, como visto nos capítulos anteriores. Essa inter-relação de campos implica um processo permanente de construção e reconstrução da estrutura do campo universitário.

Internamente, as disputas que se instauram, definindo o próprio campo universitário, são lutas de diferentes atores no sentido de criar uma universidade mais autônoma e de ampliar a liberdade acadêmica, dois dos princípios basilares da universidade. As decisões norteadoras desse processo de constante reconfiguração e adaptação do campo universitário para atender a esses princípios, são ditadas por um seleto grupo de protagonistas, agentes do Estado nomeados por este último, que tem a função de direcionar o aparato institucional para a produção e consumo de bens simbólicos acadêmicos. Esses diferentes bens, ou, mantendo-nos na perspectiva bourdieusiana, diferentes tipos de capital, agora gerenciados pelos agentes e em disputa pelos atores, demonstram a importância destes agentes do Estado como protagonistas de todo o processo de construção e reconstrução do campo. Estes agentes nomeados pelo Estado para comissões, secretarias, câmaras, institutos de pesquisa ou agências financiadoras, são escolhidos de acordo com sua maior propensão à manutenção do monopólio do poder pelos grupos que o detêm.

Numa outra abordagem metodológica de identificação destes grupos, Ana Paula Hey (2008) em seu livro *O esboço de uma sociologia do campo acadêmico*, analisou como se estrutura a agenda para o estabelecimento de uma ideologia dominante dentro do campo acadêmico. A autora busca identificar os protagonistas dessa ideologia dominante dentro do espaço acadêmico⁴ como o mesmo grupo que define o que, epistemologicamente, pertence ou não a ele. Assim, Hey estabelece o espaço acadêmico dominante como o espaço de produção acadêmica hegemônica, entendendo-se essa dominação apenas como uma hierarquia de maior ou menor proximidade com o campo do poder.

A partir dessa possibilidade de monopólio das propriedades epistemológicas e de validação dos discursos que constituem o próprio campo, estes agentes, agora

⁴ Ana Paula Hey (2008) prioriza esta definição de espaço em vez de campo acadêmico, uma separação conceitual meramente didática, mas sem fundamentação precisa na obra de Pierre Bourdieu, como destaca a autora (p.170).

portadores de grande capital político e cultural, manifestados em prestígio científico, passam a ter uma posição privilegiada nas batalhas classificatórias que definem o campo, seja por sua capacidade política (capital social) de imposição e validação do conhecimento científico, definindo o que pode e como deve ser pesquisado seja por sua capacidade científica (capital cultural).

Esse processo de monopólio do grupo ideológico dominante analisado por Hey (2008) foi evidenciado pela autora no levantamento da ocupação pelos fundadores do NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre ensino superior da Universidade de São Paulo, o “alto clero”, formado por Fernando Henrique Cardoso, Simon Schwartzman, José Goldemberg e Eunice Duham, na composição dos órgãos do aparato estatal identificado por Oliveira e Catani (2011), a partir do final dos anos 1980, mantendo suas posições de prestígio acadêmico e político, comandando o campo universitário e ocupando os principais cargos em momentos-chave da política brasileira (ver Tabela 1).

Segundo Hey (2008), além de compartilharem a mesma origem acadêmica, estes agentes são altamente capacitados, protagonizando o espaço universitário brasileiro desde as décadas de 1950 e 1960, participando do cenário político, fazendo uso das várias espécies de capitais adquiridos, reconvertendo-os em benefício da produção de ideias sobre o mundo social e sobre a realização dessas mesmas ideias.

Ligados ao grupo político identificado com o projeto societário de poder neoliberal, caracterizado pelo conservadorismo e o equilíbrio fiscal, este alto clero protagonizou uma profunda reestruturação do campo educacional, num retorno aos princípios reformadores de 1968 de economicismo da educação e da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2005).

O que se percebe, nesse caso, é a forte influência dos campos econômico e político na criação das diretrizes que irão compor o campo universitário. Segundo a teoria bourdieusiana, o capital é desigualmente distribuído dentro do campo, entre dominantes e dominados, e a manutenção do poder dos primeiros, que dentro da academia, se dá através do controle do discurso e dos recursos, definidos através das políticas educacionais ditadas por este mesmo grupo dominante.

Tabela 1 – Governos, posição do NUPES e alguns agentes

Governo / Agentes	Figueiredo/José Sarney	José Sarney (1985-1989)	Fernando Collor de Melo (1990-1991)	Itamar Franco (1992-1994)	Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)
FHC	Senador PMDB	Reeleito Senador; membro fundador do PSDB	Senador PSDB	Ministro de Estado das Relações Exteriores; ministro de Estado da Fazenda	Presidente da República
José Goldemberg	Presidente das Empresas de Energia de São Paulo	Reitor da USP	Secretário Estadual de Meio Ambiente/São Paulo; Secretário Nacional de Ciência e Tecnologia	Ministro da Educação; secretário Nacional de Meio Ambiente	Conselho Nacional de Política de Energia; secretário Estadual de Meio ambiente/São Paulo
Eunice Duham	Professora da USP	Assessora para política universitária/ USP	Presidente da CAPES	Secretária Nacional de educação superior	Secretária Nacional de Políticas Educacionais; membro do CNE
Simon Schwartzman	Consultor do MEC para as Nações Unidas; relator da Comissão Nacional de Política da educação superior; membro da Comissão Nacional de Reforma Administrativa	Seminário do Banco Mundial para a educação superior	Seminário do Banco Mundial para a educação superior; membro do comitê assessor do Programa de Apoio ao Desenvolvimento de C&T. do MCT	Seminário do Banco Mundial para a educação superior; liderança do grupo de trabalho do MCT e do Banco Mundial para uma política para o setor de C&T no Brasil	Presidente do IBGE; diretor-presidente do American institute for Research-AIRBrasil
NUPES		Fundação do Núcleo	Verba Fundação Ford	Temas desenvolvidos prioritariamente e ligados à política de educação superior	Afastamento de Simon do Núcleo

Fonte: Ana Paula Hey (2008, p.25).

Desta forma, o que ocorreu a partir da segunda metade da década de 1990 foi a influência das forças que definem os campos econômico e político no campo universitário, protagonizado por uma rede de agentes de Estado portadores de grande capital social e cultural para legitimar suas posições, alterando a função e a estrutura do campo, mesmo enquanto força externa a ele. Porquanto parte da grande empresa neoliberal, projeto político de sociedade (HEY, 2008; FRIGOTTO, 2005) que subordina diversos campos sociais ao econômico, também a universidade cedeu, ao custo de sua identidade e objetivos clássicos de formação intelectual, agora priorizando a valorização da educação pragmática e utilitarista, de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Estas forças reformadoras encontraram ressonância nas disputas concorrenciais internas universitárias e nas disputas externas por certa distinção acadêmica, que garanta status e obtenção de recursos públicos para as melhores instituições, assim classificadas segundo sua produtividade intelectual, como explicam Oliveira e Catani:

O investimento de cada IES ocorre cada vez mais segundo sua trajetória, posição, distinção, ambição científica, capital de reconhecimento, chances objetivas de lucro, etc. A alta produtividade intelectual (artigos científicos publicados, patentes registradas, número de mestres, e doutores formados etc.) torna-se fundamental para aumentar o reconhecimento, a consagração e para traçar novas estratégias de investimento (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p.18)

Essa concorrência catalisa um processo de crise institucional, onde objetivos institucionais fundamentais são substituídos pela busca de distinção acadêmica, como observam Oliveira e Catani:

No caso das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o ideal de cooperação e de solidariedade (...) dá lugar, cada vez mais, à competição e à busca de ganhos simbólicos e/ou materiais de agentes desigualmente dotados de capital, o que enfraquece as estratégias gerais de autonomia e/ou conservação do ideário existente no campo. (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p.19).

As instituições com maior capital acumulado assumem uma posição dominante, tornando-se centros de excelência, relegando às demais instituições o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência que irão implicar em submissão à ordem hegemônica da mundialização do capital e à sociedade de mercado, o que se

manifesta na reprodução do espaço social dentro do ambiente universitário, agora mais ajustado e conservador, avesso à ruptura e a transformação, características, embora não absolutas, predominantes no papel social da universidade ao longo da história (OLIVEIRA; CATANI, 2011).

Assim, as pressões sociais forçaram a universidade pública a se repensar, a se adaptar numa aproximação com a sociedade, mas percebe-se que o modelo único de uma universidade não atende àquela aproximação com a sociedade e suas necessidades, demandas e desafios regionais e locais.

Atendendo a essas demandas, a universidade torna-se mais pragmática e utilitarista, adequando os perfis profissionais às demandas do mercado e às exigências competitivas das empresas por pesquisa e inovação, numa necessária aproximação universidade-empresa que norteou a criação de legislação específica ao tema, como a Lei nº 10.168/2000, que institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação; a Lei nº 10.973/2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; a Lei nº 11.196/2005 que institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação - REPES, o Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras - RECAP e o Programa de Inclusão Digital, além de dispor sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica, além de alterar diversas outras legislações relacionadas ao tema.

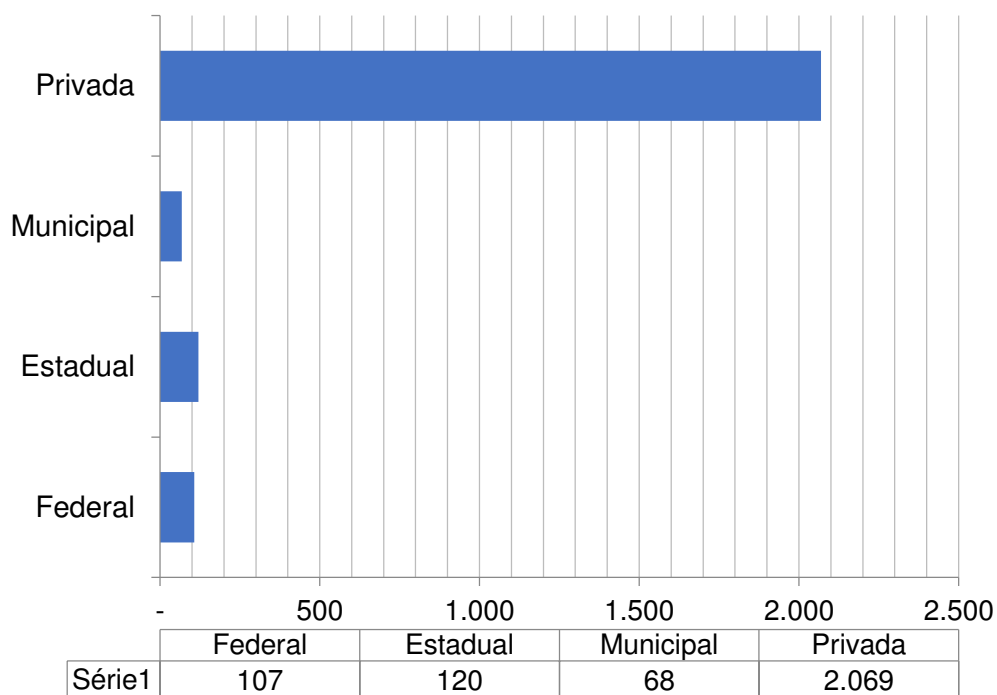
Além de legitimar os investimentos, estas parcerias universidade-empresas enriquecem o conhecimento, contribuindo para o progresso da região, na medida em que não burocratizam a transferência de conhecimento produzido (OLIVEIRA, CATANI, 2011). Até mesmo o pluralismo que advém dessa, não se tornando dispersa, mas focada em uma especificidade institucional.

Para Oliveira e Catani (2011), a única alternativa para a universidade é aceitar essa nova realidade dispersiva, diversa, plural e desigual, criada a partir da diferenciação das universidades de acordo com a realidade do mercado local em que ela se insere. Já que a multiversidade de funções só é possível nas universidades de excelência, as demais instituições periféricas devem investir em áreas e atividades em que seja possível obter resultados satisfatórios, a partir de uma atuação focada ou em conformidade com a vocação institucional.

2.2. O crescimento do setor privado e a precarização das IFES

O setor privado experimentou um enorme crescimento, principalmente a partir da década de 1990, e hoje responde por 87,5% de todas as instituições de ensino superior (2.069 IES) e 76% de todas as matrículas em graduação no país (6.075.152 matrículas). O gráfico a seguir mostra a distribuição das IES por categoria administrativa, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015 (INEP, 2016).

Gráfico 1: Número de Instituições de Educação Superior, por Dependência Administrativa no Brasil



Fonte: INEP, 2016.

Com o crescimento do setor privado no Brasil, esta modalidade de ensino se especializou na oferta noturna de cursos de profissões sociais como Direito e Administração, com baixo custo e rigor acadêmico dos alunos, com pouco ou nenhum desenvolvimento de pesquisa ou pós-graduação.

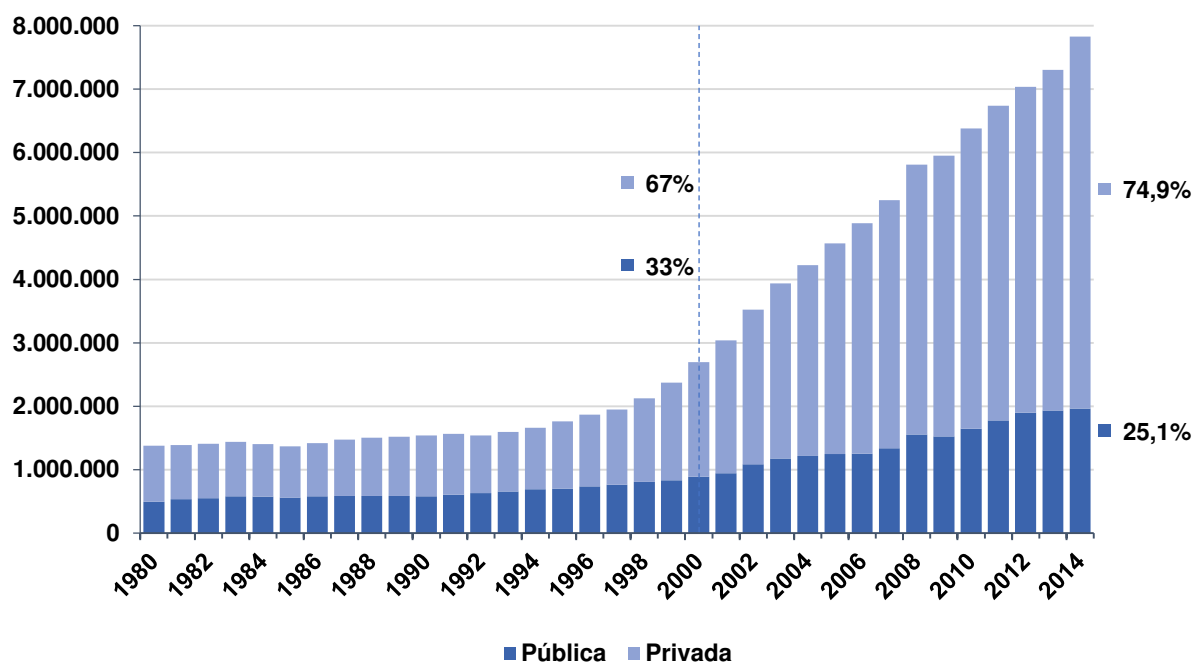
A ampliação das IES públicas, criando cursos noturnos, aumentando o número de vagas e fazendo uso das cotas sociais e raciais para selecionar parte de seus estudantes, aliado aos sistemas de avaliação baseados em produção acadêmica (titulação e publicações), criou uma forte pressão sobre os professores que, organizados em sindicatos, organizaram greves e mobilizações de cunho político, demandando melhores salários e condições de trabalho e resistindo às tentativas de associar seus benefícios a seu desempenho (SCHWARTZMAN, 2014).

Schwartzman (2014) expõe três consequências importantes deste processo. A primeira é a aproximação dos modelos de gestão dos países vizinhos a partir do

fortalecimento dos estudantes e funcionários na política universitária e da entrada de um grande número de estudantes de baixa renda nas universidades públicas. A segunda é a entrada no espaço acadêmico de instituições privadas de elite, que oferecem cursos em espaços bem menos politizados que os campi universitários. A terceira consequência é a ampliação do sistema de subsídios e financiamento públicos para a educação superior privada, caso do Prouni e do FIES, respectivamente.

O gráfico 2 mostra que o crescimento da rede privada de ensino superior foi, pelas razões que já discutimos, bem maior que na rede pública. Os números demonstram que de cada quatro estudantes matriculados no ensino superior no Brasil em 2014, três estão em universidades, centros ou faculdades privadas. Evidencia-se ainda que, tomando como referência a virada do século, a variação percentual total passou de 95,7% para 190,3% nos 14 anos seguintes, sendo esse aumento ainda mais significativo no setor privado, onde a variação passou de 104,1% até o ano 2000 para 224,6% só no século XXI. O setor público também experimentou um aumento no número de matrículas nesse período, variando de um crescimento de 80,5% entre 1980 e 2000 para 120,7% entre 2000 e 2014. Estes dados deixam claro o crescimento intenso no número de matrículas no ensino superior, principalmente a partir da metade dos anos 1990, nas duas dependências administrativas.

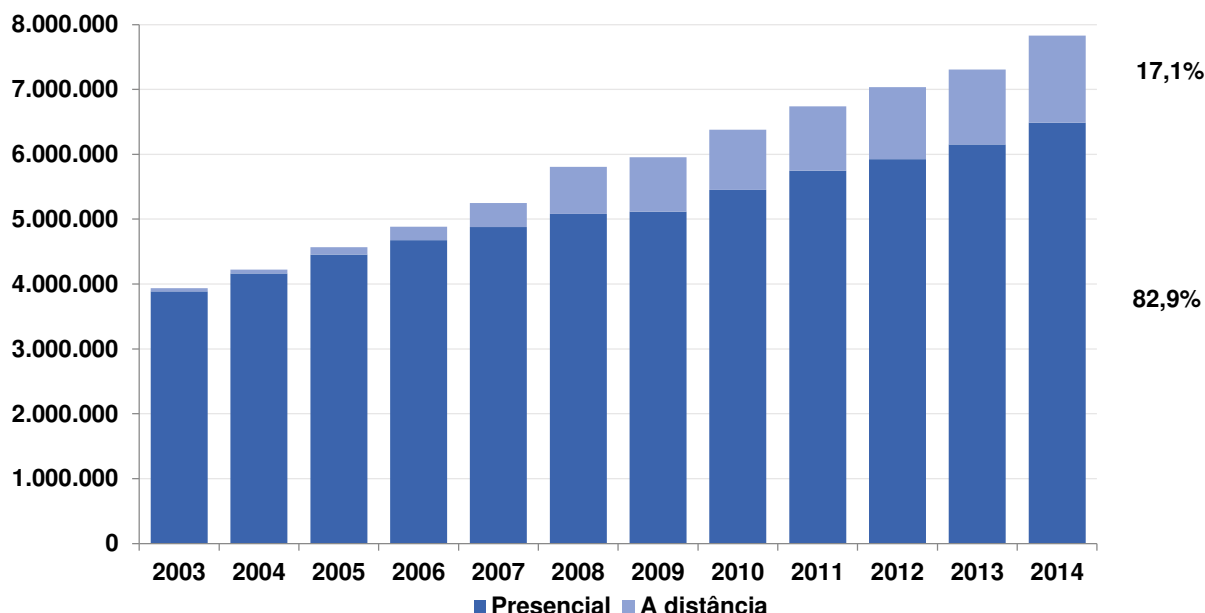
Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação, por dependência administrativa entre 1980 e 2014



Fonte: MEC/Inep. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/apresentacao_ministro.pdf. Acesso em nov. 2016.

Cabe ressaltar, conforme demonstrado no gráfico 3, que o processo de ampliação de vagas foi catalisado, entre outros fatores, pelo ensino a distância, modalidade que, apesar de representar apenas 11% dos cursos no país (1.473), é responsável por 33% das matrículas (1.393.752) e 39% dos concluintes (233.704) em 2015, segundo dados do Censo da Educação Superior/Inep.

Gráfico 3 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – 2003-2014



Fonte: MEC/Inep. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/apresentacao_ministro.pdf. Acesso em nov. 2016.

Mesmo considerando a importância e relevância da categoria público e privado na construção de um panorama amplo do ensino superior no Brasil, nos ateremos, para os fins dessa pesquisa, ao setor público, mais em particular às universidades públicas, categoria que teve destacado aumento no número de matrículas no mesmo período.

Segundo dados da Sinopse da Educação Superior/Inep de 2015⁵, o número de matrículas em cursos de graduação da rede pública foi 1.952.145. Entre 2013 e 2014, a matrícula na rede pública já aumentara 1,5%, com crescimento da rede federal da ordem de 3,7% no mesmo período, que já tem uma participação em 2015 de 62% das matrículas totais em graduação (1.214.635). Numa perspectiva maior, o acumulado de aumento de matrículas na rede federal entre 2000 e 2015 já passa de 145%. Esta variação demonstra a efetividade da legislação que fundamentou a reconfiguração do campo da educação superior no Brasil.

⁵ Dados brutos da educação superior no país, com referência a 2015, disponibilizados pelo Inep em seu site.

Outra consequência da reforma foi o enfraquecimento das universidades de pesquisa, como explica Durham (1998).

A universidade de pesquisa como referência para a expansão de todo o sistema, é considerada onerosa, por isso, não há como torna-la uma instituição de massa. Na verdade, a massificação implica saber quanto deverá ser pago, quem o pagará e a razão de fazê-lo, uma vez que, sobretudo no governo FHC, procurou-se demonstrar a incapacidade financeira do Estado para assumir essa expansão do ensino superior. (apud OLIVEIRA, CATANI, 2011, p.28).

Essa diferenciação promoveu um amplo debate sobre os novos conflitos dentro das universidades contemporâneas.

A expansão quantitativa do número de alunos promoveu a diversificação das universidades em grandes centros acadêmicos e em universidades periféricas, separando o campo da educação superior em instituições voltadas para a produção de conhecimento intelectual e acadêmico, e instituições voltadas para a formação profissional para o mercado de trabalho. No primeiro grupo estariam, em sua maioria, as universidades públicas, e no segundo, majoritariamente, as universidades privadas (BRITTO et al, 2008). Universidade é, portanto, classificada como periférica pelo local relativo que ocupa no campo da educação superior nacional, segundo a teoria do campo bourdieusiana, na qual o campo é o espaço de lutas entre agentes e instituições em busca de prestígio e poder, valendo-se do capital, nas suas mais diversas formas, à sua disposição. Nesse contexto, seja pela localização geográfica, pelo contexto socioeconômico regional ou mesmo pelos escassos cursos ditos distintos dentro de um contexto maior de limitações, entendemos a UFCG como um exemplo de universidade periférica, sendo sequer citada no *ranking* das melhores universidades do mundo promovido pela *Quacquarelli Symonds* (QS), uma analista global de Educação.

Embora a divisão do campo da educação superior seja clara, parece rasa sua subdivisão segundo a categoria público e privado. Primeiramente, a preparação profissional para o mercado de trabalho sempre foi uma das funções sociais da universidade, como vimos. Ademais, os autores ignoram o surgimento, a partir dos métodos de avaliação de desempenho oficiais, de instituições privadas de ensino e pesquisa de excelência.

Os autores ainda defendem que a expansão de matrículas no ensino superior foi, essencialmente, uma expansão exclusiva nos cursos de formação de mão-de-obra especializada, criando grandes conglomerados de treinamento para o mercado de trabalho, voltados mais para a competitividade, não a reflexão (BRITTO et al. 2008). Por estas características, seriam melhor atendidos pelo setor privado por sua aproximação com os interesses do mercado e ensino de concepção de caráter mais instrumental e normativo.

Do ponto de vista da universidade pública brasileira, é um discurso de resistência a esse processo bastante fragmentado, visto que a crítica, embora reconheça o problema da conjunção de neoliberalismo com sociedade da informação como fundamentos para as transformações que examinamos no papel da universidade, pouco tem se debruçado sobre as saídas possíveis desse impasse.

A diversificação de investimentos segundo seu caráter de distinção e alta produtividade intelectual a partir dessa reforma destruiu o ideal de cooperação e solidariedade entre IFES, substituindo por um ideal de competição e busca de ganhos simbólicos e/ou materiais, intensificação que enfraquece estratégias gerais como autonomia e manutenção do campo ao passo que apressa o processo de subordinação à lógica hegemônica de subordinação do capital. As instituições com diferentes capitais acumulados – intelectual, científico, político e social – tendem a assumir posição dominante, relegando muitas a estratégias de sobrevivência. No processo, perde-se o caráter de ruptura e transformação social, substituído por uma crescente tendência de reprodução do próprio espaço social, comprometido com o mercado. O aprofundamento dessa subordinação cria uma cultura que dificulta ainda mais o retorno ao papel crítico inicial. As políticas instauraram um processo de reorganização do sistema federal de ensino superior e a desestruturação do *modus operandi* existente até então. (OLIVEIRA, CATANI, 2011).

Se a universidade precisa adequar-se ao novo contexto de aproximação do mercado para manter-se relevante, a ampliação do acesso através de atos legais que aumentem o quantitativo de alunos sem contrapartida em infraestrutura e contratações para que a universidade possa se adaptar a essa nova realidade, amplia ainda mais a sua crise.

Por outro lado, as universidades públicas que, mesmo diante dessa crise, buscaram adaptar-se à lógica neoliberal e modernizar-se, depararam-se com outro problema, que é o impacto desse aumento de produtividade que as universidades de

pesquisa tiveram, sejam em número de alunos, de cursos, de publicações ou de número de doutores e pós-doutores vinculados, no trabalho docente, como expõe o sociólogo Chico de Oliveira (OLIVEIRA, 2009). Para ele, o produtivismo aplicado à lógica universitária mostrou-se seu maior erro, exatamente pela exploração do trabalho docente, com aumento das salas de aula, aumento da carga-horária, e das atividades exigidas, compelidos à dedicação total à profissão.

Diante desse novo agente no campo universitário: o docente funcional, exigido ao máximo de sua produtividade, temos o contexto da chegada concomitante de outro agente na constituição desse campo, já em reconfiguração: o novo aluno universitário, personagem que delimita o objeto da presente pesquisa.

3. A CHEGADA DE UM NOVO ALUNADO

A discussão sobre o novo aluno foi proposta por Britto (2008), a partir de suas pesquisas na área da linguagem, notadamente sobre dificuldades de ordem linguística. O autor via a entrada de novos sujeitos no campo do ensino superior, sujeitos oriundos das classes populares às quais esse nível de ensino sempre foi negado, como um desafio tanto para a universidade quanto para o novo aluno.

O novo aluno nos remete necessariamente a um processo político de democratização do acesso ao ensino superior que, desde a concretização do projeto societário de desenvolvimento econômico e popular (FRIGOTTO, 2005) a partir dos anos 2000, dominou o cenário político brasileiro, as salas de aula das universidades, centros universitários e faculdades, públicas e particulares. Com identidade difusa, este aluno pode ser visto sob a perspectiva geracional como um aluno mais disperso, utilitarista e multitarefa, características próprias da geração; ou sob a perspectiva econômica e social, como um aluno oriundo das classes populares, que ascendeu socialmente por programas sociais, e ao ensino superior por políticas de cotas, sem o preparo para o ensino superior das melhores escolas.

As forças que abriram espaço no campo universitário para esse novo aluno foram a expansão dos ensinos básico e superior, a pressão do mercado de trabalho e de movimentos que reivindicam a inclusão de setores que historicamente ficaram à margem do sistema de ensino, entre outros (ZAGO, 2007).

Essa pressão traduz o aumento expressivo no quantitativo de alunos no ensino fundamental e médio e a conseqüente ampliação da demanda por vagas no ensino superior. “Nesse contexto, foi também observado um crescimento no número de jovens oriundos de escolas públicas que ingressam em instituições universitárias” (ZAGO, 2007, p.133).

Neste capítulo, abordaremos as pesquisas iniciais de Bourdieu que, ainda na década de 1960, inicia sua carreira estudando esse novo aluno, fruto de uma democratização do acesso às universidades francesas. Depois, abordaremos os estudos que só recentemente trazem essa temática para o Brasil. Finalmente, abordaremos o princípio da igualdade e as ações afirmativas na Constituição Brasileira como base para os movimentos de democratização do acesso ao ensino superior e à universidade.

3.1. A gênese Bourdieusiana

Os primeiros estudos mundialmente relevantes sobre o novo aluno no ensino superior, objeto de estudo da presente pesquisa, foram realizados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Bourdieu encontrou nas pesquisas empíricas a intuição para a reformulação do materialismo histórico, focando suas investigações na arte, educação e cultura, e analisando as diferenças socioculturais no consumo (CANCLINI, 2009).

Sua hipótese foi que o acesso às obras culturais sempre foi privilégio de uma classe dominante, e suas questões, em quase todos seus trabalhos, foram como se estrutura, econômica e simbolicamente, a produção e a diferenciação social; e como se articulam o econômico e o simbólico nos processos de reprodução, desigualdade e construção do poder. Mesmo reconhecendo as relações de luta de classes que constitui a sociedade na perspectiva marxista, Bourdieu expande a condição de classe dominante não apenas pela propriedade de bens materiais, mas também ao aspecto simbólico do consumo, impondo-se também no campo cultural, enfim, num sistema de relações de força, mas também de sentido (CANCLINI, 2009).

Nesse campo cultural, pensamentos lineares de diferenciação por propriedade de bens e de capital, induziriam o debate sobre a desigualdade, no campo educacional, à democratização do acesso, ignorando outros princípios de exclusão simbólicos, como todo um modo de ser, de pensar e de agir de uma classe, que vão muito além de simples características de um grupo, mas compõem seu próprio mecanismo de pertencimento.

Pensar o novo aluno universitário e suas limitações como desigualdade significa reconhecer todo o contexto de reestruturação neoliberal da economia e da educação como catalizadores de um processo de exclusão destes alunos do ambiente universitário, com implicações para sua capacidade de enfrentar as adversidades impostas pelo espaço acadêmico, que dele exige novas formas de inserção e pertencimento.

O aluno oriundo das classes populares, invadindo um espaço reservado e elitizado, já havia sido trabalhado por Pierre Bourdieu, quando o autor expôs a perversidade do papel da escola, e da universidade, na manutenção e perpetuação da exclusão que ocorre na sociedade.

Percebendo a ausência dos alunos filhos de operários no ensino superior, Bourdieu analisou as causas dessa exclusão, e defendeu que a universidade transforma desigualdades econômicas, sociais e culturais entre as famílias em desigualdades de mérito e capacidade acadêmica (CATANI, 2007). Como a cultura privilegiada no ambiente acadêmico é a cultura dominante, de elite, os alunos que tenham maior contato com conhecimentos associados a essa cultura, têm, majoritariamente, maior rendimento e menores índices de evasão. Bourdieu caracteriza essa ação pedagógica, processo que começa nos primeiros anos de escolarização, como violência simbólica.

Pierre Bourdieu entende que a qualquer intervenção que se pretenda a esse processo de violência simbólica, deve preceder o conhecimento das leis que o regem. Desta forma, três importantes conceitos bourdieusianos se fazem fundamentais: capital, campo e *habitus*.

O conceito de capital se divide em capital social, e capital cultural, já abordados, sendo este segundo manifestado de três formas distintas: incorporado, como disposições duráveis do organismo; objetivado, na forma de bens culturais; e institucionalizado, objetivado na legitimação do capital cultural.

Ao acúmulo de capital, pressupõe-se sua incorporação, um investimento de tempo do indivíduo na assimilação desse capital. Nesse estado incorporado, o capital cultural “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*.” (BOURDIEU, 2015, p.83). Como não pode ser adquirido ou herdado instantaneamente, por doação ou transmissão, compra ou troca, seu acúmulo pode se dar de maneira dissimulada e inconsciente, morrendo com seu portador.

É essencialmente na lógica de transmissão do capital cultural que se encontra seu princípio mais poderoso. Essa lógica depende do capital cultural incorporado pela família, e da capacidade desta de antecipar ao máximo a transmissão desse capital e de fazê-lo por mais tempo. As diferenças no capital cultural possuído pela família implicam diferenças na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo disponível, ficando o tempo livre a serviço do capital cultural; e depois, na capacidade para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado. (BOURDIEU, 2015, p.85).

Uma família de maior capital cultural acumulado no estado incorporado poderá permitir que seus filhos tenham contato o mais cedo possível com livros, documentários, museus, viagens e passeios culturais, além de possibilitar que, uma vez estudantes universitários, possam se dedicar o maior tempo possível aos estudos, antes que se insiram no mercado de trabalho. Trata-se de uma lógica propriamente simbólica da distinção que assegura, por acréscimo, benefícios materiais e simbólicos aos detentores de um forte capital cultural que retira, de sua posição na estrutura da distribuição do capital cultural, um valor de raridade (este valor de raridade tem por princípio, em última análise, o fato de que nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico) (BOURDIEU, 2015, p.84).

Obviamente, esta capacidade de transmissão requer, além do capital cultural incorporado por todo grupo familiar, um acúmulo igualmente grande de capital econômico, visto que vemos, nos dias atuais, um prolongamento do tempo de estudos, de forma que os filhos de famílias com pouco capital econômico precisam abreviar seu tempo de escolarização para trabalhar e começar a ajudar no sustento da família. Todavia, mesmo que este estudante possa conciliar o tempo de aula com o tempo de trabalho, estudando no período noturno, por exemplo, as atividades acadêmicas paralelas às aulas, igualmente formas de aquisição de capital cultural, ficam fora do alcance desses alunos.

Conceitua-se o capital cultural no estado objetivado como aquele que pode ser transmitido na sua materialidade. Uma biblioteca de livros técnicos e clássicos da literatura pode ser transmissível, por doação, herdada, comprada ou trocada, porém, como alerta Bourdieu, o que é transmissível é apenas a propriedade jurídica, mas não as condições de apropriação específica, o que implicaria a posse dos instrumentos necessários que permitem desfrutar dos livros e seu conteúdo, o que implicaria o capital cultural no estado incorporado. A aquisição de uma biblioteca não implica a completa compreensão dos livros que dela fazem parte. Sua apropriação econômica pressupõe capital cultural em estado incorporado, mas cabe ao proprietário dessa biblioteca o desenvolvimento dos meios para sua utilização, que é a condição de sua apropriação específica. Dizemos assim, que a propriedade da biblioteca é a objetivação do capital cultural, ou seja, capital cultural em estado objetivado.

O capital cultural no estado institucionalizado diz respeito a um capital que “possui uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico” (BOURDIEU, 2015, p.87). O diploma de graduação, que diferencia brutalmente quem o possui de quem não o possui, desconsidera a infinitésima diferença entre quem colocou grau e quem cursou até o último ano. Nesse caso, embora a diferença de capital cultural seja provavelmente menor, o diploma (capital cultural em estado institucionalizado) confere ao estudante um reconhecimento institucional do capital cultural em estado incorporado possuído por ele.

Como diferentes diplomas de diferentes instituições possuem reconhecimentos igualmente distintos, podemos estabelecer uma comparação entre os agentes que os possuem, permitindo, a partir do retorno econômico que estes diplomas trarão nas carreiras profissionais dos diplomados, estabelecer uma mensuração desse retorno, ou seja, uma taxa de conversão do capital cultural adquirido na universidade e o capital econômico auferido no mercado de trabalho. Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho. Assim, o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 2015, p.87).

O diploma universitário tem ainda outra variável que lhe confere o valor econômico, trata-se da disponibilidade desse diploma no mercado de trabalho. Já que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos em tempo e esforços sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados. (BOURDIEU, 2015, p.87).

A escolha de uma universidade ou curso de graduação estaria, assim, influenciada pela distinção do diploma conferido por essa instituição e curso dentro do mercado e de acordo com sua conversibilidade salarial do tempo e dinheiro investidos nos estudos. Essa lógica dá sentido à distinção das universidades de excelência e cursos distintos, que se mantém na medida em que a democratização do acesso à universidade não retire a raridade e o valor econômico do diploma a ela associado.

Estes diferentes capitais possibilitam diferentes estratégias dos agentes para a reconversão dos investimentos em educação em um diploma que possibilite uma ascensão e uma distinção profissional, com consequência para a explosão da demanda pelo ensino universitário.

As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 2015, p.88).

Reunindo os conceitos de capitais bourdieusianos, percebemos a implicação deles para a estruturação do campo universitário, já que o rendimento da educação universitária irá depender do capital cultural previamente investido pela família. Da mesma forma, o retorno econômico e social deste investimento irá depender do capital social, também herdado, que pode ser colocado a seu serviço (BOURDIEU, 2015).

O capital cultural, que, para Domingos Sobrinho (2014), pode servir como referente empírico do *habitus*, constitui-se como um dos principais conceitos de Bourdieu para apreensão do processo de socialização dos indivíduos na sociedade contemporânea. Este capital está fortemente ligado a uma herança familiar, que cria as condições para seu acúmulo e os mecanismos para sua apreensão.

O *habitus* é a melhor aproximação conceitual bourdieusiana do conceito de representações sociais, se constituindo numa ponte entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, entre a estrutura e a prática (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006).

Trata-se de um instrumento que permite examinar a coerência das características mais diversas de indivíduos dispostos às mesmas condições de existência (PINTO, 2000, apud SETTON, 2002, p.62-63), auxiliando a apreender certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências e nas ações de indivíduos ou grupos que compartilham uma mesma trajetória social (SETTON, 2002).

Para Bourdieu ele é um

sistema subjetivo mas não individual de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção, de concepção e de ação, que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe e constituem a condição de toda objetivação e de toda a percepção (BOURDIEU, 1983 p.79 e 80)

Não se trata de um processo mecânico, de fora para dentro, como a perspectiva sociológica, nem tão pouco um processo autônomo, consciente e deliberado. O *habitus* seria, antes, uma matriz de percepções e apreciações que orientam e estruturam as ações, um conjunto flexível de disposições gerais às quais o indivíduo deve se adaptar a cada conjuntura de ação (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006).

Trata-se de um conjunto de maneiras de pensar segundo esquemas de classificação do mundo e maneiras de agir segundo um conjunto de disposições para a ação, que se incorporam e são apreendidas ao longo de uma trajetória de vida social. Está, assim, além da atividade deliberada racional, mas determina, mesmo sem consciência plena, um fazer agir que se impõe.

O *habitus* é um saber prático que dispensa reflexão, cálculo ou estratégia. Ele é reflexo, deliberado, e surge da incorporação da estrutura social e da posição social do indivíduo nessa estrutura, ou seja, a incorporação da funcionalidade da realidade social, constituindo a interiorização de padrões de resposta ao mundo, ou a criação de novas respostas, sob a forma de ações (CATANI, 2007). Assim, as ações e representações do sujeito passam a ser estruturadas por esse *habitus*, que, assim constituído, passa a compor a própria história do indivíduo.

O *habitus*, constituído por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar, ou em tudo o que somos. É a história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade e na realidade social (CATANI, 2007, p.19)

A posição dos sujeitos na estrutura de relações propõe vivências típicas que o predispõem a comportar-se segundo padrões que cristalizariam um *habitus* de sua posição social. Passando a agir como um membro típico de um grupo, um *habitus* de grupo passa a ser compartilhado por esse indivíduo, que passa a ser reconhecido em sua posição social e passa também a compor essa própria estrutura (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006).

As múltiplas relações de luta e de dominação subsequentes entre os indivíduos darão, como vimos anteriormente, contornos a um campo social. De forma que o próprio pertencimento a um campo o torna um espaço aparentemente fortuito de socialização preferencial, produzindo ocasiões e lugares específicos de

compartilhamento de práticas particulares ao campo, e reunindo indivíduos em busca de uma crescente homogeneização de pensamentos e ações cada vez mais sutis e sofisticados que irão, eventualmente, cristalizar o *habitus* deste grupo.

O *habitus* de campo é diretamente proporcional ao nível de estruturação deste campo, de forma que a estruturação do campo acadêmico implica necessariamente um *habitus* igualmente estruturado e definido, de forma que podemos assim classificar o campo universitário como um espaço bem definido, estruturado e institucionalizado.

A teoria bourdieusiana possibilitou uma ampliação da compreensão do fracasso escolar, sempre visto como de responsabilidade do próprio estudante e sua família, que passou a ser investigado sob uma perspectiva mais crítica, especialmente após a década de 1970, agora focando nos mecanismos de produção e reprodução das desigualdades educacionais.

O acumulado da produção de pesquisas educacionais no Brasil evidencia a relação entre origem social e destinos escolares, o que contribuiu para uma “desnaturalização” das diferenças em rendimento escolar entre alunos de diferentes classes sociais, o que se confirma pelos indicadores educacionais (ZAGO, 2007, p.128).

A forte expansão do quantitativo de alunos no ensino superior não pode ser vista como uma explicação para a diminuição das desigualdades educacionais, pois, apesar dela, o Brasil ainda apresenta forte estratificação educacional, com crescente número de alunos que, apesar das tentativas de universalização do acesso, não conclui os estudos, como expõe Ferraro:

O maior problema da escola brasileira reside ainda na exclusão praticada intramuros, cujo problema “sugere que políticas de simples inclusão ou de mera universalização do acesso à escola podem ser acompanhadas do agravamento das taxas de exclusão praticadas dentro da escola, mediante revigoração dos mecanismos da reprovação e repetência (FERRARO, 2004, p.57, apud ZAGO, 2007, p.131)

Os casos de atípico sucesso escolar de alunos de famílias com poucos recursos econômicos permaneceram, até a década de 1990, tendência nos estudos de Sociologia da Educação, mas, a partir dessa década, a abordagem dessa temática deslocou-se do foco no fracasso escolar para o “sucesso escolar nos meios sociais

que tradicionalmente foram marcados pela escolaridade de curta duração” (ZAGO, 2007, p.133).

As bases teóricas dos estudos levantados por Nadir Zago (2007) fazem uso da sociologia de Pierre Bourdieu para explicar a menor proporção de alunos oriundos das classes populares.

Estudos voltados para esse questionamento têm encontrado na sociologia de Pierre Bourdieu uma base teórica para destacar a correlação positiva entre a posição que os indivíduos ocupam na hierarquia social e o peso dos respectivos capitais (social, econômico, cultural) herdados de suas famílias, ou, ainda, o papel estratégico do capital cultural no processo de escolarização (CHARLOT, 2006, apud ZAGO, 2007, p.136).

Muitas pesquisas analisadas pela autora, como Charlot (2006), no entanto, ponderam a abordagem bourdieusiana, destacando que o forte capital econômico e cultural familiar, nas suas diferentes formas, não garante o sucesso nos estudos, nem sua ausência, uma interrupção precoce destes.

Outros estudos focados no estudante universitário de origem popular favorecem esta perspectiva. Nestes últimos, condicionantes estruturais da desigualdade, além das trajetórias e estratégias dos estudantes e suas famílias, seriam fatores igualmente relevantes na análise dos processos de escolarização.

Zago (2007) sintetiza que o novo aluno faz parte de um grupo social originário do ensino básico da rede pública, cuja trajetória de escolarização sempre aconteceu concomitante ao trabalho. O recorte que a autora faz deste grupo o limita aos que tiveram acesso ao ensino superior em universidade pública. Os resultados foram organizados em dois grupos, de acordo com duas grandes tendências de pesquisa sobre o acesso desse aluno ao ensino superior. No primeiro grupo, foram organizados os estudos que destacam o papel da família na trajetória do estudante e, no segundo grupo, foram compiladas as pesquisas que destacam a mobilização e autodeterminação do estudante como fatores principais.

O primeiro grupo de pesquisas, que destacam a presença da família no processo de escolarização dos universitários de origem popular, compreende o maior número de trabalhos analisados, mas nenhuma delas estabeleceu uma correlação positiva precisa. Os resultados dos estudos, em sua maioria qualitativos voltados para o aprofundamento das trajetórias de escolarização e as disposições familiares,

demonstram que estas trajetórias de sucesso se devem a uma conjugação de fatores, não dependendo de uma situação familiar particular.

As pesquisas reforçam a importância da família na construção dos percursos, mas não colaboram para certo determinismo dessa mobilização familiar para o ingresso dos filhos no ensino superior. Para Laurens (1992, apud ZAGO, 2007), existem elementos favoráveis que, uma vez associados, podem ser fundamentais para o projeto e práticas educativas das famílias, como a estabilidade profissional dos pais, o número reduzido de filhos, ou a influência da ideologia e da prática religiosa. Contudo, em posição distinta do debate, outro sociólogo francês, Bernard Lahire (1997), aborda como o capital cultural parental se transmite, e as condições em que a criança apreende esse capital cultural, mesmo quando as condições de transmissão não se apresentam. O trabalho de Lahire demonstra que esses fatores familiares, por si sós, não garantem a transmissão, mas propõe haver uma interdependência entre eles.

A esse grupo, acrescentamos o trabalho de Setton (2005), que aborda a relação entre capital cultural em confronto com dados empíricos de entrevistas qualitativas com estudantes e famílias, seguindo as mesmas perspectivas do trabalho de Lahire (1997).

Maria da Graça Jacintho Setton (2005) propõe que o capital cultural ligado à cultura informal, como a leitura de jornais e revistas, a assistência interessada a uma programação televisiva informativa, a audiência a entrevistas com especialistas, ou o conhecimento do mundo através da internet, podem servir também como estratégias de adquirir e ter acesso aos bens da cultura e do conhecimento. Seu trabalho amplia o contexto bourdieusiano de capital cultural, e propõe sua extensão a outra ordem de estratégias ou práticas culturais que demonstram uma abertura ante o aprendizado formal e informal difundido por instâncias ainda não consagradas como legítimas e, portanto, não abrangidas pelo conceito original bourdieusiano. A autora toma o cuidado de ampliar o conceito de capital cultural mantendo sua essência como elemento de poder e de diferenciação social.

Através da perspectiva de Bernard Lahire (1997), Setton (2005) entrevistou famílias com baixa escolaridade, mas com histórias de sucesso acadêmico improvável de seus filhos, em busca de elementos que justifiquem esse sucesso, tanto na perspectiva bourdieusiana do capital cultural, da formação cultural das gerações que precederam este aluno na família, do local de residência, do ramo de estudo e da

natureza jurídica da instituição de ensino, quanto na perspectiva de Bernard Lahire, que enfatiza as condições de transmissão destes elementos pela família.

A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua "transmissão", ora, nem sempre isso acontece. As pessoas que têm as disposições culturais susceptíveis de ajudar a criança e, mais amplamente, de socializá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. Nem sempre conseguem construir os dispositivos familiares que possibilitariam "transmitir" alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática. É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde. (LAHIRE, 1997, p.338).

Essas configurações familiares foram investigadas por Setton (2005) através de entrevistas em profundidade com estudantes e suas famílias, o que evidenciou uma forte influência destas últimas na iniciação dos alunos com a cultura escrita, ainda muito forte na contemporaneidade, mas também a influência da mídia no desenvolvimento de uma cultura menos formal, mas igualmente representativa nesse grupo de alunos, seja como um conhecimento difuso e apenas pré-científico, seja no uso das mídias audiovisuais na consolidação dos saberes apreendidos.

A análise de Setton (2005) pondera o poder da família como instituição fomentadora de capital cultural, que os alunos podem fazer uso na definição de sua posição no campo universitário, mas não encerra a diferenciação a que eles estão sujeitos, fruto do poder da internet como ferramenta de pesquisa, mídia que ainda possui reduzida penetração nas classes populares.

Estes estudos demonstram que o acesso ao ensino superior pode se dar mesmo na ausência de práticas familiares planejadas e estratégias de longa escolarização, e que essas práticas e estratégias não ocorrem na maioria dos entrevistados (SILVA, 2003; PORTES, 2001, apud ZAGO, 2007). Todavia, estas estratégias foram compiladas dos autores para uma compreensão geral das trajetórias como fatores favorecedores, mesmo que não se tratem de estratégias conscientes e intencionais.

Um denominador comum nas conclusões para as quais convergem os estudos é o de que o peso da presença da família não se faz unicamente pelo acompanhamento sistemático às atividades propriamente escolares, típico das camadas médias (como exemplo, orientação nas tarefas de casa, incentivos diversos em leitura e escrita), mas abrange um conjunto de procedimentos, sobretudo de ordem moral ou simbólica, como a valorização dos estudos, o lugar atribuído à escola e ao título por ela concedido, o apoio encorajador transmitido sobre o empenho e resultados escolares dos filhos. Há casos evidentes de participação materializada pela vigilância e mesmo acompanhamento na realização das tarefas, assim como uma atenção na ocupação do tempo, na assiduidade às aulas, na escolha de escolas de melhor prestígio da rede pública, entre outras dimensões capazes de aproximar a relação do estudante com a escola e os estudos, sem, no entanto, representar uma norma, conforme evidenciam as pesquisas (ZAGO, 2007, p.139).

A falta de um modelo de atuação familiar não elimina explicações mais complexas como o modelo de identificação para o estudante, que pode ser um familiar, um irmão ou um amigo próximo que tenha rompido com a tradição familiar de interrupção escolar precoce. Outras pesquisas evidenciam relevâncias circunstanciais como o ingresso em grupos religiosos, movimentos comunitários e políticos, e ambiente de trabalho ou grupo de amigos que ampliem referências educacionais e culturais.

Segundo Zago (2007), são trajetórias construídas e redefinidas durante o percurso escolar, mediadas por um conjunto de circunstâncias que se definem dentro dos limites do possível, se considerarmos que essa conjugação de fatores, com significativa centralidade nos destinos escolares, implica no investimento de tempo para os estudos, recurso escasso nas famílias mais vulneráveis.

Quando os jovens não dependem ou não podem depender da família para romper com o padrão de trajetória escolar curta, sobressaem fatores como a autodeterminação e a mobilização do estudante.

Estes estudantes precisam introjetar um conjunto de disposições presentes na construção de um *habitus* favorecedor à permanência no sistema de ensino (PROTES, apud ZAGO, 2007).

Este perfil de aluno assume financeiramente seus gastos com a educação desde o ensino fundamental, trabalhando também para auxiliar a família, mobilizado pelo desejo de superação dessas condições.

Estes resultados compilados por Zago (2007) dizem respeito a casos particulares, isolados e raros, que nem suportam o confronto com dados estatísticos da exclusão de classes, nem se constituem em mais que circunstâncias produtoras de sentido, sem qualquer determinismo.

Dentre estas circunstâncias relacionadas à autodeterminação dos alunos estão um histórico de melhores alunos da turma, e um suporte à autoestima e encorajamento aos estudos por parte de pais e professores, apesar dos limites financeiros. A postura que o professor assume diante da turma também foi circunstância recorrente, bem como o prestígio junto aos colegas pelo destaque no desempenho escolar (ZAGO, 2007).

3.2. A manutenção da condição de estudante

Um dos problemas das análises da mobilização do estudante universitário oriundo das classes populares está na supervalorização do caráter individual frente às questões estruturais do sistema de ensino com todas suas desigualdades e contradições (ZAGO, 2007). De forma que

Concomitantemente à análise das estratégias individuais e coletivas que favorecem o ingresso no ensino superior precisamos nos interrogar sobre onde estão inscritos os estudantes na hierarquia dos cursos e sobre as condições de sua permanência na universidade (p.143).

Um dos principais trabalhos sobre as desigualdades que se perpetuam e se agravam no decorrer da trajetória dos alunos das classes populares foi realizado por Bourdieu e Champagne (2015).

No artigo “Os excluídos do interior”, Pierre Bourdieu faz uma análise dos Liceus franceses, percebendo-a em dois extremos: estabelecimentos improvisados para atender grande contingente de alunos, os quais geralmente não ingressam nos liceus, e estabelecimentos altamente preservados para atender alunos oriundos das ‘boas famílias’, que geralmente seguem trajetória escolar semelhante à dos pais e avós.

Os Liceus diferiam dos colégios de ensino técnico, geralmente localizados nas periferias pobres e, até os anos 1950, experimentaram um período de grande estabilidade, baseada na eliminação precoce de crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas no momento de ingresso no *sixième* (equivalente à

passagem do 4º para o 5º ano do EF no Brasil). Essa seleção com base social, bem aceita pelas crianças vítimas e suas famílias, baseia-se na mesma premissa de dons e méritos já analisada por Bourdieu em outros trabalhos, como vimos. Se a criança não prosseguia nos estudos, era porque não tinha capacidade para tanto ou simplesmente porque não queria a escola. A ideologia que surge a partir dessas premissas é de que os que não foram feitos para a escola, por analogia, também não seriam feitos para profissões que poderiam ser alcançadas mediante a escola, como profissões não manuais ou para cargos diretivos. (BOURDIEU, 2015).

No caso dos Liceus, a democratização do ensino se deu pelo prolongamento da obrigatoriedade escolar até os 16 anos e o ingresso de outras categorias sociais na escola (pequenos comerciantes, artesãos, agricultores). Para os que já utilizavam o sistema escolar, os investimentos nos estudos aumentaram, com um efeito paradoxal da democratização. Por um lado, ingressar no ensino secundário não significa ter sucesso no mesmo, e, por outro lado, ter sucesso no secundário não significava ocupar posições sociais que podiam ser ocupadas com o *baccalauréat*. (BOURDIEU, 2015).

Como o discurso pedagógico difundiu a ideia de que o fracasso escolar não é mais unicamente imputável às deficiências pessoais ou naturais dos excluídos, Bourdieu (2015) afirma que as causas passam a ser fatores sociais mal definidos, como os meios e as práticas adotadas e a competência dos professores.

Outro problema causado é que, com o ingresso de outras categorias sociais, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e sociais correspondentes foi mantida, pois a escola apenas passou a ser habitada por excluídos potenciais em que a escolaridade vem a ser um fim em si mesma, numa contrapartida dos ajustamentos feitos pelo Estado.

Em um terceiro momento, temos que o acesso de categorias sociais desprovidas economicamente aos diplomas universitários fez com que essas certificações perdessem seu valor (econômico e simbólico), dada a multiplicação destes e de seus detentores.

Todos esses processos de ajustes e contrapartidas dão uma ideia da complexidade do problema do acesso à universidade, que, da mesma forma que o *sixième*, precisa adaptar-se a este novo público, ao invés de exigir, desta autonomia total após a democratização do acesso.

Da mesma forma, a diversificação das escolas, como ocorreu no caso das universidades públicas brasileiras, com poucos centros de excelência e uma maioria de instituições periféricas, produziu um sistema de ensino que reproduz a diferenciação social, com efeito acentuado de legitimação social e de dissimulação, pois uma universidade periférica, assim como uma escola técnica, exclui de maneira contínua, mantendo em seu seio aqueles que exclui, já que estes não conseguem progredir, mas demoram mais a perceber sua condição, relegando-os a ramos mais ou menos desvalorizados no mercado de trabalho. Assim, esses excluídos oscilam entre a ilusão que a escola propõe e a resignação a seus respectivos vereditos. Como completa Bourdieu,

Ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos (BOURDIEU, 2015, p. 225)

A perversidade do processo que desconsidera o capital social e cultural incorporado, herdados da família, como variável fundamental que diferencia esses estudantes, desvirtua a ética de inclusão que o fundamenta e cria um ambiente de falsas esperanças para os alunos e baixas expectativas destes últimos pelos professores.

Outro trabalho relevante sobre a permanência desse aluno, mesmo após o acesso, no ensino superior, foi realizado por Allan Coulon (2008), que estudou os estudantes dos primeiros anos da Universidade de Paris, sublinhando que as teorias da aptidão para o ingresso não seriam o único impasse desses estudantes, uma vez superadas. Em meio a pesquisas abordando ensino superior enquanto instrumento de perpetuação de desigualdades e imobilidade social, poucos estudos abordaram especificamente a entrada no ensino superior, demonstrando a originalidade e relevância de seu estudo.

Dividindo a entrada na universidade em três tempos: o do estranhamento, período de ruptura com o mundo familiar; o da aprendizagem, período de progressiva adaptação à nova realidade; e o período da afiliação, entendida como o período não só de conhecimento, mas de domínio e manejo das regras da universidade, Coulon

defende que o sucesso na universidade requer certa aprendizagem do “ofício” de estudante e uma posterior afiliação institucional e intelectual.

Para o autor, como a entrada na universidade está relacionada com a conquista de autonomia, por ser um ensino voluntário, dirigido para adultos, de características completamente distintas do ensino médio, as rupturas simultâneas nas condições de vida, nas relações afetivas e suas consequências psicopedagógicas, além da própria organização institucional, mudam, de forma brusca e incisiva, as formas de aprendizagem desses estudantes, que devem se adequar a uma nova forma de organização do tempo, de adaptação ao novo espaço e às novas regras que o regem. “Tudo isso leva a crer que o primeiro ano na universidade é tão catastrófico porque, além das limitações de capacidade e aptidão, existem problemas sérios de adaptação” (COULON, 2008, p.36).

Coulon (2008) propõe que a condição de estudante profissional, status e ofício que deve ser aprendido, suas ferramentas dominadas e suas regras identificadas e aprendidas, quase uma estratégia econômica calculada (teoria do capital humano), torna-se impraticável logo nos primeiros meses, quando os estudantes percebem que precisam selecionar o que estudar, diante da grande demanda de leituras. Diante dessa surpresa, duas possibilidades aparecem: estudar só o que é realmente importante para a atuação profissional, ou estudar só o que será cobrado na prova. A ampla maioria opta pela segunda modalidade de estudo, já que essa passa maior segurança a eles de estarem no caminho certo. Eventualmente, estes estudantes renunciam ao seu ideal de conhecimento para serem mais eficazes.

Mesmo depois de adquirida a competência do ofício de estudante, tendo vencido a separação do período de estranhamento, a ansiedade do tempo da aprendizagem e afirmada sua afiliação à universidade, o estudante ainda precisa aprender a maneira de demonstrar que a possui, através do domínio dos códigos que balizam a vida intelectual: expressão oral, escrita, inteligência prática, seriedade, ortografia, saber referenciar textos, entre outros. O estudante precisa abandonar a cultura do ensino médio, demonstrar para os professores que ele se tornou nativo desta nova cultura universitária, dominando, mesmo que parcialmente, os códigos naturais do grupo, tornando-o membro com status de nativo. Os que não conseguem nos primeiros meses demonstrar que dominam as rotinas e que incorporaram com naturalidade autêntica o senso comum das práticas universitárias, ou seja, não

adquiriram um *habitus* universitário, como vimos, serão eliminados (fracasso) ou se auto eliminam (abandono).

Coulon (2008) demonstra a importância dos primeiros anos para a definição do sucesso ou fracasso acadêmico, propondo que, se houve fracasso e abandono do estudante, é porque dele não houve adequação entre as exigências acadêmicas, entendidas em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos, e os *habitus* desses estudantes.

As práticas concretas para atender ao novo aluno universitário devem levar em consideração esse período de adaptação que os alunos passam nos primeiros meses, de forma a considerar que o *habitus* acadêmico e os capitais culturais, que podem ser seus referentes manifestos e que constroem em boa parte as representações sociais desses estudantes, não pode ser uma métrica padronizada de aferição de capacidade acadêmica.

Alunos de diferentes condições, como os alunos do interior, que trabalham no horário em que não está na universidade e tem que passar nela o menor tempo possível, o que o isola das interações fundamentais à aquisição dos códigos que não são academicamente aprendidos (COULON, 2008), demonstram que a ampliação das vagas e a heterogeneidade eventual dos alunos que ingressam nas universidades impõem que esta última adapte suas práticas para atendê-los, e não o contrário.

3.3. Princípio da igualdade e as ações afirmativas

Os princípios legais que normatizaram o acesso ao ensino superior desses coletivos diversos, embora tardio, como vimos, remetem às ações afirmativas, políticas de Estado que promovam a igualdade, atenuando desequilíbrios, tal qual a reserva de vagas nas universidades públicas.

Rocha (1996) questiona se a liberdade de oportunidades, supostamente assegurada a todos, assim se configura em uma sociedade de frequente discriminação e de preconceitos tão plurais.

A efetivação do princípio da igualdade no direito moderno se deu nos Estados Unidos nos anos 1960, como postura do Estado em favorecimento de determinadas minorias socialmente inferiorizadas, que não podiam assim competir, em pé de igualdade, com os demais membros.

A possibilidade de oferecer igualdade de recursos, promovendo justiça distributiva (BRITO FILHO, 2016), promove a inclusão de grupos vulnerabilizados, corrigindo desequilíbrios e combatendo a exclusão e a desigualdade social. As ações afirmativas, enquanto conjunto de políticas com vista ao combate à discriminação e aos efeitos eventuais dessa discriminação praticada no passado, objetivam a concretização do princípio da igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação (GOMES apud BRITO FILHO, 2016).

Na Constituição Federal de 1988, a ação afirmativa está inserida no princípio da igualdade jurídica, o qual guia diversos outros. Rocha (1996) destaca os objetivos constitucionais para esse fim na transcrição do artigo 3º:

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
...
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
(BRASIL, 1988)

Dentre as aplicações positivadas pelo Estado de forma a atender a este princípio, temos a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, que garante a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais e institutos federais a alunos oriundos do ensino médio público. Regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação, a Lei de Cotas beneficia alunos que se autodeclarem de minorias⁶ raciais, além de alunos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, para os quais são destinadas metade das vagas reservadas a escolas públicas.

A Lei de cotas foi uma resposta do governo às demandas sociais por acesso de classes populares ao ensino superior, mas não foi a primeira. Dez anos antes da Lei 12.711, a UFRJ já tinha seu próprio programa de cotas para vagas na Universidade (BUSTAMANTE et al., 2017).

⁶ As minorias não dizem respeito ao seu sentido literal, ou seja, aos grupos que respondam pelo menor número de indivíduos na sociedade. Para tanto, basta pensar nas ações afirmativas para a mulher e o negro, ambos maioria proporcional no quantitativo social, mas minoria no sentido da disponibilidade de oportunidades em relação aos membros de maior prestígio social, como os homens e os brancos.

Os programas de cotas sociais, ao criarem vagas para classes socioeconômicas mais baixas, levam em consideração a vulnerabilidade decorrente da renda. O acesso às universidades públicas através desses programas minimiza o efeito perverso de alijamento do direito a uma melhor formação, atenuando os efeitos da desigualdade social (BRITO FILHO, 2016).

Embora o mérito seja utilizado como único critério de acesso ao ensino superior e fundamente as críticas às políticas de cotas, esta exclusividade não está expressa na Constituição Federal, quando trata do acesso ao ensino superior.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

...

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.
(BRASIL, 1988)

Dessa forma, Brito Filho (2016) propõe uma política de acesso que abranja todos os grupos existentes em sociedade, sem com isso abrir mão do mérito, posto que, no caso da Portaria Normativa nº 18/2012, o acesso pelo mérito dos concorrentes cotistas permanece hígido.

A contribuição social de ações afirmativas como a política de cotas sociais para acesso ao ensino superior, mesmo quando contestada em sua eficácia, representa um progresso. Se a solução efetiva da desigualdade social brasileira, historicamente estabelecida, passa pelo acesso parcial de vagas no ensino superior, desconsiderando os investimentos essenciais no ensino básico público e todo o impacto positivo decorrente, incluindo, mas não apenas, o acesso democrático ao ensino superior, estas ações ao menos têm ação paliativa fundamental.

Brito Filho (2016) identifica que tais programas produzem resultados positivos, mas com pequeno impacto social. Para o autor, as ações afirmativas de acesso ao ensino superior se justificam por, ao menos, romperem com a inércia estatal em relação à melhoria do ensino.

As ações afirmativas respondem, assim, por uma demanda universal de uma ação do Estado no sentido de promover o princípio da igualdade aos grupos ou pessoas mais marginalizadas.

Já no outro lado do espectro argumentativo, temos o estudo empírico de Thomas Sowell (2016) das políticas governamentais de ação afirmativa ao redor do

mundo e suas consequências. Opositor veemente dessas políticas, Sowell propôs que os resultados dessas ações, ao menos no contexto de países como a Índia, Malásia, Sri Lanka, Nigéria e Estados Unidos, expõem a superficialidade do debate sobre o tema.

Em seu estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais em diversos países, Sowell (2016) estende o debate aos Estados Unidos e propõe que os resultados das ações afirmativas não são garantidos, de forma que se torna crucial a observação empírica destes como forma de transpor o radicalismo do discurso que divide o debate sobre o tema. De fato, poucos estudos focam no retorno social efetivo dessas políticas em diferentes países onde foram adotadas, tornando o trabalho de Sowell uma importante referência na área.

O caso brasileiro também demonstra uma tendência inversa da prevista nas políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, já que os cursos mais concorridos não são os cursos mais procurados pelos alunos provenientes de escolas públicas, como demonstra o Censo da Educação Superior de 2013 MEC/Inep. De acordo com estes dados, os alunos procedentes do ensino médio público compõem 69,7% das vagas do setor privado, e os cursos mais procurados foram Serviço Social 86,5%, Pedagogia 85,9%, Recursos Humanos 83,2%, Ciências Contábeis 79,6% e Administração 76,6%. Percebe-se claramente que estes cursos não coincidem com os mais concorridos e os mais distintos, como Medicina, Direito ou Engenharias. Assim, pode-se supor que também no Brasil as políticas de acesso não promoveram uma real democratização, justificando que a persistência das desigualdades demonstra a necessidade de aprofundamento das políticas afirmativas.

As ações afirmativas que promovem a inclusão na educação superior no Brasil, embora enraizadas em direitos e princípios fundamentais, em especial o direito fundamental à igualdade, e embasadas em valores éticos e solidários essenciais para o desenvolvimento e manutenção de uma sociedade justa, não podem, sob pena de nulidade de seus efeitos, limitar-se aos discursos das justificativas de sua criação e à quantificação do acesso como capital político em anos eleitorais. Mais que o fracasso dessas políticas, Sowell (2016) classifica como temerárias as consequências sociais de longo prazo de sua aplicação.

Aos argumentos de Sowell sobre a exacerbação da questão racial, Bustamante (et al., 2017) acrescenta a queda na nota de entrada nas universidades, a falta de condições do cotista acompanhar as aulas e apresentar bom desempenho, a evasão

desses alunos e o despreparo do profissional quando formado, para depois nega-los pelos dados recentes sobre o aluno cotista fruto de diferentes levantamentos institucionais. Essas pesquisas empíricas demonstram que, ao menos na realidade brasileira, não se observa nenhum resultado negativo da política de cotas nas universidades. A diferença da nota de corte do ENEM entre alunos cotistas e regulares é de irrisórios 5%; na UnB, os cotistas tiveram nota média 6,9% superior aos não cotistas em 2009; a evasão de cotistas na UERJ é 11% inferior, desde o início das políticas de acesso em 2002; e, finalmente, a empregabilidade dos egressos, em pesquisa realizada pela revista Veja com 300 graduados, mostrou que eram equivalentes entre os dois grupos.

De fato, embora a discriminação enraizada na sociedade brasileira não seja arranhada sequer pela política de cotas, esta tem um papel fundamental de alento para grupos marginalizados, fornecendo uma oportunidade de acesso sem as consequências sociais sombrias previstas por Sowell.

As ações afirmativas, especialmente as políticas de cotas para acesso ao ensino superior, ainda carecem de maiores cuidados com a manutenção dos alunos no sistema educacional, seja através de programas de nivelamento (BRITO FILHO, 2016), seja através do atendimento de suas necessidades e saberes específicos. Uma melhor estruturação de seu planejamento pode diminuir a evasão, melhorando a eficácia dessas ações, potencializando seus efeitos na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

No Brasil, a Lei nº 12.711/2012 tem mudado o público do ensino superior, ascendendo à universidade um novo aluno, proveniente das classes populares, do ensino público. Um agente transformador do campo universitário que precisa ser melhor compreendido em suas capacidades e saberes, ainda estranhos à universidade tradicional e à maioria de seus professores.

A partir desse momento, iremos expor os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa.

4. A ABORDAGEM TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1. A Teoria das Representações Sociais

A raiz do fenômeno das Representações Sociais (RS), amplamente utilizado academicamente em diversas áreas do conhecimento, encontra-se nos fundamentos da Sociologia enquanto ciência e seus principais precursores, como Augusto Comte e Émile Durkheim, e na interpelação desta área do conhecimento com a Psicologia.

No esforço pela primeira definição de um objeto de estudo exclusivo da Sociologia, condição *sine qua non* para sua institucionalização como ciência autônoma, Durkheim define-o como fato social, uma representação preexistente, exterior ao indivíduo e independente de sua vontade ou escolha, sendo imposto pela sociedade de forma imperativa e coercitiva (DURKHEIM, 2007; COSTA, 2005; CASTRO, 2014). Através desta definição, Durkheim busca diferenciar o objeto da nova ciência dos demais preexistentes.

Eis portanto uma ordem de fatos que apresenta características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, os quais só têm existência consciência individual e através dela. Esses fatos constituem, portanto, uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada a reserva e qualificação de sociais. (DURKHEIM, 2007, p. 3-4, grifo do autor).

Diferente de suas representações individuais, os fatos sociais não são pensamentos compartilhados pelas consciências individuais, mas crenças, tendências e práticas coletivas.

Algumas dessas maneiras de agir ou de pensar [individualmente] adquirem, por causa da repetição, uma espécie de consciência que as precipita (...) e as isola dos acontecimentos particulares que as refletem. Elas assumem assim um corpo, uma forma sensível que lhe é própria, e a constituem uma realidade *sui generis*, muito distinta dos fatos individuais que a manifestam. (DURKHEIM, 2007, p. 7)

Dissociando a representação individual da representação coletiva, e sugerindo a primeira como campo da Psicologia e a segunda como campo da Sociologia, Durkheim torna-se o que Gerard Duveen chama de ancestral ambíguo das Representações Sociais.

Tal ambiguidade está na releitura que Serge Moscovici fez do conceito de Representações Coletivas Durkheimiano segundo uma perspectiva da Psicologia Social, com uma orientação própria.

ao preferir o termo “social”, [Moscovici] queria enfatizar a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais fixo, ou estático, que elas tinham na teoria de Durkheim (...). A psicologia social de Moscovici, por outro lado, foi consistentemente orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social. (MOSCOVICI, 2003, p.14-15, grifo do autor).

Assim, mesmo considerando brandas oposições no campo à ligação entre os dois conceitos, “existe uma clara continuidade entre o estudo das representações coletivas de Durkheim e o estudo mais moderno, de Moscovici sobre as representações sociais” (FARR, 1995, p.32). O próprio Moscovici, no entanto, alerta para outra fundamental diferença entre sua perspectiva e o trabalho de Durkheim, ao aproximar a Representação Social a uma compreensão da origem, sua estrutura ou da dinâmica dos mecanismos de funcionamento das representações (MOSCOVICI, 2003). Essa falsa dicotomia que embaça a compreensão multidisciplinar da realidade foi exposta por Moscovici na própria obra de Durkheim, quando esse último desenvolve que

Não vemos nenhum inconveniente em dizer da Sociologia que ela é uma Psicologia, se tivermos o cuidado de acrescentar que a Psicologia Social tem suas leis próprias que não são as de uma Psicologia Individual (DURKHEIM, apud MOSCOVICI, 1990, p. 115).

Jovchelovitch (1998) aprofunda o argumento segundo o qual Moscovici fez uma releitura das representações coletivas durkheimianas, apresentando influência posterior de autores como Sigmund Freud, Jean Piaget e Lev Vygotsky. De Freud, Moscovici “buscou a chave para os processos inconscientes que determinam a produção dos saberes sociais”, campo das Representações Sociais. O estudo dessa construção, por sua vez, foi ampliado pelos trabalhos de Piaget e Vygotsky.

Estes autores mostram os laços indissociáveis entre atividade representacional e a atividade do Eu. A criança aprende a representar a si mesma e a reconhecer, isto é, dar sentido, significar, simbolizar, aprendendo a colocar uma coisa no lugar da

outra, a fazer um objeto representar o outro. Para Piaget, estes processos são o resultado da relação da criança com o mundo. Já Vygotsky qualificou este mundo, chamando a atenção para o fato de que, a relação do corpo infantil com o mundo só adquire sentido através da presença do Outro, de forma que é a mediação de outro ser humano que organiza, inspira e autoriza a ação, e, portanto, a representação. Moscovici buscou nesses trabalhos a gênese profundamente social da construção do saber, resgatando o entendimento de que o saber social é simbólico, produto da ação, da comunicação e da construção do sujeito (JOVCHELOVITCH, 1998).

Essas fontes orientaram a Teoria das Representações Sociais e constituem os fundamentos onde se assenta seu conceito, processos e aplicações. Foram as formas clássicas de Psicologia Cognitiva iniciadas na década de 1950 que legitimaram a introdução de conceitos mentalistas nos quais as representações tinham papel central, possuindo estas, porém, um sentido muito mais restrito que o que utilizamos na Teoria das Representações Sociais.

Segundo Jovchelovitch (apud MOSCOVICI, 2003), as formas ditas clássicas de psicologia cognitiva tratam a representação como um elemento estático da organização cognitiva, enquanto que na teoria da representação social o próprio conceito de representação possui um sentido mais dinâmico, referindo-se tanto ao processo pelo qual as representações são elaboradas, como às estruturas de conhecimento que são estabelecidas. É através dessa articulação da relação entre processo e estrutura, na gênese e organização das representações, distinguindo-as da perspectiva da cognição social.

Nessa perspectiva, as representações servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros, partilhando o senso comum, transformando ideias em práticas (MOSCOVICI, 2003), com o propósito de transformar tudo que não é familiar em conhecido. De forma mais completa, assim define Moscovici as Representação Sociais

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p.21).

Para Denise Jodelet (2001), construímos as RS para ajustar-nos, conduzir-nos, localizar-nos física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas postos pelo mundo que nos cerca. Ora convergindo, ora divergindo, o indivíduo se apoia nos outros, para compreender, gerenciar ou afrontar, definindo, em grupo, diferentes aspectos da realidade cotidiana. As RS sociais ajudam o indivíduo a compreender melhor essa realidade, em toda sua complexidade, sintetizando maneiras de interpretá-la e possibilidades de tomada de posição a respeito de aspectos distintos.

O conceito de RS, segundo Wolfgang Wagner (1998), se apresenta segundo duas categorias: a distributiva e a coletiva. Segundo a visão distributiva, as RS são um conteúdo mental estruturado, em suas dimensões cognitiva, avaliativa, afetiva e simbólica, sobre um fenômeno social relevante, conscientemente compartilhado com os outros membros do grupo social; já na visão coletiva do conceito, as RS são um processo comunitário de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado socialmente.

4.2. O objeto da pesquisa em RS

A definição do objeto de pesquisa é uma das etapas mais importantes não apenas por sua posição inicial no processo de investigação científica e suas consequências nas demais etapas, mas fundamentalmente pelo cuidado na sua delimitação, que implicará na definição dos apropriados recursos teórico-metodológicos para abordar o problema.

Celso Pereira de Sá (1998) propõe uma estratégia de construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais (RS) que leve em consideração as intricadas desta abordagem, a amplitude deste campo de pesquisa e os cuidados na definição de um objeto de estudo em RS que não se confunda com ela própria.

Inicialmente, cabe distinguir o fenômeno de RS do objeto. O primeiro é difuso, fugidio e multifacetado (SÁ, 1998), criado no que Moscovici chama de universos consensuais do pensamento e presente em múltiplas instâncias da vida social.

Como os objetos das RS podem ser apropriações do universo da ciência, um estudo em RS como este, caso se abrigasse no mesmo universo consensual onde se constroem os fenômenos investigados, este estudo seria, ele mesmo, uma RS. Assim, entende-se que a pesquisa em RS deve um conhecimento diferente sobre estes fenômenos de saber social.

O primeiro passo é transformar estes fenômenos em objetos de pesquisa manejáveis, propondo um delineamento desta transformação que construa um objeto concreto, com delimitação temporal, espacial e entre um determinado grupo humano.

Uma primeira constatação é de que a elaboração deste objeto a partir do fenômeno implica necessariamente uma simplificação do primeiro. Isso ocorre pela própria formação da RS como simplificação da realidade ou como teoria do senso comum. Eventualmente, “os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles” (SÁ, 1998, p.22) para torná-los compreensíveis.

Outra simplificação importante ao se trabalhar com RS é o recorte necessário para não se abordar todas as manifestações possíveis do fenômeno que se quer investigar, dado a amplitude de possibilidades. Assim, Sá (1998) alerta para os problemas que esse processo de simplificação pode produzir.

Em RS devemos eleger o objeto e o sujeito, melhor dizendo, “a proposição teórica de uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)” (SÁ, 1998). O cuidado na decisão de que recorte fazer é singular no caso das pesquisas em RS porque as representações são demasiado amplas e conhecidas por sujeitos diversos.

Para minimizar esse problema, de um lado, a decisão por definir exatamente um objeto específico possibilita evitar contaminação pelas representações de objetos próximos a ele. Ainda, a especificação dos sujeitos evidencia o grupo cujas manifestações discursivas serão analisadas, e não de outros. Finalmente, o contexto sociocultural e a natureza das práticas específicas que limitam a formação e a manutenção da RS (SÁ, 1998).

Considerando esses direcionamentos de Sá (1998), e permitindo uma transformação conceitual do fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado, definiram-se os sujeitos da pesquisa como sendo os professores universitários, e como o objeto desta investigação o novo aluno universitário, no contexto educacional de ampliação e massificação do acesso a esse nível de ensino, especialmente nas últimas três décadas.

Busca-se contextualizar a RS do novo aluno universitário à luz das relações que se estabelecem no campo acadêmico entre professores e alunos, o contexto histórico da universidade brasileira e as questões indenitárias e de diversidade que

aos alunos impõem adequações nem sempre possíveis ou prováveis, a depender dos capitais financeiro e cultural prévios destes.

4.3. Procedimentos metodológicos

Neste capítulo, iremos tratar do campo de coleta de dados, ou *locus* da pesquisa, a amostra e as técnicas de amostragem, além dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

Campo de coleta de dados e participantes da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus I. Distribuídos hoje nos sete *campi* da instituição, 95 cursos em nível de graduação, entre bacharelados e licenciaturas, atendem à comunidade local com grande número de alunos de várias regiões do mundo.

No campus Campina Grande da UFCG são oferecidos 48 cursos, organizados em 5 centros: o Centro de Engenharia Elétrica e Informática – CEEI, constituído pelas Unidades Acadêmicas de Engenharia Elétrica e Ciências da Computação; o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais – CTRN, constituído pelas Unidades Acadêmicas de Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Ciências Atmosféricas e Engenharia de Minas; o Centro de Ciência e Tecnologia – CCT, constituído pelas Unidades Acadêmicas de Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia de Materiais, Matemática e Estatística, Física e Desenho Industrial; o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, constituído pelas Unidades Acadêmicas de Medicina, Enfermagem e Psicologia; e o Centro de Humanidades – CH, constituído pelas Unidades Acadêmicas de Administração e Contabilidade, Arte e Mídia, Ciências Sociais, Economia, Educação, Letras, Geografia e História.

Procurou-se manter a equidade das grandes áreas na composição da amostra, de forma que uma comparação entre essas não produzisse qualquer distorção na interpretação dos dados. Assim, os indivíduos que compuseram a amostra representam, em igual proporção, as três grandes áreas: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências da Saúde.

Já dentro de cada grande área, os centros se distribuíram da seguinte forma: para as ciências exatas, as unidades acadêmicas do CCT, CEEI e CTRN; para as

ciências humanas, as unidades acadêmicas do CH; e para as ciências da saúde, as unidades acadêmicas do CCBS. Como a área de exatas é representada por três centros, estes foram igualmente distribuídos na composição da amostra.

A amostra final, inicialmente prevista para 120 indivíduos, foi reduzida para 111 ($N_{\text{humanas}} = 37$; $N_{\text{exatas}} = 37$; $N_{\text{saúde}} = 37$) após várias tentativas para ampliação. Contudo, julgamos não haver prejuízo para a pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram os professores lotados na UFCG, selecionados através de amostragem por cotas, técnica rigorosa, porém não probabilística (GIL, 2009). Já dentro de cada centro, buscamos manter as proporções do número de professores lotados em cada unidade acadêmica. Assim, professores da UA de Letras (UAL), que estão em maior número no Centro de Humanidades – CH, estiveram igualmente em maior número na amostra desse centro. Trata-se de uma subamostra proporcional ou por extratos (GIL, 2009).

Como a dificuldade no acesso aos professores foi maior no curso de Medicina, e sua unidade acadêmica é a que tem o maior número de professores lotados em todo CCBS, uma outra adequação da amostra foi feita dentro desse centro, com o número de professores de Medicina, ainda que maior, em proporção diferente da encontrada na população investigada.

A tabela abaixo detalha o resultado dessa amostragem.

Tabela 2 – Amostragem por centro

IES	UFCG			Total
	CH	CCT/CEEI/CTRN	CCBS	
Centros				
N_i	238	283	160	681
n_i (abs.)	37	37	37	111
n_i (rel.)	15,55%	13,07%	23,13%	16,30%

Dados referentes ao mês de Junho de 2015.

Fonte: UFCG. Disponível em http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/secretarias/srh/setorPessoas/professor_3g.pdf. Acesso em maio de 2017.

Instrumentos de coleta de dados

Esta escolha metodológica para abordar o fenômeno das RS foi inicialmente defendida por Denise Jodelet, quando ela afirma a ideia de que

As escolhas metodológicas devem estar identificadas com as condições sob as quais as representações sociais emergem e funcionam. A escolha de uma metodologia diversificada pode contribuir para cercar a complexidade do fenômeno estudado (JODELET 1989a, apud NASCIMENTO-SCHULZE, CAMARGO, 2000, p.288)

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o questionário e a associação de palavras, aplicados conjuntamente por meio de um formulário eletrônico. A plataforma utilizada foi o Google Forms, ferramenta associada à conta Google, que cria uma tabela primitiva que compila todos os dados, facilitando o desenvolvimento e a aplicação de ferramentas estatísticas descritivas para tratar os dados quantitativos.

Dentre as vantagens do uso do questionário estão a possibilidade de alta taxa de retorno e o uso de perguntas padronizadas, dado o cuidado no uso da linguagem correta em estudos que envolvem as RS (MOREIRA, CALEFFE, 2008). O questionário (Anexo 1) foi estruturado com uma ficha de caracterização, que solicitava dados pessoais e profissionais dos participantes; 16 perguntas objetivas e três abertas. A maioria das questões objetivas foram de múltipla escolha, dispostas em Escala Likert de cinco pontos. As questões subjetivas aprofundaram observações importantes, como as características do novo alunado, o momento quando o pesquisado imagina ter ocorrido sua chegada, e se há adequação das práticas pedagógicas para atender a esse novo alunado.

Outra técnica utilizada foi a associação livre de palavras ALP. A ALP como técnica projetiva foi desenvolvida por C. G. Jung. O uso da ALP em estudos de RS é bastante difundido, uma vez que esta técnica possibilita identificar dimensões latentes, configurando os elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados. Quando atenuada a censura através da rápida evocação, essas dimensões latentes tornam-se proeminentes (COUTINHO, NÓBREGA, 2013).

A linguagem tem função importante como manifestação de Representações Sociais, sendo fundamental para a análise destas.

Como nas RS tratamos necessariamente de fenômenos diretamente observáveis, ou reconstruídos por um trabalho científico (JODELET, 2001), a escolha

do estímulo indutor deve levar em conta sua clara compreensão por parte do entrevistado, o que, do contrário, invalidaria os resultados obtidos. O estímulo indutor verbal utilizado foi “o novo aluno universitário”, remetendo ao objeto da RS.

Interpretação dos dados

A Análise estatística de textos através do emprego de pacotes estatísticos padronizados foi utilizada para tratar as questões abertas. Como são dados linguísticos, mostram-se relevantes aos estudos sobre pensamentos, crenças, opiniões, desvendando o conteúdo simbólico produzido em relação a determinado fenômeno. Essa análise lexical das evocações e das questões abertas sobre o novo alunado transcende a dicotomia entre quantitativo e qualitativo na análise de dados, uma vez que possibilita a quantificação estatística variáveis essencialmente qualitativas: os textos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O software utilizado para a análise dos dados foi o pacote estatístico padronizado Iramuteq, que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e palavras, ancorando-se no software R (www.r-project.org) para processar as análises e a linguagem Python (www.python.org) como código. O Iramuteq permite a organização da distribuição do vocabulário ao longo de uma série de textos de forma facilmente compreensível e visualmente clara, pautada nas análises lexicográficas. Essas análises textuais foram utilizadas para melhor compreender os padrões e agrupamentos textuais nas diferentes áreas.

Para as respostas discursivas, foi realizada, primeiramente, uma análise de conteúdo, conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das respostas, possibilitando a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recorrendo, no caso desta pesquisa, a indicadores quantitativos das frequências. Para a interpretação dos dados, algumas operações de validação foram realizadas, seguidas da classificação, também em conjunto, em unidades ou categorias, tomando em consideração a totalidade dos discursos, passando-os pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de itens de sentido, tais quais a percepção de despreparo do novo alunado para o ensino universitário. Tal método de categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem, é, portanto, um método

taxionómico bem concebido para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente das respostas dispersas (BARDIN, 1977). A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2008) a partir da pré-análise do material e definição das unidades de análise. Por exemplo, as respostas dos professores pesquisados a seguir, foram todas classificadas como “imaturado”.

Prof.004 CEEI/UAEE: “pouco maduro”

Prof.095 CCBS/UAPsi: “imaturados”

Prof.106 CCBS/UAMed: “Imaturado”

Prof.111 CCBS/UAMed: “imaturado na sua grande maioria”

A partir da organização possibilitada pela análise de conteúdo nas fases seguintes de exploração do material e tratamento dos resultados, além do confronto sistemático com as respostas originais em sua totalidade, e às inferências alcançadas, pudemos dar sequência com a criação da nuvem de palavras, analisando as respostas para a pergunta discursiva nº 18 do questionário: “como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”

A questão discursiva nº 19, que trata do momento em que o professor pesquisado entende ter chegado um novo alunado à universidade, foi assim delineada para não induzir ao respondente qualquer associação com data, evento político ou qualquer outra circunstância. Embora do ponto de vista da estratégia interpretativa tenha sido mais difícil, foi possível evitar restrições ou tendenciosidades, como veremos mais adiante.

Caracterização da amostra

Como dissemos, a presente pesquisa utilizou dados quantitativos e questões abertas a uma amostra de 111 indivíduos. A estes foi enviado um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas. A composição da amostra apresentou 37 professores de cada grande área.

Não foram identificadas mudanças significativas quanto à caracterização da amostra, sendo composta em sua grande maioria por doutores (81%), sendo sua maior proporção em exatas (100%), seguido de 86% de doutores em humanas e 59%

doutores nos cursos da área de saúde. A média de idade é de 48 anos, mas por área, a amostra possuía uma média maior na área de exatas, 50 anos, com 48 de média em humanas e 45 em saúde. Dos três cursos da área de saúde, dois são cursos novos, pós Reuni, o que justifica a média de idade menor, bem como sua associação com a média de anos de experiência de magistério superior dos professores, que é de 20,3 anos em exatas, 18,7 anos em humanas, caindo para 14,1 de média entre os professores de saúde. A atuação dos professores em programas de pós-graduação acompanha essa tendência, sendo maior entre os professores de exatas (33) e menor entre os de saúde (9). A experiência média de magistério superior foi de 18 anos, sendo 15 a média na própria UFCG.

5. UM PRECÁRIO QUADRO DE MUDANÇAS

Neste capítulo, buscaremos analisar o momento de inserção desse novo alunado no campo universitário, bem como as condições dispostas para recebê-lo.

Perguntamos na questão 19 “Quando você considera que ocorreu, se ocorreu, uma mudança nesse alunado”. Essa questão foi aberta para possibilitar uma maior amplitude de respostas, não sugerindo nem datas, nem eventos, nem ainda governos. Tal procedimento tornou mais difícil de traduzir os resultados, pois, apesar da maioria ter utilizado um ano para se referir ao período, outras respostas tratavam de circunstâncias específicas, como a adoção do ENEM como processo seletivo, o REUNI ou a Lei de Cotas. Outros professores ainda se referiram a circunstâncias sociais como a democratização das novas tecnologias ou a democratização do acesso ao ensino superior.

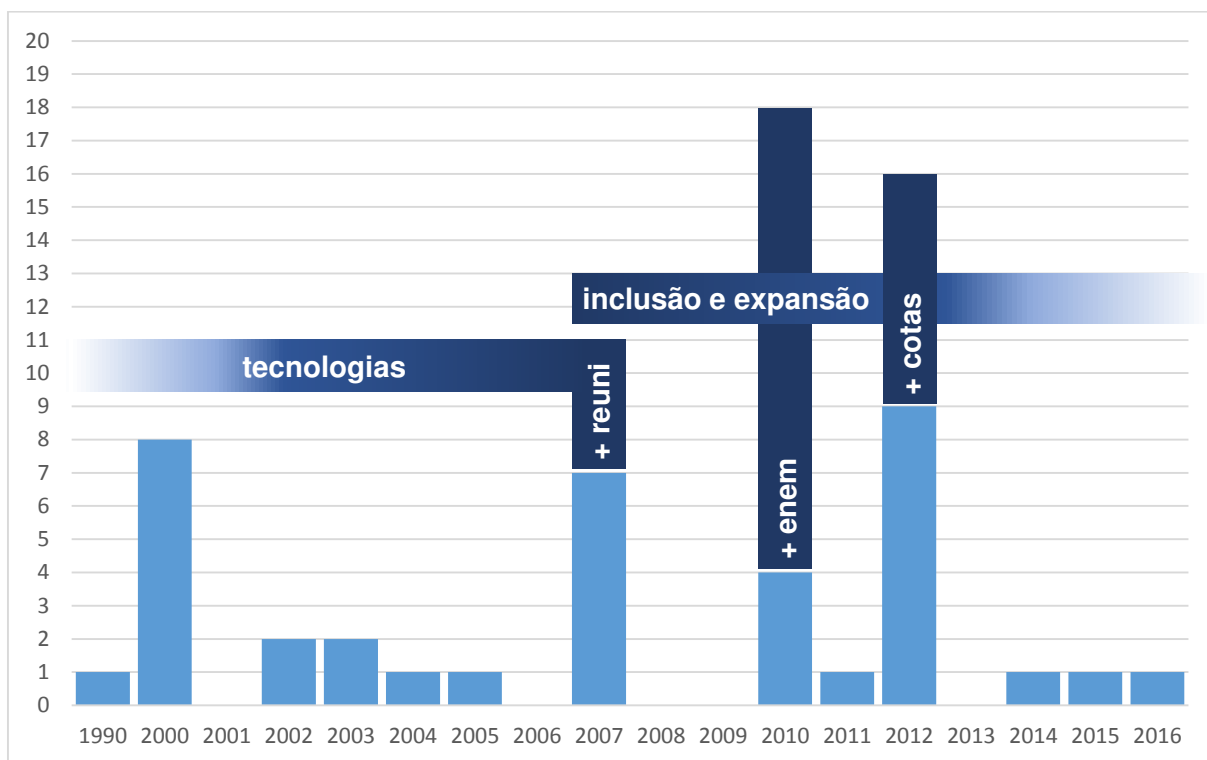
A construção de uma linha do tempo pôde evidenciar as datas específicas (em anos), mas uma leitura mais ampla das respostas foi possível ao somar-se a estas, as frequências relacionadas a eventos específicos. Estes últimos, como a Lei de Cotas, por exemplo, tiveram sua frequência de respostas somadas à frequência de respostas do mesmo ano de sua aplicação.

No gráfico a seguir, a coluna inferior, mais clara, refere-se à frequência das respostas “2012”, enquanto a coluna imediatamente acima, mais escura, refere-se à frequência das respostas “depois da lei de cotas”, ou “a partir das cotas”. Ao somarmos as duas frequências, temos um quadro claro do impacto do ano de 2012, na percepção dos professores pesquisados, o que tange ao momento de entrada do novo alunado na universidade.

Outra adaptação do gráfico foi a representação de eventos que não tem um ano específico, mas um período maior. Para esses casos, a frequência permanece representada pela altura, não mais de uma coluna, mas de uma barra horizontal que se estende pelo período que supomos se estender o evento, como período de popularização das novas tecnologias, que destacamos como tendo início em meados da década de 1990, com a internet, se estendendo até a primeira década dos anos 2000, período de popularização dos celulares e redes sociais⁷.

⁷ Segundo o IBGE, 79,5% dos estudantes de 10 anos ou mais de idade possuíam telefone móvel celular para uso pessoal em 2014. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br> . Acessado em: fevereiro de 2018.

**Gráfico 4 – Quando ocorreu essa mudança no novo alunado?
Apenas as respostas afirmativas (n=93)**



Fonte: questionário

Um dos pontos que ressaltam do gráfico é o destaque que teve o período de 2007 até 2014. Tal período está associado ao segundo mandato do governo de Lula e o primeiro do governo Dilma, se considerarmos o início dos mandatos como período de maior impacto das políticas educacionais propostas por cada presidente⁸.

⁸ No sistema político brasileiro, o Presidente (Poder Executivo) tem a prerrogativa da proposição, que é aprovada somente se apoiada pela maioria do Congresso Nacional (Poder Legislativo). Por isso, precisa formar uma coalizão legislativa que lhe garanta a maioria necessária (LIMONGI, 2006). Ao assumir um mandato, no início do ano seguinte à (re)eleição, o presidente (re)compõe seu ministério, de forma a manter uma base de apoio do Congresso. A o se conceder pastas ministeriais a determinado partido, se lhe espera fidelidade nas votações. Dessa forma, é no início de cada mandato, momento em que a distribuição dessas pastas ministeriais ainda mantém firmes acordos estabelecidos entre poder Executivo e Legislativo, próprios do presidencialismo de coalizão, que percebemos o momento de maior aprovação da agenda presidencial, a qual perde força exatamente quando outra eleição se aproxima e novos acordos se estabelecem entre os candidatos e as coligações partidárias que o apoiarão.

Em 2007, as políticas educacionais do então governo Lula, alinhado com um projeto de sociedade de desenvolvimento econômico e popular, começa a ter impacto no campo universitário, com o REUNI e o financiamento da expansão e interiorização das universidades públicas federais, seguido do Novo Enem em 2010 e a Lei de Cotas em 2012. A esse período, identificamos o início, embora tardio, das políticas de inclusão e expansão, delineando um momento em que convergem muitas das respostas dos professores pesquisados.

Sem poder desvincular o impacto das políticas para a educação superior dos governos petistas da inserção de um novo alunado nas universidades, questiona-se, de forma mais ampla, porque esse contexto foi o mais recorrente.

Como já havíamos abordado nos capítulos iniciais, a universidade brasileira é tardia e elitista. Tardia porque, se comparada às milenares universidades europeias ou às seculares universidades latino-americanas, que mesmo enquanto colônias espanholas contavam com seis universidades e no momento de sua independência com 19 (FÁVERO 2010), a primeira universidade brasileira só aparece na década de 1930. Até então, o quadro do ensino superior brasileiro se resumia a escolas superiores isoladas de caráter profissionalizante, enquanto a elite era diplomada nas universidades europeias.

Também abordamos que há no Brasil uma inversão entre as matrículas no ensino médio público e privado quando comparadas com o ensino superior público e privado. Segundo pesquisa do IBGE realizada em 2011, 87,2% dos alunos no ensino médio estavam em escolas públicas, em contraste com 12,8% nas escolas particulares. Já no ensino superior, são 4,8 milhões em faculdades particulares (73,2%) e 1,7 milhões (26,8%) em universidades públicas. O processo seletivo das universidades públicas, aliado ao descaso com os ensinos fundamental e médio públicos, criou um quadro de elitização das universidades, pois os alunos que tinham uma boa educação básica, tinham também melhores chances de concorrer à universidade.

Assim, tardia e elitizada, as discussões sobre a inclusão das classes populares nas universidades, que na Europa tomou força no final da década de 1960, foco também dos primeiros estudos de Bourdieu, só veio tornar-se pauta legislativa no Brasil com a força de movimentos de ação afirmativa neste século, a partir de demandas atendidas por um governo com perfil mais popular.

Ao gráfico gerado pela frequência de menções quanto ao dessa mudança, acrescentamos a frequência de menções circunstanciais, como “a partir do Reuni” ou “da Lei de Cotas”, pelo ano de suas implementações.

Bourdieu (1987, p.141) explica que “não existe pergunta que não seja reinterpretada em função dos interesses ou dos não-interesses das pessoas para as quais ela é colocada”. Da área de humanas, sempre fez parte o discurso de inclusão, de democratização do acesso das classes populares à universidade. Para esses professores, tal problemática não pode ser interpretada por uma abordagem diferente da política. Além disso, eles podem elaborar distintamente sobre o caráter político implícito, e precisam fazê-lo, pois se trata de um certo *ethos* (ética) de classe. Através dos discursos presentes nas respostas à pergunta aberta nº 19, que questiona quando ocorre a chegada desse novo alunado, podemos perceber isso:

Prof.089 CCBS/UAEnf: “Com as políticas governamentais de ampliação das vagas no ensino superior.”

Prof.062 CH/UAL: “Acredito que foram as políticas de expansão dos governos Lula e Dilma que inseriram esse novo alunado na Universidade. Notadamente, através do programa REUNI e das políticas de cota.”

Por outro lado, sete das dez negativas sobre a ocorrência de uma mudança do novo alunado derivam de professores da área de exatas. Mesmo nessa não resposta, encontramos subsídios para fortalecer nosso argumento, segundo o qual as diferentes áreas possuem diferentes concepções sobre esse novo alunado.

Ao final, foi possível observar a convergência de muita informação para o período que compreende o segundo mandato de Lula e primeiro de Dilma, tanto de datas, quanto de eventos, e governos. Percebemos um componente político importante, pois o momento da mudança do novo alunado coincide com o momento de mudança também do grupo dirigente do país e os diferentes projetos de sociedade que defendem, conforme diferenciamos anteriormente. O projeto societário de desenvolvimento econômico e popular (FRIGOTTO, 2005) foi implementado, até certo ponto, nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), dos presidentes Lula e Dilma, ambos reeleitos. Eleito em 2002 e reeleito em 2006, foi a partir do início do seu segundo mandato, em 2007, que foi promovido um aprofundamento nas políticas

educacionais de maior impacto no campo acadêmico, segundo a amostra, momento em que se percebe a chegada de um novo alunado nas universidades.

Esse componente político foi também investigado pelo questionário estruturado, conforme tabela abaixo.

Tabela 3 – Políticas de expansão e de inclusão

	discordo plenamente	discordo em parte	indiferente	concordo em parte	concordo plenamente
A) Você concorda com as políticas de expansão e de inclusão nas universidades públicas federais?	0%	14%	1%	53%	32%
<i>A) p= 0,1555.</i>					
B) E quanto à forma de execução ou à extensão da aplicação dessas políticas nos últimos governos?	3%	20%	5%	66%	7%

B) p= 0,7656.

Fonte: questionário estruturado.

Os resultados demonstram que existe um alinhamento da maioria dos professores com as políticas de inclusão adotadas, mesmo não sendo plena. Na escala de concordância existe uma grande parte que manifesta concordância: 85%, dos quais 32% concordam plenamente e 53% em parte. Quanto à execução dessas políticas, foi verificada uma grande concordância (73%), sendo que 66% concordam em parte e 7% concordam plenamente.

Trata-se de um grupo que se identifica com as políticas de base trilhadas pela esquerda. Há, no entanto, uma maior taxa de discordância quanto à execução dessas políticas. Isso pode ser resultado, apesar da implementação do projeto societário de desenvolvimento econômico e popular (FRIGOTTO, 2005), das diversas concessões ao mercado e às reformas neoliberais feita por esses governos (FERREIRA, OLIVEIRA, 2016). O aprofundamento dessas reformas em prol do capital faz parte de uma análise política mais ampla que pode explicar porque, mesmo com ações sociais

importantes, o período dos governos petistas foi também o período de maior expansão das faculdades e universidades particulares.

Não foram significativas as diferenças de resposta entre as grandes áreas, sendo homogêneo o posicionamento político dos professores de humanas, saúde e exatas, em se tratando das políticas de inclusão, percebido através da análise de qui-quadrado ($p= 0,1555$ para concordância com as políticas e $p= 0,7656$ para a forma de execução ou extensão das políticas).

Tabela 4 – Mudanças nas práticas pedagógicas

	Bastante heterogênea	Muito heterogênea	Sem diferenças substanciais	Muito homogênea	Bastante homogênea
C) Em relação à configuração das turmas, na maioria das vezes é:	21%	50%	30%	0%	0%

C) $p= 0,9100$.

	sempre	quase sempre	às vezes	pouco	nunca
D) Você procura diversificar as tarefas pedagógicas, levando em consideração a heterogeneidade desse alunado?	16%	34%	31%	14%	5%
Exatas	2%	8%	11%	9%	3%
Humanas	9%	11%	10%	1%	2%
Saúde	5%	14%	9%	4%	0%

D) $p=0,0325 (> \alpha=0,05)$.

	Não houve mudanças	Houve poucas mudanças	Houve mudanças significativas
E) A partir de sua experiência como docente da UFCG, você acredita que houve mudanças nas práticas pedagógicas a partir da abertura da Universidade para o novo alunado?	19%	64%	17%

E) $p=0,2383$.

	péssimo	ruim	regular	bom	excelente
F) Como você avalia essas mudanças nas práticas pedagógicas?	1%	2%	42%	48%	6%

F) $p=0,8954$.

	sempre	quase sempre	às vezes	pouco	nunca
G) Falta material de apoio da Universidade para execução de atividades pedagógicas?	20%	37%	35%	7%	1%

G) $p=0,5868$.

Fonte: questionário estruturado.

A heterogeneidade, como veremos mais adiante, é uma das principais características do novo alunado universitário. Nenhum professor pesquisado caracterizou as turmas como homogêneas.

Já quando se trata de uma adequação das práticas pedagógicas para o atendimento dessa heterogeneidade, 81% da amostra informa que adequam suas práticas aos diferentes saberes desse alunado, sendo que 16% sempre diversificam, 34% diversificam quase sempre e 31% diversificam às vezes.

Ainda sobre essa questão, temos uma diferença significativa entre as áreas, sendo verificado através do teste qui-quadrado ($p=0,0325$), que apenas 36% dos professores da área de exatas dizem diversificar suas práticas para atender a essa heterogeneidade do novo alunado sempre ou quase sempre, enquanto essa proporção nas áreas de humanas e saúde são de 61% e 59%, respectivamente.

Os cursos da área de saúde, a exceção de Medicina, são cursos criados pela expansão promovida pelo Reuni – o curso de Enfermagem foi criado em 2008 e o de Psicologia em 2011. Dessa forma, seus professores ingressaram no período do acesso desse novo alunado oriundo das classes populares e fruto das políticas de acesso. Eles próprios, enquanto docentes, são fruto da expansão promovida pelo Reuni na UFCG.

Existe um certo consenso quanto à lenta incorporação, pela UFCG, de práticas inovadoras que atendam a esse público. Para 83% dos professores pesquisados, não houve nenhuma (19%) ou ainda pouca (64%) mudança nesse sentido, mesmo que apenas 3% de toda a amostra pesquisada tenha avaliado essas mudanças como negativas para a universidade. 92% atestam pela falta de material de apoio para execução dessas práticas pela UFCG.

Tabela 5 – Novas tecnologias

	péssimo	ruim	regular	bom	excelente
H) Como você avalia a incorporação pela UFCG das novas tecnologias para o ensino?	11%	20%	40%	27%	2%
<i>H) $p=0,5037$.</i>					
I) Qual a sua posição quanto ao impacto dessas tecnologias no novo alunado, tendo como referência a autonomia da aprendizagem?	2%	6%	39%	41%	12%

I) $p=0,7122$.

Fonte: questionário estruturado.

A incorporação das novas tecnologias pela UFCG mostrou-se regular, mas o impacto dessas mesmas tecnologias na autonomia da aprendizagem do alunado foi bem mais positiva. Veremos nas análises seguintes outra faceta dessa avaliação do impacto das tecnologias. Aqui, foi destacada sua relação com a autonomia do processo de aprendizagem, como no uso da internet para pesquisas exploratórias, consulta a materiais práticos e científicos, análise documental ou levantamentos em pesquisa de campo. De fato, o novo alunado, de posse das novas tecnologias da informação e da comunicação, pode transformar o processo tradicional de ensino-aprendizagem de forma positiva.

Veremos, no decorrer das análises, que houve uma aproximação das novas tecnologias com um dos mais importantes aspectos da prática de ensino-aprendizagem: a leitura. A dimensão dessa associação e suas implicações serão discutidas mais adiante.

Tabela 6 – Capacitação

	bastante preparado	muito preparado	mais ou menos preparado	pouco preparado	não preparado
J) Você se sente preparado para esse novo alunado?	11%	31%	54%	4%	1%

J) $p=0,9468$.

Fonte: questionário estruturado.

O sentimento de capacitação dos professores para lidar com o novo alunado, considerando as demais avaliações de sua heterogeneidade, falta de apoio da universidade, seja em material de apoio a práticas diferenciadas, seja em suporte às novas tecnologias, foi bastante positivo. Apenas 5% dos docentes pesquisados se dizem despreparados para essa tarefa, o que nos induziria, até esse momento da análise, a propor um professorado receptivo a esse novo alunado na UFCG, com

professores preparados para lidar com as diferentes práticas pedagógicas que novos alunos com novos saberes e outros capitais culturais impõem.

6. UM NOVO ALUNADO NA UFCG

Neste capítulo, iremos inicialmente analisar a Representação Social dos docentes sobre algumas características do perfil do novo alunado, através dos resultados das questões objetivas referentes ao seu relacionamento, motivação, cumprimento das tarefas e expectativas quanto ao futuro profissional. Posteriormente, analisaremos elementos mais discursivos.

Tabela 7 – Perfil do novo alunado

	péssimo	ruim	regular	bom	excelente
K) Quanto ao relacionamento	0%	4%	26%	59%	11%
<i>K) p=0,8858.</i>					
L) Quanto à motivação para os estudos	1%	18%	49%	31%	2%
<i>L) p=0,6422.</i>					
M) Quanto ao cumprimento das tarefas solicitadas	4%	10%	48%	36%	2%
<i>M) p= 0,0968.</i>					
	Indefinido	pouco definido	muito definido		
N) Quanto às expectativas para o futuro profissional	10%	77%	13%		
<i>N) p= 0,7088.</i>					

Fonte: questionário estruturado.

O resultado das questões acima indica uma avaliação que, em sua maioria, sinaliza para a avaliação regular para bom do novo alunado. O confronto desses dados com as questões abertas e a Associação Livre de Palavras, no entanto, demonstrou haver incoerência nos resultados. Parte disso se deve à própria abordagem quantitativa, com categorias definidas a priori e predisposição para

entrevistado adequar sua resposta ao discurso de defesa da profissão e sua postura crítica como educador. No momento oportuno analisaremos essa discrepância.

A questão que trata da autonomia no processo de ensino-aprendizagem desse novo alunado apresentou diferenças significativas entre as grandes áreas. Essas diferenças foram identificadas pela análise qui-quadrado das respostas, $p = 0,0362$ (portanto abaixo do valor crítico $\alpha=0,05$). Essa diferença estatisticamente relevante ocorreu entre as áreas de exatas, com avaliação mais negativa, e saúde, com avaliação mais positiva, quanto à autonomia dos alunos.

Destaca-se também na análise das questões objetivas, o aspecto positivo do novo alunado quanto ao relacionamento. Com destaque para 59% de avaliações boas e 11% de avaliações excelentes, e apenas 4% de avaliações negativas.

Trata-se de um alunado pouco definido ou inseguro quanto às expectativas de futuro profissional. Sobre a postura do alunado quanto ao mercado profissional, destacamos o alerta de professores da área de saúde que temem pelo excesso de foco nos resultados da formação e aperfeiçoamento profissional, em detrimento da atenção que demanda o processo de aprendizagem.

Prof.088 CCBS/UAPSI: “me parece que atualmente os alunos muitas vezes estão mais preocupados em ocupar uma vaga no mercado de trabalho ao final do curso e pouco atentos ao processo formativo propriamente dito”.

Prof.092 CCBS/UAMed: “na área de saúde, vejo que os alunos estão mais preocupados com a quantidade do que com a qualidade. buscam lucro a todo instante, e tanto que temos que tratar de "humanização" destes futuros profissionais para que possamos delinear um profissional com um caráter de verdadeiro de cuidado centrado no paciente, e assim vise a melhoria na qualidade dos tratamentos.”

Prof.109 CCBS/UAMed: “com interesse apenas de entrar no mercado de trabalho, sem visar prioritariamente o aperfeiçoamento profissional

A falta de conhecimento sobre o curso é outro dado que pode impactar as expectativas quanto ao futuro profissional, como observam os professores a seguir:

Prof. 061 CH/UAL: “Meio desorientado do ponto de vista de vocação profissional e a respeito das perspectivas de emprego uma vez concluído o curso.”

Prof. 067 CH/UAL: “Disperso, bastante atento às novas tecnologias, sem conhecimento suficiente acerca do curso de graduação que

escolheu, mais tolerante às diferenças de qualquer ordem, social, sexual, religiosa, racial, etc.

Prof. 069 CH/UAL: “Acomodado e despreparado ao chegar à universidade, às vezes por ser muito jovem, outras vezes por não saber ainda o que quer como profissão. Excesso de informação que muitas vezes deixa esse aluno sem autonomia e com pouca iniciativa para buscar respostas e desenvolver pesquisa (paradoxo). Falhas no ensino básico e na educação doméstica trazem à universidade um público de difícil convívio e resistente a regras e negociações com professores.”

Prof. 076 CCBS/UAEnf: “Um aluno que entrou na universidade por que a sua média do vestibular foi necessária. Geralmente entram sem certeza do que querem, ao ponto de haver várias desistências e trancamento.

No tópico a seguir, analisaremos os dados relativos à associação livre de palavras sobre o novo alunado.

6.1. Associação Livre de Palavras (ALP)

A Associação Livre de Palavras (ALP) é uma técnica muito utilizada em pesquisas em Representações Sociais, que consiste em pedir aos pesquisados que escrevam ou falem quaisquer palavras que lhes vem à mente a partir de uma palavra estímulo. associem ao novo alunado. A ALP possibilita menos formalidade que as questões abertas, com associações mais diretas. A ALP foi incluída na primeira parte do questionário.

O resultado da ALP foi analisado em uma nuvem de palavras, representação gráfica que trata os dados em função da frequência das evocações. Essa técnica permite a visualização do conjunto de palavras em bloco, com o tamanho de fonte maior para a mais frequentes, possibilitando uma leitura geral dos elementos constituintes dos discursos empregados pela amostra. Trata-se de uma técnica importante de análise, pois possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus (CAMARGO, 2005).

O Gráfico 4 apresenta o resultado geral da ALP. Para compor essa nuvem de palavras, o Iramuteq foi configurado para utilizar apenas as palavras com frequência de evocação superior ou igual a 4.

A evocação “jovem” se destacou como a mais recorrente na ALP, ao lado de “imaturo”, ambas com 12 recorrências. O termo “jovem” não parece dizer respeito apenas à idade, mas a essa mesma imaturidade associada a essa juventude.

A ALP indicou a palavra “leitura” como uma evocação recorrente, fazendo parte de 11 séries de associações feitas pelos professores pesquisados, principalmente na área de humanas (Exatas:2; Humanas:7; Saúde:2). Em mais da metade destas evocações, a palavra leitura veio acompanhada de “pouca” ou “falta de”:

Prof.016 CCT/UAEM: “Baixa leitura”;

Prof.038 CH/UAAM: “pouco tempo para leitura”;

Prof.040 CH/UAAC, Prof.61 CH/UAL e Prof.95 CCBS/UAPsi: “pouca leitura”; e

Prof.084 CCBS/UAPsi: “falta de leitura”.

Essas evocações demonstraram uma concepção negativa que precisa ser destacada na análise da livre associação de palavras.

De forma complementar, foi possível confrontar os dados da ALP referentes à evocação leitura com a aparição dessa mesma palavra na questão discursiva 18, presente no mesmo questionário, porém em momento distinto. Neste quesito, perguntamos como o docente caracterizaria esse novo aluno universitário. Quatro entrevistados fizeram menção em seus discursos à palavra “leitura”, todas as referências compunham discursos negativos sobre esse aspecto do novo alunado:

Prof.033 CTRN/UAEAg: “...Com dificuldade de interpretar textos. Falta de leitura tradicionais, está muito preso a textos curto de internet.”

Prof.051 CH/UAL: “Esse uso das novas tecnologias faz com que eles se acostumem a ler mensagens curtas, a se comunicar com uma linguagem simples, reduzida, abreviada e instantânea, muitos não têm o hábito de ler textos mais longos, possuem pouco contato com livros e, conseqüentemente, poucas habilidades de leitura, compreensão e escrita.”

Prof.061 CH/UAL: “...há deficiências no âmbito da leitura e da escrita.”

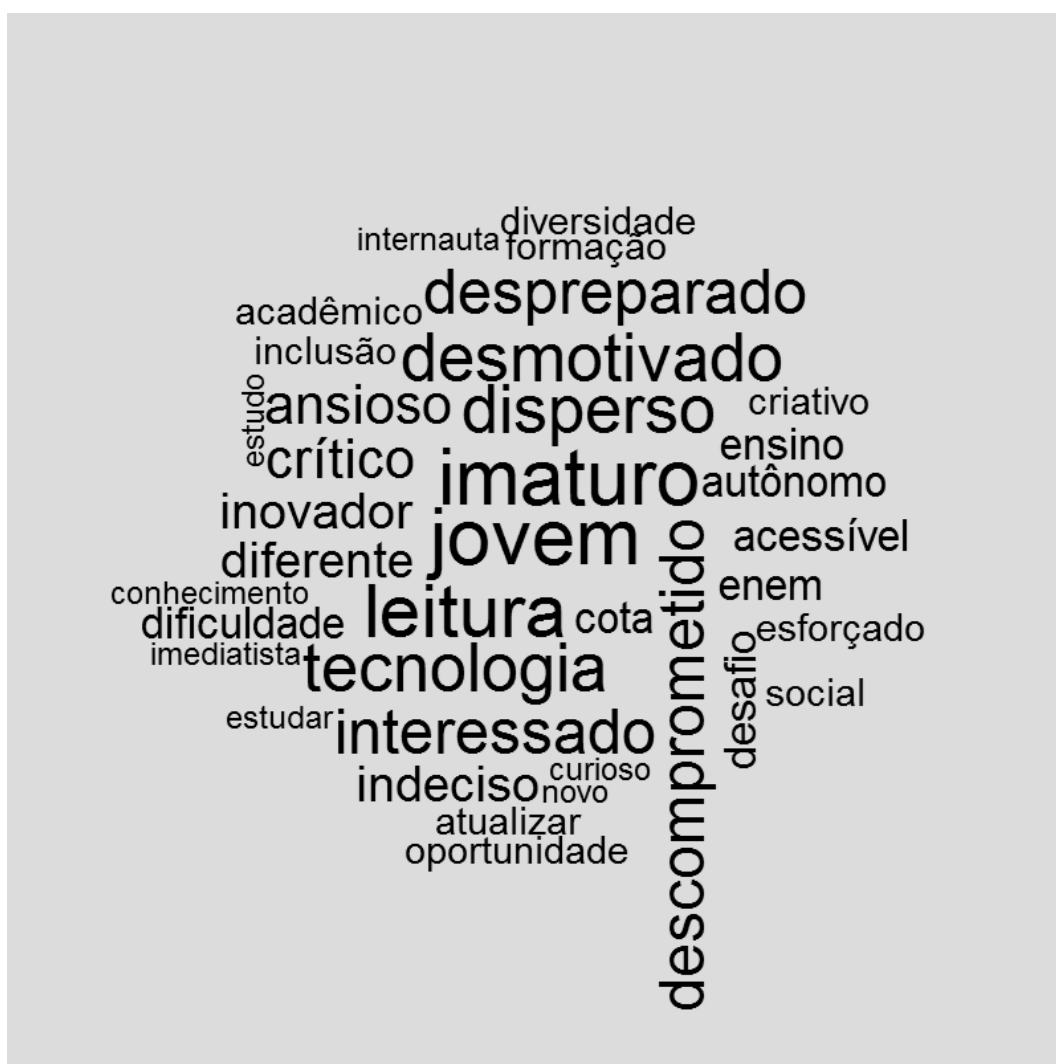
Prof.071 CH/UAL: “Encantado e envolvido com a internet e todas ferramentas digitais, pouco envolvimento com as práticas da leitura e escrita do impresso.”

Sendo palavra recorrente nas duas análises, a leitura, ou melhor, a falta dela, estabelece uma característica fundamental desse novo alunado, conforme amostra total, mas com destaque para as evocações e discursos da área de humanas.

Trata-se de uma preocupação relevante. Segundo a Resultados da 4ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-livro entre novembro e dezembro de 2015, com uma amostra de 5012 pessoas, 30% dos brasileiros nunca compraram sequer um único livro, 40% dos não-leitores que, segundo a pesquisa, são aqueles que não leram um livro nos últimos 3 meses, dizem não ter tempo para ler. Neste perfil de não leitores, estão 7 em cada 100 estudantes do ensino superior.

A evocação “ENEM”, embora pouco lembrada na ALP, foi resposta frequente na questão aberta 19, que trata do momento em que o docente acha que ocorreu, se ocorreu, a mudança do alunado. Entre os docentes da área de humanas, a associação com o ENEM foi bastante recorrente. Apontamos a necessidade de aprofundamento nos estudos desse tema que investiguem as implicações políticas dessa associação.

Gráfico 5 – Nuvem de palavras da ALP, com estímulo: “novo alunado”



Fonte: Questionário

A partir desses mesmos resultados, criamos uma classificação por campo semântico dos resultados, o que possibilita uma organização maior dos resultados obtidos com a ALP. Essa análise aproxima núcleos de sentido, apontar para palavras semelhantes quanto ao significado que ocupam.

A tabela a seguir demonstra essa organização, com a primeira coluna representando os campos distintos, e a segunda as evocações, com as frequências de cada uma entre parênteses.

Tabela 8 – Campo semântico

CAMPO SEMÂNTICO	EVOCAÇÕES	
ATIVIDADE DISCENTE (f=17)	<ul style="list-style-type: none"> • Acadêmico (5) • Conhecimento (4) • Estudar (4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo (4) •
CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO (f=61)	<ul style="list-style-type: none"> • Cotas (6) • Desafio (6) • Diferente (7) • Dificuldade (6) • Diversidade (5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enem (6) • Inclusão (5) • Oportunidade (5) • Social (5) • Tecnologia (10)
CARACTERIZAÇÃO POSITIVA DO ALUNO (f=32)	<ul style="list-style-type: none"> • Esforçado (5) • Autônomo (6) • Criativo (5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Inovador (7) • Interessado (9)
CARACTERIZAÇÃO NEGATIVA DO ALUNO (f=89)	<ul style="list-style-type: none"> • Ansioso (8) • Descomprometido (9) • Desmotivado (10) • Despreparado (9) • Disperso (10) 	<ul style="list-style-type: none"> • Imaturo (12) • Imediatista (4) • Internauta (4) • Pouca leitura (11) • Jovem (12) *

* - Também reforçamos a associação de “jovem” com imaturidade.

Ao observar a tabela do campo semântico, podemos identificar a importância do contexto sociopolítico na associação com o novo alunado, desde as características sociais como diferente e diverso, passando pelo desafio e as oportunidades, e, finalmente, as associações com as políticas de acesso à universidade como Inclusão, Cotas e Enem.

Outro destaque é a caracterização negativa do novo alunado, com destaque para as mais frequentes “imaturo” e “jovem” e as associações decorrentes dessas características, como ansioso, descomprometido e imediatista. O despreparo, como veremos a seguir, tornou-se ainda mais frequente, quando passamos para as questões abertas.

A análise da questão 18 possibilitou uma melhor visão desse quadro elaborado pela ALP, ao ampliar as possibilidades de elaboração dos pesquisados sobre o que caracteriza esse novo alunado, conforme análise a seguir.

6.2. Questões discursivas

Para Kronberger e Wagner (2010), as respostas de perguntas discursivas constitui importante fonte de informação para complementar dados quantitativos obtidos através da aplicação de questionário estruturado. Essa combinação propicia que estas respostas sejam juntadas ao conjunto de dados quantitativos, confrontando-os ou complementando-os. Como portas para a compreensão espontânea do respondente, as questões abertas abrem ainda mais o leque de unidades de classificação para além das categorias previamente estruturadas no questionário. Constituem-se, assim, uma espécie de “microentrevista”. No entanto, diferente de uma entrevista, a amostra pode ser ampliada, favorecendo a representatividade da amostra utilizada no estudo.

Reforçamos que as respostas apresentadas nas nuvens de palavras não foram utilizadas na sua forma bruta, mas classificadas segundo análise de conteúdo das respostas discursivas.

Gráfico 6 – Nuvem de palavras, questão 18 (corpus total) “Como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”



Fonte: Questionário

Percebemos, através da nuvem de palavras que o novo alunado é percebido como despreparado, classificação mais recorrente, presente em discursos de todas as áreas, mas que é especialmente mais recorrente entre os professores da área de exatas. Verifica-se um discurso predominantemente negativo na concepção desse alunado como, além de despreparado, passivo, imaturo, acomodado, disperso e desmotivado.

Prof.001 CCT/UAEM: “com necessidades para enfrentar os desafios de um curso superior”;

Prof.004 CEEI/UAEE: “pouco maduro”.

Prof.028 CCT/UAEQ: “pouco interessado, disperso, deficiente. Em alguns casos esforçado. Raramente bem preparado”;

Prof.065 CH/UAL: “não muito preparado para o ensino superior”;

Prof.081 CCBS/UAEnf: “com um nível de conhecimento prévio de determinados conteúdos menor que antes”.

Por outro lado, algumas indicações de aspectos positivos no perfil desse novo alunado surgiram, como promissor, crítico e esforçado.

Prof.047 CH/UAEEd: “promissor”;

Prof.053 CH/UAL: “O aluno atual tem uma bagagem e outra maneira diferente de aprender e de se comunicar e esse aspeto é muito positivo e deve ser aproveitado pelos docentes. É um aluno motivado, um aluno que espera muito da universidade”.

Prof.075 CCBS/UAEnf: “procura desenvolver habilidades necessárias para a pratica profissional escolhida com mais conhecimento sobre as oportunidades que o curso oferece”

Alguns discursos que avaliam positivamente o novo alunado, principalmente na área de humanas, precisam ser compreendidos como ponderações para caracterizações mais negativas, como nas respostas a seguir.

Prof.064 CH/UACS: Parte dele apresenta potencial para aprendizagem autônoma, bastando estímulo e orientação quanto aos percursos. Tantos outros continuam ou a esperar tudo pronto do professor ou, o que é pior, a buscar informações em fontes não seguras e assim construindo conhecimento superficial.

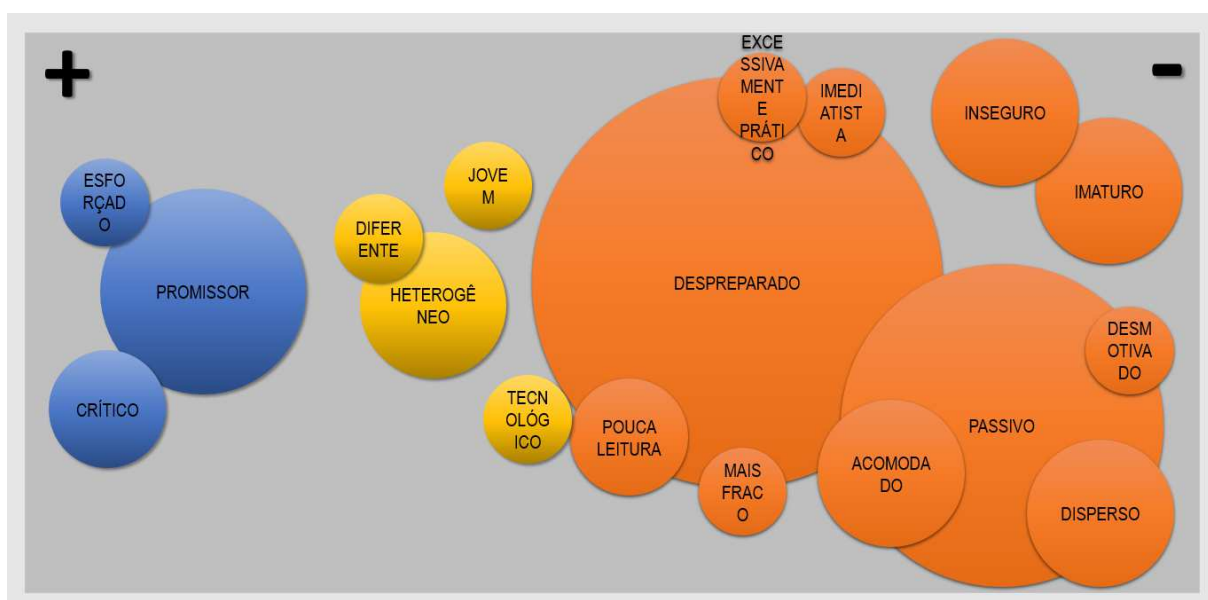
Prof.068 CH/UAL: É um aluno que chega com muita dificuldade, mas, com a mediação adequada, pode superar as dificuldades e concluir o curso com qualidade.

Nesse sentido, podemos dizer que as concepções evocadas foram fundamentalmente negativas, especialmente no tocante ao despreparo e à imaturidade do novo alunado. Trata-se de uma construção que possui em comum a falta, a ausência. É, portanto, um aluno que falta: falta preparo, falta atitude, falta foco, falta maturidade...

O gráfico a seguir agrupa as frequências de cada resposta dispostas em círculos maiores as mais frequentes e em círculos menores as menos frequentes.

Além disso, as dimensões positivas e negativas dos conteúdos das respostas estão dispostas horizontalmente, sendo as respostas positivas agrupadas à esquerda e as negativas à direita. Reforçamos esses agrupamentos através do uso de cores: laranja para negativas, azul para positivas e amarelo para neutras. Outra dimensão explorada nesse gráfico foi a aproximação das respostas com significados aproximados, vislumbrando como a distribuição das respostas cria uma percepção majoritariamente negativa do novo alunado.

Gráfico 7 – Frequência e aproximação de significado, questão 18 (corpus total)
“Como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”



Fonte: Questionário.

Embora seja difícil, em conjunto, perceber as nuances dessa avaliação, ao dividirmos a análise em subcorpus textuais, segundo as três grandes áreas, percebemos leituras distintas do novo alunado, conforme demonstrado pelas análises a seguir.

Gráfico 8 – Nuvem de palavras, questão 18 (subcorpus Exatas) “Como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”



Fonte: Questionário

A área de exatas teve os professores da amostra com a avaliação mais negativa das três. Trata-se de uma área considerada de excelência no âmbito da UFCG, com cursos bem avaliados, como Engenharia Elétrica e Computação, além de uma média de idade dos docentes maior na amostra: 50 anos (as outras médias são 48 anos em humanas e 45 anos em saúde).

Enquanto os discursos mais recorrentes indicam ser um alunado despreparado, em consonância com a avaliação geral, tivemos igual destaque em exatas para passivo. A passividade do alunado se refere à falta de autonomia no processo de ensino-aprendizagem, questão que compunha o questionário objetivo e que, naquele

momento, indicou uma avaliação regular ou positiva nesse aspecto do alunado. Essa incongruência diz respeito ao próprio instrumento e a abordagem que o questionamento utilizou para acessar essas respostas. Enquanto um questionário objetivo induz às categorias prévias, induzindo a um padrão neutro por parte do pesquisado, as questões abertas, como a questão 18, possibilitaram aos docentes da área de exatas expressarem livremente sua opinião a respeito do novo alunado, revelando uma postura menos receptiva entre os cursos dessa área.

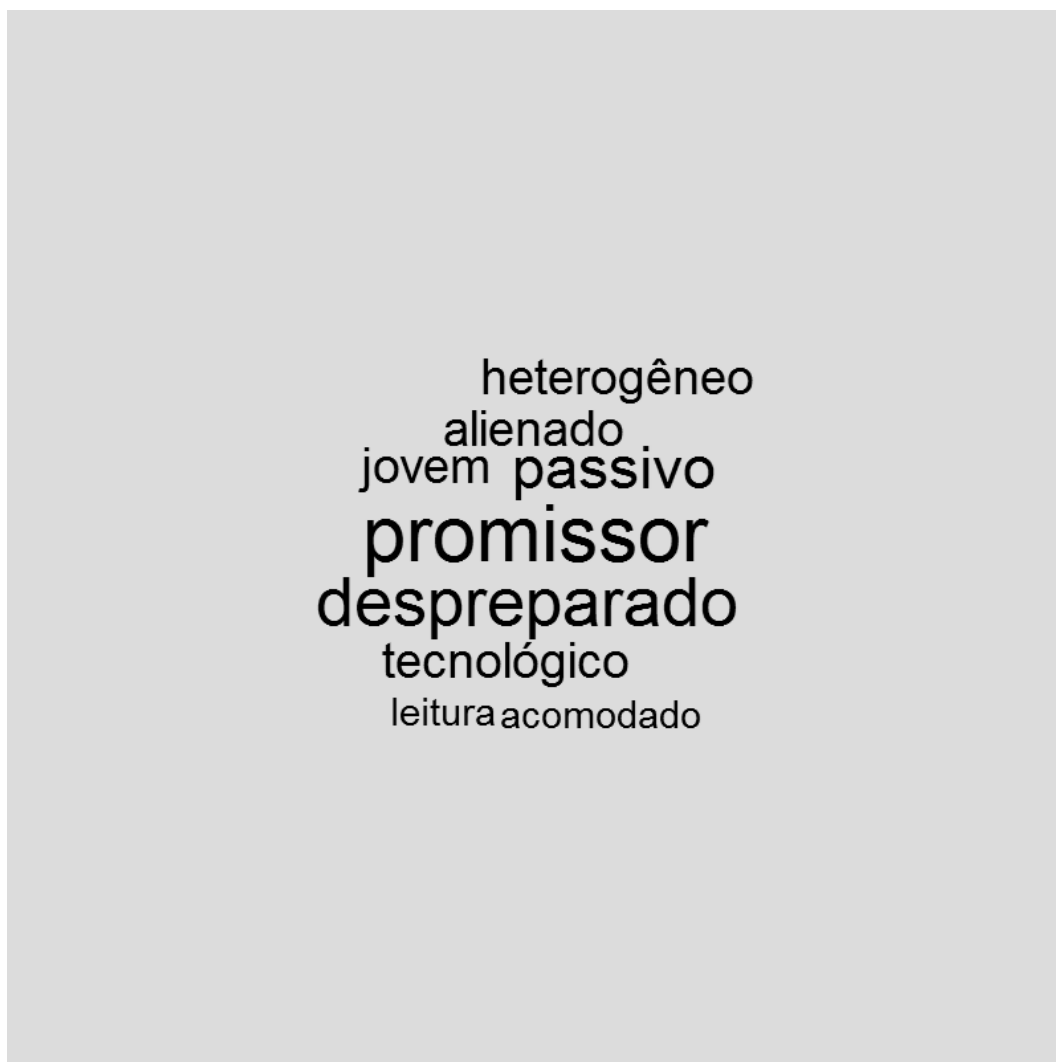
Dessas avaliações negativas, destacamos algumas particularmente representativas:

Prof.033 CTRN/UACA: "Desconectado da história da evolução científica e cultural que nos trouxe até aqui. Acha que o mundo foi inventado depois a internet. Antes disso, era a pré-história. Muito mimado e despreparado para suportar a pressão que existe no mundo real. Acha que democracia é um regime em que só se tem direitos, não deveres. Acha que o mundo é a casa da mamãe."

Prof.008 CEEi/UAEE "Aparenta imaturidade, pouca atitude, e com formação básica deficiente."

Prof.018 CEEi/UASC: "Dependente de orientação; baixa iniciativa."

Gráfico 9 – Nuvem de palavras, questão 18 (subcorpus Humanas) “Como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”



Fonte: Questionário

A área de humanas teve a análise mais diferenciada dentre as investigadas. Os discursos que aqui caracterizam o novo alunado universitário têm ênfase em aspectos como a heterogeneidade das salas de aula, reforçadas pela análise dos dados quantitativos, e as possibilidades de um trabalho positivo com esse aluno, a despeito dessas diferenças observadas.

Prof.040 CH/UAAC: “mais imaturo, porém respondem parcialmente as novas práticas.”

Prof.045 CH/UAAMi: “Estudantes que estão abertos a uma boa relação do ponto de vista acadêmico, mas que, ao mesmo tempo, não

se alinham a nenhuma estrutura pedagógica vigente. Esse novo alunado também se mostra desmotivado e desesperançoso dada a atual conjuntura acadêmica e nacional. Trata-se de uma geração que muito quer, mas pouco consegue fazer.”

Prof.045 CH/UAAMI: “Com potencial, mas sem foco.”

Os discursos mais positivos se justificam pelo perfil de aluno que é historicamente atendido pelos cursos dessa área. São cursos que já atendiam alunos de escolas públicas e das classes populares, de modo que o impacto negativo percebido em outras áreas encontra menos ressonância nas Licenciaturas.

Podemos ainda acrescentar o fato do professor dessa área ser mais aliado às políticas de inclusão.

Prof.044 CH/UAEd: “De um modo geral, são grupos que historicamente estiveram fora do acesso à universidade pública, por pertencerem a determinados grupos sociais, culturais e possuírem condições específicas para os quais a universidade brasileira esteve, em grande parte de sua história, fechada.”

Prof.043 CH/UACS: “Lutando para encontrar uma UFCG que acolha e valorize.”

Gráfico 10 – Nuvem de palavras, questão 18 (subcorpus Saúde) “Como você caracterizaria esse novo alunado universitário?”



Fonte: Questionário

Na área de saúde, os discursos tendem mais para uma conotação afetiva do alunado, enfatizando sua imaturidade, imediatismo, preocupações. Temos, mais uma vez, o despreparo do alunado como significado mais recorrente entre os discursos que o caracterizam, mas, professores dos cursos de saúde da UFCG parecem ter uma visão menos negativa que os de exatas, mas não tão receptiva quanto os de humanas. Em alguns depoimentos essa imparcialidade do discurso fica mais evidente:

Prof.078 CCBS/UAEnf: “Com relativo interesse com a possibilidade de cursar uma graduação, mas com deficiências de aprendizagem oriundas da baixa qualidade do ensino nos níveis que antecedem graduação.”

Prof.080 CCBS/UAPsi: “Não existe apenas um tipo de aluno que frequenta a universidade hoje em dia. De uma maneira geral identifico que os alunos que permanecem nos cursos para além dos 3 primeiros períodos mostram expectativas positivas na busca pela formação profissional, mesmo que não haja muita certeza inicialmente em quais caminhos da profissão seguir. Além disso, percebo uma preocupação mais urgente com a prática profissional e menos valorização de atividades que se limitem a discussões teóricas. Para além disso, há alunos que buscam realizar apenas atividades propostas nos currículos, sem muita autonomia, outros que querem buscar novas atividades, que exigem e propõe atividades para além das disciplinas dos e com os docentes. Alguns se engajam em atividades mais políticas e de organização estudantil, outros se focam em atividades de pesquisa e extensão. Há também aqueles que apenas pretendem terminar o curso, sem mostrar interesses específicos em nenhum tipo de área ou atividade. Comparado com o passado, acredito que o novo aluno é mais diversificado, vindo de maior número de cidades, especialmente do interior. Em alguns casos temos mais alunos que necessitam de políticas de assistência estudantil para se manter na universidade, mas estes convivem com alunos que não apresentam dificuldades financeiras. Por fim, em minha experiência parece que a dimensão temporal é vivenciada de maneira distinta de outras épocas como a minha (enquanto aluno universitário), apresentando atualmente muito mais sensação de urgência para fazer e concluir muitas atividades, que precisam ser feitas em curto prazo, mas sem haver conjuntamente uma organização e autonomia para efetivamente realizá-las.”

Como dito anteriormente, o foco excessivo no mercado de trabalho gerou classificações como mercado e profissional. A ênfase nesse tipo de crítica foi mais presente nos cursos de saúde.

Prof.092 CCBS/UAMed: “Na área de saúde, vejo que os alunos estão mais preocupados com a quantidade do que com a qualidade. Buscam lucro a todo instante, e tanto que temos que tratar de "humanização" destes futuros profissionais para que possamos delinear um profissional com um caráter de verdadeiro de cuidado centrado no paciente, e assim vise a melhoria na qualidade dos tratamentos.”

Prof.109 CCBS/UAMed: “Com interesse apenas de entrar no mercado de trabalho, sem visar prioritariamente o aperfeiçoamento profissional.”

O novo alunado, assim definido, embora raras manifestações de respondentes quanto à objetividade ou delimitação do objeto de estudo, como a que reproduzimos a seguir, foi compreendido pela ampla maioria dos pesquisados.

Prof. 088 CCBS/UAPsi: “Difícil achar que há um novo aluno. Me parece que atualmente os alunos muitas vezes estão mais preocupados em ocupar uma vaga no mercado de trabalho ao final do curso e pouco atentos ao processo formativo propriamente dito. De todo modo, não há como generalizar, pois não se trata de uma categoria homogênea na qual todos os alunos podem ser incluídos.”

Constituiu-se, assim, um novo “perfil” de alunado, despreparado, passivo, jovem e imaturo, apegado às novas tecnologias, mas com pouca prática de leitura de livros.

Ao pensarmos na representação negativa do alunado, ao menos entre os cursos da área de exatas e saúde, com destaque para sua falta de maturidade, preparo e proatividade frente aos desafios do ensino superior, supomos que sua construção está ligada ao fato do campo universitário, historicamente construído sob premissas de competitividade e meritocracia no acesso à universidade, vê-se diante de políticas que, no enfrentamento de uma exclusão histórica das classes populares da educação superior brasileira, promoveu aberturas no sistema de acesso. Para Bourdieu, um dos elementos que caracterizam um campo é a definição clara de quem tem acesso a ele e as condições necessárias para fazê-lo. As regras do “jogo” devem estar claras.

Como reação óbvia dos agentes do campo acadêmico à interferência do campo político nas regras de acesso ao primeiro, temos a disseminação de um discurso sobre meritocracia e críticas aos programas de inclusão.

Não foram observadas muitas críticas negativas ao novo alunado entre os professores com menos de 5 anos de experiência no magistério superior. Ao expandirmos para os pesquisados com menos de 10 anos de experiência, a crítica limita-se à passividade do alunado.

Foram observadas algumas críticas negativas ao novo alunado entre os professores com pouca experiência de magistério superior, embora não sejam a maioria. Essa inexperiência poderia supor pouco parâmetro para uma comparação entre alunados que justificasse uma postura crítica.

Prof.022 CEEI/UAEE (2 anos de experiência de magistério superior):
“Aluno acomodado.”

Prof.019 CEEI/UAEE (2 anos de experiência de magistério superior):
“Ansioso.”

Prof.110 CCBS/UAMed (5 anos de experiência de magistério superior): “Inexperiente.”

Prof.079 CCBS/UAMed (6 anos de experiência de magistério superior): “com muitos direitos e poucos deveres.”

Prof.107 CCBS/UAMed (7 anos de experiência de magistério superior): “Insatisfeito e descompromissado.”

Uma característica importante diz respeito ainda à dimensão dos afetos: “ansioso”, “imediatista” e “preocupado”, mas essas são características associadas ao mercado de trabalho, razão da ansiedade. É uma representação social que classificamos como mais receptiva ao novo alunado, também por abarcar a heterogeneidade como característica da diversidade que o compõe.

Uma terceira caracterização se refere ao aluno tecnológico. Ao contrário do que essa característica poderia indicar isoladamente, precisamos contextualizá-la com os demais discursos da classe, quais sejam o disperso e a leitura.

O acesso às novas tecnologias, pela própria característica das plataformas digitais e seu conteúdo, promove o afastamento do alunado de textos que não sejam práticos e rápidos. Qualquer leitura mais densa que duas centenas de caracteres, é considerada um desperdício de tempo e atenção nesse meio. Nativos dessas tecnologias, as novas gerações tendem a se afastar cada vez mais de leituras densas e dedicadas, base do conhecimento científico prestigiado nas universidades.

A palavra leitura, embora isoladamente também indique uma associação positiva, é parte desse contexto de superficialidade de leitura ou completa ausência desta.

De forma geral, podemos dizer que, como agentes históricos que dominam do “jogo”, os docentes evidenciam um preconceito próprio de construções identitárias de exogrupos (DESCHAMPS; MOLINER, 2014), criando representações que fundamentam uma percepção única do grupo de novos alunos, a despeito de toda a heterogeneidade que o caracteriza.

Buscamos desenhar um quadro do campo acadêmico a partir do olhar dos docentes da UFCG quanto ao novo alunado, fruto das políticas de expansão e inclusão no ensino superior. É um estudo que visa o conhecimento para ação, propondo-se a apoiar pesquisas posteriores que esclareçam limitações ou joguem nova luz sobre aspectos não aprofundados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade brasileira foi, historicamente, um espaço de exclusão das classes populares, e o atraso no desenvolvimento de políticas de ampliação de vagas e democratização do acesso, que só ocorre a partir do final do século passado, pode ser resultado da também tardia criação de instituições universitárias no país, mesmo em relação aos vizinhos latino-americanos.

O panorama social e político que delineamos no início desse trabalho, demonstra que os agentes que controlam o campo acadêmico no país foram sempre influenciados por projetos de sociedade impostos pelo campo político e econômico que o ofuscam, numa clara subordinação de campos prevista pela teoria bourdieusiana.

Dos projetos societários, o que deu início a um ciclo de desenvolvimento econômico e popular com impacto visível no campo acadêmico foi o que se estabeleceu a partir dos governos de Lula e Dilma (2002-2017). Nesse período, políticas que respondem às ações afirmativas dos grupos populares por acesso às universidades viraram leis. Outras ações visavam a ampliação e reestruturação dessas instituições. Foi o caso do Reuni, Novo Enem, Lei de Cotas.

Com essas mudanças, temos um novo perfil de alunado que chega às universidades públicas brasileiras, com novos saberes, outros capitais e novos desafios ao ensino tradicional. Entendemos que, políticas de inclusão não fazem sentido se não forem acompanhadas de políticas de permanência, ou, ao menos, se não forem amplamente aceitas pelos que lidam diretamente com esse novo alunado: o professorado.

Indagamos como esse professorado representa o novo alunado, suas características, dificuldades e potencialidades.

Os resultados indicaram que essa representação social é essencialmente negativa. Trata-se de um aluno jovem, imaturo, desmotivado, disperso, descomprometido, despreparado e que não lê. Trata-se de uma representação da falta (de motivação, foco, maturidade). É também, em contraponto, um aluno mais acessível, interessado e atualizado. Por muitos serem nativos digitais, têm muita ligação com as novas tecnologias, com diferentes impactos na sua condição de aluno. Se, por um lado, são alunos com acesso à muita informação em pouco tempo, por outro lado, essas informações são dispostas em plataformas que induzem a leituras superficiais. Acostumados a esse tipo de leitura rápida, são alunos que não leem textos densos, base para um pensamento crítico e científico.

Vale ressaltar que a representação negativa encontra ressonância mesmo quando, na área de humanas, a que melhor avalia o novo alunado, é caracterizado como um aluno promissor. Não se trata, por esse termo bastante recorrente na pesquisa, de um aluno que é, mas um aluno que pode vir a ser.

Prof.068CH/UAL: “É um aluno que chega com muita dificuldade, mas, com a mediação adequada, pode superar as dificuldades e concluir o curso com qualidade.”

Essa representação social de um aluno que falta (preparo, leitura, compromisso, maturidade...), que passa a compor o real para esses professores, reforçando discursos e atribuindo significados que passam a orientar suas ações e comportamentos. Como tudo que é novo, o novo alunado não lhes é familiar, mas passa, através dessa representação social, a compor universos consensuais. Não se espera que um docente, mesmo que inexperiente, ascenda na hierarquia do campo universitário sem que tenha elementos dessa representação do novo alunado como parte importante de sua comunicação e inter-relação com seus pares. Essa “tradição” da negatividade, como uma das finalidades da RS, previne o professor de qualquer risco, atrito ou conflito.

Como lembra Moscovici (2003), a sociedade é interpretada como entidades sociais sólidas, básicas e invariáveis, indiferentes à individualidade, bem como, acrescentamos, à heterogeneidade do novo alunado real.

Num universo reificado, 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 (MOSCOVICI, 2003, p.51).

Numa dinâmica de familiarização, os alunos são compreendidos em relação a prévios, e a memória prevalece sobre qualquer dedução do ambiente de sala de aula, “o passado prevalece sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade.” (MOSCOVICI, 2003, p.55).

A RS da imaturidade e do despreparo refletem o demérito de pertencimento ao campo universitário, e se baseia muito mais em elementos subjetivos de discursos circulantes que em caracterizações específicas desse alunado, quando do confronto

dessa negatividade com a avaliação regular para boa de diversas variáveis sobre o novo alunado coletadas pelas perguntas objetivas do questionário.

O componente político parece guiar não apenas a percepção docente do momento dessa mudança no alunado, mas também o posicionamento desses professores frente às políticas de inclusão e expansão na UFCG.

Prof.043/CH/UACS: “a partir do governo Lula, em especial, com as novas formas de selecionar a entrada, não mais sendo pelo vestibular da própria instituição, o que gerou uma dinâmica de entrada distinta e mais diversificada.”

O objetivo principal de analisar as representações sociais do novo aluno universitário pelos professores da UFCG foi atingido, esclarecendo elementos que evidenciam uma negatividade que abrange todas as áreas.

A sinalização a uma representação negativa do novo alunado encontra ressonância mais clara nas áreas de exatas e saúde, mas tem menos participação na área de humanas. Podemos supor serem elementos distintos, por área, de uma mesma representação social. O que nos apoia nessa suposição é a presença de discursos circulantes semelhantes em todas elas, como a imaturidade e a inexperiência, ou ainda o despreparo para o ensino superior.

Uma hipótese para a construção diferentemente positiva na área de humanas é o fato do perfil do alunado oriundo de classes populares não ser estranho ou recente em muitos de seus cursos. Outro ponto importante é a legitimidade do discurso de inclusão, amplamente disseminado nas licenciaturas.

Já a área de saúde possui discursos mais voltados para características da dimensão dos afetos, como jovem descomprometido, despreparado e ansioso.

Podemos supor que o novo alunado universitário, de acordo com a pesquisa com professores da UFCG é jovem e imaturo, despreparado para o ensino superior e com dificuldade de leitura.

A pesquisa utilizou uma amostra de 16,30% de todo o corpo docente efetivo da UFCG, além de um cuidado na proporcionalidade interna das unidades acadêmicas que compõem cada grande área. Esse cuidado na amostragem e composição da amostra nos dá segurança tanto na representatividade dos resultados, quanto nas diferenças significativas entre áreas percebidas.

No entanto, algumas perguntas adicionais não respondidas, que pontuamos ao longo da análise, poderão ser esclarecidas através de outros estudos, como por exemplo, entrevistas em profundidade que esclareçam o conteúdo simbólico da representação social aqui sinalizada, ou investigação de práticas de ensino-aprendizagem que levem em conta a diversidade de saberes que a heterogeneidade das turmas impõem, incluindo, mas não se limitando, a práticas que transpassem a barreira que a superficialidade da leitura diária em mídia digital e redes sociais, cada vez mais impregnada no cotidiano do alunado.

Entendemos assim, tratar-se de uma pesquisa importante quanto ao delineamento do recorte da UFCG e seus centros dentro do panorama maior de reconfiguração do campo acadêmico. Além de importante para estabelecer caminhos de investigação aprofundados em cada grande área, considerando suas particularidades evidenciadas, a importância dessa pesquisa no que tange à finalidade das políticas de inclusão e de democratização do acesso à educação superior não pode ser desprezada.

Como parte de um conjunto de pesquisas nessa temática, que esclarece que tais políticas não podem ser um fim em si mesmas, mas um primeiro passo para uma efetiva inclusão com impacto social nas classes populares, como proposto pelos estudos do próprio Bourdieu e por seus principais seguidores, propomos que os docentes, como principais agentes dessa inclusão, devem estar receptivos a esse novo alunado, posto que as representações que se estruturam nesse campo irão influenciar suas práticas docentes, em como a subjetividade desse novo aluno e sua construção identitária.

REFERÊNCIAS

ABRIC, JenaJean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 1998. (p.27-38).

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. O sentido da colônia: revisitando a crise do antigo regime colonial no Brasil (1780-1830). In: MATTOSO, José (et al); TERRINHA, José (org.). **História de Portugal**. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: UNESP; Portugal, PO: Instituto Camões, 2000.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon "**Não havia outra saída**": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF* (Impr.), Abr 2009, vol.14, no.1, p.95-105.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república**: de 1889 a 1930. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

BASTIDE, Roger. **Brasil, terra de contrastes**. 5ª ed. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1973.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (p.73-78)

BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. In: THIOLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social & enquête operária**. São Paulo: Polis, 1987, p. 137-151.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. (p.46-81)

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (p.73-78)

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (p.79-88)

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (p.242-255).

BRAGANÇA, Aníbal. Antônio Isidoro da Fonseca, **Frei Veloso e as origens da história editorial brasileira**. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0782-1.pdf>. Acesso em: set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. **Ações afirmativas**. 4ª ed. São Paulo; LTr, 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme et al. **Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

BUSTAMANTE, L. VIEIRA, M. C. LOIOLA, R. **Cotas? Melhor tê-las**. Revista Veja, Editora Abril, ed. 2543, ano 50, n. 33, p. 78-85, 16 de agosto de 2017.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CAMARGO, B. V. **Alceste**: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais, v. 1, p. 511-539, 2005.

CAMARGO, B. V. JUSTO, A. M. **Iramuteq**: um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em Psicologia – 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CATANI, Denise. B. **A educação como ela é**. Revista Educação, São Paulo, vol. 5, Especial: Biblioteca do Professor, Bourdieu pensa a Educação, p.16-25, set. 2007.

COSTA, Cristina. **Sociologia**: uma introdução à Sociedade. 3ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

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

COUTINHO, M. P.; NOBREGA, S. M. O teste de livre associação de palavras. In: Coutinho M. P. **Representações sociais**: abordagem multidisciplinar. Joao Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era Vargas. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a reforma do ensino superior. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CUNHA, Luiz Antônio. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: set. 2016.

DANCEY, C. P., REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**: usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Representações sociais e praxiologia bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. In: LIRA, A. A. D. (Org.); MIRANDA, M. M. (Org.); BRITO, S. M. de O. (Org.). **Revisitando o diálogo em representações sociais e educação**. 1ª ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2014.

DUARTE, J., BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EISENSTEIN, Elizabeth L. **The printing revolution in early modern Europe**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P., JOVECHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. (p.31-62).

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade no Brasil**: um itinerário marcado por lutas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.10, p.16-32, Jan/Fev/Mar/Abr 1999.

FERREIRA, S. OLIVEIRA, J. F. Expansão, interiorização e alterações nas universidades federais no contexto do desenvolvimentismo. In: FERREIRA, S. OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Universidades públicas**: mudanças, tensões e perspectivas. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2016.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth; ALMEIDA, Leandro da Silva. **Escala de interação com pares**: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. Psico-USF (Impr.), Abr 2011, vol.16, no.1, p.11-21.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008, pp. 69-79.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERMANO, José Willington. **O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>. Acesso em: set. 2016.

GUARESCHI, P., JOVECHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib; MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. **Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes**. Psico-USF (Impr.), Dez 2008, vol.13, no.2, p.155-164.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: nov. 2016.

JODELET, Denise (org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais**: para uma fenomenologia dos saberes sociais. *Psicologia & Sociedade*; 10 (1): 54-68; jan. /jun.1998

KRONBERGER, N.; WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos]. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 416-442.

LACERDA JUNIOR, Jônatas A. de; LIRA, Agostinho Nunes da Costa. **Retratos de Campina Grande**: um século em imagens urbanas. Campina Grande: UFCG, 2012.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIMONGI, Fernando. Presidencialismo e Governo de Coalisão In: AVRITZER, Leonardo. **Reforma Política no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 237-257.

LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros de; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira (orgs.). **Revisitando o diálogo em representações sociais e educação**. Campina Grande, PB: EDUFCG, 2014.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **História da imprensa no Brasil**. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDES, Jairo Faria; RABELO, Ernane. **A censura no período colonial**. VIII Encontro Nacional de História da Mídia, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/8o-encontro-2011-1/artigos/A%20censura%20no%20periodo%20colonial.pdf/at_download/file. Acesso em: set. 2016.

MENIN, Maria Suzana De Stefano et al. **Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas**: confronto de valores. *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.2, pp.255-272.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 1998.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, v. 3, p. 296-323.

MOSCOVICI, Serge. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M., CAMARGO, B. V. **Psicologia social, representações sociais e métodos**. Temas em Psicologia da SBP, vol.8, n. 3, p. 287-299, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

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

OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **O campo educacional no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **O campo educacional no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 (p.11-38).

OLIVEIRA, Francisco. **Universidade em debate**: democratização ou massificação. Entrevista concedida à Revista CULT. São Paulo, n.138, 2009.

PAULA, Maria de Fátima de. **A formação universitária no Brasil**: concepções e influências. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

RAMÍREZ, Amparo Vélez. **La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior**. educ.educ., Jun 2008, vol.11, no.1, p.167-180.

REIS, S. L. A.; BELLINI, M. **Representações sociais**: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROAZZI, A.; FEDERICCI, F.C.B.; CARVALHO, M.R. **A questão do consenso nas representações sociais**: um estudo do medo entre adultos. Psicologia: Teoria e Pesquisa, n. 18, v. 2, p.179-192, 2002.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. **Ação afirmativa**: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. In: Revista Trimestral de Direito Público, n. 15, São Paulo: Malheiros, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. A estrutura das representações sociais e a memória coletiva. In: Maria da Penha de Lima Coutinho; Aloísio da Silva Lima; Francisca Bezerra de Oliveira; Maria Lucinete Fortunato. (Org.). **Representações sociais**: a abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2003

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SALMI, Jamil. Novos desafios para o ensino superior no século XXI. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014 (p.47-66).

SAVIANI, Dermeval. **A expansão do ensino superior no Brasil**: mudanças e continuidades. Poiesis Pedagógica, V.8, nº.2, 2010; pp.4-17.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, v. 3, p. 29-38.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014 (p.15-46).

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Rev. Bras. Educ. 2002, n.20, pp.60-70.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Um novo capital cultural**: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. Educ. Soc., Abr 2005, vol.26, no.90, p.77-105.

SILVA, Ana Daniela; TAVEIRA, Maria do Céu; RIBEIRO, Eugénia. **Self de carreira**: estudo longitudinal com estudantes universitários. Psic.: Teor. e Pesq., Set 2011, vol.27, no.3, p.263-272.

SILVEIRA, Z. S. BIANCHETTI, L. **Universidade moderna**: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. Rev. Bras. Educ. 2016, vol.21, n.64, pp.79-99.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo**: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2016.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In GUARESCHI, P., JOVECHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRINDADE, Hélgio. **Universidade em perspectiva**: sociedade, conhecimento e poder. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.10, p.5-15, Jan/Fev/Mar/Abr 1999.

WACHELKE, J. F. R; CAMARGO, B. V. **Representações sociais, representações individuais e comportamento**. Interamerican Journal of Psychology, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P., JOVECHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. (p.149-186).

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 1998. (p.3-25).

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In.: PAIXÃO, L.; ZAGO, N. (orgs.) **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007. (p.128-153).

ANEXO 1: TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO- UAEd/UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**RECONFIGURAÇÃO DO CAMPO UNIVERSITÁRIO NACIONAL E
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO NOVO ALUNADO
NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA UFCG**

Mestrando: Lênio Assis de Barros (UFCG)

APRESENTAÇÃO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o novo aluno, sob o olhar dos docentes da UFCG. Nosso intuito com esse trabalho é ampliar o conhecimento relativo à temática, que poderá, com os seus resultados, nortear ações de formação e práticas educativas adequadas à realidade educacional. Gostaríamos, portanto, de contar com a sua colaboração, que será de extrema importância para nós.

As informações solicitadas serão, em sua maioria, de cunho opinativo e não são para testar os seus conhecimentos. Caso consinta em participar, pedimos que preencha todos os dados de sua identificação, uma vez que poderemos eventualmente contatá-lo novamente para aprofundamento dos dados.

O objetivo geral da pesquisa será o de analisar as representações sociais sobre o novo alunado da UFCG, construídas por docentes, e suas possíveis relações com as práticas educativas. *Na primeira fase*, todos os participantes responderão a um questionário sobre a temática supracitada com questões objetivas e subjetivas. Em uma *segunda fase*, você poderá ser convidado/a novamente para realizar uma entrevista para podermos aprofundar melhor os dados. Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes das pessoas que colaborarem não serão divulgados. No entanto, solicitamos dados pessoais, tão somente para que, caso seja necessário, possamos nos comunicar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A participação, nesta pesquisa, é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Como se trata de uma pesquisa de opinião, não acarretará nenhum prejuízo ou risco para você e para a sua família. Caso você tenha dúvida ou sinta algum constrangimento, poderá, em qualquer fase da mesma, pedir esclarecimentos ou até mesmo desistir da sua participação sem nenhum prejuízo.

Nesse sentido, considere as asserções abaixo desse TCLE:

- I) Estou ciente do procedimento metodológico adotado nesta pesquisa e, em caso de dúvidas quanto à finalidade do mesmo, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;

- II) Concordo que sejam os resultados divulgados em atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- III) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- IV) Caso seja entrevistado (a), autorizo o uso de gravador na condição do áudio e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;

- V) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.

Você receberá uma via assinada deste termo pelo pesquisador.

Esta pesquisa foi apreciada no: CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

Campina Grande, ____/____/____

Lênio Assis de Barros

Nossos contatos

Lênio Assis de Barros. e-mail: leniobarros@gmail.com.

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.
Rua Aprígio Veloso, 882. . Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

Autorização para participação

Eu, _____
, portador da cédula de identidade (RG) _____, telefone _____, abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo "O NOVO ALUNADO UNIVERSITÁRIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA UFCG".

Assinatura do participante

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado Acadêmico em Educação**

**RECONFIGURAÇÃO DO CAMPO UNIVERSITÁRIO NACIONAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DO NOVO ALUNADO NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA UFCG**

Mestrando: Lênio Assis de Barros (UFCG)
Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

Qual a sua unidade acadêmica? _____

Gênero: () Feminino () Masculino Idade: _____

Religião: () Católica () Evangélica () Espírita () Não tenho () Outras

Quantos anos você tem de experiência no magistério superior? _____

Quantos anos você tem de experiência como docente na UFCG? _____

Qual a sua Formação Superior? (considere o maior nível concluído)

() graduação () especialização; () mestrado; () doutorado.

Qual? _____

Fez ou faz estágio pós-doutoral? () sim () não

Atua em programa de pós-graduação? () sim () não

- 1) Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica que se denomina *Livre Associação de Palavras*. Consiste em uma atividade na qual dizemos ou lemos uma palavra e, a seguir, você escreve as palavras (apenas palavras) que lhe ocorrem à mente, na sequência do seu pensamento, quando lê uma determinada expressão-estímulo.

Quando você lê a expressão "Novo Aluno do Ensino Superior", quais as palavras que lhe ocorrem:

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>2) Quanto à aprendizagem, como você poderia caracterizar o novo alunado do Ensino Superior?</p> <p>() Excelente
() Bom
() Regular
() Ruim
() Péssimo</p> | <p>4) Quanto à motivação para os estudos, o novo alunado é</p> <p>() Excelente
() Bom
() Regular
() Ruim
() Péssimo</p> |
| <p>3) Quanto ao relacionamento com o professorado, o novo alunado é</p> <p>() Excelente
() Bom
() Regular
() Ruim
() Péssimo</p> | <p>5) Quanto ao cumprimento das tarefas solicitadas, o novo alunado é</p> <p>() Excelente
() Bom
() Regular
() Ruim
() Péssimo</p> |

- 6) Quanto às expectativas para o futuro profissional, o alunado é:
- Muito definido
 - Pouco definido
 - Indefinido
- 7) A partir de sua experiência como docente da UFCG, você acredita que houve mudanças nas práticas pedagógicas a partir da abertura da Universidade para o novo alunado?
- Houve mudanças significativas
 - Houve poucas mudanças
 - Não houve mudanças (pular para questão 9)
- 8) Como você avalia essas mudanças nas práticas pedagógicas?
- Muito positiva
 - Positiva
 - Regular
 - Negativa
 - Muito negativa
- 9) Como você avalia a incorporação pela UFCG das novas tecnologias para o ensino?
- Excelente
 - Boa
 - Regular
 - Ruim
 - Péssima
- 10) Qual a sua posição quanto ao impacto dessas tecnologias no novo alunado, tendo como referência a autonomia da aprendizagem?
- Excelente
 - Bom
 - Regular
 - Ruim
 - Péssimo
- 11) Como você avalia a autonomia no processo de aprendizagem pelo novo alunado?
- Excelente
 - Boa
 - Regular
 - Ruim
 - Péssima
- 12) Você concorda com as políticas de expansão e de inclusão nas universidades públicas federais?
- Concordo plenamente
 - Concordo em parte
 - Indiferente
 - Discordo em parte
 - Discordo plenamente
- 13) E quanto à forma de execução ou à extensão da aplicação dessas políticas nos últimos governos?
- Concordo plenamente
 - Concordo em parte
 - Indiferente
 - Discordo em parte
 - Discordo plenamente
- 14) Em relação à configuração das turmas, na maioria das vezes é
- Bastante heterogênea
 - Muito heterogênea
 - Sem diferenças substanciais
 - Muito homogênea (pular para questão 16)
 - Bastante homogênea (pular para questão 16)
- 15) Você procura diversificar as tarefas pedagógicas, levando em consideração a heterogeneidade desse alunado?
- Sempre
 - Quase sempre
 - Às vezes
 - Pouco
 - Nunca
- 16) Falta material de apoio da Universidade para execução de atividades pedagógicas?
- Sempre
 - Quase sempre
 - Às vezes
 - Pouco
 - Nunca
- 17) Você se sente preparado para esse novo alunado?
- Bastante preparado
 - Muito preparado
 - Mais ou menos preparado
 - Pouco preparado
 - Não preparado

18) Como você caracteriza esse novo alunado universitário?

19) Quando você considera que ocorreu, se ocorreu, uma mudança nesse alunado?

20) Você já desenvolveu ou desenvolve alguma prática pedagógica em atendimento a este novo aluno?
Se sim, qual/quais?
