

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

**EVASÃO E EVADIDOS: O DISCURSO DOS EX-ALUNOS SOBRE
EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

ORIENTADORA: PROFESSORA DR^a ALDA JUNQUEIRA MARIN

MARÍLIA

1998

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

**EVASÃO E EVADIDOS: O DISCURSO DOS EX-ALUNOS SOBRE
EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília para obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADORA: PROFESSORA DR^a ALDA JUNQUEIRA MARIN

MARÍLIA

1998

À Débora, grande companheira na fase
mais difícil dessa jornada.

À Léa, Saulo e Tiago, em vários momentos, fontes de inspiração desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Quando iniciamos um trabalho dessa natureza, não calculamos o quanto as pessoas que nos rodeiam podem nos ajudar na conclusão dessa tarefa. Pesquisar, produzir conhecimento, inovar é uma tarefa difícil, que se torna prazerosa se no caminho contamos com a companhia de preciosos amigos - confidentes e interlocutores - que colocam-se à nossa disposição para qualquer tipo de ajuda.

Portanto, quando chega a hora de agradecer, tememos ser traídos pela nossa memória, cometendo alguma injustiça. Mas esse é um risco que devemos correr.

Agradeço a todos que de alguma forma colaboraram direta ou indiretamente para a conclusão desse trabalho, em especial às seguintes pessoas:

- à Professora Doutora Alda Junqueira Marin, orientadora segura e serena, que pacientemente compreendeu meus "brancos" e respeitou meu "tempo" para produção desse trabalho;
- a Pedro Angelo Pagni, grande companheiro de solavancos nas estradas entre Presidente Prudente e Marília por ocasião de nossas aulas durante o ano de 1994, pela amizade e pelas intermináveis discussões sobre as "Meditações" de Descartes;
- a Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires, grande não só no nome, como na altura e no tamanho de sua amizade;

- à Professora Yoshie Ussami Ferrari Leite e ao Professor Gelson Yoshio Guibu que compreenderam minha ausência dos trabalhos do Núcleo de Ensino durante a fase mais aguda desse trabalho;
- aos colegas do Departamento de Educação da FCT/UNESP, prestimosos em todos os momentos em que precisei;
- aos funcionários Sueli, Paula e Nilton, secretários do Departamento de Educação, pela paciência em me ceder o computador, mesmo quando não podiam ceder;
- e finalmente, agradeço aos ex-alunos da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente que gentilmente me atenderam durante a fase de coleta de dados, sacrificando inclusive, momentos de lazer.

SUMÁRIO

Lista de quadros, tabelas e gráficos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	V
Résumé.....	VII
1. Introdução.....	1
2. A universidade e a <i>Licentia Docendi</i>	8
3. O ensino superior no Brasil	19
3.1. A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP.....	41
3.1.1. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente.....	45
4. O caminho da pesquisa.....	51
5. Considerações sobre evasão escolar.....	63
5.1. Ingresso e evasão escolar no curso de Educação Física.....	87
5.2. Ingresso e evasão escolar no curso de Geografia.....	91
5.3. Ingresso e evasão escolar no curso de Matemática.....	95
5.4. Ingresso e evasão escolar no curso de Pedagogia.....	99
6. Análise dos dados: a evasão escolar sob a ótica dos alunos evadidos.....	109
6.1. As expectativas e a decepção do jovem estudante com a universidade.....	110
6.2. A opção pelo magistério.....	120
6.3. A trajetória do aluno evadido.....	126
6.4. Avaliação da qualidade do ensino na universidade	136
7. Considerações finais.....	143
8. Referências bibliográficas.....	155
9. Anexos.....	161

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Entidade mantenedora das escolas superiores no Brasil, 1956-1965.....	31
Tabela 2 - Ensino superior - graduação - número de instituições Brasil, 1979-1989...31	31
Tabela 3 - Crescimento de matrículas ensino superior, 1968-1977.....	34
Tabela 4 - Crescimento de matrículas no ensino superior-graduação Brasil, 1979-1988.....	34
Quadro I - Cursos de Licenciatura - UNESP - 1985.....	45
Quadro II - Cursos e vagas FCT-UNESP.....	48
Quadro III - Evasão escolar no ensino superior - instituições públicas 1986-1994.....	67
Quadro IV - Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil 1980-1984	68
Quadro V - Desempenho dos alunos dos cursos de licenciatura das universidades públicas brasileiras.....	70
Quadro VI - Número e percentual de matrículas - 1994	71
Quadro VII - Total de evasão escolar na UNESP por turma incluindo matrículas Suspensas	73
Quadro VIII - Evasão escolar nos cursos de licenciatura - UNESP - 1985-1993.....	75
Quadro IX - Evasão escolar nos cursos de Licenciatura - UNESP - 1985-1993	76
Quadro X - Quadro comparativo da evasão escolar UNESP X Faculdade de Ciências e Tecnologia.....	77
Quadro XI - Número de candidatos aos vestibulares 1990-1994 FCT/UNESP Presidente Prudente.....	78
Quadro XII - Evasão escolar nas licenciaturas - 1990-1992 - FCT-UNESP Presidente Prudente.....	78
Quadro XIII - Porcentagem de evasão escolar por curso e ano de ingresso 1985-1993.....	80
Gráfico 1 - Alunos ingressantes X alunos evadidos Educação Física Diurno E Noturno 1989-1994.....	87
Gráfico 2 - Evasão escolar por série Educação Física Diurno e Noturno 1989-1994...88	88
Gráfico 3 - Evasão escolar Educação Física Diurno e Noturno 1989-1994.....	89
Quadro XIV - Ingresso/Evasão Educação Física - 1989-1995.....	90
Gráfico 4 - Alunos ingressantes x alunos evadidos Geografia Diurno e Noturno 1985-1994.....	92

Gráfico 5 - Evasão escolar por série Geografia Diurno e Noturno 1985-1994.....	93
Gráfico 6 - Evasão escolar Geografia Diurno e Noturno - 1985-1994.....	94
Gráfico 7 - Alunos ingressantes x alunos evadidos Matemática Diurno e Noturno 1985-1994.....	96
Gráfico 8 - Evasão escolar por série Matemática Diurno e Noturno 1985-1994.....	97
Gráfico 9 - Evasão escolar Matemática Diurno e Noturno 1985-1994.....	98
Gráfico 10 - Alunos ingressantes x alunos evadidos Pedagogia Diurno e Noturno 1989-1995.....	99
Gráfico 11 - Evasão escolar por série Pedagogia Diurno e Noturno 1989-1994.....	100
Gráfico 12 - Evasão escolar Pedagogia Diurno e Noturno 1989-1995.....	101
Quadro XV - Evasão escolar nos cursos de Licenciatura - UNESP 1985-1994.....	104
Quadro XVI - Evasão escolar nos cursos de licenciatura - UNESP 1985-1994.....	105
Quadro XVII - Ingresso e evasão escolar nas universidades públicas brasileiras X Faculdade de Ciências e Tecnologia.....	106

RESUMO

Esse trabalho constitui-se num estudo analítico-descritivo sobre a evasão escolar no ensino superior, com enfoque específico sobre os cursos de licenciatura.

Para chegarmos a uma análise mais profunda, resgatamos a história da universidade e dos cursos de formação de professores desde o seu surgimento até a realidade brasileira como forma de contextualização do problema. Coletamos ainda, dados estatísticos sobre a evasão escolar no ensino superior brasileiro, especificamente sobre o ensino público, buscando relacioná-los com dados sobre a Universidade Estadual Paulista - UNESP e a Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente.

Foram sujeitos desta investigação sete ex-alunos evadidos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia). Para a coleta de dados utilizamos, como instrumento, um roteiro de questões, semi-estruturado, de forma a captarmos o maior volume de informações possível sobre as causas que levaram os sujeitos entrevistados à evasão escolar.

A análise dos dados foi realizada a partir da categorização das informações fornecidas pelos informantes, evidenciando as seguintes características da evasão escolar no ensino superior:

- as pressões sofridas pelo jovem universitário por parte da família para ingressar na universidade e as dificuldades de adaptação ao novo ambiente escolar causam grande insatisfação, frustração e muitas vezes, o abandono da carreira escolhida;
- há por parte do jovem estudante uma grande expectativa em relação ao ambiente universitário, frustrada pelas dificuldades de adaptação e pelas profundas diferenças em relação ao ambiente escolar de 2o. grau;
- o desejo de cursar a universidade está fortemente vinculado a projetos de ascensão social e econômica, ou seja, projeção social e bons empregos e salários;
- a falta de opções para ingresso na universidade, tem levado jovens a ingressarem em cursos noturnos, principalmente na área de Ciências Humanas;
- as expectativas dos sujeitos entrevistados diferenciam-se em função da idade, experiência de vida e maturidade de cada um deles;
- a falta de informações sobre o curso em que ingressam leva muitos alunos a evadirem do curso;

- uma das razões para o abandono do curso é a dificuldade de conciliar trabalho e escola;

- a decepção com o curso superior e a universidade leva alguns alunos a desvalorizarem a carreira pela qual optaram inicialmente, levando-os a uma nova opção;

- o fenômeno da evasão escolar no ensino superior diferencia-se em relação aos demais níveis de ensino, uma vez que vários ex-alunos optam por novas carreiras, após abandonarem o primeiro curso no qual ingressaram.

ABSTRACT

This work consists of a descriptive-analytical study about the school evasion in higher education, with a specific focus on undergraduate courses.

In order to achieve a deeper analysis, we went back to the history of universities and undergraduate courses in Brazil, from their beginning until the present Brazilian reality as a form of contextualization of the problem.

Statistic data about the evasion on Brazilian higher education, specifically in public education, was also collected, aiming to relate them to data of the State University of São Paulo – UNESP and the Presidente Prudente College for Science and Technology.

Seven students who dropped out from undergraduate courses at Presidente Prudente College for Science and Technology (Physical Education, Physics, Geography, Mathematics and Pedagogy) were the subjects of the study. To collect the data, a semi-structured questionnaire was used, in order to collect the largest amount of information about the causes that led the subjects to abandon school.

The data analysis was accomplished starting from the categorization of the information provided by the former students, showing the following characteristics of the higher education school drop out rates:

- family pressure to enter an university too early and the new environment adaptation difficulties, causes the young university student great dissatisfaction, frustration and, sometimes, the abandon of the chosen career;
- the expectation on the university environment the student has, is frustrated by the adaptation difficulties and the strong differences from the high school environment;
- the wish of graduating is strongly attached to ideals of social and economical growth, in other words, social projection and good jobs and wages;
- the lack of options for university entrance has been leading young students to enter night courses, mainly in the area of human sciences;
- students' expectations vary accordingly to their age, life experience and maturity;

- the lack of information about the course they are enrolling leads many students to evade it;
- the difficulty of coping with study and work is one of the reasons for school evasion;
- the disappointment with the university and the course leads the student to devalue the degree first chosen and to try another one;
- because many evading students try new careers after they quit their first choice, the phenomenon of higher education evasion differs from other education levels.

RÉSUMÉ

Ce travail c'est résultat d'une étude scriptif-analytique au sujet de l'évasion scolaire des étudiants dans les écoles d'étude supérieure, spécifiquement dans les Cours de Formation de Professeurs.

Pour qu'on puisse arriver à une analyse plus profonde, on doit revenir à l'histoire brésilienne, comme une forme contextuelle du problème. On a ajouté encore, des résultats statistiques au sujet de l'évasion scolaire dans l'école supérieure brésilienne, surtout, à ce qui concerne l'étude public, en relation à l'Université de l'Etat de São Paulo (UNESP) et La Faculté de Science et Technologie de Présidente Prudente (S.P.).

On été soumis à cette investigation sept étudiants qui ont laissés le cours du lycée de la Faculté de Science et Technologie de Président Prudente (Éducation Physique, Géographie, Mathématique et Pédagogie).

Pour obtenir un majeur numéro d'informations, on a utilisé un questionnaire semi-structuré pour rassembler à un plus grand montant d'informations au sujet des causes qui ont mené les étudiants à abandonner l'école.

L'analyse des résultats a été réaliséc au début de la catégorisation des informations qui ont été données par les renseigneurs sur l'évasion scolaire qui ont les caractéristiques suivantes:

- la pression de la famille pour que l'étudiant réussisse à l'Université trop tôt et les difficultés de d'adaptation de l'environnement, c'est la cause du grand mécontentement, de frustration et quelque fois, l'abandon de la carrière choisie;

- d'autre côté, l'attente de l'etudiant sur l'environnement de l'university est frustré par les difficultés de d'adaptation et par différences de l'environnement du lycée;

- le souhait de faire un cours à l'Université est est attaché à des projets d'ascension sociale et économique, c'est-à-dire, projection sociale, bons emplois et bon salaire;

- le manque d'options pour réussir à l'Université a mené de jeunes étudiants à faire des cours nocturnes, surtout au sujet de Sciences Humaines;

- les attentes des personnes interviewées sont d'accord avec l'âge, l'expérience de vie et la maturité;

- le manque d'informations sur le cours choisi, mène les étudiants à abandonner le cours;

- la difficulté d'étudier et travailler à la fois, c'est aussi une des raisons pour l'évasion scolaire;

- la déception avec le lycée et l'Université mène quelques élèves à dévaluer le cours choisi et essayer un autre;

- le phénomène d'évasion scolaire dans le lycées est différent des autres étages, parce que plusieurs élèves essaient de nouvelles carrières après l'évasion du premier cours qu'ils ont choisi.

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com a revisão do projeto de formação de professores tem sido um dos fios condutores das discussões sobre a qualidade do ensino de 1º e 2º graus oferecido pela Rede Oficial de Ensino.

Segundo CANDAU (1987), a década de 60 é marcada por estudos que apontavam como solução para os problemas educacionais, a modernização dos métodos de ensino; na década de 70 o debate volta-se para as questões de planejamento, racionalização, gerenciamento, etc. A década de 80 é responsável por implementar uma discussão e reflexão mais sistemática sobre as licenciaturas tratando não só dos aspectos específicos da formação do professor, mas também de aspectos mais gerais desta formação inserindo-a na problemática educacional como um todo. Considerando-se que o professor integra uma realidade social mais ampla, entende-se que esta formação e o exercício profissional do professor são determinados por fatores econômicos e sociais.

A despeito de tais alterações, a preocupação com a formação de professores do ponto de vista do domínio dos conteúdos e do comprometimento do educador com a melhoria da escola pública sempre esteve presente, e cada vez mais, volta-se para o interior da própria universidade. Este movimento de voltar-se para o seu interior, tem proporcionado alguns momentos de reflexão sobre a qualidade da formação profissional do aluno universitário. A emergência de questões relativas à modernização e flexibilização do trabalho, o crescimento econômico das nações de terceiro mundo sem a geração de novos

empregos, a internacionalização dos mercados, tem obrigado a universidade a debruçar-se sobre a seguinte questão: como formar o novo profissional, inserido num contexto de terceiro mundo, preparado para enfrentar os novos desafios do século XXI?

Esse debruçar-se sobre estas questões tem se dado por meio da produção acadêmica de qualidade na universidade como se vê nos estudos de BERNARDO (1986), BICUDO (1995), CANDAU (1987), COELHO (1993 e 1996) dentre tantos outros.

Além disso, inúmeros eventos científicos no Brasil e outros países tem eleito como temáticas centrais a formação do educador para esse novo tempo, dentre os quais: I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores — Educadores para o século XXI, 1990; II Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores — Por um projeto educacional em favor da cidadania, 1992; III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores — Tempo de escola... Tempo da sociedade, 1994; IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores — Formação do educador: dever do Estado, Tarefa da Universidade, 1996; I, II, III, IV, e V Encontros da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador — CONARCFE, 1983, 1986, 1988, 1989, 1990; I e II Congressos Internacionais de Formação de Professores nos países de Língua e Expressão Portuguesas, 1994, 1997.

Parece evidente, portanto, que cabe à universidade liderar o processo de modernização da educação brasileira.

CANTO (1995, p. 3) ao justificar a importância do financiamento da educação superior no Brasil, afirma que

"... a universidade deve liderar corajosamente o processo de modernização da educação como um todo. À medida que a universidade desenvolver mecanismos mais flexíveis de reforma de seus currículos de ensino e aperfeiçoamento dos métodos pedagógicos, estará também contribuindo, decisivamente, para a melhoria da qualidade dos demais níveis de ensino".

Isso significa, sem dúvida, que é preciso avaliar a universidade, não de modo acrítico, mas com critérios adequados e coerentes com a natureza do trabalho desenvolvido, no sentido de orientar as políticas universitárias, para que, inclusive, a universidade saiba mais sobre ela mesma. Assim, torna-se possível dimensionar o significado do trabalho universitário, direcionar os esforços de seus docentes para a solução dos problemas internos e externos e assegurar maior transparência na prestação de contas à sociedade. E este processo de avaliação deve levar em conta a qualidade do ensino ministrado pela universidade e a relevância dos projetos desenvolvidos por professores e alunos universitários.

No que diz respeito especificamente à formação do educador, várias questões tem preocupado os profissionais que atuam diretamente nessa área e àqueles que se dedicam-se ao estudo do tema. Os baixos salários, a má formação profissional, a falta de condições adequadas para o exercício profissional nas redes pública e particular de ensino são ingredientes perversos de um processo de degradação profissional que se reflete diretamente na baixa procura pelos cursos de formação de professores nos últimos anos, diminuindo sensivelmente o número de candidatos à profissão do magistério.

Esta **baixa produtividade** dos cursos de formação de professores evidenciada pelos altos índices de evasão e repetência nos cursos de licenciatura, ou ainda, pela ausência dos concluintes destes cursos em sala de aula (conforme atesta a freqüente

falta de professores na rede oficial de ensino), tem desafiado a universidade, especialmente aqueles professores diretamente ligados à formação de professores. Além disso, fica evidente o desinteresse dos alunos pela profissão face à crescente desvalorização da carreira docente, seja pelos baixos salários ou pelas condições adversas de trabalho a que são submetidos tais profissionais.

Se nos últimos anos, a preocupação maior tem sido com a qualidade da formação dos professores, hoje acrescenta-se a isso a hipótese de que num futuro muito breve, o Estado de São Paulo sofrerá com a falta de professores para atuarem em sua rede oficial de Ensino, sem considerar que neste e noutros Estados brasileiros a presença do professor leigo¹ em sala de aula já é um fato comum. O mau desempenho dos candidatos aos cursos de licenciatura e as vagas ociosas presentes nas estatísticas oficiais, pode ser comprovado **in loco** por qualquer professor dos cursos de licenciatura: iniciamos os cursos com turmas **quase completas** e via de regra chegamos ao final do primeiro ano com várias baixas que em alguns casos superam 50% dos alunos ingressantes.

MAGNANI (1992, p. 163) destaca algumas informações que justificam tal preocupação:

"Também o nível de formação do professor vem decaindo. Cerca de 11% dos professores brasileiros não têm o primeiro grau completo, chegando esse índice a ultrapassar 40% nos estados do Nordeste. Em São Paulo, menos de 7% dos professores da Rede Estadual de Ensino são formados pelas universidades públicas do Estado e os cursos de Habilitação Específica do Magistério (HEM) noturnos vêm formando a grande maioria dos professores de ensino de pré-escola e de 1ª a 4ª séries... A falta de incentivo salarial e de perspectivas de carreira vem afastando os professores do magistério. Em 1989, cerca de 1800 alunos foram aprovados "por decreto" do Conselho Estadual de Educação, por falta de professores, principalmente nas áreas de exatas e biológicas, pelo apelo de melhor remuneração na indústria. Nas universidades públicas de São Paulo, os piores desempenhos nos vestibulares são os dos candidatos aos cursos que formam professores e acabam sobrando vagas".

¹ . Professor leigo é definido como aquele profissional não habilitado formalmente pelo sistema de ensino para o exercício do magistério.

Por outro lado, MELLO (1992: p.140) reitera tal preocupação, afirmando que:

"há falta de professores na rede. Temos 50.000 a 60.000 aulas sem professores na Rede Pública do Estado de São Paulo. E se tomarmos a evolução, baseada no índice 100, a partir do final da década de 80, verificaremos que a matrícula na Rede Pública subiu menos que o número de professores. Em 1968, nosso Estado tinha um professor para cada 64 alunos na Rede Pública; em 1989, estávamos com 26 a 27 alunos para cada professor, na Rede Pública. Onde estão os professores? O que estão fazendo esses professores. Onde há trabalho a ser feito na educação senão na escola?"

Essa preocupação com a possível falta de professores e os elevados índices de evasão escolar no ensino superior repercutiu fortemente junto aos órgãos oficiais responsáveis pelo ensino público superior, a ponto da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação organizar uma comissão multidisciplinar formada por professores de várias instituições de ensino superior (federais e estaduais) com a finalidade de coletar dados e analisar detidamente o fenômeno da evasão escolar.²

Esta Comissão desenvolveu um extenso trabalho em todo o país durante o período de maio de 1995 a julho de 1996, consubstanciado no relatório **"Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas"** divulgado em outubro de 1996.

Segundo o referido relatório,

"As preocupações maiores de qualquer instituição de ensino superior, em especial quando públicas, devem ser a de bem qualificar seus estudantes e a de garantir bons resultados em termos de número de diplomados que libera a cada ano para o exercício profissional". (Comissão Especial de Estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, 1996, p. 22)

² . COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.

Como se vê, a complexidade do fenômeno torna imprescindível uma abordagem cuidadosa do fenômeno, de forma a aclarar suas principais causas e buscar alternativas para revertê-lo, o que em parte justifica a realização deste estudo que de certa forma representa um aprofundamento de minha dissertação de Mestrado³ na qual analisei o "Estado da Arte" da produção acadêmica sobre formação de professores.

Naquele momento, tinha como horizonte o confronto entre a produção acadêmica e o discurso dos professores das Redes Pública e Particular de Ensino. Uma das constatações mais preocupantes foi a de que em breve faltarão professores para o ensino de 1º e 2º graus, não necessariamente pela falta de vagas no ensino superior, mas sim pela falta de candidatos à profissão do magistério. Além da pequena procura pelos cursos de licenciatura, os elevados índices de evasão são fortes indicadores deste fenômeno. E é sobre essa questão que decidi investir esforços no estudo aqui apresentado.

A escolha recaiu sobre a Universidade Estadual Paulista pelos seguintes fatores:

1. por ser professor do curso de Pedagogia da referida universidade, acredito estar mais familiarizado com o quadro geral da formação de professores, o que sem dúvida deve contribuir para uma maior clareza em minhas reflexões;
2. a convivência com o fenômeno da evasão no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente foi o aspecto decisivo na opção por este estudo;

³. GOMES, A. A. **Formação de professores: a dimensão do compromisso político**. Marília: UNESP, 1993. Dissertação de Mestrado.

3. a Universidade Estadual Paulista (UNESP) tem sido, dentre as universidades públicas paulistas, a que mais investe na formação de professores, oferecendo proporcionalmente o maior número de vagas nas diversas licenciaturas em relação às demais (USP e UNICAMP).

Portanto, este estudo tem por objetivos:

1. a reconstrução histórica das bases do ensino superior no Brasil com enfoque específico sobre os cursos de formação de professores no Estado de São Paulo;
2. investigar a trajetória de organização da Universidade Estadual Paulista e sua suposta **vocação** para a formação de professores;
3. investigar, a partir do discurso do aluno evadido, as causas da evasão escolar no curso de licenciatura;
4. averiguar qual o destino do aluno evadido: abandono do curso superior ou simplesmente mudança na carreira?

2. A UNIVERSIDADE E A *LICENTIA DOCENDI*

As primeiras universidades ocidentais surgiram na Europa no século XIII como estratégia para instituição do ensino regular leigo paralelo ao ensino religioso. Entretanto, estas universidades não nasceram do nada, são herdeiras de uma longa tradição, cujo marco fundamental foram as próprias escolas mantidas pela Igreja. Tais escolas, continuadoras da cultura erudita da Antigüidade, vicejaram na Alta Idade Média com ênfase num tipo de saber intelectual que privilegiava a Gramática, a Retórica, a Lógica, etc, e a ciência denominada sagrada (Teologia) e em algumas áreas práticas como o Direito e Medicina.

O nome inicial dado às novas instituições pedagógicas foi o de **studia generale**. O vocábulo não indicava, de imediato, que seu plano de ensino incluísse todos os ramos do saber, mas sim, que era um instituto geral para todos os estudantes preparados. Com o tempo, o nome **studia generale** foi utilizado para designar o conjunto das ciências, o estudo geral ou universal do saber, sobretudo, quando o papa e o imperador conferiram aos estudantes destes institutos certos privilégios, dentre os quais o mais importante era o direito de ensinar, como mestre, em toda parte.

Por volta do século XIV, o nome **studia generale** foi substituído pelo de **universitas**, instituto organizado na forma de cooperação de mestres e alunos. À semelhança da expressão **studia generale**, a palavra **universitas** adquiriu o sentido de instituição docente e de investigação, dedicada, com liberdade de mestres e alunos, a todos os ramos do saber.

Segundo VAIDERGORN (1995, p. 21)

"O termo (universidade) surgiu em 1220, após a junção das várias escolas de Paris em uma única corporação, nos estatutos redigidos por Robert de Courson que passaram a se referir à Universidade, por pretender reunir em seu corpo docente a erudição e sabedoria universal nas artes e ciências e, ao mesmo tempo, por reunir a universalidade dos alunos e professores, bem como todas as congregações".

As universidades distinguiam-se pela autoridade que as criava e reconhecia. Tal autorização era de essencial importância, visto que os títulos e graus recebidos pelos estudantes eram reconhecidos por toda a parte. Ora, os dois grandes poderes da época eram o Papa e o Rei. O primeiro, por sua autoridade em todos os países cristãos; o segundo, por sua hegemonia política. O papa ou o imperador, ou ambos ao mesmo tempo podiam reconhecer universidades já formadas ou fundar novas.

A partir do século XII, a rede escolar, tanto na França como na Itália foi bastante enriquecida ofuscando as escolas monásticas, que se não desapareceram, mergulharam nas sombras, enquanto que as escolas catedrais multiplicavam-se e emergia um novo tipo de escola mantida por mestres autônomos que ensinavam a quem podia pagar.

"Esse desenvolvimento espontâneo inquietou a Igreja que, desde a Alta Idade Média, afirmava seu monopólio em matéria escolar e colocou em funcionamento o sistema da licentia docendi: para abrir uma escola, mesmo que particular, fazia-se necessário doravante ter em mãos uma autorização de ensino outorgada em cada diocese pela autoridade episcopal. Esse sistema se impôs principalmente porque, de toda forma, a maioria dos mestres continuava sendo, por seu estatuto pessoal, de clérigos". (CHARLE & VERGER, 1996: p.14)

Este desenvolvimento é em parte explicado pela renovação econômica e social pela qual passou a Europa a partir do século XII. A renovação dos saberes passou a

ser uma exigência para administração dos negócios públicos e privados. A disputa estabelecida entre clérigos e leigos pelo controle de tais instituições escolares fez com que em alguns centros, estas florescessem e em outros, condenou-as ao desaparecimento.

As primeiras universidades (Paris, Oxford, Bolonha, etc) não obedeceram um modelo único. As universidades eram antes de tudo associações de professores que dedicavam-se ao ensino das Artes Liberais e da Teologia. Apesar da forte influência eclesiástica, as universidades eram marcadas pela tentativa de autonomia e independência em relação às dioceses às quais estiveram ligadas.

Apesar da defesa intransigente da autonomia das universidades, estas associações foram obrigadas a conviver ora com a intervenção das autoridades eclesiásticas, ora com a intervenção de outras autoridades leigas. Tais disputas foram tornando as universidades, instituições complexas com a elaboração de estatutos definitivos e a organização interna na forma de faculdades de Artes, Medicina, Direito, etc.

Toda essa organização não livrou as universidades de conflitos e crises, uma vez que apesar de conseguir o respeito das autoridades eclesiásticas e leigas, freqüentemente entravam em conflito com a população urbana, o que não impediu a proliferação das universidades por toda a Europa.

Por volta de 1500, existiam cerca de 60 universidades ativas na Europa, número que multiplicou-se, chegando a 143 em 1790. Na América Latina, as primeiras universidades foram as de São Domingos (1538), Lima (1551) e México (1551) criadas por decretos da monarquia espanhola.

"A multiplicação das universidades explica-se tanto pela emergência dos Estados Nacionais ou, na Alemanha e Itália, dos principados territoriais, quanto depois de 1520, pelo grande cisma religioso provocado pela Reforma. Certamente, jamais houve mais que um terço das universidades européias em país protestante, mas a Reforma e as lutas confessionais que a seguiram levaram tanto os Estados protestantes a dotarem-se de uma rede própria de estabelecimentos de ensino superior, muitas vezes notáveis, quanto a Igreja Católica a multiplicar as universidades novas, principalmente nas zonas de fronteiras (Áustria, Baviera, Renânia) onde funcionavam como tantos outros bastiões de resistência, esperando uma eventual reconquista missionária". (CHARLE & VERGER, 1996: p. 42)

O crescimento do número de instituições universitárias no mundo moderno é proporcional ao crescimento do número de autoridades que intervinham no seu interior. Como tornara-se praticamente obrigatória a chancela de alguma autoridade leiga ou religiosa, para garantir o funcionamento da universidade, a ingerência externa colocou em risco a autonomia universitária. As reformas universitárias que se sucederam nos séculos XVII e XVIII buscaram submeter tais instituições a um controle mais rigoroso por parte das autoridades.

Segundo CHARLE E VERGER (1986: p. 45),

"A interferência do Estado nas universidades foi facilitada pelo fato de este tomar cada vez mais para si os salários dos regentes e a construção dos prédios, algumas vezes suntuosos. Mas, fora os grandes colégios ingleses ou algumas universidades bem-dotadas de terras ou de rendas, como a de Salamanca eram de fato raras as instituições que dispunham de recursos próprios suficientes. Por outro lado, eram igualmente os Estados que, reservando aos graduados das faculdades superiores um determinado número de empregos no clero ou na judicatura, controlavam uma grande parte de seus egressos".

Este controle sobre as universidades estendeu-se também aos alunos: novas formas de controle do ingresso e permanência foram estabelecidos. O tempo de duração dos estudos e a forma dos exames foram rigorosamente estabelecidos.

Até o século XVI, filhos de camponeses ricos, artesãos, pequenos burgueses tinham relativa facilidade de acesso ao ensino universitário. Porém, a partir daí, o acesso a este nível de ensino tende a restringir-se aos filhos de uma elite burguesa nascente (juristas, médicos, burocratas do Estado, etc). A resposta para este fenômeno talvez possa ser encontrada na crescente complexidade dos aparelhos burocráticos do Estado, destino natural da maioria dos egressos das universidades. Com o saturamento dos cargos acessíveis aos graduados, houve naturalmente um refluxo na procura pelo ensino superior, seja pela falta de emprego na máquina estatal, seja por um controle das próprias universidades no acesso de estudantes de origem modesta.

Como é possível observar, a gênese da escola moderna e da universidade deve ser resgatada no cristianismo, especialmente no período medieval. Segundo DURKHEIM, (1995: p. 29), o cristianismo era mais do que um ritual religioso, era um sistema de idéias e valores que tentava apropriar-se da cultura pagã, a única existente então. Isso quer dizer que esta apropriação deveria realizar-se de forma que os fiéis tivessem acesso a essa cultura filtrada pela leitura cristã. O ensino, portanto, era um instrumento fundamental para essa apropriação.

"Essas eram as necessidades superiores que obrigavam a Igreja a abrir escolas, bem como a abrir nelas um lugar para a cultura pagã. As primeiras escolas desse gênero foram as que se abriram junto às catedrais. Os alunos eram sobretudo jovens que se preparavam ao sacerdócio; mas também eram recebidos simples leigos que não tinham decidido ainda abraçar o santo ofício". (DURKHEIM, 1995: p. 29)

Essa função de formar os **porta-vozes** do evangelho acaba por definir-se como função da escola. Os jovens estudantes que escolhiam a carreira eclesiástica, assumiam também a tarefa de educar seus ouvintes, de modo que além da propagação da fé, deveriam propiciar a apropriação da cultura pagã sob a ótica do cristianismo.

Segundo COELHO, (1996: p. 8),

"Esse caráter pedagógico, didático e formativo, no sentido etimológico dos termos, é inerente à doutrina e explica a proliferação de textos que explicitam o conteúdo do Novo Testamento, comentam e defendem - contra os pagãos e os heréticos - os ensinamentos dos textos sagrados".

Este processo de apropriação da cultura pagã pelo cristianismo, ainda que fosse uma forma de atacar os hereges favorece a disseminação desta cultura favorecendo o aparecimento de escolas leigas, que timidamente foram abrindo espaço para o nascimento da escola moderna, que nasce com a finalidade de formar pessoas, impondo-lhes crenças e convicções, atitudes e sentimentos. Seu objetivo não era a **cultura do ócio**, mas sim a formação do **homem moderno**, adepto da doutrina cristã, mas laicizado e secularizado. A universidade, como derivação destas escolas, foi criada tendo como base o espaço urbano, libertando-se da dependência da igreja e dos reis; pode ser tida como um espaço legitimamente urbano, que ao contrário das escolas medievais do Cristianismo, abre-se para o mundo, para a ascendente burguesia.

COELHO (1996, p. 12), afirma que

"... o bispo perdeu para a universidade o privilégio de conferir a *licentia docendi*, logo transformada em *licentia ubique docendi*, isto é, autorização para ensinar em qualquer lugar. Aos poucos a autonomia da nova corporação foi se consolidando: autonomia jurisdicional, direito de conferir os graus universitários e direito de greve e secessão, além de outros menos importantes e variáveis com o tempo e o lugar. Autonomia, chanceler, licenciatura, bacharelado, mestrado, doutorado, Faculdades, colação, trotes, exames e atribuição de graus como garantia da formação e da capacidade dos que os possuíam são alguns dos termos, conceitos, instituições e costumes que acompanham a universidade desde os seus primórdios na Idade Média".

Estas características acima descritas favorecem a organização da universidade fora dos padrões das corporações da Idade Média, com a redação de estatutos,

deixando de ser um agrupamento de pessoas para tornar-se um agrupamento de estudos, de faculdades.

As universidades passaram então a se organizar em faculdades. A palavra **faculdade** designa o corpo de professores e estudantes dedicados ao ensino de um ramo de conhecimento, previamente autorizados a ensinar. Um chefe comum intitulava-se reitor e era assistido por dois chanceleres, encarregados da administração da universidade e de outorgar os graus acadêmicos. A conclusão dos diversos ciclos de estudos dava o direito de receber os graus acadêmicos: **bachelier**, **licentia docendi** (outorga da licença para o cargo de **magister**), e **doctoris**. A dignidade magistral e doutoral exigia uma promoção solene, o barrete, a toga, o anel e o livro, tradição em parte preservada até nossos dias.

Esta forma de organização acima descrita demonstra que a universidade não se caracterizava por uma vocação puramente eclesiástica, pois eram admitidos vários mestres leigos, exceto para o ensino da teologia, que por diversos momentos confrontaram-se com o clero. A convivência entre leigos e membros do clero no interior da universidade, apesar de conflituosa, favoreceu o desenvolvimento de uma pedagogia universitária fortemente marcada pelo ensino religioso. O método da pedagogia universitária compreendia três fases intimamente ligadas: a **lectio** (lição) consistia numa exposição de certos livros tomados como base no ensino; as **repetitiones** (repetições) eram as explicações e comentários das partes difíceis da lição em forma de diálogo (**dialogus**), entre mestres e alunos; e a **disputatio** (disputa), ou seja, um **magister** proferia uma conferência. Os demais participantes apoiavam ou contradiziam sua tese. A **disputatio** era um magnífico expediente para desenvolver a destreza dialética dos disputantes.

COELHO (1996: p. 13), ressalta a importância desse processo dizendo

que

"Por tudo isso, entende-se também a importância, na universidade medieval, da *disputatio*, ou seja, do debate que se constituía num verdadeiro duelo, num certame, numa competição intelectual, realizada diante de um grupo ou do conjunto dos mestres e estudantes e outros interessados. A *disputatio* ordinária fazia parte dos cursos regulares dos professores; acontecia a cada sete ou quatorze dias, versava sobre um tema previamente escolhido (a verdade, a virtude, o mal) e era dirigida por um mestre ou estudante que propunha inicialmente uma tese. A esta seguiam as objeções dos oponentes, a contra-argumentação do dirigente do debate a favor de sua tese e a conclusão ou determinatio, assim chamada porque era a solução determinada pelo mestre ou estudante que fechava o debate, após reunir todos os argumentos favoráveis e contrários à tese enunciada no início".

Porém, o confronto intelectual entre leigos e membros do clero, no interior da universidade criou uma situação paradoxal: os mestres na universidade, assim como os artesãos nas corporações de ofício defendiam o direito de livre exercício do **magister**, e portanto reivindicavam o direito de viverem de seu trabalho, e ao mesmo tempo tinham clareza que não era possível desligarem-se da universidade sob risco da perda de importantes privilégios, como por exemplo a imunidade em relação à justiça secular. Porém, a Igreja como defensora ardorosa do princípio da gratuidade de ensino designava estes mestres como mercadores de palavras (**venditores verborum**). O argumento baseava-se no princípio de que o saber era uma dádiva divina, recebida gratuitamente e não poderia ser vendido, isto é, como nos diz ECO (1983), o **verbo** estava junto de Deus e não poderia ser vendido.

"No princípio era o Verbo e o Verbo estava junto a Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio junto a Deus e dever de monge fiel seria repetir cada dia com salmodiante humildade o único evento imodificável do qual se pode confirmar a incontrovertível verdade". (ECO, 1983: p. 21)

A resistência da Igreja Católica com relação à "comercialização do saber" pode ser explicada pelo temor de que a laicização do ensino viesse a reforçar as posições da nascente burguesia européia, e contrapunha-se ao crescente interesse do Estado civil

pelas universidades, em busca de um aparato que formasse quadros técnicos para a burocracia estatal.

Segundo VAIDERGORN (1995, p. 21),

"O período compreendido pelos séculos XIV e XV foi marcado pelo interesse dos governantes, ou seja, do Estado civil, pelas universidades, fazendo-as multiplicar sua quantidade e o número de estudantes, ao mesmo tempo em que deixava de ser internacional. Esta submissão por vantagens materiais resolveu o problema de sustento, segundo Le Goff, às custas da liberdade de pensamento e de seu papel intelectual. Em troca, a Universidade passaria a fornecer técnicos para os governos, cuidando dos corpos (através da Medicina), da política (orientada nas Faculdades de Artes e Decretos) e da vida religiosa (pela Teologia)".

O controle das universidades pelo Estado tende a aumentar, na medida em que este investe também em sua estrutura física. Com a Revolução Industrial consolida-se o modo de produção capitalista e torna-se necessária a especialização adequada à nova divisão social do trabalho. A Universidade passa a ser encarada como ponto de uma busca incessante de conhecimento e a principal preocupação passa a ser a pesquisa, o que faz da Universidade um poderoso instrumento de progresso técnico e econômico. Inicialmente, as universidades voltam-se para a formação dos filhos da burguesia; porém, logo surgiram as pressões para que estas se abrissem para os filhos da classe média que almejavam mecanismos de ascensão social.

O Estado, portanto, tende a interferir fortemente na gestão da universidade, e em muitas situações ferindo a sua autonomia didático-pedagógico-financeira. No mundo moderno, compete à universidade a qualificação de profissionais que atendam qualitativa e

quantitativamente as necessidades da sociedade. Isso inclui a formação de educadores para garantia do direito legítimo de todo cidadão, de acesso a uma educação de boa qualidade.

Essa interferência do Estado na gestão da educação fica evidente na França, em plena revolução, momento no qual CONDORCET propunha o plano de organização da Instrução Pública.

"Facultar a todos os indivíduos da espécie humana os meios de proverem às suas necessidades de conseguirem o seu bem-estar; assegurar a cada um este bem-estar, torná-lo cômico defensor dos seus direitos e esclarecido cumpridor dos seus deveres; garantir-lhe a facilidade de aperfeiçoar a sua indústria, de se habilitar para o desempenho de funções sociais a que tem o direito de ser chamado, de desenvolver completamente os talentos que recebeu da Natureza; estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato e realizar a igualdade política reconhecida pela lei - tal deve ser o primeiro objetivo duma instrução nacional e, sob este aspecto, ela é para os Poderes Públicos, um dever de justiça". (RODRIGUES, 1982, pp. 25-71)

CONDORCET apresenta não somente o plano geral para a instrução pública, como também define o papel dos **poderes públicos** em relação à educação. Assim, gradativamente, os Estados europeus vão constituindo seus sistemas de ensino, garantindo a transformação da escola numa agência laica, pública e gratuita. Tal fato se reflete nos modernos sistemas de ensino, inclusive no Brasil, influenciado pela colonização européia.

Segundo COELHO, (1996, p. 2),

"No mundo moderno cabe ao Estado, dentro dos princípios de igualdade e de justiça garantir os direitos fundamentais dos indivíduos e grupos, o que pressupõe assegurar condições mínimas de existência nas áreas de segurança, habitação, saúde, trabalho e educação. Se, por um lado, não se questiona a necessidade desta para a continuidade das instituições e da própria sociedade, por outro, a complexidade crescente da vida social torna imprescindível a existência da escola e de indivíduos especializados para o equacionamento das questões da educação em geral e da própria escola. E como estes não são dados pela natureza, cabe à sociedade e ao Estado prepará-los para o desempenho de funções tão importantes".

A ascensão de Napoleão ao governo francês estabeleceu minuciosas regras, distinguindo o ensino primário (de caráter terminal) do universitário, criando inclusive um imposto incidente sobre professores e alunos das escolas secundárias para financiar a universidade, que passaria a gozar de autonomia financeira. Tais medidas representaram a imposição de um novo modelo de universidade que ao lado do modelo alemão, influenciaria as nascentes universidades do Novo Mundo. Como já mencionamos anteriormente, as grandes autoridades da época eram a Igreja e Governo, o papa e o imperador. O período napoleônico caracteriza-se, além da política externa expansionista, pela intensa disputa pelo poder com a Igreja. Garantir a interferência na política interna das universidades significava, sem dúvida, aumentar o raio de influência do poder laico.

VAIDERGORN (1995, p. 29) afirma que

"Até a reforma napoleônica, as universidades parisienses mantinham o espírito medieval corporativo, e fundavam seu ensino na cultura clássica visando impedir a incorporação das ciências experimentais e do enciclopedismo. A partir dos decretos revolucionários e dos decretos de março de 1808, foram criadas a Escola Politécnica (formadora de quadros técnicos), a Escola Normal Superior (formadora de educadores que difundiriam a nova cultura de base científica), a Faculdade de Ciências e a Faculdade de Letras. As escolas de Medicina e de Direito foram promovidas a Faculdades, e passaram a ser objeto de rigorosa regulamentação profissional, juntamente com a Faculdade de Farmácia".

Esse tipo de universidade, atrelada ao Estado, atendendo a novos interesses que não aqueles ligados à Igreja Católica passou a ser referência das novas universidades gradativamente implantadas no Novo Mundo, inclusive no Brasil conforme veremos no capítulo seguinte, no qual descreveremos os caminhos percorridos por essa instituição no Brasil, inclusive no que diz respeito à sua *produtividade*, que segundo FRANCO (1991, p. 111) tem sido seu calcanhar de Aquiles, pois, "o número de vagas não preenchidas (nas universidades) em relação ao total de vagas oferecidas evoluiu de 5,05% em 1986, para 7,98% em 1987, e para 14,97% em 1988".

3. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para compreender o processo de criação dos primeiros cursos superiores no Brasil é necessário compreender a expansão das universidades na Europa a partir do período medieval. Além disso, a situação vivida pelo ensino superior brasileiro em nossos dias, certamente reflete as políticas públicas adotadas em relação a esse grau de ensino desde o período colonial.

A Espanha trouxe para a América Latina no início do século XVI o seu sistema universitário para o México, Cuba, Guatemala, Peru, Chile e Argentina. O mesmo não aconteceu com Portugal, uma vez que o ensino universitário foi implantado no Brasil de forma fragmentada através das escolas isoladas de ensino superior (1808).

Após as guerras de independência, o modelo de universidade adotado na América Latina foi o napoleônico francês: a universidade tinha a proteção do Estado e ficava a serviço do regime político vigente para formar a elite dirigente de que o mesmo Estado necessitava. O exemplo francês também trouxe o estabelecimento de faculdades para cada profissão, diplomando alunos para o exercício profissional, concedendo títulos e qualificações reconhecidos pelos governos. Desde então, as universidades tem funcionado como locais apropriados para a formação das elites dirigentes e como pontes para o acesso aos postos políticos e burocráticos da máquina estatal.

No caso do Brasil, o acesso ao ensino superior, evento relativamente recente, caracteriza-se por ser um processo extremamente complexo, marcado por

problemas de ordem formal - burocráticos e técnicos - e de ordem informal - a trajetória escolar dos candidatos e seu perfil sócio-econômico.

"O modelo de universidade que foi inicialmente implementado e ainda mantém forte influência no Brasil estabeleceu-se a partir de dois moldes principais: o liberal alemão e o centralizado e autoritário francês, ambos surgidos a partir do início do século XIX. Este último tem como marco os decretos fundadores da Universidade, em 1808, quando passou a se definir melhor o sentido de classe social no ensino primário (destinado aos pobres) e no secundário, este como preparatório e financiador dos cursos superiores". (VAIDERGORN, 1995, p. 27)

Em vista dessas influências (modelo alemão e principalmente, o modelo napoleônico), desde o seu nascimento formal, no século XIX, o ensino superior brasileiro é marcado por seu caráter elitista. Num primeiro momento (1808), as primeiras faculdades brasileiras tinham por objetivo atender à demanda da Corte Portuguesa, recém-instalada no Rio de Janeiro. Seu público era basicamente composto pelos filhos da nascente elite brasileira que, até aquele momento eram enviados às universidades européias (França e Portugal) para prosseguirem suas carreiras escolares. Evidentemente que esta preocupação tinha como pano de fundo a necessidade de formação de quadros para a nação emergente. A criação das primeiras faculdades, voltadas principalmente para a formação tecnológica (Engenharia de Minas, Medicina e Direito) acelerava a formação desses quadros, em breve requisitados pela burocracia estatal.

Segundo BUARQUE (1994, p.103),

"Diferentemente dos demais países latino-americanos de colonização espanhola, o Brasil não teve universidades renascentistas criadas nos primeiros séculos de colonização. A universidade brasileira foi concebida segundo os modelos dos países desenvolvidos, comprometidas com a eficiência de cada faculdade independente".

Essa diferença apontada por BUARQUE (1994) marca definitivamente a história da universidade brasileira fortemente vocacionada para a profissionalização, afirmação corroborada por COELHO (1993, p. 7), que afirma que

"Em termos históricos e culturais, nosso ensino superior é profissionalizante desde a chegada da família real ao Brasil, em 1808. Antes da reforma de 1968, porém, essa profissionalização se dava no interior de uma unidade fundamental: o curso, ministrado numa faculdade ou escola específica, num regime seriado anual. Ao ser criada em 1920, a universidade brasileira praticamente se limitou ao desenvolvimento das atividades de ensino. Essa supremacia, e na maior parte das vezes exclusividade, do ensino na existência da universidade estava presente inclusive em sua estrutura. Cada escola ou faculdade possuía um ou mais cursos que lhe conferiam a identidade e, através de vestibular específico, selecionava os candidatos às vagas que oferecia".

Apesar de assimilar a profissionalização no seu interior, como enuncia VAIDERGORN, 1995, p. 54), "o sentido do ensino superior foi o de manter uma permanente exclusão de classe através dos obstáculos criados para a produção e difusão da cultura e do conhecimento, fixando-se o ensino técnico superior como marca da formação das elites dirigentes".

Estas marcas presentes nas primeiras faculdades brasileiras certamente estão presentes também na universidade. O nascimento da universidade brasileira foi marcado pela precariedade e improvisação. Através do decreto nº 14.343 de 07/09/1920 foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro, depois denominada Universidade do Brasil. Tal decreto determinou que fossem reunidas como universidade, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, instituições de ensino superior que assumiram nova denominação.

Segundo GOERGEN (1979, p. 47)

"A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, sendo abandonada após cumprir o objetivo mais imediato de sua criação, outorgar ao Rei da Bélgica, Alberto I, o título de Doctor honoris causa. Efetivamente, apenas a partir de 1934, quando foi criada a Universidade de São Paulo, podemos falar de uma "universidade brasileira". Um ano após surgia, organizada por Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal. Ambos os projetos foram uma tentativa de ultrapassar a mera agregação de escolas superiores independentes. A terceira e mais audaciosa tentativa, conduzida por Darcy Ribeiro, foi a Universidade de Brasília em 1961".

A organização do ensino superior reflete, pois, o momento histórico e político vivido pelo país, ou seja, o início da república populista e a crescente necessidade de formação de quadros para os cargos técnico-burocráticos do Estado.

Segundo BERNARDO (1986: 21),

"Estas (as universidades) derivam das sociedades nas quais se inserem, em cada momento da história e, entre nós, elas começaram como empreendimentos alienígenas, com a finalidade de satisfazer a prosperidade das nações que nos colonizaram, fundadas no modelo educacional napoleônico do século XIX que consistia num conglomerado de escolas autárquicas. Aliás, é preciso lembrar que nosso ônus não se circunscreve ao fato de termos nos baseado no modelo napoleônico de universidade, pois ele deu à França uma contribuição sem precedentes, durante quase meio século. Nossa carga deriva dos desvios que imprimimos à direção que poderia ser tomada. Particularmente, no caso do Brasil, além de começarmos tardiamente nossa escalada rumo à universidade, nosso ensino superior desenvolveu-se calcado, tão só, em escolas superiores isoladas, destinadas à reprodução do conhecimento elaborado por meio do ensino de segunda mão, conforme expressão de consenso e, totalmente alheio à produção do saber original. Nesse ambiente de país colonizado que nos envolve, sob formas peculiares a cada época fomos estabelecendo idiosincrasias perniciosas àquilo que é fulcro da universidade, ou seja, à inventividade e à crítica".

O comentário de BERNARDO (1986) nos permite dimensionar o papel do ensino superior na constituição da nação brasileira. Caracteriza-se desde o seu nascimento por seu caráter excludente. As formas de admissão ao ensino superior variaram através do tempo, mas mantiveram uma característica específica, qual seja, a seletividade rigorosa que exclui os segmentos mais pobres da sociedade brasileira.

A exemplificar tal situação, podemos ressaltar que

"Até a República (1889), havia apenas cinco faculdades funcionando no Brasil: duas de Direito (São Paulo e Recife), duas de Medicina (Salvador e Rio de Janeiro) e uma Politécnica (originada, em 1874, da Escola Central, e sob forte inspiração positivista, no Rio de Janeiro), além da Academia Militar, duas Escolas de Farmácia (Rio de Janeiro e Ouro Preto), a Escola de Minas de Ouro Preto, as Escolas de Agricultura e algumas poucas cadeiras avulsas (Economia Política, Matemática Superior, Química, História, Desenho, Música). Havia também o Instituto Politécnico de São Paulo, fundado em 14 de março de 1876". (VAIDERGORN, 1995, p. 48)

Note-se a concentração de faculdades cujo acesso era limitadíssimo, restringindo a frequência aos filhos bem nascidos ou aos agregados da corte.

Ao final do século XIX e início do século XX, intensificaram-se as tentativas de criação de universidades, todas elas malogradas. Pereira Barreto em São Paulo (1890), Rocha Pombo no Paraná (1892), Azevedo Sodré no Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife (1903), Rodrigues Lima (1904) e Eurico Coelho (1908).

"Só em 1911, após a reforma promovida pelo Ministro Rivadavia Correa (lei orgânica), surgiram as três primeiras universidades no Brasil, em Manaus, em São Paulo e em Curitiba. A primeira, de 1913 era gratuita, e previa diversos cursos e Faculdades (Formação de Oficiais das três Armas, Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia, e Ciências e Letras — secundário). Contou com 38 professores e 159 alunos (sendo 85 formados), mas a crise da borracha, aliada à nova legislação federal (Lei Carlos Maximiliano, de 1915, e Rocha Vaz, de 1925), fez com que ela fosse fechada em 1926". (VAIDERGORN, 1995, p. 50/51)

Já em 1931, durante a vigência da República Populista, foi instituído, através de decreto elaborado por Francisco Campos, um dos mais influentes intelectuais do Estado Novo, o Estatuto das Universidades Brasileiras. Apesar da existência de um Estatuto, a organização da universidade continuava precária, pois este

"admitia a existência de estabelecimentos isolados como uma concessão à realidade onde estes constituíam a imensa maioria. A faculdade (de medicina, de direito, de engenharia etc.) era a célula do ensino superior. As universidades eram compostas por faculdades, as quais podiam manter autonomia jurídica. A faculdade era composta de cátedras, cada qual correspondendo a uma certa área do saber. A reunião de certas cátedras compunha a série e a seqüência destas, o curso. A cátedra tinha no professor catedrático o titular vitalício, somente substituído por morte, afastamento ou jubilação (aposentadoria). Ao catedrático estavam vinculados os professores assistentes, livre-docentes e auxiliares, aos quais estavam atribuídas as tarefas docentes das disciplinas ou das turmas que resultavam da subdivisão da cátedra. Os auxiliares de ensino eram indicados pelo próprio catedrático, pois deveriam ser pessoas de sua confiança". (CUNHA, 1982: p. 15)

Ainda, segundo CUNHA (1982, p. 14),

"A organização do ensino superior na república populista pouco tinha de universitária no sentido estrito: havia mais estudantes nas escolas isoladas do que nas universidades. Mesmo estas não podiam ser propriamente chamadas de universidades, se se fizer questão da integração de cursos, faculdades e institutos que havia em outros países. As universidades brasileiras não passavam, como não passam ainda, em geral, de um aglomerado de faculdades independentes".

O referido Estatuto determinou que deveria incluir-se na organização da universidade, uma faculdade de educação, ciências e letras com a finalidade de formação de quadros para o magistério secundário. Essa preocupação espelha o momento histórico vivido pelo país, especialmente, no que diz respeito ao aumento da demanda por mais escolas, e a inexistência do magistério secundário. Além disso, há que se considerar a crise pela qual passavam as oligarquias brasileiras, especialmente em São Paulo e Minas Gerais.

A criação de uma faculdade de educação tinha por finalidade torná-la um centro de formação de professores para o ensino secundário. Este projeto não se realizou efetivamente uma vez que se contrapunham diferentes modelos de universidade nesse momento. Segundo CANDAU (1987, p. 11) e GOMES (1993, p. 83)

"Os primeiros cursos de formação de professores, em instituições de nível superior, surgem, no Brasil, nos anos 30, principalmente, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Com esse objetivo específico, criam-se novas unidades de ensino, inseridas em diferentes projetos de universidade que emergem, no período que vai de 1931 a 1939, e que incluem diferentes modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de preparação de professores: o modelo federal, já enunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931; o modelo da USP, criada por decreto estadual, em 1934; e o modelo da UDF, criada em 1935, por decreto de Pedro Ernesto, prefeito da capital". (CANDAU, 1987, p. 11)

"Do confronto entre as teses autoritárias e liberais prevalece o projeto do governo federal explicitado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras que organiza as faculdades de educação, ciências e letras com a finalidade de preparar professores para o ensino secundário". (GOMES, 1993, p. 83)

Assim, a tese que prevalece em relação ao modelo de universidade a ser adotado no país é aquela que a vê como depositária do saber erudito e fonte inesgotável de soluções para os problemas brasileiros.

VAIDERGORN (1995, p. 72), registra que

"A campanha que o jornal (O Estado de São Paulo) desencadeou a favor de sua criação (da Universidade de São Paulo), teria como objetivo formular o problema brasileiro, tarefa a que só os espíritos superiormente dotados e cultivados se poderão abalçar. A emancipação da nacionalidade, conforme expôs Júlio de Mesquita Filho em "A crise Nacional", dependeria dos organismos de cultura: a escola primária seria onde a massa popular entraria em contato com as elites pensantes; a secundária criaria a mentalidade média nacional, como uma reserva permanente de elementos para a constituição das indispensáveis elites intelectuais, e as universidades formariam as elites indispensáveis à obra de regeneração política da sociedade brasileira e à superação da crise nacional ao destruir o poder das oligarquias. Filtrada através dos vários estratos que constituem normalmente uma sociedade organizada e perfeitamente articulada, segundo Mesquita, a ação das elites intelectuais, formadas no cadinho dos centros superiores de cultura, refletir-se-ia na consciência popular".

Sobre esse interessante registro de VAIDERGORN, podemos fazer duas observações:

1. o projeto de universidade pensado pela intelectualidade paulista tinha características de revanchismo, segundo BERNARDO (1986) "inconformada com a derrota do Estado, na Revolução de 1932", e que desejava, a partir de um projeto político-cultural, derrotar definitivamente as oligarquias;
2. tal projeto carregava fortes matizes conservadores, uma vez que sob a sedutora proposta de modernização do país, defendia a segmentação do sistema escolar, elitizando o acesso ao ensino superior.

Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro (UDF) é transformada em Universidade do Brasil e a faculdade de educação, ciências e letras é dividida em Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; posteriormente, em 1939 (Decreto-lei 1190 - 04/04/39), nova divisão atinge a Faculdade de Educação em duas seções: Pedagogia e Didática (3 + 1). A UDF passa a ser considerada então, em modelo a ser seguido pelas demais instituições do país, quer fossem universidades ou faculdades (escolas, no caso das "Engenharias").

"De acordo com o Decreto que dispõe sobre sua organização, essa universidade deveria incluir uma faculdade de educação, ciências e letras, que teria como objetivos específicos "ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério". Essa Faculdade compreenderia três seções: educação, ciências e letras, responsáveis pelo oferecimento dos cursos de licenciatura, que habilitariam os licenciados a lecionar as disciplinas de sua especialidade no curso normal ou secundário". (CANDAU, 1987, p. 11)

Portanto, segundo CUNHA (1982, p. 14-15)

"Em 1945, o ensino superior brasileiro compreendia 5 universidades (Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e Universidade Católica do Rio de Janeiro), no sentido estrito, e 293 estabelecimentos isolados, matriculando-se, no total, 27.253 estudantes. Essas universidades tinham se organizado pela aglutinação de estabelecimentos isolados, à exceção de Porto Alegre, que se formou pela diferenciação da Escola de Engenharia".

A partir desse momento, o governo central define sua competência com relação ao ensino superior, concentrando estas atribuições, reforçando uma tradição inaugurada com a chegada de D. João VI ao Brasil (1808) e ratificada pelo ato adicional de 1834.

O Estatuto proclamado em 1931, como já fora mencionado anteriormente, estabelecia um modelo de universidade a ser adotado no país, ainda que admitisse a existência de estabelecimentos isolados, o que tornou-se uma regra no sistema de ensino superior brasileiro.

Além disso, reforçava os critérios de admissão ao ensino superior, ou seja, a aprovação em exames vestibulares, desde que concluídos os estudos de 2º grau, mediante sistema classificatório por notas, admitindo-se um número de candidatos correspondente ao número de vagas pré-fixadas. Tais medidas forçaram um aumento na oferta de vagas através do ensino privado, uma vez que as universidades públicas não atendiam a demanda que crescia de forma acelerada.

Entretanto, o perfil proposto pelos intelectuais paulistas, tornando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como centro aglutinador das diferentes faculdades, naufragou, pois, segundo BERNARDO (1986, p. 24), "o fracasso veio logo a seguir, dada a força do conservadorismo existente dentro dos domínios mantidos pelas faculdades de Direito,

Engenharia e Medicina, que temiam a perda do poder mantido ao longo das vidas das escolas superiores isoladas..."

Apesar da resistência em relação às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que acabaram em plano secundário em relação às demais faculdades no interior da universidade, houve um gradativo fortalecimento das mesmas. No caso da Universidade de São Paulo, criada em 1934, tal faculdade sobreviveu, ainda que a duras penas e gradativamente foi ampliando seu número de alunos, descaracterizando definitivamente a concepção de Júlio de Mesquita Filho e de Fernando de Azevedo que pretendiam reconstruir e regenerar a cultura, à partir da escola. VAIDERGORN (1995), comentando a trajetória da FFCL, cita como primeiro problema enfrentado a pouca procura pelos cursos oferecidos e a evasão significativa.

"A evasão, a pouca procura e o desconhecimento da profissionalização atingia toda a FFCL, mesmo nas ciências básicas. A primeira turma do curso de História Natural, por exemplo, era muito pequena; para compô-la, o governo do Estado convidou professores secundários de escolas públicas para fazer o curso como bolsistas — prática que se estenderá às outras áreas... Para suprir o vazio, o governo passou a comissionar professores primários com vencimentos para se tornarem alunos, o que alterou profundamente o caráter elitista pretendido inicialmente à FFCL pelos seus fundadores". (VAIDERGORN, 1995, p. 101)

Com a consolidação do modelo Uspiano, e o fortalecimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ainda que distanciada do projeto original, houve uma crescente pressão para que se expandisse o número de vagas oferecidas no ensino superior no Estado de São Paulo, principalmente durante o surto industrial dos anos 50 e 60. Nesta época então, surgem as primeiras reivindicações pela criação de institutos isolados de ensino superior no interior do estado, de forma a atender a demanda dos jovens interioranos, que em sua maioria não possuíam recursos financeiros para freqüentar a

universidade em São Paulo. Inúmeras solicitações encabeçadas e patrocinadas por políticos regionais chegavam ao governo estadual, que durante algum tempo fez ouvidos moucos por dois motivos: 1. A falta de recursos financeiros para arcar com a expansão do ensino superior; 2. A resistência demonstrada pelos professores da Universidade de São Paulo, que viam nessa expansão uma perda de qualidade face à ausência de quadros capacitados para levar adiante tal empreitada.

Entretanto, dadas as características das regiões que reivindicavam a criação de Institutos Isolados de Ensino Superior, tornou-se impossível ao governo estadual ignorá-las.

Segundo VAIDERGORN (1995, p. 106),

"As cidades onde as FFCL-IIES foram instaladas no período de 1957-1958 têm algumas peculiaridades comuns. Em todas elas, por exemplo, há a presença marcante da linha férrea, meio de transporte que acompanhou e se identificou com o desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo, desde a segunda metade do século XIX. Não é apenas coincidência que a importância regional de tais cidades esteja de acordo com a rota (oeste paulista) e o meio de transporte (trem) relacionados com a atividade econômica privilegiada na época.⁴

Em outras palavras, as cidades que reivindicavam a instalação dos IIES eram as mais distantes da capital e as que mais progrediram no pós-guerra, especialmente ao conciliarem a ferrovia com a atividade agropecuária.

Assim,

⁴. VAIDERGORN (1995) refere-se à criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Araraquara (1959), Rio Claro (1959), São José do Rio Preto (1957), Assis (1959), Presidente Prudente (1959) e Marília (1959).

"As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras — Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, surgidas no período de 1957 a 1959, inseriram-se em um tempo especial da história paulista e brasileira. As políticas públicas que predominavam na época visavam a modernização do país através de medidas como a interiorização do desenvolvimento e a industrialização pesada. Para tanto, a educação se mostrava estratégica". (VAIDERGORN, 1995, p. 145)

Nessa época, o perfil das FFCL já estava delimitado. Ou seja, atendendo aos preceitos legais (Constituição paulista de 1947 e Lei Estadual nº 161 de 24 de setembro de 1948), ofereciam ensino gratuito e noturno, formando professores secundários no interior do estado, já que a USP não atendia à crescente demanda.

"Os primeiros cursos que funcionaram concentraram-se nas ciências humanas e na Pedagogia, com exceção de dois cursos na FFCL de Rio Claro (História Natural e Matemática) e um curso da FFCL de São José do Rio Preto (História Natural), o que evidenciava uma distorção da idéia de Filosofia, Ciências e Letras original da USP, identificadora de uma concepção de Universidade. O Professor Fernando de Azevedo, em discurso de paraninfo da primeira turma de formandos da FFCL de São José do Rio Preto, afirmou que sua oposição às FFCL-IIES se relacionava à forma caótica e indiscriminada de criação, que as inviabilizava. Para ele, como a própria USP não recebia verbas condizentes com as suas necessidades, o mesmo ocorreria com as FFCL-IIES em escala muito maior. Esse motivo impediria, a seu ver, a instalação dos dispendiosos cursos de ciências físicas e naturais, fundamentais em uma época de domínio da ciência e tecnologia, bem como a contratação de professores estrangeiros em algumas áreas indispensáveis, tal como se deu na USP". (VAIDERGORN, 1995, p. 159)

Porém, Fernando de Azevedo insurgia-se contra um movimento irreversível de expansão do ensino superior, não só público como também particular. Após os embates registrados durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1961, houve uma forte expansão no número de instituições e de vagas no ensino superior.

MARTINS (1991) comenta que a partir dos anos 60, houve a proliferação dos estabelecimentos isolados, contrariando o que fora estabelecido no Estatuto das Universidades (1931).

Os dados apresentados nas Tabelas 1 e 2 confirmam esta tendência.

TABELA 1 - Entidade mantenedora das escolas superiores no Brasil, 1956-1965 (%)

<i>ANO</i>	<i>PÚBLICA</i>	<i>PARTICULAR</i>
1956	51	49
1957	52	48
1958	56	44
1958	56	44
1960	56	44
1961	57	43
1962	60	40
1963	62	38
1964	61	39
1965	57	43

FONTE: Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, EPEA apud MARTINS (1991, p. 71)

TABELA 2 - Ensino superior - graduação - Número de instituições Brasil: 1979-1989

<i>ANO</i>	<i>PÚBLICAS</i>	<i>%</i>	<i>PRIVADAS</i>	<i>%</i>	<i>TOTAL</i>
1979	217	24,46	670	75,54	887
1980	200	22,67	682	77,33	882
1981	266	30,12	617	69,88	883
1982	265	30,15	614	69,85	879
1983	253	29,15	615	70,85	868
1984	238	28,1	609	71,9	847
1985	233	27,12	626	72,88	859
1986	263	30,76	592	69,24	855
1987	240	28,13	613	71,87	853
1988	233	26,75	638	73,25	871

Fonte: MEC/SAG/CPS/SEEC apud MARTINS (1991, p. 71)

Esse fenômeno de expansão, pode ser associado à ascensão das classes médias brasileiras que bateram às portas do sistema de ensino, notadamente do ensino superior. Tal fato ocorreu devido às transformações ocorridas no país em função de uma política nacional-desenvolvimentista, desencadeada durante a República Populista⁵, que acelerou o desenvolvimento industrial brasileiro, forçando o deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias para a escola. Além disso, a crescente sofisticação do aparelho burocrático-institucional abriu novas oportunidades de empregos públicos que deveriam ser preenchidos por técnicos com diplomação superior.

DELORENZO NETO (1978, p. 53), comentando Max Weber, afirma que numa estrutura burocrática,

"... as atividades regulares requeridas para os propósitos da organização se acham distribuídas de um modo estável sob a forma de deveres oficiais. A rígida divisão de trabalho só permite o emprego de pessoal especializado em cada cargo particular, e responsabiliza cada empregado pelo efetivo cumprimento de seus deveres. O alto grau de especialização se converteu em uma característica tão assinalada de nossa vida sócio-econômica, que, com frequência, esquecemos que não existia em épocas anteriores, embora constitua uma inovação burocrática de nosso tempo (...) A administração burocrática tem o exercício da dominação baseado no saber (...) Consiste em conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia..."

A procura crescente pela estabilidade do emprego público parece plenamente justificada pela garantia do emprego, além da impossibilidade de ascensão social por outros canais, em função da monopolização da economia pelo capital industrial. CUNHA (1982) afirma que antes do processo de monopolização da economia pelo capital industrial (nacional, multinacional e transnacional), os indivíduos que pretendiam ascender

⁵ . A expressão República Populista designa o período histórico iniciado com o governo de Getúlio Vargas (1930) que vai até o Golpe de Estado de 1964.

socialmente tinham como alternativa a abertura de um pequeno negócio como uma **fabriqueta**, uma pequena loja ou atividade similar, que proporcionava a reprodução do pequeno capital investido.

"Ficando mais difícil acumular o capital necessário ao ingresso nas classes dominantes, passou-se a definir o topo das burocracias públicas e privadas como limite de ascensão (...) Como essas burocracias são organizadas de forma hierárquica, utilizando os graus escolares como requisitos de admissão e promoção aos diversos níveis de poder, remuneração e prestígio, houve uma demanda de escolarização em todos os graus". (CUNHA, 1982, p. 47-48)

DIAS SOBRINHO (1979, p. 16) reforça essa tese, dizendo que

"Como já observamos, a nenhuma outra classe social a escola exerce tanto fascínio quando às médias. Efetivamente, são estas as que mais dependem da educação, tanto pelos seus projetos ascensionais e pelo reconhecimento social, quanto por exigências da estrutura ocupacional e desejo de participação nas esferas de poder ou de delas não serem excluídas".

Assim, uma vez que a educação tornou-se o principal mecanismo de ascensão social, a escola, principalmente a universidade, se vê obrigada a abrir suas portas para um novo segmento social, o que em parte explica a brutal expansão do ensino particular, diante da incompetência do Estado em atender tal demanda, e da clara conivência com a privatização do ensino superior.

Para que tenhamos uma clara idéia desse fenômeno basta observar os dados da Tabela 3. Em 1968, as universidades públicas eram responsáveis por 54,5% das vagas oferecidas de um total de 278.295. Em 1977 esta proporção se inverte nos seguintes termos: há um crescimento na oferta de vagas da ordem de 792%, sendo que a

universidade pública oferecia 36,1% e os estabelecimentos particulares ofereciam 63,9% das vagas no ensino superior.

TABELA 3 - Crescimento de matrículas no ensino superior, 1968-1977

<i>ANO</i>	<i>PÚBLICAS</i>	<i>PARTICULARES</i>	<i>TOTAL</i>	<i>TAXAS DE CRESCIMENTO</i>
1968	151657	126638	278295	-
1969	185060	157862	342886	23,21
1970	210613	214865	425478	24,09
1971	252263	309134	561397	31,94
1972	278411	409971	688382	22,62
1973	317008	494229	811237	17,85
1974	346672	550528	897200	10,60
1975	357990	593274	951264	6,03
1976	380000	655000	1035000	8,80
1977	403000	714000	1117000	7,92

Fonte: CODEAC/DAU - Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior. Dados projetados - em Parecer do CFE nº 3.492/77 apud MARTINS (1991, p. 72)

Se analisarmos a década seguinte - 1979-1988 (Tabela 4) observaremos que essa tendência manter-se-á sem grandes variações.

TABELA 4 - Crescimento de matrículas no ensino superior (graduação) Brasil 1979-1988

<i>ANO</i>	<i>PÚBLICAS</i>	<i>%</i>	<i>PRIVADAS</i>	<i>%</i>	<i>TOTAL</i>
1979	462203	35,24	849496	64,76	1311799
1980	492232	35,74	885054	64,26	1377286
1981	535810	38,63	850982	61,37	1386792
1982	548388	38,95	859599	61,05	1407987
1983	576689	40,07	862303	59,93	1438992
1984	571879	40,86	827660	59,14	1399539
1985	556680	40,7	810929	59,3	1367609
1986	577632	40,73	840564	59,27	1418196
1987	584965	39,78	885590	60,22	1470555
1988	585351	38,93	918209	61,07	1503560

Fonte: MEC/SAG/CPS/SEEC apud MARTINS (1991, p. 71)

Outro fator importante a ser considerado, é a demanda por escolarização provocada pelo êxodo rural. A crescente industrialização e crescimento de importantes

centros urbanos forçou a transferência da população rural para as cidades. Como a vida na cidade exigia um novo tipo de instrumental (leitura, escrita e cálculo), uma nova demanda foi criada forçando a expansão do sistema de ensino.

O quadro esboçado acima, ainda que de forma precária, nos permite constatar as principais questões que permearam os debates sobre a modernização do sistema de ensino brasileiro, principalmente a universidade.

Para FÁVERO (1988, p. 93), a reforma universitária ocorrida a partir destes debates

" foi formulada diante, sobretudo, das pressões do movimento estudantil, que questionava o ideário liberal e autoritário; veio apaziguar contestações e atender às demandas de ascensão e prestígio social de um vasto segmento da classe média que apoiara o golpe de 1964. Foi implantada sob a égide do AI/5 e do Decreto nº 477/69, e apoiou-se, de uma forma ou de outra, nos resultados dos estudos realizados em decorrência dos acordos MEC/USAID e nos relatórios ACTON e Meira Mattos".

A Reforma Universitária de 1968, apesar de procurar atender às pressões das classes médias, é fortemente inspirada no modelo universitário dos países **civilizados** (leia-se modelo norte-americano).

Até o fim do Estado Novo, o paradigma de universidade era o francês. A partir dos anos 50, inspirados pela ideologia nacional-desenvolvimentista, a modernização do ensino brasileiro obedece ao espírito da produção em massa, do máximo rendimento e da valorização do **capital humano**.

O melhor modelo nacional então, era o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). Segundo CUNHA (1982, p. 155)

"O ITA começou a funcionar em 1947, no Rio de Janeiro e, já em 1950, com todos os anos letivos ativados ocupava sua sede em São José dos Campos, às margens da rodovia Rio-São Paulo. As inovações acadêmicas que deram forma ao ITA foram as seguintes: I) os professores não ocupavam cátedras vitalícias, ganhas por concursos ou nomeações, mas eram escolhidos pela congregação através do exame dos seus currículos e contratados pela legislação trabalhista, a qual possibilitava seu desligamento se eles não correspondessem às expectativas quanto à capacidade e eficiência; II) a carreira do magistério se estruturava de modo que o primeiro degrau, o de "auxiliar de ensino", fosse em geral ocupado por estudantes de pós-graduação e os demais, "professores assistentes", "associados" e "plenos", fossem sendo galgados pelo merecimento comprovado, independentemente da abertura de vagas; III) a organização era departamental, reunindo professores e auxiliares técnicos e administrativos, bem como recursos materiais para as atividades de ensino e pesquisa em um campo profissional ou assuntos afins, substituindo, assim, a cátedra como unidade básica do ensino superior; IV) os professores e os estudantes residiam no campo e dedicavam-se exclusivamente ao ensino e à pesquisa; V) os professores estavam à disposição dos estudantes fora do tempo das aulas, de modo que as dúvidas e temas relacionados podiam ser explorados de modo produtivo; VI) o currículo era flexível, podendo-se acrescentar ou subtrair disciplinas conforme as necessidades e as disponibilidades de pessoal docente; VII) as cinco séries do curso estavam divididas em uma parte "fundamental", de dois anos - onde se estudavam os assuntos comuns a todas as especializações, corrigiam-se os defeitos trazidos do curso secundário e alertavam-se os estudantes para a importância da ciência pura para a engenharia do "amanhã" - e uma parte "profissional", de três anos, onde se concentravam as disciplinas que levavam às especializações; VIII) promoção do autogoverno e da autodisciplina, tornando a "cola" um expediente raro; IX) estímulo à investigação e à pesquisa, principalmente nos cursos de pós-graduação, visando formar novos docentes e pesquisadores".

A Reforma Universitária, portanto, representa o ponto culminante de um processo iniciado três décadas antes cujo marco principal foi o Estatuto das Universidades (1931) proposto por Francisco Campos.

Podemos afirmar que as profundas transformações ocorridas no seio da sociedade brasileira atingem em cheio a universidade, que foi levada a assumir novas tarefas acompanhando o ritmo do rápido desenvolvimento econômico do país. As

reformas patrocinadas pelo Estado Novo, a criação de novos institutos como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) em 1947, tinham a finalidade de tornar a universidade brasileira em espaço privilegiado de formação de profissionais a serviço de um projeto de desenvolvimento nacional que fortalecesse a empresa capitalista.

Tais transformações atingem também o ensino de 1º e 2º graus, especialmente pela promulgação da Lei nº 5692/71 que reformulou profundamente estes níveis de ensino, preconizando a escolarização obrigatória em oito anos. Essa reforma do ensino atingiu também a formação de professores, reestruturando os cursos superiores em três grandes áreas:

ÁREA	CURSO	HABILITAÇÕES
Comunicação e Expressão	Letras	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Estrangeira Clássica
	Educação Artística	Artes Plásticas, Desenho, Arte Cênica
	Educação Física	Ginástica e Atletismo, Técnica Desportiva e Recreação.
Estudos Sociais	Estudos Sociais	Geografia, História, OSPB, Educação Moral e Cívica
Ciências	Ciências	Matemática, Física, Química e Biologia

FONTE: CANDAU, V.M.F. Novos Rumos da Licenciatura. Brasília: MEC/INEP, 1987, p. 24.

Entretanto, a receptividade a esta reforma (Indicações 67/75, 68/75, 79/76 e 71/76 - Conselheiro Valnir Chagas) não foi das melhores entre as entidades de educadores, universidades e demais segmentos envolvidos com a formação do professor, o que provocou a realização de **Seminários Regionais sobre a reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para Educação**, promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) em 1981, o que não significa que tenham sido evitados os prejuízos à qualidade dos cursos de licenciatura acumulados ao longo dos anos, entre a criação dos primeiros cursos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a Lei 5692/71.

"Entre a criação dos primeiros cursos de formação de professores até o quadro atual, as licenciaturas passaram pelo seguinte processo:

- Decreto-lei nº 1190 — 04/04/39 — organização da Faculdade Nacional de Filosofia — Seção Especial de Didática + Bacharelado (3 + 1);
- Decreto-lei nº 9092 — 26/03/46 — ampliação do regime didático das faculdades de filosofia, de aplicação facultativa, equiparando a duração dos cursos de bacharelado e licenciatura (formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação);
- Lei de Diretrizes e Bases — 1961 — fixa currículos mínimos dos cursos de Licenciatura: matérias do bacharelado + matérias do magistério (ensino médio);
- Parecer 627/69 — criação da disciplina "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau;
- Indicação nº 23/73 — CFE — organização das licenciaturas da área de educação geral em três campos de conhecimento: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, prevendo a coexistência de dois tipos de licenciaturas, uma de habilitação geral (licenciatura curta) e outra de habilitação específica (licenciatura plena)". (GOMES, 1993, p. 82)

A seqüência de leis, deliberações e indicações que gradativamente desfiguraram os cursos de formação de professores, acabaram por fragmentá-los irremediavelmente, comprometendo inevitavelmente a formação de professores nos últimos anos.

MAZILLI (1989, p. 46) ressalta que

"Uma análise dos currículos dos cursos destinados a formar licenciados nos leva a questionar o que se pode "formar" com as "disciplinas pedagógicas" (Didática Geral e Específica, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino), exigidas para obtenção do título de licenciado. Essas disciplinas aparecem como parênteses num currículo destinado à formação numa área específica de conhecimento, salpicando informações e orientações que vão desde a estruturação do sistema educacional até elaboração e execução de planos de aula: as "disciplinas pedagógicas" acabam sendo "coladas" em um determinado momento do curso de formação específica. O que se observa por parte dos alunos, é decorrência inevitável: queixam-se da insuficiência dessas disciplinas para o exercício da prática docente, quando não as classificam de 'perfumaria". A docência, desta forma, se resume, quando muito, à reprodução dos conhecimentos adquiridos".

A situação descrita acima é mais um reflexo da fragmentação provocada pelas reformas de ensino das décadas de 60 e 70, que de certa forma estão intimamente ligadas ao processo de transformação pelo qual passa o país, não só pela ocorrência de um Golpe de Estado (1964), como pela modernização industrial do país desencadeada ao final dos anos 50, durante o governo de Juscelino Kubitschek. Há uma forte ligação entre o processo de transformação pelo qual passa o país e as reformas educacionais patrocinadas pelo Estado.

RODRIGUES (1981, p. 41) chama-nos a atenção para isso, afirmando que

"Não se pode julgar como de importância secundária ou apenas acessória a necessidade de vincular a Reforma Educacional no Brasil, empreendida no final da década de 60 e início da década de 70, ao amplo quadro de reformas dos aparelhos políticos, administrativos e ideológicos do Estado brasileiro promovidas no mesmo período. Isto significa que é necessário compreender tais reformas no âmbito próprio das iniciativas de reorganização do aparelho do Estado emergente com o movimento político-militar de 1964. As reformas então empreendidas objetivavam realizar um necessário ajustamento entre os diversos organismos responsáveis pela ação do Estado, tendo em vista a diversidade de sua intervenção cada vez mais acentuada nos diversos campos da atividade econômica e social. Tais intervenções não resultam de, mas postulam um reordenamento dos aparelhos políticos, econômicos, culturais, jurídicos, administrativos, etc".

A universidade brasileira, portanto, nasce e cresce sob o signo da modernização capitalista nacional, através do fortalecimento da empresa capitalista e dos mecanismos de controle do Estado. A face intervencionista do Estado brasileiro, notadamente no período da ditadura militar faz-se presente no interior da universidade brasileira.

Segundo BUARQUE (1994, p. 103, a história da universidade brasileira

"divide-se em quatro períodos: no primeiro momento, até 1945, a universidade incipiente: os estudantes de faculdades lutam pelas primeiras formulações de um novo país; no período de 45 a 64, a universidade se compromete com a defesa da democracia e com a construção da sociedade tecnologicamente moderna: a consolidação das escolas tecnológicas e os primeiros institutos de ciência ocorre ao lado da luta pelo petróleo e pelas reformas de base; no período entre o final dos anos 60 e começo dos anos 80, a universidade consolida seus departamentos, define sua estrutura, desenvolve suas pesquisas, cria tecnologia, constrói um país dinâmico, ao mesmo tempo em que analisa, denuncia e luta contra a ditadura; finalmente, o atual momento de crise. A universidade perde o heroísmo da luta pela democracia política que o país conquistou com a sua ajuda. O modelo socioeconômico que financiava suas pesquisas entra em crise. Os salários caem, os recursos escasseiam, sobretudo os referentes, em dólares, a bolsas, livros, equipamentos. A universidade perde a crença nos seus produtos, a sociedade perde a crença na universidade".

Nesse quadro de crise descrito por BUARQUE (1994), a universidade viu-se reduzida a um aglomerado de escolas, preparando jovens para um mercado de trabalho ainda restrito. A reforma de 1968, acrescida das reformulações propostas para os cursos de formação de professores, estruturou a universidade em ramos do saber, dividindo-a em centros, faculdades, departamentos, etc. Tal estrutura tende a fortalecer a pesquisa em detrimento do ensino, além de empobrecer sensivelmente a qualidade dos cursos superiores em geral, especialmente, os cursos de formação de professores. A Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1966) e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (1976) são criadas com esse perfil, ainda que não se tenha conseguido plenamente o desenvolvimento da pesquisa de forma autônoma, face à constante redução dos orçamentos, seja pelo governo federal ou governo estadual.

O eixo central deste debate sobre a universidade, no meu entender, passa pelo perfil do profissional que vem sendo formado nos diversos cursos superiores. Na verdade a universidade não tem formado cidadãos comprometidos com seu tempo e com a sociedade na qual está inserida. Tem formado técnicos, às vezes de qualidade profissional duvidosa, cada vez mais especializados sem nenhuma consciência do seu papel e inserção social. Além disso, vê-se às voltas com elevados índices de evasão escolar e com

freqüentes críticas por parte da sociedade civil no que diz respeito à sua *produtividade* e ao restrito número de jovens que a ela tem acesso. Como já mencionamos anteriormente, este fenômeno não é novo; basta recordarmos o ocorrido quando da fundação da USP, quando o governo do estado recrutou entre os professores secundários a platéia para as primeiras aulas na nova universidade.

3.1. A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP

Como descrito no capítulo anterior, a expansão do ensino superior no interior do Estado de São Paulo ocorreu devido às demandas de uma região bastante próspera — o Oeste Paulista — que desde a chegada da ferrovia, no início do século conheceu um surto de desenvolvimento, fato que impediu que as reivindicações das lideranças políticas locais fossem ignoradas.

Segundo ABREU (1989, p. 6),

"De modo geral, a expansão do ensino superior oficial pelo interior foi mal vista pelas professoras da Universidade de São Paulo. As críticas eram feitas no sentido do resguardo da qualidade. Alegava-se falta de quadros e de recursos materiais para o funcionamento de boas escolas. A má vontade muitas vezes se transformou em prevenção e as faculdades do interior levaram anos para provarem sua viabilidade graças à produção na docência e na pesquisa. Isto levou também a uma atitude de subordinação e adulação melancólicas de muitos professores dos institutos isolados para com os docentes da USP".

Como informa ABREU (1989), gradativamente os Institutos Isolados de Ensino Superior foram se consolidando, encontrando seu próprio espaço no interior das

comunidades nas quais estavam inseridos e definindo-se como agência de formação de professores para o ensino secundário.

Nesse período, a previsão feita por Fernando de Azevedo, quanto à falta de recursos para manutenção de tais unidades, em parte concretizou-se, pois o governo do estado alegava falta de recursos transferindo a responsabilidade de infra-estrutura material para as prefeituras municipais onde estavam instalados os institutos.

Em 1976, por iniciativa do governo estadual, através da Lei nº 952, foi criada a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", homenagem a um dos mentores da criação da USP, como autarquia de regime especial agrupando os antigos institutos isolados de ensino superior mantidos pelo governo do Estado de São Paulo, que foram sendo instalados ao longo do tempo como forma de atender à demanda proporcionada pela aceleração do desenvolvimento urbano e industrial, notadamente das regiões mais distantes da capital, agrupando os institutos existentes nas seguintes cidades: Araraquara (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL e Faculdade de Odontologia - FOA), Assis (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL), Araçatuba (Faculdade de Odontologia - FO), Botucatu (Faculdade de Medicina, Veterinária e Zootecnia - FMVZ, Faculdade de Ciências Agrárias - FCA e Instituto de Biociências - IB), Franca (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL), Guaratinguetá (Faculdade de Engenharia), Jaboticabal (Faculdade de Agronomia), Marília (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL), Presidente Prudente (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL), Rio Claro (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL), São José dos Campos (Faculdade de Odontologia), e São José do Rio Preto (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL).

Na avaliação de BERNARDO (1986, p. 107),

"Essa estrutura em vigor foi então desfigurada na medida em que, com a criação da Universidade, procurou-se manter um princípio que se convencionou chamar de **não duplicação de meios ou recursos, o qual parecia, no dizer da Professora Maria Cecília Mattoso Ramos, uma obsessão do então Coordenador da CESESP e postulante a Reitor da UNESP. Essa não duplicação de recursos**, pensada nos bastidores da antiga coordenadoria e concretizada às pressas para evitar o fortalecimento das forças contrárias e para fortalecer as faculdades particulares quase sempre de **fim de semana**, foi autoritária e prepotente mas, a experiência acabou por desmascará-la, mostrando sua falta de fundamento e de perspectiva".

Como se vê, a estrutura construída ao longo de aproximadamente quinze anos, foi completamente desfigurada. Extinguíram-se cursos, departamentos de educação, e as licenciaturas definitivamente relegadas a segundo plano.

"Dentro desse princípio foram criados dois **centros de excelência**, aproveitando os cursos de Pedagogia já existentes; um com sede em Marília, Distrito Universitário Oeste, e outro com sede em Araraquara, Distrito Universitário Norte, pressupondo que já abrigassem a chamada **massa crítica** que consistiria num número considerável de docentes com titulação". (BERNARDO, 1986, p. 107)

A consequência imediata disso foi a dispersão dos professores dos antigos Departamentos de Educação, que perderam os vínculos com as unidades nas quais estavam lotados e passaram a vincular-se aos *Centros de Excelência*, muitas vezes distantes de suas cidades de origem, impossibilitando qualquer tipo de trabalho pedagógico coletivo, acarretando um rebaixamento sem precedentes ao nível da licenciatura, na grande maioria dos Institutos porque na prática se tornou inviável o deslocamento dos professores para prestarem serviços em outros campi... (BERNARDO, 1986, p. 109)

Somente a partir de 1984, coincidentemente, com a redemocratização do país, foi possível estabelecer um outro nível de diálogo com os órgãos centrais de gestão da universidade, que culminou com a recriação dos Departamentos de Educação nas unidades onde fossem oferecidos os cursos de licenciatura. Entretanto, um grande prejuízo já havia se acumulado, e atualmente tais Departamentos lutam para reconstruir sua identidade e garantir a qualidade da formação de professores.

Atualmente, a UNESP é composta por 15 campus, 24 unidades e 18 unidades auxiliares, localizados nas seguintes cidades: Araraquara, Araçatuba, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José dos Campos, São José do Rio Preto e São Paulo, ficando a Reitoria localizada em São Paulo - SP., sendo que os campus de Bauru (antiga Universidade de Bauru) e o Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESP) foram incorporados como unidades da UNESP em 1988, pelo governo estadual à época do reconhecimento da autonomia financeira das universidades estaduais paulistas.

Das unidades acima arroladas, somente as de Araçatuba, Ilha Solteira, Jaboticabal e São José dos Campos não oferecem cursos de licenciatura, sendo que esta modalidade de ensino representa um percentual de 42.1% do total de vagas oferecidas pela UNESP conforme se observa no Quadro I, o que a configura, de fato como uma instituição universitária comprometida com a formação de professores.

QUADRO I - CURSOS DE LICENCIATURA - UNESP - 1995

CURSOS	VAGAS				PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO TOTAL DE VAGAS DA UNESP	
	TURNO	D	N	I		TOTAL
C. BIOLÓGICAS		0	20	110	130	3.1
E. FÍSICA		70	40	30	140	3.3
FÍSICA		40	50	0	90	2.1
MATEMÁTICA		110	110	0	220	5.2
QUÍMICA		0	20	0	20	0.5
CIÊNCIAS SOCIAIS		70	90	0	160	3.8
FILOSOFIA		0	30	0	30	0.7
GEOGRAFIA		80	40	0	120	3.0
HISTÓRIA		80	100	0	180	4.3
LETRAS		125	125	0	250	5.9
PEDAGOGIA		110	140	0	250	5.9
PSICOLOGIA		30	30	80	140	3.3
E. ARTÍSTICA		40	0	0	40	1.0
TOTAL		755	795	220	1770	42.1

FONTE: GUIA DO VESTIBULAR UNESP - 1995

3.1.1. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente

A unidade universitária de Presidente Prudente foi criada pela Lei Estadual nº 4131 de 17/09/57 e iniciou suas atividades em 03/05/59, inicialmente como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com os cursos de Pedagogia e Geografia e posteriormente agrupando os cursos de Ciências Sociais e Matemática (1963), Licenciatura em Ciências (1969) e Estudos Sociais (1975). Como se vê, este instituto foi criado exclusivamente para a formação de professores para o ensino médio.

Como todos os Institutos Isolados, a FFCL de Presidente Prudente passou por vários problemas, a começar pela falta de espaço físico — foram dez anos até conquistar sua sede definitiva — a necessidade de importação de quadros docentes, a

nomeação de diretores alheios à realidade da cidade, o que causou grandes dificuldades para a inserção do instituto na vida da cidade.

"Em Presidente Prudente, de forma mais acentuada que nas outras FFCL-IIES, havia injunções das lideranças políticas locais conservadoras (inclusive do clero, representado pelo Padre Barata), articulados com alguns professores. Com tal poder, as elites locais interferiam na vida administrativa da faculdade, inclusive na contratação de funcionários, de professores, e mesmo na nomeação de diretores. As questões políticas, principalmente estudantis, foram mais abafadas que nas outras FFCL. A instabilidade do poder era evidente: foram três diretores nos seis primeiros anos". (VAIDERGORN, 1995, p. 169)

Além disso, a distância física da cidade em relação a São Paulo (580 km), tornou-se fator determinante na rotatividade de professores, fato observado ainda hoje. As condições precárias de contratação dos docentes, a inadaptação à vida interiorana, e às interferências políticas descritas acima acabavam por *espantar* vários professores da cidade. Somente em 1964, as condições de trabalho começaram a melhorar com a equiparação salarial com os profissionais da USP e a concessão de regimes de trabalho em tempo integral.

ABREU (1989), considera este o momento fundamental na consolidação do Instituto, uma vez que com melhores condições de trabalho, vários professores fixaram residência na cidade e a produção acadêmica tornou-se deveras significativa. "Em 1967, foram feitos 6 doutoramentos; em 1968, 1; em 1969, 1; em 1970, 2; em 1973, 3 e 1974, 3, num total de 16".

Com a criação da UNESP (1976), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente a ela se incorporou com o nome de Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais - IPEAPP - perdendo quatro de seus seis cursos (Ciências Sociais,

Licenciatura em Ciências, Estudos Sociais e Pedagogia). Como em todas as demais FFCL, o impacto de tal mudança foi bastante forte, pois a estrutura construída ao longo dos seus 17 anos de existência foi seriamente desfigurada, a começar pela extinção de vários cursos e do Departamento de Educação, num instituto cuja principal finalidade era a formação de professores. Além disso, a própria denominação da unidade — Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais — denuncia a descaracterização do instituto que antes formava professores. Pode-se inclusive, considerar que dos males o menor, pois a verdadeira intenção do primeiro reitor era a extinção pura e simples do instituto, considerando-se o princípio da *não duplicação de meios e recursos*.

Se houve prejuízos em todos os institutos incorporados à UNESP, isto ocorreu de modo muito forte em Presidente Prudente, pois se já havia uma certa *má vontade* com as licenciaturas, agora sem um departamento específico, o Departamento de Educação, estes cursos foram deixados em segundo plano. Bernardo (1986) chama a atenção para o fato de que não havia a menor preocupação por parte dos professores das áreas específicas com a formação do professor, já que isso era considerada uma tarefa dos professores das disciplinas pedagógicas. Isso aprofunda mais ainda o abismo entre as disciplinas de formação geral (conteúdos específicos) e as disciplinas denominadas de formação pedagógica (conteúdos pedagógicos).

Após a reforma dos institutos incorporados à UNESP, à unidade de Presidente Prudente restaram dois cursos, Geografia e Matemática. Em 1977, foi criado o curso de Engenharia Cartográfica; em 1984, o curso de Estatística; em 1988, o curso de Pedagogia e incorporado o Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente

com dois cursos, Educação Física e Fisioterapia, além da recriação do Departamento de Educação (1986).

A partir de 1989, com a entrada em vigor do novo Estatuto da UNESP, o Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais passou a se denominar Faculdade de Ciências e Tecnologia.

A Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente oferece atualmente sete cursos de graduação, sendo três bacharelados profissionalizantes (Engenharia Cartográfica, Estatística e Fisioterapia) e quatro licenciaturas (Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia); além destes, o curso de Geografia oferece também a modalidade Bacharelado, conforme pode-se observar no Quadro II.

QUADRO II - CURSOS E VAGAS F.C.T. UNESP

CURSOS	NÚMERO DE VAGAS			MODALIDADE	TOTAL
	DIURNO	NOTURNO	INTEGRAL		
EDUCAÇÃO FÍSICA	40	40	0	LICENCIATURA	80
ESTATÍSTICA	20	0	0	BACHARELADO PROFISSIONALIZANTE	20
ENG. CARTOGRÁFICA	0	0	40	BACHARELADO PROFISSIONALIZANTE	40
FISIOTERAPIA	0	0	40	BACHARELADO PROFISSIONALIZANTE	40
GEOGRAFIA	40	40	0	LICENCIATURA/BACHARELADO	80
MATEMÁTICA	40	40	0	LICENCIATURA	80
PEDAGOGIA	30	40	0	LICENCIATURA	70
TOTAL	170	160	80		410

FONTE - GUIA DO VESTIBULAR VUNESP 1995

Conforme demonstra o quadro II, a Faculdade de Ciências e Tecnologia, oferece 410 vagas, sendo 310 (75%) em cursos de licenciatura, atendendo basicamente uma clientela regional, ou seja, jovens oriundos de Presidente Prudente - SP. e cidades limítrofes.

Além disso, conta atualmente com um curso de pós-graduação **stricto sensu**, em dois níveis, (mestrado e doutorado em Geografia) e um de especialização **lato sensu** (Planejamento urbano e regional).

Junto às unidades universitárias de Marília (Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC) e Assis (Faculdade de Ciências e Letras - FCL), a unidade de Presidente Prudente representa a presença do ensino superior público na região oeste de São Paulo, com perfil essencialmente voltado para a formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus. Há que se observar, que após enfrentar vários problemas, inclusive a ameaça de extinção, a Faculdade de Ciências e Tecnologia sobreviveu, através da resistência de seus professores, no período de 1986 a 1998, especialmente a partir da recriação do Departamento de Educação, quando conseguiu, pelo menos em parte resgatar a sua constituição original de agência formadora de professores. Muito embora existam ainda grandes problemas com relação à formação desses profissionais, comuns a todas as licenciaturas, principalmente os elevados índices de evasão escolar, sem dúvida, a unidade renasceu das cinzas e exerce preponderante influência na região, tendo em vista a proliferação do ensino superior privado em várias cidades próximas a Presidente Prudente.

O fato de ser o único instituto público de ensino superior numa região densamente povoada faz com que a Faculdade de Ciências e Tecnologia seja bastante

procurada por jovens desta região, sendo um grande número de trabalhadores, haja vista que oferece 39% (160) das suas vagas no período noturno, o que torna a questão da evasão escolar mais significativa ainda.

4. O CAMINHO DA PESQUISA

A questão do “método” na pesquisa em Ciências Sociais, especialmente quando se refere à educação, tem sido objeto de inúmeras discussões e produção de vários textos no sentido de esclarecer sua relevância para o enfrentamento dos problemas educacionais de uma maneira geral.

SELLTIZ (1974), SMITH (1983), SMITH e HESHUSIUS (1986), LUDKE e ANDRÉ (1986), THIOLENT (1988), LUDKE (1992), FAZENDA (1989 e 1992) são alguns dos autores que tem se dedicado ao tema. SELTZ (1974, p. 9) argumenta que "embora a pesquisa não possa dar respostas finais às perguntas que estuda, tem havido um constante esforço para criar processos que aumentem a provável precisão de respostas de pesquisa".

Um dos principais eixos dessa discussão tem sido como validar os resultados da pesquisa, ou seja, que caminhos e instrumentos devem ser utilizados para aumentar o grau de precisão e confiabilidade destes resultados. Como afirma, SELTZ (1974), apesar da impossibilidade de respostas finais, principalmente quando se trata de analisar fenômenos sociais, é necessário aperfeiçoar processos que permitam aproximações cada vez mais fidedignas com relação ao fenômeno estudado.

Portanto, a decisão do caminho a ser seguido na investigação científica é um dos aspectos fundamentais para o “sucesso” da pesquisa. LUDKE (1992, p. 37) menciona a possibilidade de se encontrar um *caminho feliz* na pesquisa.

"Inspirando-me na raiz grega do termo método, que evoca caminho, e atentando para a evolução da própria concepção de metodologia, que hoje se preocupa muito mais com o percurso que levará o pesquisador à construção do conhecimento do seu objeto de estudo, do que com as regras que ele deverá seguir, gostaria de compartilhar com os colegas as lições de um caminho feliz".

Foi essa a minha grande preocupação quando delimito o problema a ser investigado neste trabalho: como caminhar assegurando um **caminho feliz** para a pesquisa? Além disso, me interessava também a possibilidade de que a pesquisa instrumentalizasse a ação, ou seja, garantir a relação teoria-prática, que em termos concretos significa assegurar a utilização dos resultados obtidos para uma intervenção de qualidade no foco do problema. Como se trata do fenômeno educativo, como seria possível instrumentalizar a prática pedagógica a partir dos resultados da pesquisa? Este tem sido um grande problema enfrentado no cotidiano escolar: o investigador *invade* o espaço escolar, coleta dados, informações, impressões e expectativas dos sujeitos envolvidos; entretanto, isso quase nunca reverte em benefício dos sujeitos pesquisados como contribuição para uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

FAZENDA (1992, p. 77) refletindo sobre isso diz que

"Pensar a questão da pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica remete-nos inicialmente à velha problemática da relação teoria-prática, inclusive a uma revisão do não menos antigo jargão: a teoria na prática é outra - representação máxima da dicotomia cujo exercício acaba determinando o aparecimento de dois tipos distintos de profissionais: os pesquisadores de um lado - reivindicando a soberania da teoria - e os professores do outro - idolatrando a prática - e entre eles, os alunos, a sala de aula" (...)

Conhecimento e ação na pesquisa em educação se articulam na medida em que a produção do conhecimento sobre o fenômeno "educação" existe em função de uma demanda social ("... temos que fazer isso ou aquilo para alterar a situação ..." THIOLENT, 1988, p.

40). A dicotomia acima exposta por FAZENDA (1992) tem produzido um conjunto de teses acadêmicas herméticas, de linguajar rebuscado e erudito cujo destino são as prateleiras empoeiradas das bibliotecas, de acesso restrito aos iniciados no *ritual da pesquisa*.

Creio que esta situação perpassa pelo campo da ética. Correndo o risco de parecer populista, ousou indagar: a quem deve pertencer o conhecimento produzido na academia? À própria academia? Ao pesquisador responsável? Ou ao conjunto da população (tanto os sujeitos da pesquisa, como trabalhadores e usuários do sistema de ensino)?

THIOLLENT (1988, p. 40), ao refletir sobre a questão ética da pesquisa, identifica

"Na relação entre obtenção do conhecimento e direcionamento da ação há espaço para um desdobramento do controle metodológico em controle ético. Os pesquisadores discutem, avaliam e retificam o envolvimento normativo da investigação e suas propostas de ação decorrentes. Frequentemente, na relação entre descrição e norma de ação, o ponto de partida não é a descrição objetiva e sim as exigências associadas à norma. Isto é metodologicamente condenável. Em função de uma norma de ação preexistente, instituída ou não, o pesquisador pode ser levado a descrever os fatos de um modo favorável às conseqüências práticas correspondentes às exigências daquela norma. Trata-se de um efeito de "contaminação" das normas de ação sobre a observação, ou a descrição. Não sabemos se é possível neutralizar esse efeito. Seja como for, esta fonte de distorção deve ficar sob controle dos pesquisadores, dos pontos de vista metodológico e ético".

Em outras palavras, se a pesquisa não deve ser submetida às normas de ação, por outro lado, não se pode perder de vista que a produção do conhecimento científico deve ser clara e transparente, acessível ao conjunto da população. Evidentemente que os limites do que é ético ou não são muito tênues, e como reconhece o próprio autor,

talvez não seja possível neutralizar esse efeito, mas os pesquisadores podem assegurar um maior controle desta variável.

Buscando assegurar estas condições aqui expostas, antes de iniciar este trabalho procurei definir para mim mesmo, com a maior clareza, que tipo de estudo pretendia efetivamente desenvolver e quais seriam seus limites. O interesse pelo tema ora pesquisado advém da minha experiência profissional com os cursos de licenciatura e a constatação empírica do esvaziamento gradativo das salas de aulas ao longo do curso. Como já vinha me dedicando ao estudo da formação de professores, e me confrontado com um dado preocupante, ou seja, a crescente falta de professores nas escolas da Rede Pública de Ensino, me interessei em saber qual a razão do fenômeno. Por que, apesar da oferta de vagas nos cursos de licenciatura ter aumentado significativamente, principalmente através das escolas particulares, ainda assim faltam professores? Para onde estão indo os jovens alunos das licenciaturas?

A primeira constatação foi quanto ao aumento da evasão escolar no ensino superior, especialmente nestes cursos, o que me motivou a investigar mais detidamente o problema. Mas qual seria a melhor forma: análise de dados estatísticos, acompanhamento da vida universitária, entrevistas com professores e alunos? Como se vê são inúmeras as opções possíveis para investigar este fenômeno. Optei por priorizar a abordagem qualitativa, ou seja, o estudo de alguns casos de alunos evadidos de cursos de licenciatura diferentes, analisando as trajetórias escolares desses alunos e suas trajetórias pós-universidade. Porém, inicialmente trabalhei com os dados estatísticos obtidos por BICUDO (1995) buscando uma melhor localização frente ao problema e elementos para delimitação do universo a ser analisado.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, participei de um grupo de estudos sobre evasão escolar na UNESP, coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação desta universidade cujos resultados foram publicados em 1995.⁶ Essa experiência foi de grande valor, uma vez que tive contato com a realidade de outros cursos e de outras áreas e pude perceber que a situação, em alguns casos, como nos cursos de Medicina, Odontologia, Direito, Fisioterapia é completamente diferente, o que apontou alguns possíveis caminhos de investigação.

A revisão bibliográfica sobre o tema também foi decisiva, pois ficou evidente que a literatura sobre evasão escolar no ensino superior ainda é bastante limitada. Muito tem sido escrito sobre evasão escolar nas séries iniciais do 1º grau, e o que se escreveu sobre o 3º grau restringe-se a alguns grupos localizados (USP, UFPr, UFRGS, etc).

Outro dado que foi definido como importante, decorre da precariedade de informações relativas ao processo de evasão, ou seja, a necessidade de se ouvir os sujeitos deste perverso processo: os alunos evadidos. Optei por ouvir, preferencialmente, os alunos evadidos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP em Presidente Prudente.

Para definir os sujeitos da pesquisa, adotei as categorias definidas por BICUDO (1995, P. 24).

⁶ . BICUDO, M. ^a V. (Org.) **Evasão escolar nos cursos de graduação da UNESP**. São Paulo: UNESP, 1995.

"TURMA: conjunto de alunos que ingressou na Universidade exclusivamente por vestibular em um determinado curso e num determinado ano...

TURMA FECHADA: definida como a que esgotou todas as possibilidades permitidas pela legislação pertinente para integralizar os créditos curriculares, levando-se em conta o seu ano de ingresso, não considerando as matrículas suspensas.

TURMA ABERTA: definida como a que ainda conta com possibilidades permitidas pela legislação pertinente de integralizar os créditos curriculares, considerando o seu ano de ingresso e excluindo-se as matrículas suspensas.

SUSPENSÃO DE MATRÍCULAS: efeito decorrente da concessão, de uma única vez, excepcionalmente, a juízo da Congregação, pelo prazo de dois anos improrrogáveis sem que este prazo seja considerado no cômputo da integralização do currículo.

SÉRIE IDEAL: trata-se da seriação recomendada em termos de melhor distribuição da grade curricular, referente a cada curso de graduação".

Portanto, os sujeitos potenciais deste estudo foram definidos como aqueles alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura (Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia) na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente.

Antes porém, de iniciar a pesquisa de campo, revisei os dados sobre evasão escolar no referido campus a partir dos arquivos da Seção de Graduação da unidade. Desse esforço resultou um pequeno estudo - A evasão escolar no ensino superior: análise do curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente - (SILVA, 1996) - que trouxe um quadro representativo da situação.

De posse destas informações, defini a seguinte estratégia de pesquisa: usei a pesquisa quantitativa com os dados passíveis de quantificação, ou seja, os números da movimentação de alunos ingressantes e evadidos nos cursos pesquisados; e a pesquisa qualitativa buscando captar os dados da realidade não documentada, ou seja, os códigos sociais, os significados, a trajetória do aluno evadido.

Para cumprir esta tarefa, usei do que LUDKE (1992) chama de *equipamento básico* da pesquisa: entrevistas e análise de documentos. Para definir o tipo de entrevista a fazer, busquei o apoio em THIOLENT (1981, p. 40).

"O indivíduo é considerado como portador de cultura (ou subcultura) que a entrevista não-diretiva pode explorar a partir das verbalizações, inclusive as de conteúdo afetivo. Nelas são procurados sintomas dos modelos culturais que se manifestam na vivência dos indivíduos ou grupos considerados. Os modelos culturais são progressivamente evidenciados a partir da revelação de uso de estereótipos e da influência dos grupos aos quais os indivíduos pertencem ou se referem em função da sua socialização".

As entrevistas foram realizadas através de um roteiro planejado previamente, semi-estruturado, de forma a permitir ao informante a possibilidade de seguir seu próprio caminho. Este tipo de entrevista permite ao sujeito-pesquisador e ao sujeito-pesquisado uma maior liberdade de expressão, transformando o que poderia ser um momento de tensão, numa agradável conversa sobre um tema previamente definido.

Além disso, como membro suplente da Comissão de Ensino⁷ da FCT/UNESP de Presidente Prudente, solicitei ao coordenador de cada curso uma apreciação por escrito das principais causas da evasão escolar identificadas no curso que coordenava, além da descrição das medidas e providências tomadas pelo Conselho de Curso para reverter os índices de evasão escolar em seu curso. Estes relatos são apresentados de forma sintética por ocasião da apresentação dos dados por curso.

⁷ . Esta é uma comissão assessora da Congregação, órgão máximo da unidade universitária, formado pelos Coordenadores e Sub-Coordenadores dos cursos de graduação.

Para *observar* a trajetória dos alunos evadidos, como já enunciado anteriormente, optei pelo uso de entrevistas semi-estruturadas buscando captar informações que dificilmente obteria através do uso de um questionário.

SELLTIZ (1974, p. 228-29) descreve a entrevista como um dos tipos de observação direta, que apesar das limitações tem uma grande vantagem:

(...) "a possibilidade de registrar os acontecimentos, simultaneamente com sua ocorrência espontânea (...) a observação pode servir a diferentes objetivos da pesquisa. Pode ser usada de maneira exploratória, a fim de conseguir intuições que mais tarde serão verificadas por outras técnicas" (...)

Minha intenção ao utilizar a entrevista como recurso metodológico foi garantir a transposição literal do discurso do informante, gravando a entrevista. Apesar do constrangimento inicial em relação ao equipamento de gravação (mini-gravador), a riqueza de informações é inestimável.

Esta abordagem pareceu-me a mais adequada dada à especificidade do problema enfocado, pois apesar dos limites deste tipo de observação, conseguiria garantir o principal objetivo desse trabalho, qual seja, um peso maior à descrição do informante, o aluno evadido. SELLTIZ (1974, p. 265), ao descrever as características do uso de entrevistas e questionários afirma que nessas situações,

"Dá-se grande peso à descrição verbal da pessoa para obtenção de informação quanto aos estímulos ou experiências a que está exposta e para o conhecimento de seu comportamento... A descrição da pessoa pode ou não ser aceita por seu valor aparente; pode ser interpretada através de outros conhecimentos a seu respeito ou através de determinada teoria psicológica; é possível fazer inferências a respeito de aspectos de sua atuação que não descreveu".

Ainda segundo SELLTIZ (1974, p. 267),

"Numa entrevista – como o entrevistador e a pessoa entrevistada estão presentes no momento em que as perguntas são apresentadas e respondidas – existe oportunidade para maior flexibilidade para a obtenção de informações".

Ao realizar as entrevistas (sete sujeitos), pude constatar a veracidade do enunciado acima. À medida que a entrevista se desenrolava, e a relação entrevistador-entrevistado tornava-se menos tensa, mais amistosa, tornava-se possível dirigir o foco para o problema central, sem no entanto desprezar informações periféricas que contribuíram muito para a *montagem* de um quadro mais geral sobre o sujeito.

Das entrevistas realizadas, obtive informações diferenciadas não só pelas histórias de vida diferentes, mas também porque a disponibilidade de um sujeito entrevistado para outro era diferente; alguns foram mais desinibidos do que outros; uns responderam às questões propostas com mais objetividade; em outros casos foi preciso *garimpar* a informação em meio ao rico emaranhado de histórias pessoais e fatos relativos à universidade.

Além disso, observei que quando a pergunta formulada dizia respeito a questões pessoais, como por exemplo, por que abandonou a universidade, o sujeito informante mostrava-se mais reticente, pois tratava-se de justificar uma decisão que aparentemente fora particular. Nas entrelinhas do discurso foi possível captar uma sutil intenção de apontar outros responsáveis por sua decisão, além dele mesmo.

Neste caminho, fui descobrindo que ouvir os alunos evadidos era mais do que arrolar fatos, mas lidar com sentimentos ambíguos: de um lado a tentativa de justificar racionalmente a decisão de abandonar a universidade, e de outro, um sentimento de frustração e decepção em relação a um objetivo perseguido e não alcançado. Em várias entrevistas, com exceção da última realizada, cuja aluna voltou à universidade em 1997 e concluiu o curso, todos os sujeitos entrevistados perguntaram como seria possível retomar o curso abandonado.

Recorrendo mais uma vez a SELTZ (1974, p. 278), parece-me que a melhor maneira para lidar com sentimentos e valores é perguntar ao sujeito em questão de forma que ele tenha liberdade de dizer o que quiser e como quiser. A tarefa do pesquisador é exatamente descobrir como lidar com essa informação.

Um outro aspecto a ser destacado nessa experiência de pesquisa é a dificuldade para análise das entrevistas, uma vez que não há possibilidades de comparação entre uma e outra, já que é inviável a padronização de respostas.

Esta situação coloca o pesquisador frente a um problema: qual é a melhor estratégia para a análise dos dados?

Após muito refletir, optei pela estratégia de ouvir várias vezes as gravações e fazer várias leituras dos textos transcritos, fazendo algumas aproximações para criar categorias de análise. Tais aproximações não se basearam na semelhança dos dados, já que isso revelou-se improvável, mas sim na natureza das informações, o que revelou-se

eficiente. Por exemplo, foi recorrente em algumas entrevistas o sentimento de decepção do ex-aluno em relação à universidade; porém, os motivos dessa decepção eram diferentes.

Ao concluir as entrevistas, e após exaustiva análise, optei por organizar os depoimentos em categorias expostas e analisadas na unidade 6 (A evasão escolar sob a ótica dos alunos evadidos), fazendo *recortes* que permitissem uma análise minuciosa e rigorosa das impressões e representações dos entrevistados. Para preservar a identidade dos entrevistados, usarei nomes fictícios, a saber Saulo, Tiago, Débora, Suzana, Fabiana, Vanda e Dulcinéia.

Evitei portanto, formular as categorias antes de ouvir as entrevistas para não correr o risco de *acorrentar* minha análise a idéias pré-concebidas. Se por um lado isso me garantiria uma certa agilidade na análise dos dados, por outro lado poderia obscurecer minha visão e impedir que captasse, na fala dos entrevistados, coisas sobre as quais não perguntei, mas de grande valia para a compreensão da vida dos sujeitos pesquisados e para o processo de pesquisa, ou seja, de construção de conhecimento sobre o tema. Considerando-se que o objetivo da análise é a busca de um sentido mais amplo para as respostas obtidas, creio ter definido um *caminho feliz* para este trabalho.

O passo seguinte, consistiu em fazer o caminho de volta, ou seja, num primeiro momento mergulhei profundamente no referencial teórico sobre o tema, para em seguida tentar sair dele para a construção de meu próprio texto, e a partir de então, subsidiado pela reflexão teórica, partir para a investigação no campo; tratava-se então de voltar a esse referencial e tal qual um artesão realizar as *costuras* possíveis e necessárias para a produção do novo conhecimento.

Nesse momento, denso, tenso e ao mesmo tempo prazeroso, ocorreu-me uma conferência ministrada pela Professora Menga Ludke, durante os seminários de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília em 1990, na qual descrevia o processo de pesquisa.

Segundo suas palavras, o trabalho científico tem algo de lúdico, assim como *empinar pipa*. O garoto quando se dedica a essa brincadeira adota uma série de procedimentos como confeccionar a armação de bambu, cortar o papel com relativa simetria para que a *pipa* suba, confeccionar o *rabo da pipa*, o lastro para equilibrá-la no ar, até finalmente empiná-la atada a um rolo de linha forte o bastante para suportar o seu peso.

Ao propormos um trabalho científico, seguimos passos semelhantes: construímos a armação, ou seja, o referencial teórico, fazemos os recortes necessários para que o projeto se sustente; confeccionamos o lastro teórico para garantir o equilíbrio e usamos uma *linha*, isto é, o fio condutor de todo trabalho científico.

Nas unidades seguintes procurarei, a partir de um olhar de dentro da universidade, através dos dados estatísticos coletados e de um olhar externo, a partir da visão do aluno evadido, identificar as principais causas da evasão escolar nos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE EVASÃO ESCOLAR

A evasão escolar tem sido um assunto preocupante em todos os níveis de ensino e em diferentes sistemas educacionais. Quando falamos sobre evasão não nos referimos simplesmente ao ato de evadir, escapar, abandonar, mas sim a um amplo contexto com múltiplas facetas nem sempre bem compreendidas.

No que diz respeito à permanência da criança e do jovem na escola, em todos os seus níveis, observa-se que a competência do sistema continua deficiente, pois, como há quatro décadas atrás, continuamos a apresentar uma pirâmide escolar cuja base é bastante larga, ou seja, menos de 50% dos alunos matriculados na escola básica (1ª a 4ª séries) consegue concluí-la e apenas 20% consegue concluir a 8ª série, demonstrando que a escolaridade obrigatória no Brasil ainda é ficção.

Na tentativa de compreender a magnitude do fenômeno, vários pesquisadores tem procurado definir evasão escolar e apontar suas possíveis causas e buscando alternativas para sua superação.

PATTO (1991) estudou profundamente o assunto sob a ótica do fracasso escolar. Segundo a autora, no Brasil, já na década de 30 registravam-se altos índices de evasão escolar nas séries iniciais do 1º grau, e baixíssimos índices de conclusão do então denominado, ensino primário. O crescimento quantitativo da Rede Pública, ainda que lento, veio acompanhado de um elevado número de excluídos, quer seja pela falta de

acesso ao ensino público, quer seja pela evasão escolar antes da conclusão daquele ciclo.

Segundo a mesma autora,

"A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro (53,52% retidos no 1º ano do ensino primário em 1936, e 58,83% em 1938). Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais". (PATTO, 1991, p. 1)

A constatação destes índices, veio demonstrar que, ao contrário do que pregavam os liberais do final do século XIX e início do século XX, a escola não poderia ser vista como a solução dos problemas nacionais, uma vez que o ideário liberal de igualdade fora inviabilizado pelas circunstâncias históricas e políticas do próprio capitalismo, especialmente no que diz respeito ao Brasil.

Não obstante, as classes populares viam na escola uma alternativa para escaparem da desigualdade presente na nova ordem social, elevando o tom das pressões por educação para todos, principalmente após a década 30.

A expansão quantitativa da Rede Pública de Ensino, como já foi mencionado anteriormente, veio acompanhada de elevados índices de evasão e repetência. POPPOVIC (1983, p. 6) afirma que segundo dados estatísticos observados desde 1942, cerca de 60% das crianças não conseguem promoção para a 2ª série. Isso tem trazido como consequência,

elevados índices de evasão escolar e retenção, que têm desafiado o sistema educacional brasileiro.

Mas quais são as causas do abandono da escola? Segundo estudos apontados por BRUNS (1987), as causas mais freqüentes tem sido as seguintes:

- necessidade de ingresso no mercado de trabalho;
- impossibilidade de arcar com as despesas relativas a material escolar, uniforme, etc;
- dificuldade de conciliação de estudo e trabalho;
- e a repetência por anos seguidos numa mesma série.

Considerando-se o ponto de vista dos professores que ano após ano vem assistindo a evasão de seus alunos, observa-se que para eles, "as causas extra-escolares dizem respeito ao trabalho do aluno fora da escola e à desatenção da família para as necessidades do filho-aluno". (GOMES, 1993, p. 107). Estes professores chamam para si parte da responsabilidade frente ao problema, ainda que não saibam efetivamente como enfrentá-lo.

"Sem dúvida, o professor não é insensível ao fenômeno do fracasso escolar, apesar da constatação de sua impotência frente à questão. Mesmo entre aqueles que não se referem às condições sócio-econômicas que interferem no desempenho escolar do aluno, a questão assume grandes dimensões, desestimulando o trabalho docente". (GOMES, 1993, p. 108)

Tais observações, permitem, ainda que de maneira bastante simplificada, estabelecer um quadro geral sobre a evasão escolar nas séries iniciais, configurando-se uma situação na qual o fracasso escolar tem sido o principal problema enfrentado.

Entretanto, pelo fato de vários estudos darem maior ênfase à evasão escolar no 1º grau, os outros níveis de ensino não vem tendo a mesma atenção, principalmente o ensino superior. Segundo a Comissão Especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras (1986, p. 22),

"A evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Exatamente por isto, sua complexidade e abrangência vêm sendo, nos últimos anos, objeto de estudos e análises, especialmente nos países do Primeiro Mundo. Tais estudos têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico-culturais de cada país. Um exemplo é o estudo de LATIESA⁸ que abrangeu universidades européias e norte-americanas e investigou seu desempenho numa série histórica de 1960 a 1986. O estudo apontou que os melhores rendimentos do sistema universitário são apresentados pela Finlândia, Alemanha, Holanda e Suíça enquanto que os piores resultados se verificam nos Estados Unidos, Áustria, França e Espanha. Nos EUA, por exemplo, apontava a autora, **as taxas de evasão estão em torno de 50% e esta porcentagem é constante nos últimos trinta anos;** a mesma constância verifica-se na França onde as taxas, em 1980, eram de 60 a 70% em algumas Universidades. Já na Áustria, o estudo aponta para um índice de 43%, sendo que apenas 13% dos estudantes concluem seus cursos nos prazos previstos".

Um outro estudo realizado na Argentina pelo Ministério de Cultura Y Educación revela uma situação tão preocupante quanto a revelada em relação aos Estados Unidos e Europa. Segundo a mesma comissão acima mencionada, este estudo revela

"entre outras questões importantes sobre o desempenho das universidades públicas do país, a dimensão preocupante dos índices de diplomação e de evasão dos estudantes. Abrangendo o conjunto daquelas instituições e seu desempenho no período de 1982-1992, o estudo conclui que o conjunto das Universidades registrava 19 diplomados para cada 100 ingressantes nos cursos, o que significa uma taxa acumulada de evasão de 81%". (Comissão Especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, 1986, p. 22)

⁸ . LATIESA, M. La deserción Universitaria, Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Exitos y fracasos. Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI de España Editores. Madrid, 1992.

Situação semelhante vive o Brasil. Segundo PRADO (1990, p. 2), "no Brasil, a evasão de estudantes parece ser uma característica geral da educação em todos os níveis de ensino, do primeiro grau, à pós-graduação, da escolarização regular ao ensino supletivo e não convencional". Observa-se facilmente que o problema tem se repetido também neste nível de ensino, ainda que em circunstâncias diferenciadas. "Tomando-se o Brasil como um todo (instituições públicas e particulares, universidades e faculdades isoladas, grandes e pequenas), os dados do Ministério da Educação indicam para a primeira metade dos anos 80 uma evasão de estudantes universitários compreendida entre 40 e 45%. (PRADO, 1990, p. 3)

Dados mais atualizados (Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação) indicam que a evasão média no ensino superior é superior a 40%. O estudo realizado pela referida Secretaria levou em consideração alunos que abandonam o curso sem concluí-lo e aqueles que não concluíram o curso no prazo máximo estabelecido pela legislação. Foram analisadas 53 instituições de ensino superior públicas – federais e estaduais – apresentando o seguinte quadro:

QUADRO III – EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR – INSTITUIÇÕES PÚBLICAS – 1986 – 1994.

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES	ALUNOS INGRESSANTES	ALUNOS CONCLUINTES	ALUNOS RETIDOS	ALUNOS EVADIDOS			
53	198.867	98.854	19.445	80.445			
EVASÃO POR ÁREA DO CONHECIMENTO							
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	LINGÜÍSTICA E LETRAS E ARTES	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	ENGENHARIA	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
59	49,9	46	45,2	43,9	37,5	30,2	22,5

FONTE: FOLHA DE SÃO PAULO, 29 de janeiro de 1998, p. 3-4.

É interessante observar que o quadro acima explicitado refere-se a apenas uma parte das universidades públicas (67,1%). Se ampliarmos tal investigação para as instituições particulares, ou simplesmente, projetarmos a evasão média nas instituições públicas, 40%, teremos um painel mais sombrio ainda, ou seja, tomando o número de ingressantes entre 1986 e 1994, 3.699.313 alunos (Quadro IV), teremos a astronômica e assustadora cifra de 1.479.725 alunos evadidos, num país que tem percentual mínimo de estudantes no ensino superior.

Se observarmos a evolução do número de alunos ingressantes pelos exames vestibulares nos últimos anos, observaremos que a demanda por vagas nos cursos superiores tem aumentado, o que entretanto, não tem garantido a freqüência do aluno ingressante até o final do curso.

QUADRO IV – EVOLUÇÃO DAS ESTATÍSTICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – 1980 – 1994.

ALUNOS INGRESSANTES PELO VESTIBULAR – BRASIL – 1980/1994					
ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
1980	62.044	30.704	24.666	239.253	356.667
1981	63.039	36.113	28.111	229.780	357.043
1982	62.446	36.504	31.030	231.578	361.558
1985	60.443	37.418	25.883	222.636	346.380
1986	62.800	40.105	33.721	242.202	378.828
1987	60.498	44.322	29.217	261.381	395.418
1988	57.703	47.958	25.514	264.014	395.189
1989	58.491	43.074	23.438	257.218	382.221
1990	57.748	44.470	23.921	281.009	407.148
1991	69.279	47.685	25.893	283.701	426.448
1992	72.063	50.201	27.462	261.184	410.910
1993	73.925	51.419	28.345	286.112	439.801
1994	76.130	54.953	28.703	303.454	463.240

FONTE: MEC/INEP/SEEC – 1998.

Com relação ao quadro acima, pode-se observar os seguintes indicadores:

- considerando-se o período compreendido entre 1980 e 1994, o número de alunos ingressantes no ensino público (federal, estadual e municipal) cresceu cerca de 36%, enquanto que o ensino particular cresceu cerca de 27% no mesmo período;
- em 1980, a proporção de alunos entre ensino público e ensino particular era a seguinte: para cada 100 alunos matriculados no ensino superior, 67,1% estavam nas instituições particulares e somente 32,9% em instituições públicas (federal, estadual e municipal); em 1994, esta proporção era a seguinte: de cada 100 alunos, 65,5% em matriculados em instituições particulares e 34,5% em instituições públicas.

Em estudo apresentado pela Comissão Especial de Estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras (1996), do qual participaram 61 instituições de ensino superior públicas - federais e estaduais - representando 77,2% do universo da educação superior pública do país, podemos constatar os elevados índices de evasão escolar no ensino público, especialmente nos cursos de licenciatura. Considerando-se o período entre 1986 e 1994, e contabilizando as turmas ingressantes em 1986, 1987 e 1988, observamos um índice médio de 50,1% de evasão escolar, sendo que do total de alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, somente 39,9% concluem o curso, chegando a percentuais absurdos de apenas 16,1% de concluintes para o curso de Física e 15,9% para o curso de Química (Quadro V).

QUADRO V - DESEMPENHO DOS ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - 1986 - 1994

CURSO	No INGRESSANTES	No DIPLOMADOS	No RETIDOS	No EVADIDOS	% DIPLOMAÇÃO	% RETENÇÃO	% EVASÃO	TEMPO MÉDIO DE CONCLUSÃO	
								MIN.	MAX.
E. FÍSICA	3210	1936	118	1156	60,3	3,7	36,0	4	7
C. AGRÍCOLAS	125	56	06	63	44,8	4,8	50,4	3	5
T.AGROPECUÁRIA	58	17	10	31	29,3	17,2	53,5	3	5
PSICOLOGIA	1344	823	32	489	61,2	2,4	36,4	3,5	7
PEDAGOGIA	11535	6062	903	4750	52,0	7,8	40,2	3	7
HISTÓRIA	1860	869	177	814	46,7	9,5	43,8	3	7
GEOGRAFIA	4948	2154	553	2372	43,0	11,0	46,0	3	7
C. SOCIAIS	3967	1266	490	2211	31,9	12,3	55,8	3	7
FILOSOFIA	3291	852	490	1949	25,9	14,9	59,2	3	7
C. BIOLÓGICAS	4467	1920	532	2015	43,0	11,9	45,1	3	6
DANÇA	37	15	05	17	40,5	13,5	46,0	3	6
DESENHO E PLÁSTICA	116	54	13	49	46,5	11,2	42,3	3	7
E. ARTÍSTICA	2911	1108	283	1520	38,0	9,7	52,3	3	7
LETRAS	10513	4081	1007	5325	38,8	9,6	51,6	4	7
MÚSICA	10	03	03	04	30,0	30,0	40,0	3	7
QUÍMICA	1160	185	107	868	15,9	9,2	74,9	3	6
MATEMÁTICA	4886	1138	610	3138	23,3	12,5	64,2	3	7
FÍSICA	3389	546	430	2413	16,1	12,7	71,2	3	6
TOTAL	57827	23085	5769	29184	39,9	10,0	50,1		

FONTE: COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NA UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - 1996.

Observando os dados regionais, considerando-se o ano de 1994, verifica-se uma forte concentração de matrículas no ensino superior nas regiões Sul e Sudeste – 73,5% do total. Considerando-se o total de matrículas destas duas regiões, e o índice médio de evasão escolar, 40%, pode-se projetar uma evasão da ordem de 488.393 alunos, ou seja, as regiões Sul e Sudeste tem mais alunos evadidos do que as demais regiões tem alunos matriculados (respectivamente 488.393 versus 440.051).

Afunilando mais ainda a análise dos dados verifica-se que São Paulo, estado responsável por 540.716 matrículas no ensino superior – 32,5% do total – perde cerca de 216.000 alunos, evadidos do ensino superior.

QUADRO VI – NÚMERO E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS – 1994

NÚMERO E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS POR REGIÃO – 1994		
REGIÃO	TOTAL	PERCENTUAL
NORTE	64.254	3,9
NORDESTE	264.396	15,9
CENTRO-OESTE	111.401	6,7
SUL	304.852	18,4
SUDESTE	916.131	55,1
MINAS GERAIS	153.198	16,7
ESPÍRITO SANTO	22.400	2,4
RIO DE JANEIRO	199.817	21,8
SÃO PAULO	540.716	59,1
TOTAL	1.661.034	100,0

FONTE: MEC/INEP/SEEC – 1998.

Ao analisarmos a evolução de matrículas e os índices de evasão escolar na UNESP, observaremos um movimento semelhante àqueles verificados nos Quadros III e IV, no que diz respeito ao forte crescimento nas matrículas, ainda que na UNESP estes números sejam maiores, e índices semelhantes de evasão escolar. Tomando-se por base o ano de 1993 – 4.286 matrículas, observa-se um acréscimo de 61% em relação a 1985 –

2.651 matrículas, ou seja, percentual bem superior aos verificados nas instituições públicas em geral (36%) e nas instituições particulares (27%). Observando os índices de evasão escolar, verifica-se um movimento semelhante às demais instituições conforme Quadro VII.

QUADRO VII - TOTAL DE EVASÃO ESCOLAR NA UNESP POR TURMA INCLUINDO MATRÍCULAS SUSPENSAS

T PA	1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º		TOTAL	%	MATRÍCULAS
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%			
1985	125	4,7	450	17,0	223	8,4	178	6,7	86	3,2	72	2,7	60	2,3	17	0,6	12	0,5	1223	46,1	2651
1986	190	7,0	456	16,9	209	7,7	145	5,4	94	3,5	72	2,7	44	1,6	14	0,5			1224	45,3	2703
1987	206	7,3	411	14,5	227	8,0	185	6,5	122	4,3	66	2,3	34	1,2					1251	44,0	2841
1988	191	6,4	402	13,5	232	7,8	160	5,4	125	4,2	66	2,2							1176	39,5	2979
1989	209	6,2	515	15,2	197	5,8	164	4,8	103	3,0									1188	35,1	3385
1990	317	8,1	570	14,6	206	5,3	163	4,2											1256	32,3	3894
1991	274	6,7	413	10,1	242	5,9													929	22,8	4079
1992	236	5,7	405	9,7															641	15,4	4170
1993	116	2,7																	116	2,7	4286

Legenda: T - turmas PA - Progressão anual

FONTE: EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESP - PROGRAD, 1995.

Quando consideramos somente a evasão dos cursos de licenciatura da UNESP, observamos um índice médio superior ao da universidade como um todo. A única exceção diz respeito aos cursos de Ciências Biológicas que apresentam números bem inferiores aos demais cursos. Somente o curso oferecido em Rio Claro tem apresentado números semelhantes aos demais cursos. Os índices mais preocupantes, são aqueles dos cursos de Matemática e Física, que chegam a 90% e 80% em 1988, respectivamente, conforme demonstram os quadros VIII e IX.

A situação se repete com relação à Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente, conforme demonstra o Quadro IX. A comparação dos dados entre UNESP e Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) aponta uma progressão de matrículas ao longo da série histórica e índices de evasão escolar semelhantes aos índices nacionais, ainda que os números referentes à FCT sejam superiores em relação à própria UNESP e à média nacional. Observe-se que a diminuição dos índices de evasão escolar ao longo dos anos deve-se ao fato de que por ocasião da coleta de dados, somente as turmas dos anos de 1985 e 1986 estavam *fechadas*, isto é, já haviam esgotado o prazo máximo de conclusão dos cursos. Um dado significativo a ser considerado, é o fato de que no campus da FCT, cerca de 75% das vagas oferecidas são de cursos de licenciatura (Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia), o que pode em parte explicar os elevados índices de evasão escolar demonstrados no Quadro X.

QUADRO VIII – EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA – UNESP 1985 – 1993.

CURSO	CAMPUS	1985			1986			1987			1988			1989			1990			1991			1992			1993			
		I	D	N	I	D	N	I	D	N	I	D	N	I	D	N	I	D	N	I	D	N	I	D	N	I	D	N	
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	ASSIS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	-	-	31,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAURU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	-	-	10	-	-	5	-	-
	BOTUCATU	20,5	-	-	17,5	-	-	2,5	-	-	25	-	-	17,5	-	-	12,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	RIO CLARO	52	-	-	28	-	-	40	-	-	24	-	-	36	-	-	12	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	S.J. RIO PRETO	28	-	-	48	-	-	12	-	-	24	-	-	60	-	-	28	-	-	16	-	-	4	-	-	8	-	-	-
E. FÍSICA	BAURU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30,8	-	-	7,1	-	-	13,3	-	-	-	-	-	-	
	P. PRUDENTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	53,8	-	40	21,4	-	35,5	7,5	-	5	15	-	-	15	-	
	RIO CLARO	18,3	-	-	21,7	-	-	25	-	-	23,3	-	-	13,3	-	-	26,1	-	-	10	-	-	6,7	-	-	-	-	-	
FÍSICA	BAURU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-	-	25	-	-	15	-	-	
	GUARATINGUETÁ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	47,8	-	-	43,3	-	-	40	-	-	30	-	-	2,5	-	
	RIO CLARO	77,5	-	-	-	-	-	60	-	-	80	-	-	47,8	-	-	57,5	-	-	32,5	-	-	25	-	-	-	-	-	
MATEMÁTICA	BAURU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	-	-	13,3	-	-	-	-	-	
	P. PRUDENTE	-	32,5	46,7	-	46,2	56,7	-	65,7	60	-	51,4	27,5	-	20,0	36,3	-	64,7	6,3	-	35,1	45	-	14,3	7,9	-	-	-	
	RIO CLARO	77,5	-	-	72,5	-	-	65	-	-	62,5	-	-	81,8	-	-	45	-	-	45	-	-	27,5	-	-	-	-	-	
	S.J. RIO PRETO	-	66,7	22,5	-	60	70	-	66,7	67,5	-	90	46,2	-	34,5	10	-	20	25	-	10	10	-	10	2,5	-	6,7	-	
QUÍMICA	ARARAQUARA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	-	-	15	-	-	-	-	-	
CIÊNCIAS SOCIAIS	ARARAQUARA	-	74	72	-	80	70	-	80	74	-	60	22	-	40,7	36	-	44	38	-	24	65,4	-	18	14	-	-	-	
	MARÍLIA	-	12,5	47,5	-	18,2	37,5	-	90	55	-	55	40	-	50	38,9	-	41,7	31,3	-	50	15	-	14,3	20	-	-	-	
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	BAURU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	-	-	16	-	-	16	-	-	4	-	-	-	-	
	SÃO PAULO	-	60	-	-	60	-	-	40	-	-	40	-	27	-	-	-	52,5	-	-	20	-	-	22,5	-	-	-	-	

FONTE: EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESP – 1995.

QUADRO IX – EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA – UNESP 1985 – 1993.

CURSO	CAMPUS	1985		1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		1993															
		D	N	I	D	N	I	D	N	I	D	N	I	D	N	I	D	N	I	D	N												
FILOSOFIA	MARÍLIA	-	54,5	-	73,3	-	63,3	-	66,7	-	6,7	-	82,4	-	40,9	-	42,9	-	10	-	-												
		-	41,4	30	25,6	30	52,5	-	22,5	27,5	61,5	23,1	-	41,9	32,4	27,8	35	17,5	15	12,5	15	-											
GEOGRAFIA	RIO CLARO	30	-	27,5	-	32,5	-	35	-	32,1	-	20	-	30	-	12,5	-	-	-	-	-	-											
		-	35	47,5	50	35	60	50	47,5	37,5	57,1	41,2	-	45,5	54,8	27,3	25,6	2,9	25	-	-	-	-										
HISTÓRIA	FRANCA	-	45	27,5	-	35	60	35	45	-	58,3	47,7	-	70	48,3	25	46,7	-	15	10	6,7	4	-										
		-	42,5	30	27,5	52,5	37,5	32,5	30	40	-	32,5	27,5	-	22,5	17,5	10	10	-	12,5	15,0	-	-										
LETRAS	ASSIS	-	60	53,3	-	60	53,3	-	33,3	51,7	-	48,6	35	-	32,7	36,5	-	17	25	-	24,1	12,3	-	-									
		-	8	48	-	8	48	-	28	56	-	24	20	-	8	16	-	8	12	-	-	-	-	-									
PEDAGOGIA	ARARAQUARA	-	40	44	-	40	44	-	32,5	22,5	-	53,3	96	-	27,5	22,5	-	25	8,1	-	5	12,5	-	-									
		-	36,4	26,5	-	36,4	26,5	-	35	21,3	-	63,6	23,8	-	61,5	8,2	-	15,4	15,9	-	12,1	1,3	-	-									
PSICOLOGIA	RIO CLARO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12,5	52	-	13,3	30	-	16,7	20	-	20	16,7	-	33,3	15	-	-	-	-	-
		-	37,5	42,5	-	55	45	-	27,8	47,5	-	40,5	38,5	-	31,4	25	-	30	13,2	-	15,4	12,8	-	17,5	-	-	-	-	-	-	-	-	
	BAURU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28,8	-	-	37,5	-	-	8,8	-	-	-	3,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

FONTE: EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESP – 1995.

**QUADRO X – QUADRO COMPARATIVO DA EVASÃO ESCOLAR UNESP X
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

UNESP				FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA		
ANO	ALUNOS INGRESSANTES	ALUNOS EVADIDOS	%	ALUNOS INGRESSANTES	ALUNOS EVADIDOS	%
1985	2651	1223	46,1	177	94	53,1
1986	2703	1224	45,3	186	109	58,6
1987	2841	1251	44	190	117	61,6
1988	2979	1176	39,5	207	114	55,1
1989	3385	1188	35,1	183	76	41,5
1990	3894	1256	32,3	279	129	46,2
1991	4079	929	22,8	372	132	35,5
1992	4170	641	15,4	380	79	20,8
1993	4286	116	2,7	396	42	10,6

**FONTE: EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESP -
PROGRAD, 1995.**

Quanto aos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP de Presidente Prudente, observa-se uma evolução de matrículas de mais de 100%, não só pelo aumento da demanda nos exames vestibulares (conforme Quadro XI), como também pela ampliação de vagas em virtude da encampação do Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente em 1988, sendo tais vagas oferecidas no exame vestibular de 1989 para ingresso em 1990.

**QUADRO XI - NÚMERO DE CANDIDATOS AOS VESTIBULARES - 1990 - 1994
FCT/UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE**

CURSO	TURNO	1990		1991		1992		1993		1994	
		N/V	C/V	N/V	C/V	N/V	C/V	N/V	C/V	N/V	C/V
EDUCAÇÃO FÍSICA	D	40	1,8	40	2,6	40	3,9	40	4,3	40	6,1
	N	40	3,7	40	6,3	40	6,9	40	7,3	40	9,3
MATEMÁTICA	D	40	1,2	40	1,7	40	2,4	40	2,1	40	3,0
	N	40	3,6	40	4,0	40	4,1	40	4,4	40	5,2
GEOGRAFIA	D	40	1,8	40	1,8	40	3,1	40	2,9	40	3,4
	N	40	2,9	40	4,7	40	3,8	40	6,5	40	6,5
PEDAGOGIA	D	30	1,3	30	1,6	30	2,9	30	2,3	30	3,0
	N	30	3,4	30	5,3	30	4,4	40	3,9	40	4,8
SUBTOTAL	D	150	6,1	150	7,7	150	12,3	150	11,6	150	15,5
SUBTOTAL	N	150	13,6	150	20,3	150	19,2	160	22,1	160	25,8
TOTAL GERAL		300	19,7	300	28	300	31,5	310	33,7	310	41,3

LEGENDA: N/V – número de vagas C/V – candidato-vaga.

FONTE: Fundação VUNESP – 1995.

Como é possível observar, a média geral de candidatos por vaga teve um crescimento significativo (19,7 em 1990 e 41,3 em 1994) em todos os cursos e turnos. Entretanto, os dados sobre ingresso na universidade, apesar de indicarem um número significativo de candidatos ao magistério, são poucos os alunos concluintes, considerando-se os anos em que houve aumento da oferta de vagas e da relação candidato/vaga, conforme pode-se observar no Quadro XII.

**QUADRO XII - EVASÃO ESCOLAR NAS LICENCIATURAS - 1990 - 1992
FCT/UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE**

CURSO	PERÍODO	1990	1991	1992
EDUCAÇÃO FÍSICA	DIURNO	40,0%	35,5%	5,0%
	NOTURNO	21,4%	7,5%	15,0%
MATEMÁTICA	DIURNO	64,7%	35,1%	14,3%
	NOTURNO	63,0%	45,0%	7,9%
GEOGRAFIA	DIURNO	41,9%	27,8%	17,5%
	NOTURNO	32,4%	35,0%	15,0%
PEDAGOGIA	DIURNO	13,3%	16,7%	20,0%
	NOTURNO	30,0%	20,0%	16,7%

FONTE: EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESP - PROGRAD, 1995.

Considere-se aqui que dos três anos analisados, nenhuma das turmas esgotou o prazo máximo para conclusão do curso, ou seja, cursos com duração mínima de quatro anos e máxima de sete. Obtêm-se aqui uma média de 26,5% de evasão escolar nos três anos considerados. A aparente queda da evasão escolar no ano de 1992 deve ser relevada pelo motivo acima exposto, pois no curso de Educação Física, por exemplo, que na turma de 1992 registrou um índice de 5,0% de evasão escolar, a mesma encontrava-se na 3ª série do curso. Há que se destacar ainda que, a demanda pelos cursos noturnos é bem superior aos diurnos, contabilizando-se menor evasão escolar. Essa supremacia dos cursos noturnos pode ser explicada em parte pelo crescente movimento de transferências de alunos dos cursos diurnos para o período noturno em virtude do ingresso no mercado de trabalho.

Porém, os altos índices de evasão escolar nos cursos de licenciatura parecem ser uma recorrência em todas as unidades da UNESP. Para demonstrar este panorama, os dados referentes a quatro licenciaturas, nos turnos diurno e noturno foram expostos no quadro XIII.

QUADRO XIII – PORCENTAGEM DE EVASÃO ESCOLAR POR CURSO E ANO DE INGRESSO – 1985/1993.

CURSO	CAMPUS	1985		1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		1993		
		D	N	D	N	D	N	D	N	D	N	D	N	D	N	D	N	D	N	
EDUCAÇÃO FÍSICA	BAURU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30,8	-	7,1	-	13,3	-	-	-
	P. PRUDENTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	53,8	40,0	21,4	35,5	7,5	5,0	15,0	-	15
	RIO CLARO	18,3	-	21,7	-	25,0	-	23,3	-	13,3	-	26,1	-	10,0	-	6,7	-	-	-	
GEOGRAFIA	P. PRUDENTE	41,4	30,0	40,0	25,6	30,0	52,5	22,5	27,5	61,5	23,1	41,9	32,4	27,8	35,0	17,5	15,0	12,5	15	
	RIO CLARO	30,0	-	27,5	-	32,5	-	35,0	-	32,1	-	20,0	-	30,0	-	12,5	-	-	-	
MATEMÁTICA	BAURU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15,0	-	13,3	-	-	
	P. PRUDENTE	32,5	46,7	46,2	56,7	65,7	60,0	51,4	27,5	20,0	33,3	64,7	63,0	35,1	45,0	14,3	7,9	-	-	
	RIO CLARO	77,5	-	72,5	-	65,0	-	62,5	-	81,8	-	45,0	-	45,0	-	27,5	-	-	-	
	S.JOSÉ R. PRETO	66,7	62,5	60,0	70,0	66,7	67,5	90,0	46,2	34,5	10,0	20,0	25,0	10,0	10	10,0	2,5	6,7	-	
PEDAGOGIA	ARARAQUARA	40,0	44,0	46,7	60,0	40,0	45,0	32,5	22,5	53,3	96,0	27,5	22,5	25,0	8,1	5,0	12,5	-	-	
	MARÍLIA	36,4	26,5	50,0	5,0	70,0	30,0	35,0	21,3	63,6	23,8	61,5	8,2	15,4	15,9	12,1	1,3	-	-	
	P. PRUDENTE	-	-	-	-	-	-	-	-	12,5	52,0	13,3	30,0	16,7	20,0	20,0	16,7	33,3	15	
	RIO CLARO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13,3	-	10,0	-	13,3	-	13,3	-	-	

FONTE: BICUDO, 1995, p. 34-37.

Entretanto, como já foi dito anteriormente, este é um problema que não atinge somente o Brasil. O problema da evasão escolar no ensino superior tem se revelado complexo em vários países. PRADO (1990, p. 2) diz que

"altas taxas de evasão são verificadas em muitos outros países e situações (França, Itália, Alemanha Ocidental, Grécia etc.), em geral concentradas nas etapas iniciais dos cursos. As tentativas de conciliar liberdade de escolha, oportunidade de acesso, expectativas e satisfações individuais com um aceitável desempenho dos sistemas de ensino superior, associado a prioridades e necessidades sociais, têm levado governos, instituições e pesquisadores a se voltarem a diferentes aspectos da questão".

Além disso, é importante considerar que no Brasil, o fenômeno é comum em todos os níveis de ensino, sendo que o enfoque principal tem sido dado à evasão escolar nas séries iniciais do 1º grau. Entretanto, é possível associar o fracasso escolar nas séries iniciais do 1º grau ao fraco desempenho dos cursos superiores de formação de professores no que diz respeito à qualidade e quantidade de profissionais formados para este nível de ensino.

A dificuldade de estudar e analisar o fenômeno tem sido um obstáculo para uma intervenção efetiva para superação desta situação. Isto deve-se à dificuldade de coleta dos dados referentes à evasão, uma vez que o aluno abandona a universidade e o curso no qual está matriculado sem maiores delongas. Na maioria dos casos, a certeza da evasão (do ponto de vista técnico) só é possível após o término do período máximo para conclusão do curso (em média, 80% mais que o período mínimo de conclusão). Como isso ocorre após 7, 8 ou 9 anos, fica difícil prevenir a perda de grandes contingentes nos cursos de graduação na universidade. Além disso, é preciso definir claramente o conceito de evasão escolar no ensino superior que em muito difere de outros níveis de ensino. No relatório da Comissão Especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas

brasileiras (1986) estão explicitados alguns conceitos sobre evasão de curso - quando o estudante abandona o curso por desistência ou reopção; evasão da instituição - quando o estudante requer a transferência para outra instituição; e evasão do sistema de ensino superior - quando o estudante abandona definitivamente o ensino superior.

PRADO (1990, p. 36) alerta que

"Está claro que, à medida que se ganha em precisão e confiabilidade quanto aos resultados da investigação, se atrasam eventuais decisões e providências para a aplicação desses resultados à população estudada, com a agravante da redução das dimensões da turma, uma vez que parcela considerável das desistências em geral ocorre sem mais preâmbulos".

A preocupação do autor justifica-se, pois a maior confiabilidade dos resultados implica em critérios mais rigorosos na conceituação do que seja evasão escolar. Se considerarmos como aluno evadido somente aquele que ao final do período máximo não tenha concluído o curso, sem dúvida perdemos a oportunidade de reverter o fenômeno. Diferentes metodologias tem sido usadas para aferir os índices de evasão escolar no ensino superior, porém, a sistemática mais adotada tem sido considerar o aluno evadido após o término do prazo máximo de conclusão do curso, o que indica que devemos encontrar outras alternativas no sentido de conciliar o rigor do estudo e a intervenção efetiva para superação do problema.

PRADO (1990, p. 171) adverte ainda que

"Ficou claro ao longo do trabalho que, por diversas razões, quer burocráticas quer da própria dinâmica da vida estudantil, é necessário aguardar um longo intervalo de tempo (da ordem do dobro da duração formal dos currículos) para que se possam levantar índices de evasão mais precisos. Dada a complexidade de fatores que em geral intervêm no fenômeno, não é seguro elaborar previsões muito rapidamente, com poucos dados e informações,

nem procurar construir modelos teóricos ad hoc, como trabalham alguns especialistas estrangeiros, notadamente norte-americanos".

Apesar da precariedade da coleta dos dados, o Ministério da Educação registra para a primeira metade da década de 80, índices de evasão no ensino superior da ordem de 40% a 45% (PRADO, 1990, p. 3).

Considerando-se os elevados índices registrados, podemos considerar que, dadas as circunstâncias em que se verificam, podem ser considerados relativamente satisfatórios. Considerando-se a expansão desordenada do ensino de 1º e 2º graus verificada no Brasil a partir de 1950, e conseqüentemente o aumento do número de alunos concluintes no ensino médio (2º grau), houve uma forte pressão sobre a universidade para expansão do número de vagas e ampliação do rol de carreiras profissionais, visando atender: a grande demanda do mercado de trabalho em crescimento em função da industrialização do país; a crescente demanda por profissionais do ensino para atender a rede pública de ensino de 1º e 2º graus. Ilustrando esta situação, PRADO (1990, p. 15), diz que "para cada 1000 ingressantes na então primeira série do curso primário em 1960, 63 chegavam a concluir o ensino médio em 1970; em uma década a razão dobrou, pois para cada 1000 ingressantes na primeira série do 1º grau em 1971, 120 concluíram o 2º grau em 1981".

Inevitavelmente, o quadro delineado acima inspira questões para avaliações sobre a questão da produtividade do ensino, no que diz respeito ao retorno dos *investimentos* feitos neste nível de ensino. Constantemente, os órgãos de mídia manifestam-se sobre o assunto, com ilações nem sempre pertinentes sobre a *baixa produtividade* do ensino superior, especialmente nas instituições públicas. CHAUI (1994)

alerta para isso, quando analisa a postura da mídia e de algumas personalidades por ocasião da greve das universidades estaduais paulistas em 1994.

"A greve das universidades paulistas suscitou polêmicas em torno de números, índices, recursos e custos. Jornalistas, universitários e empresários ocuparam diferentes páginas deste jornal e alguns, como o empresário Antônio B. B. Guilhon, denunciaram o descaso do poder público brasileiro com a educação fundamental, o caráter elitista das universidades, o mau gerenciamento dos recursos universitários e compararam quadros referentes às universidades públicas brasileiras e estrangeiras. Muitos, vítimas de estranha amnésia esqueceram que, durante a ditadura, as "elites" brasileiras, sob o pretexto de combate à subversão, mas, realmente, para servir aos interesses de uma de suas parcelas (proprietários das escolas privadas), praticamente destruíram a escola pública de primeiro e segundo graus".

Não tem faltado críticas às universidades públicas, e via de regra estas tem sido mal recebidas pela comunidade universitária, não só em função de, na maioria das vezes, falta de pertinência, como também por um excessivo corporativismo, o que redundava em outra crítica: o temor da avaliação pública da universidade por parte da sociedade civil.

CHAUÍ (1994, p. 3) defende a necessidade da avaliação universitária, mas não a partir dos parâmetros da produtividade empresarial, mas sim considerando-a importante:

"1) para orientar a política universitária do ponto de vista de um saber da universidade sobre si mesma, de seu modo de inserção na sociedade e significado de seu trabalho e para reorientação de programas e projetos; 2) para orientar a análise técnica dos problemas operacionais e financeiros, suprir carências, atender demandas, quebrar bolsões de privilégios e de inoperância; 3) para a prestação de contas devida aos cidadãos".

Corroborando com esta idéia, a Comissão Especial de Estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras (1986, p. 24), chama a atenção para as características peculiares da universidade.

"As instituições universitárias, por se dedicarem à formação acadêmica e profissional de seus estudantes, apresentam características peculiares que as distinguem, por exemplo, do sistema produtivo industrial no qual as perdas podem ser identificadas com objetividade, eis que essencialmente quantitativas. No campo acadêmico, ao contrário, perdas e ganhos referentes à formação dos estudantes devem ser avaliados considerando-se a complexidade de fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que intervêm na vida universitária. Compreender a evasão como um processo implica superar a postura economicista, derivada de visão essencialmente utilitarista da formação universitária que, se levada a extremos, conduziria por exemplo, à extinção de alguns cursos que são hoje mantidos quase que exclusivamente pelas universidades públicas. Logo, os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmos, ou apenas com objetivos **rankeadores**, mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los".

Creio que a partir desta perspectiva, ou seja, rejeitando os critérios economicistas e utilitaristas de avaliação, deve ser construído um modelo de avaliação da universidade. Entretanto, perder de vista a questão da produtividade é um sério equívoco. Mas, como avaliar produtividade sem cair nas armadilhas do aspecto quantitativo. Segundo SOARES (1972), a preocupação, quando se trata de produtividade deve ser a qualidade, levando-se em conta o rendimento, o processo educativo, e os recursos humanos e materiais. Para isso, segundo a autora devem ser considerados os seguintes índices:

"1) adequação, em termos quantitativos, entre a mão-de-obra formada e as demandas sócio-econômicas; 2) relação entre os comportamentos terminais do output e as tarefas exigidas pela ocupação que vai desempenhar; 3) avaliação da visão cultural e do envolvimento social do graduado; 4) quantidade e qualidade de resultados de pesquisas oferecidos à comunidade; 5) quantidade e qualidade dos serviços prestados à comunidade; 6) objetivos fixados para o processo de ensino; 7) conteúdos – disciplinas – adequados a esses objetivos; 8) disciplinas de formação geral cursadas pelos alunos; 9) quando deveriam ser oferecidas as disciplinas de educação geral; 10) relação entre recursos materiais e métodos de ensino; 11) capacitação do corpo docente; 12) regime de trabalho dos docentes (tempo integral ou tempo parcial, dedicação exclusiva, etc)". (SOARES, 1972, p. 29-40)

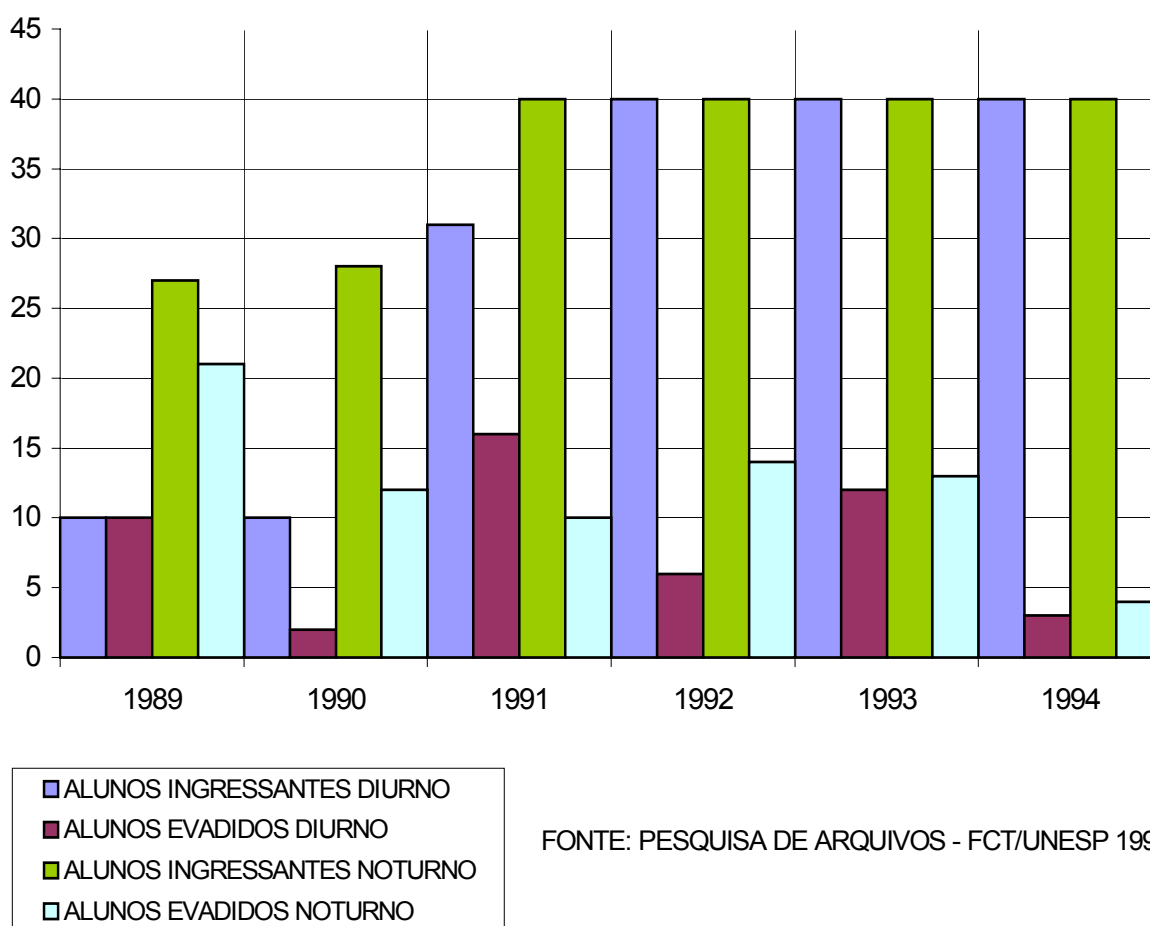
Em suma, a proposta da autora, apesar de datada do início da década de 70 quando as circunstâncias históricas eram bastante diferentes das atuais, parece-me ainda bastante atual, pois neste caso, os aspectos qualitativos – docentes, pesquisadores, alunos e profissionais formados, além dos métodos de ensino – parecem ser os elementos principais a serem avaliados na universidade. Mensuração de índices a partir da quantidade de artigos ou livros publicados, número de alunos formados dentre outros, parece-me mascarar o problema. A expansão de vagas no ensino superior certamente aumentou o número de profissionais formados, mas, de forma alguma indica melhoria de qualidade do ensino e do profissional formado.

Assim, a análise do fenômeno da evasão escolar no ensino superior não pode ser feita à luz do número de alunos formados e evadidos, mas sim à luz de elementos internos e externos à universidade que possam dar pistas sobre as verdadeiras causas da *baixa produtividade* do ensino superior. É a partir desse ponto de vista que me proponho a analisar o fenômeno. Para realizar esta tarefa apresentarei a seguir dados quantitativos sobre a evasão escolar nos cursos de licenciatura (Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente - SP.

5.1. Ingresso e evasão escolar no curso de Educação Física

O curso de Educação Física, anteriormente mantido por um instituto municipal (Instituto Municipal de Ensino Superior - IMESP), foi incorporado à UNESP em 1988 ocorrendo o seu primeiro vestibular em 1989.

**GRÁFICO 1 - ALUNOS INGRESSANTES X ALUNOS EVADIDOS -
EDUCAÇÃO FÍSICA DIURNO E NOTURNO 1989 - 1994**



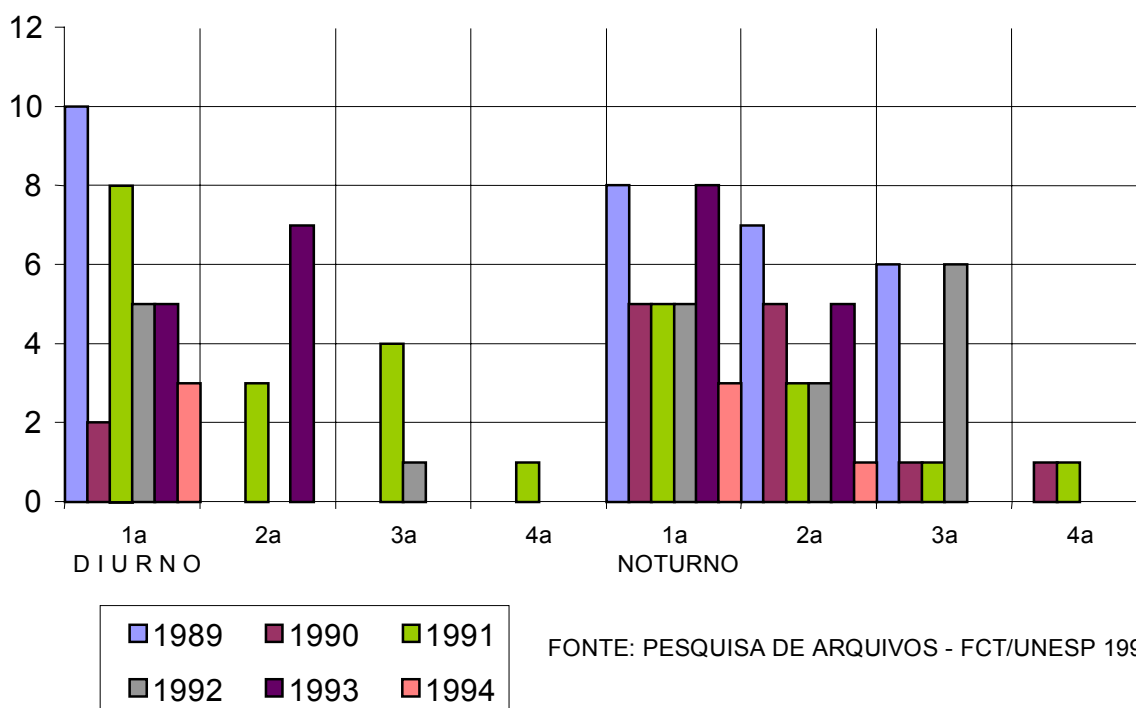
Considerando-se o período de 1989 a 1994, observa-se o declínio dos índices de evasão, ou seja, uma movimentação de alunos evadidos em acentuado declínio no período diurno (Gráfico 1). A evolução de 1989 a 1994 demonstra o aumento da procura pelo curso, além

da diminuição do número de alunos evadidos. Em 1991, ocorreu elevado índice de desistência, representando o “pico” da evasão escolar na série histórica considerada.

Comparando os números de ingresso de alunos nos períodos diurno e noturno observa-se que nos três primeiros vestibulares (1989-1991), houve uma procura maior pelo curso noturno assim como a evasão escolar ocorreu em níveis superiores. Entretanto, a partir de 1992, a tendência observada nos anos anteriores inverteu-se.

Considerando-se a evasão escolar por série, verifica-se a tendência presente nos demais cursos, ou seja, elevados índices de abandono na 1ª e 2ª séries. O elevado índice de evasão apresentado no ano de 1989, na 1ª série do período diurno, pode ser explicado pela transferência dos alunos para o período noturno. Ainda que, não seja permitida a transferência ou suspensão de matrícula na 1ª série, houve um acordo informal

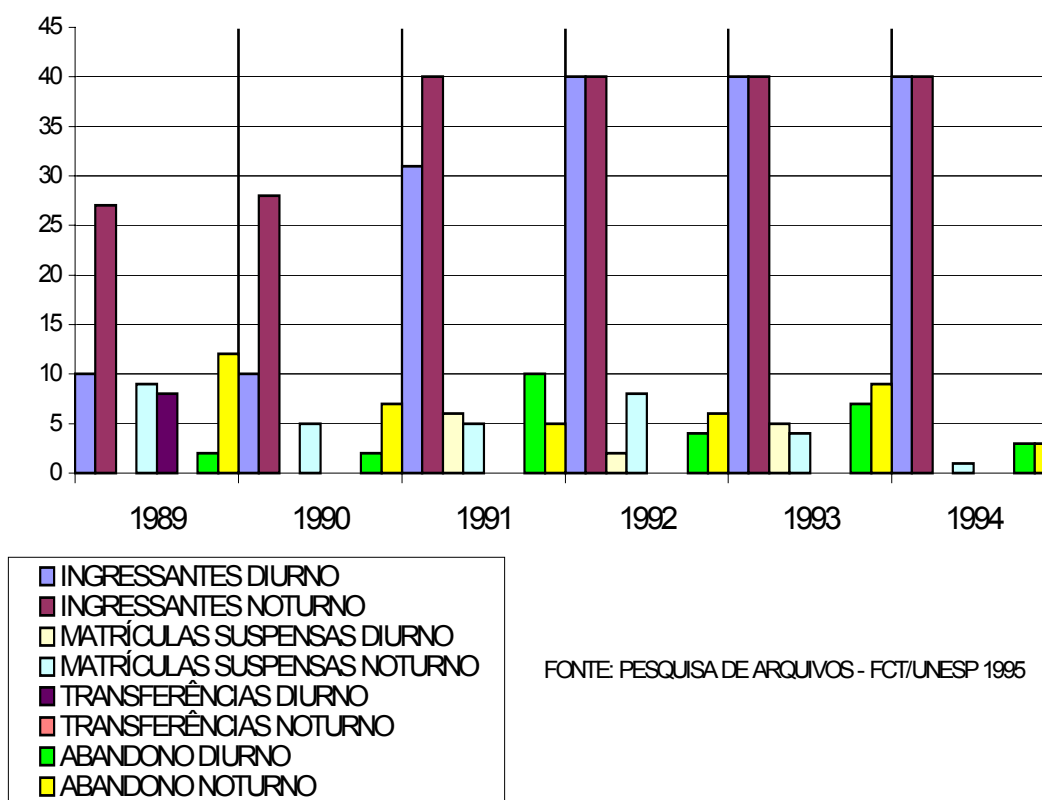
GRÁFICO 2 EVASÃO ESCOLAR POR SÉRIE EDUCAÇÃO FÍSICA DIURNO E NOTURNO 1989 - 1994



entre alunos e coordenação do curso, para que isso ocorresse, uma vez que as vagas no período noturno não foram integralmente preenchidas. Este é um exemplo típico de evasão por reopção, uma vez que o aluno evadiu do curso no qual originalmente ingressou, mas buscando outra opção, ou seja, o curso noturno na mesma instituição de ensino.

Outro dado importante a ser registrado é que este curso, nos períodos matutino e noturno, apresenta baixo índices de matrículas suspensas e transferências, sendo mais comum o abandono por parte do aluno conforme demonstra o gráfico 3. Esse aspecto pode ser explicado pela forte concentração dos índices de evasão escolar nas séries iniciais do curso (1ª e 2ª séries). Considerando-se que aos alunos da 1ª série não é concedido o direito de transferência ou suspensão de matrícula, pode-se concluir ser esta a

GRÁFICO 3 - EVASÃO ESCOLAR EDUCAÇÃO FÍSICA DIURNO E NOTURNO 1989 - 1994



razão pela qual a evasão ocorre principalmente através do abandono do curso.

Finalmente, a progressão do número de alunos ingressantes no curso de Educação Física revela fenômenos bastante interessantes. Como é possível observar (Quadro XIV), o fluxo de alunos ingressantes tem se mantido uniforme a partir de 1992, contrastando com os primeiros anos de encampação do curso da UNESP. Comparando-se a evasão escolar de 1989 a 1992, observa-se que o percentual cai acentuadamente, apesar de um percentual menor de alunos concluintes. Estes números devem ser relativizados, uma vez que no momento da coleta de dados, este curso ainda não tinha “turmas fechadas” (turmas com sete anos completos, prazo máximo para conclusão do curso – turmas de 1990 a 1995).

QUADRO XIV – INGRESSO/EVASÃO EDUCAÇÃO FÍSICA – 1989 – 1995

ANO	VAGAS		MATRÍCULAS		%		FORMANDOS		%		EVASÃO	
	D	N	D	N	D	N	D	N	D	N	D	N
1989	-0-	40	-0-	17	-0-	42,5	-0-	07	-0-	41,2	-0-	58,8
1990	40	40	10	28	25	70	08	19	80	67,9	20	25
1991	40	40	31	40	77,5	100	18	27	58	67,5	32	17,5
1992	40	40	40	40	100	100	17	16	42,5	40	10	17,5
1993	40	40	40	40	100	100					20	20
1994	40	40	40	40	100	100					17,5	10
1995	40	40	38	40	95	100					10,5	2,5
TOTAL	240	280	199	245								

FONTE: EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESP, SÃO PAULO: UNESP, 1995.

De acordo com a avaliação realizada pelo Conselho de Curso de Educação Física⁹, as possíveis causas da evasão escolar são as seguintes:

⁹. Informação fornecida por escrito pelos Coordenadores de Curso em 06/96.

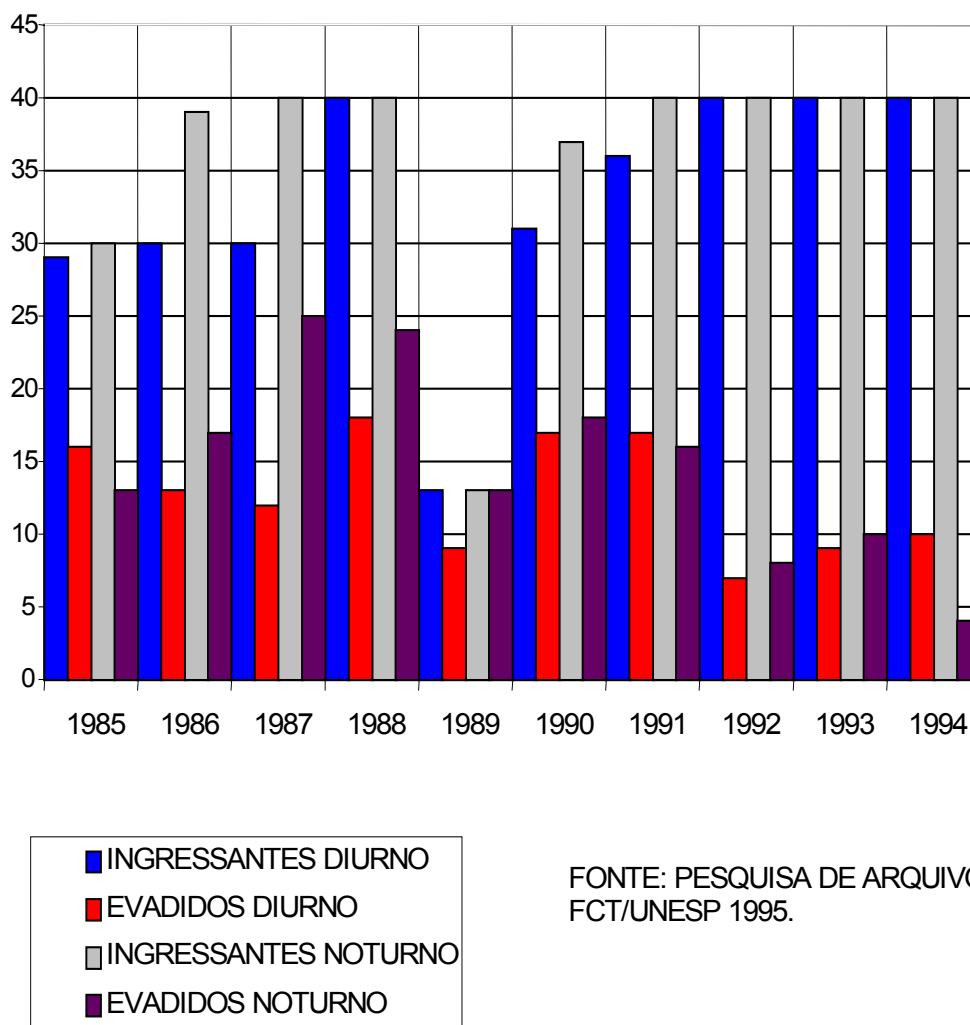
- nível sócio-econômico relativamente baixo da clientela, caracterizando-se o aluno ingressante por acumular uma jornada de trabalho e a jornada escolar;
- muitos dos alunos ingressantes residem fora do município, com dificuldades em conciliar o horário de aulas com os horários de trabalho e o horário do transporte patrocinado pelas prefeituras da região. Há que se registrar que um dos problemas mais graves dos cursos noturnos nesta unidade é o horário do término das aulas, freqüentemente antecipado em função dos horários dos ônibus urbanos e interurbanos;
- falta de identificação com o curso, por falta de informações no momento de inscrição ao concurso vestibular;
- a percepção de que o curso é de formação de professores, desestimula os alunos, que buscam outras alternativas para seu futuro profissional;
- a constante falta de recursos destinada à melhoria das condições físicas e materiais das instituições acadêmicas, desmotivam sobremaneira a comunidade acadêmica, atingindo em especial o alunado.

5.2. Ingresso e evasão escolar no curso de Geografia

O curso de Geografia, em suas modalidades Licenciatura e Bacharelado, está estruturado em disciplinas que obedecem uma seriação, mas com possibilidade do aluno fazer opções por disciplinas de séries seguintes, de forma que não há como estabelecer um controle maior no que se refere ao número de alunos que não concluem o curso no prazo mínimo de quatro anos, dificultando o processo de análise no que se refere à evasão escolar, uma vez que também vários alunos suspendem suas matrículas e retornam em anos posteriores para concluir o curso.

Considerando-se o período de 1989 a 1994, observa-se certa regularidade nos índices de evasão escolar no curso diurno, variando entre 55,1% e 17,5%, com um

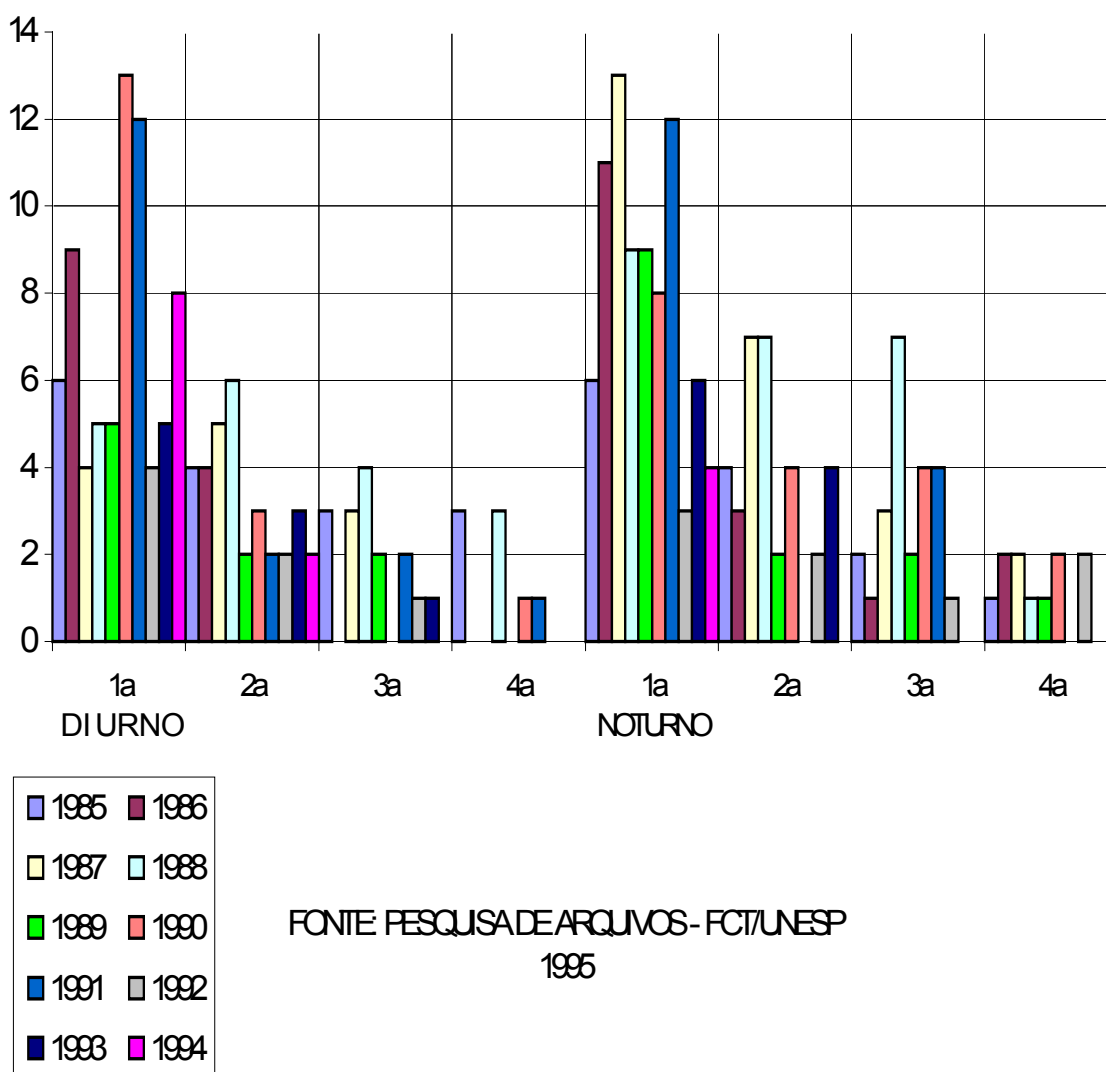
GRÁFICO 4 - ALUNOS INGRESSANTES X ALUNOS EVADIDOS GEOGRAFIA DIURNO E NOTURNO 1985-1994



índice médio de 41,96%. Quanto ao curso noturno, considerando-se o mesmo período, observa-se forte oscilação dos índices de evasão, variando entre 100% e 10% com um índice médio de 45,3%, superior ao índice verificado no curso diurno (Gráfico 4).

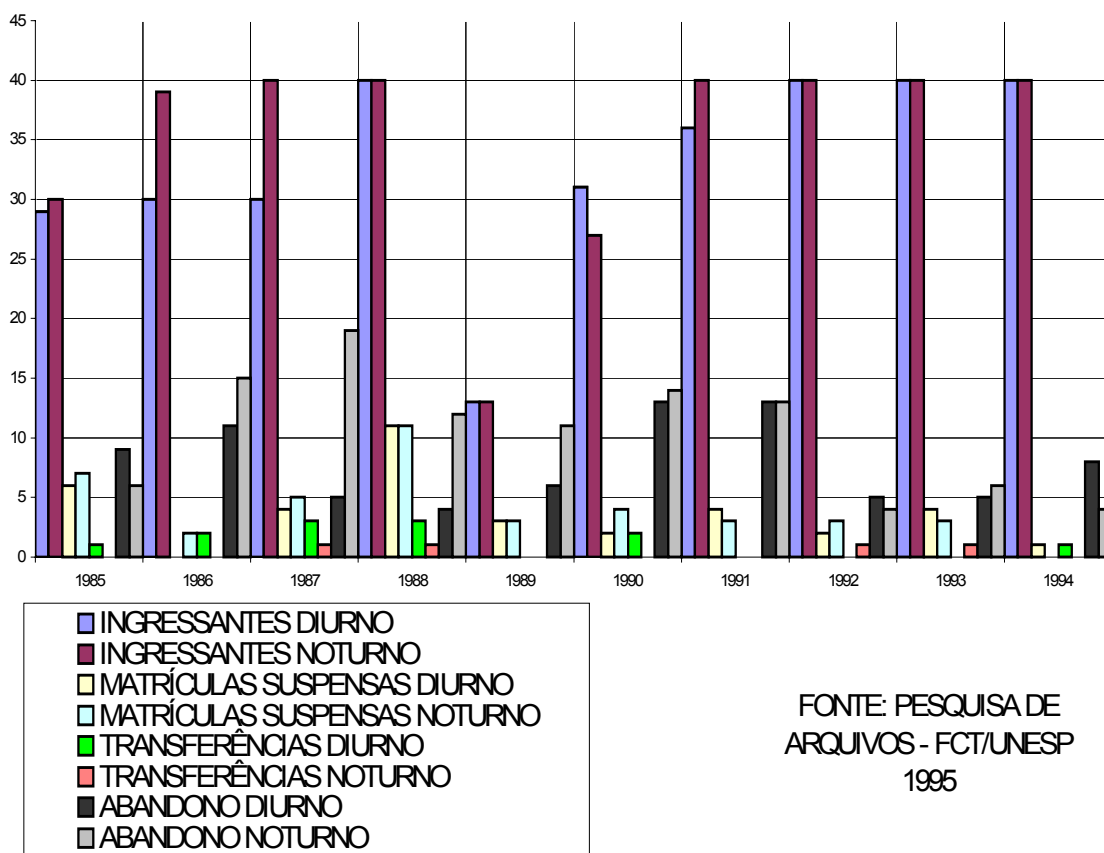
O maior índice de evasão encontra-se na 1ª série, com acentuado declínio nas séries seguintes (Gráfico 5). Considerando-se o período de 1985 a 1994, observa-se a frequência de 32% de evasão média na 1ª série do curso diurno, com índice de conclusão na série ideal do curso (4ª série) de 25%. Quanto ao curso noturno, considerando-se o mesmo período, observa-se forte oscilação dos índices de evasão, variando entre 100% e 10% com um índice médio de 45,3%, superior ao índice verificado no curso diurno (Gráfico 5).

**GRÁFICO 5 - EVASÃO ESCOLAR POR SÉRIE GEOGRAFIA DIURNO E NOTURNO
1985 - 1994**



As matrículas suspensas e o abandono do curso são as formas mais frequentes de evasão escolar (Gráfico 6). Ao contrário do curso diurno, a maior parte dos alunos evadidos no curso noturno optou pelo abandono conforme demonstra o Gráfico 6.

GRÁFICO 6 - EVASÃO ESCOLAR GEOGRAFIA DIURNO E NOTURNO 1985 - 1994



Algumas causas podem ser apontadas para ocorrência da evasão escolar, uma vez que a clientela do curso é regional e egressa de escolas públicas:

- o acúmulo da jornada de trabalho com a jornada escolar;
- a evasão na 1ª série, por terem sido aprovados no concurso vestibular em 2ª opção;

- o curso não atende às expectativas dos alunos, principalmente pelo distanciamento entre o ensino de Geografia no 1º e 2º graus das escolas públicas e o ensino ministrado na universidade.

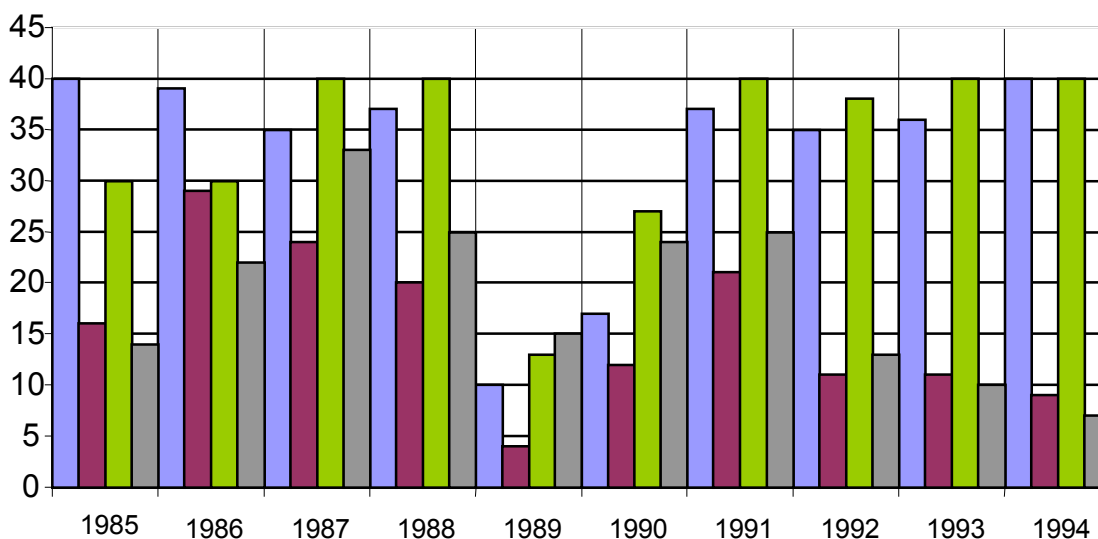
Por outro lado, pode-se considerar que o estímulo oferecido pelos programas de atendimento ao estudante (Bolsa PAE, Moradia Estudantil) e a possibilidade que o aluno tem de desenvolver pesquisas com financiamento de bolsas, ainda que estes benefícios atinjam um número ínfimo de alunos, tem oferecido a perspectiva de continuidade dos estudos. Há que se destacar que a existência de um curso de pós-graduação funcionando na unidade (Mestrado e Doutorado em Geografia), estimula o aluno a prosseguir na carreira escolhida.

5.3. Evasão escolar no curso de Matemática

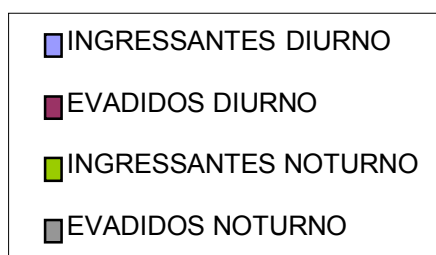
O curso de Matemática, assim como o curso de Geografia, é oferecido na Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT, desde a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, sendo portanto, dos mais tradicionais da unidade universitária.

Apesar dessa tradição, o curso tem apresentado elevados índices de evasão escolar. Considerando-se o período de 1985 a 1994, o curso de Matemática diurno apresenta índices de evasão escolar que oscilam entre 74,3% e 22,5% com um índice

GRÁFICO 7 - ALUNOS INGRESSANTES X ALUNOS EVADIDOS - MATEMÁTICA DIURNO E NOTURNO 1985 - 1994



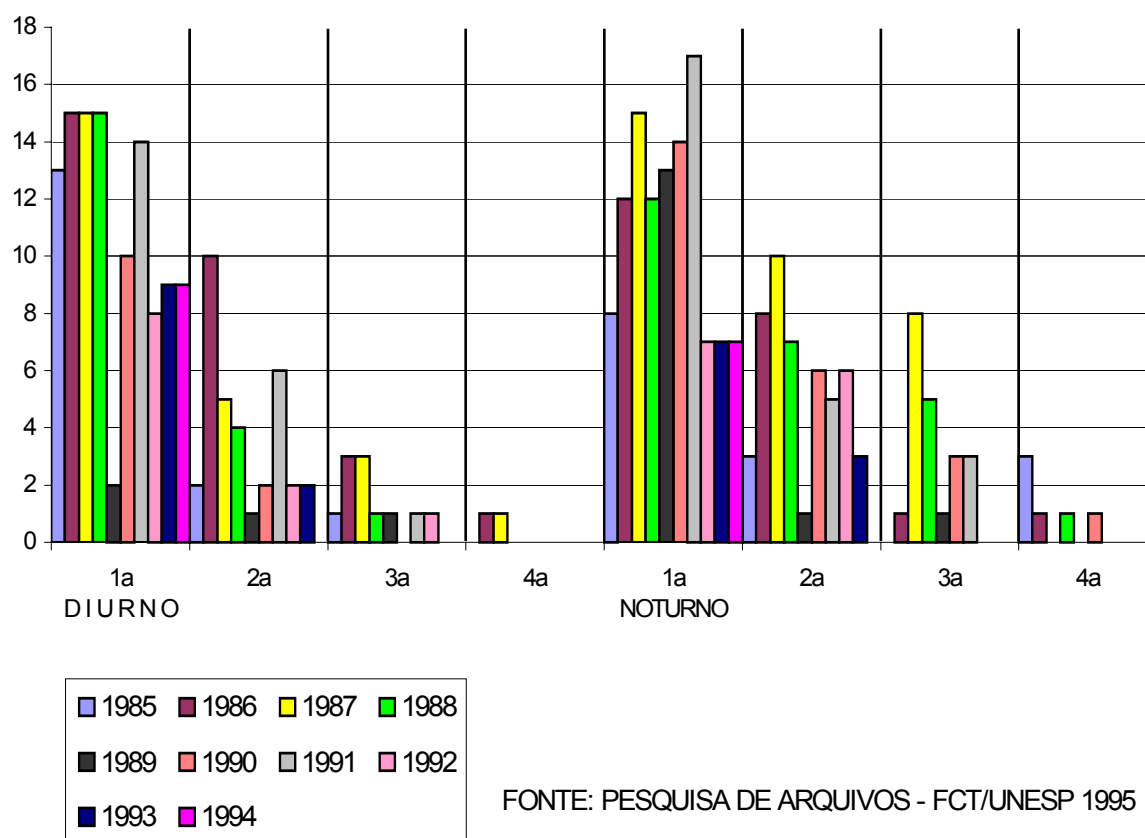
FONTE: PESQUISA DE ARQUIVOS - FCT/UNESP 1995



médio de 49,4%, enquanto que no período noturno há uma ligeira queda nesses números. Tais dados revelam-se preocupantes, pois registra-se uma evasão média de 33,8%, sendo que da turma ingressante em 1987, 82,5% dos alunos evadiram-se do curso (Gráfico 7).

Assim como nos demais cursos, o curso de Matemática apresenta percentual significativo de evasão principalmente nas séries iniciais com acentuado declínio nas séries finais. A evasão média de todo o curso, considerando-se o período de 1985 a 1990 é de cerca de 64%, incluindo-se matrículas suspensas.

**GRÁFICO 8 - EVASÃO ESCOLAR POR SÉRIE MATEMÁTICA DIURNO E NOTURNO
1985 - 1989**

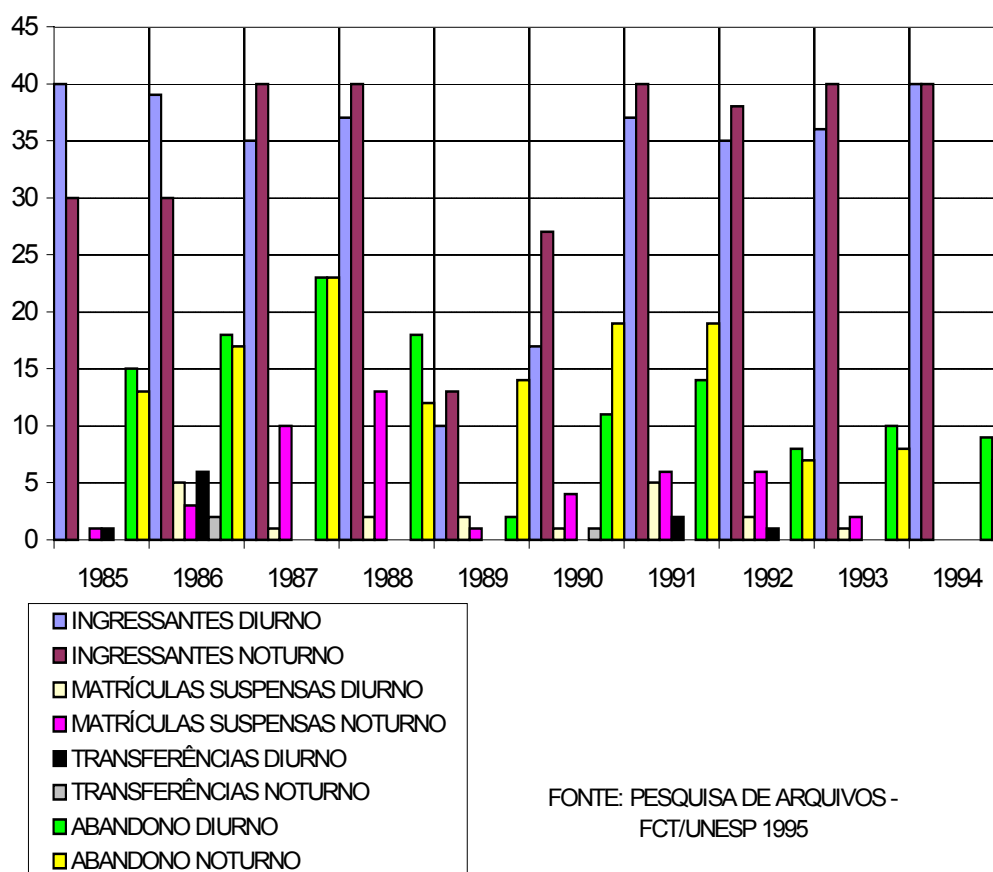


Quanto à conclusão no prazo mínimo (4 anos), do total de matrículas, 29 alunos matriculados, considerando-se a média dos anos de 1985 a 1990, 25% concluem o curso na série ideal (4ª série), sendo que nos anos de 1987 (17%) e 1990 (17,6%, observa-se queda acentuada no percentual de formandos. Por outro lado, considerando-se o mesmo

período, e o mesmo número de alunos, somente 44% dos alunos matriculados concluem o curso, mesmo após decorrido o prazo máximo para a conclusão do curso (7 anos).

Repetência e evasão escolar parecem ser problemas intimamente ligados no curso de Matemática, levando os alunos, principalmente das séries iniciais a abandonarem o curso, mesmo porque na 1ª série não é permitida ao aluno a suspensão de matrícula. O Gráfico 9 demonstra como tem sido elevado o número de alunos que abandonam o curso de Matemática.

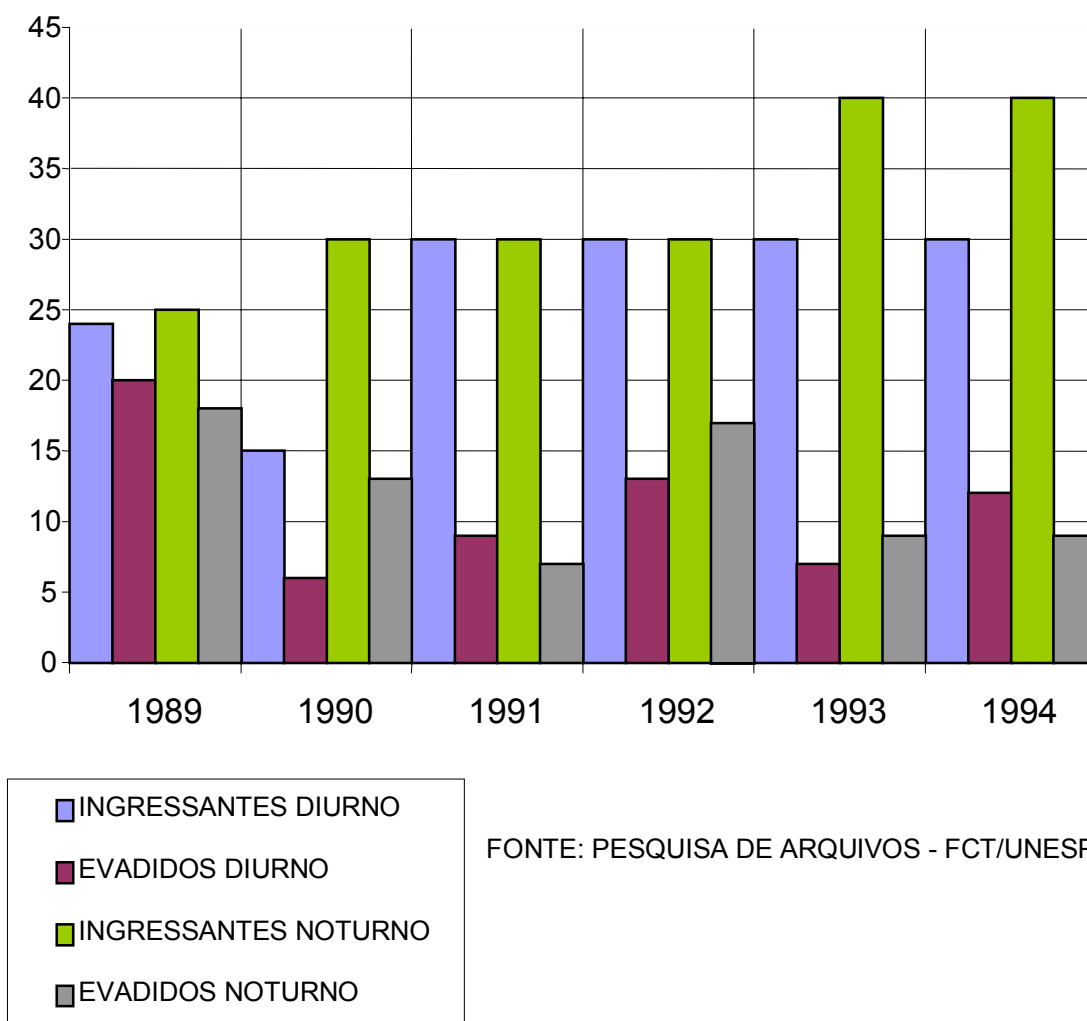
GRÁFICO 9 - EVASÃO ESCOLAR NO CURSO DE MATEMÁTICA DIURNO E NOTURNO 1985 - 1994



5.4. Evasão escolar no curso de Pedagogia

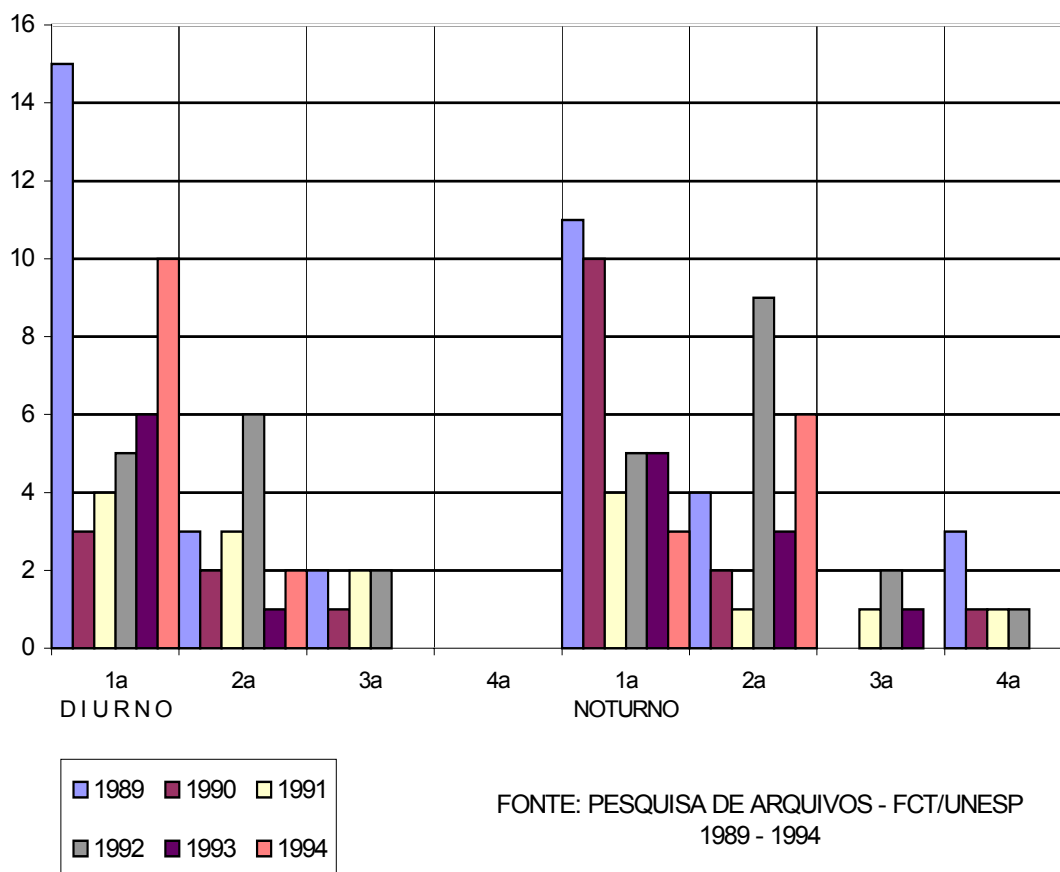
O curso de Pedagogia foi criado em 1988, tendo ocorrido seu primeiro vestibular em 1989. Considerando-se o período de 1989 a 1994, observa-se o declínio dos índices de evasão, ou seja, uma movimentação de evadidos em acentuado declínio nos períodos diurno e noturno (gráfico 10), ainda que tais índices mantenham-se elevados.

GRÁFICO 10 - ALUNOS INGRESSANTES X ALUNOS EVADIDOS PEDAGOGIA DIURNO E NOTURNO 1989 - 1994



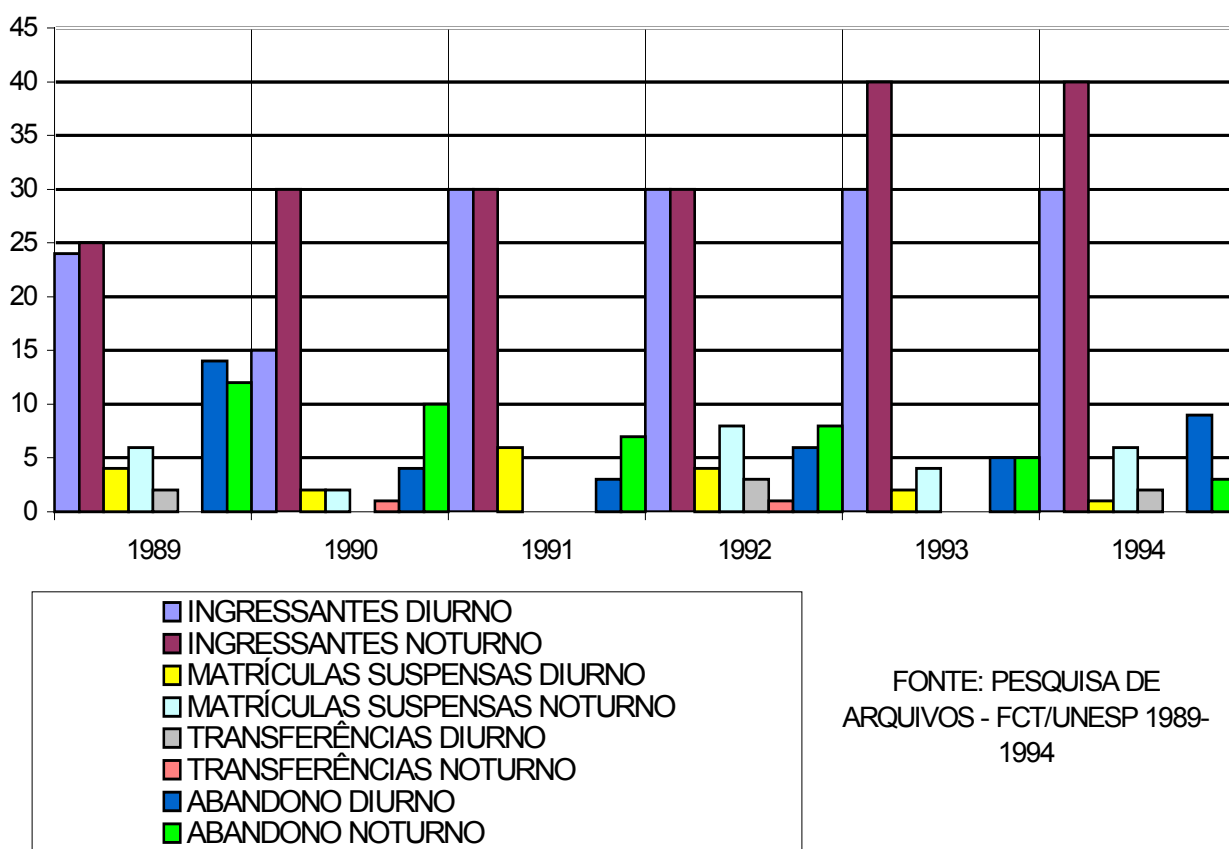
O gráfico acima permite a visualização da evolução das matrículas e evasão no curso de Pedagogia. Ao longo dos anos (1989 a 1994) o número de matrículas vem crescendo assim como a evasão vem diminuindo, mas ainda assim mantendo índices elevados. Porém, no caso do curso diurno, há que se relativizar os índices de evasão, uma vez que observa-se elevado número de transferências de alunos para o período noturno a partir da 2ª série, geralmente em função do ingresso no mercado de trabalho. Assim como nos demais cursos analisados, há forte concentração de alunos evadidos na 1ª série do curso.

**GRÁFICO 11 - EVASÃO ESCOLAR POR SÉRIE PEDAGOGIA
DIURNO E NOTURNO 1989 - 1994**



Como já mencionamos anteriormente, nas primeiras séries do curso ocorrem os maiores índices de evasão, sendo que as perdas mais significativas ocorrem por abandono, sendo que nas últimas séries estes índices diminuem sensivelmente, conforme demonstram os gráficos 11 e 12.

**GRÁFICO 12 - EVASÃO ESCOLAR PEDAGOGIA DIURNO E NOTURNO
1989 - 1994**



Procuramos ouvir o Conselho de Curso de Pedagogia sobre as providências tomadas no sentido de conter a evasão escolar. Segundo informações prestadas por escrito pela Coordenadora do Curso, o Conselho de Curso vem analisando e discutindo esta

questão desde a criação do curso, não só em função dos elevados índices de evasão, mas, também considerando o desempenho dos alunos nas séries iniciais, notadamente na 1ª série, que sem dúvida é uma das causas da evasão escolar no curso. A partir das reflexões sobre o tema o Conselho de Curso tem adotado as seguintes medidas para superação do fenômeno da evasão escolar:

- avaliação periódica do curso por parte dos alunos, avaliando-se cada disciplina no que diz respeito aos conteúdos, estratégias de ensino, metodologia e avaliação;
- reuniões de planejamento pedagógico no início do período letivo, buscando a integração dos conteúdos;
- reuniões periódicas com os professores por série do curso. Esta estratégia está sendo reavaliada, pois apesar de sua provável eficiência, ainda é difícil convencer os professores da importância desse procedimento;
- incentivo à participação dos alunos nos órgãos colegiados da universidade, principalmente nos Conselhos de Curso e Departamento;
- incentivo e apoio à participação de alunos em eventos científicos e encontros nacionais e estaduais de alunos, com apresentação de trabalhos e acompanhamento pelos professores;
- orientação e esclarecimento sobre os programas de assistência ao estudante (Bolsa PAE – Programa de Assistência ao Estudante e Moradia Estudantil) e programas de iniciação científica – CNPq, Núcleo de Ensino, etc);
- promoção de eventos científicos, acadêmicos e enriquecimento curricular (Semana da Educação, Projeto Integrado de Arte e Educação, viagens científicas, etc) que permitam ao aluno uma formação mais ampla;

- reformulação curricular do curso de Pedagogia para inclusão de habilitações profissionais (Administração Escolar, Educação Infantil e Educação Especial), uma vez que o fato do curso habilitar somente para o magistério das séries iniciais e disciplinas pedagógicas do 2º grau – HEM, consiste em fator de desestímulo para os alunos, levando-os a buscar estas alternativas para a sua formação em faculdades particulares.

Os dados apresentados acima denunciam o quadro preocupante da evasão escolar nos cursos de licenciatura, não só no que diz respeito aos cursos oferecidos pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, como também em relação às demais unidades da UNESP como já demonstrado nos quadros VIII e IX das páginas 75 e 76.

Os quadros XV e XVI apresentam um panorama geral da evasão escolar das licenciaturas na FCT/UNESP nos períodos diurno e noturno no intervalo entre 1985 e 1994. Como é possível observar, o Curso com menor índice de evasão proporcional, é o de Educação Física, tanto no período noturno como no noturno. Em parte esse fato pode ser explicado em função de que as turmas de 1991 em diante não serem consideradas “turmas fechadas”, isto é, são turmas que não integralizaram o tempo de conclusão do curso (sete anos). Entretanto, comparando os índices das turmas fechadas (1989 e 1990), mesmo assim observamos índices menores nesse curso.

**QUADRO XV – EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA FCT –
UNESP DIURNO 1985 – 1994**

ANO DE INGRESSO												
	EDUCAÇÃO FÍSICA			GEOGRAFIA			MATEMÁTICA			PEDAGOGIA		
	I	E	%	I	E	%	I	E	%	I	E	%
1985	0	0	0	29	16	55	40	16	40	0	0	0
1986	0	0	0	30	13	43	39	29	74	0	0	0
1987	0	0	0	30	12	40	35	24	74	0	0	0
1988	0	0	0	40	18	45	37	20	54	0	0	0
1989	10	10	100	13	09	69	10	04	40	24	20	83
1990	10	02	20	31	17	65	17	12	70	15	06	40
1991	31	16	51	36	17	47	37	21	57	30	09	30
1992	40	06	15	40	07	17	35	11	31	30	13	43
1993	40	12	30	40	09	22	36	11	30	30	07	23
1994	40	03	7,5	40	10	25	40	09	22	30	12	40
TOTAL	171	49	28	329	128	39	326	157	48	159	67	42

FONTE: PESQUISA DE ARQUIVO – FCT/UNESP – 1996

LEGENDA

I – INGRESSANTES

E – EVADIDOS

**QUADRO XVI – EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA FCT –
UNESP NOTURNO 1985 – 1994**

ANO DE INGRESSO												
	EDUCAÇÃO FÍSICA			GEOGRAFIA			MATEMÁTICA			PEDAGOGIA		
	I	E	%	I	E	%	I	E	%	I	E	%
1985	0	0	0	29	16	55	40	16	40	0	0	0
1986	0	0	0	30	13	43	39	29	74	0	0	0
1987	0	0	0	30	12	40	35	24	74	0	0	0
1988	0	0	0	40	18	45	37	20	54	0	0	0
1989	10	10	100	13	09	69	10	04	40	24	20	83
1990	10	02	20	31	17	65	17	12	70	15	06	40
1991	31	16	51	36	17	47	37	21	57	30	09	30
1992	40	06	15	40	07	17	35	11	31	30	13	43
1993	40	12	30	40	09	22	36	11	30	30	07	23
1994	40	03	7,5	40	10	25	40	09	22	30	12	40
TOTAL	171	49	28	329	128	39	326	157	48	159	67	42

FONTE: PESQUISA DE ARQUIVO – FCT/UNESP – 1996

LEGENDA

I – INGRESSANTES

E – EVADIDOS

Comparando os índices de evasão escolar dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia com os índices nacionais apurados pela Comissão

Especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, podemos observar que os índices da FCT/UNESP são inferiores à média nacional (Quadro XVII), embora não deixem de preocupar. Como se vê, seguem a tendência nacional e mundial, demonstrando uma generalização do problema.

QUADRO XVII - INGRESSO E EVASÃO ESCOLAR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS X FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

CURSOS	UNIVERSIDADES PÚBLICAS			FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA		
	No INGRESSANTES	No EVADIDOS	% EVADIDOS	No INGRESSANTES	No EVADIDOS	% EVADIDOS
E. FÍSICA	3210	1156	36	171	49	28,6
GEOGRAFIA	4948	2372	43	300	112	37,3
MATEMÁTICA	4886	3138	64,2	286	141	49,3
PEDAGOGIA	11535	4750	52,0	159	67	42,1
TOTAL	24579	11416	46,4	916	369	40,2

FONTE: COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (1996) E BICUDO (1995)

Quanto à UNESP em particular, a redução dos índices de evasão nos cursos de licenciatura pode ser explicada parcialmente pela criação dos Conselhos de Curso¹⁰ em 1989. Pode-se observar que a partir deste ano, que ainda apresenta um índice elevado (80%), há uma queda significativa nos números de evasão. Sem dúvida que o

¹⁰. Os Conselhos de Curso criados em 1989 são compostos pelo Coordenador de Curso e por conselheiros eleitos entre alunos e professores com mandatos de dois anos para os professores e um ano para alunos que tem por função a gestão do curso do ponto de vista didático-pedagógico.

acompanhamento mais sistemático dos alunos pelos Conselhos de Curso representou importante fator para reverter tal fenômeno.

Além disso, as ações da Pró-Reitoria de Graduação¹¹ da UNESP junto aos Conselhos de Curso, sem dúvida apontou alguns dos principais problemas dos cursos de graduação como por exemplo:

- ausência de articulação entre disciplinas e demais atividades curriculares;
- dicotomia entre as disciplinas do ciclo básico e as do ciclo profissionalizante;
- ausência de um projeto pedagógico para o curso;
- e falta de avaliação sistemática dos cursos por alunos e professores.

A partir destas constatações, algumas medidas tem sido encaminhadas conforme consta do documento do I Encontro Setorial dos Cursos de Graduação da UNESP realizado em 1995.

"É de conhecimento geral que o estabelecimento de metas e ações que tenham por fim formalizar uma política educacional deve ser, antes de mais nada, uma tarefa conjunta da Pró-Reitoria de Graduação com os professores empenhados em modificar práticas pouco comprometidas com a melhoria da qualidade de ensino. Toda essa discussão pode ser centralizada em três aspectos fundamentais: 1) a elaboração do projeto pedagógico; 2) o processo de avaliação e 3) o mecanismo de valorização da atividade de ensino dentro da carreira universitária". (BICUDO E MORAES, 1995, p. 198).

¹¹. No período a que me refiro (1992 a 1996), a Pró-Reitoria de Graduação tinha como titular a Professora Doutora Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

Entretanto, apesar da evidência dos números, há questões ainda que precisam ser esclarecidas como, por exemplo, a de saber por que há evasão, segundo a perspectiva de seus protagonistas, ou seja, os alunos.

Para responder a essa pergunta, busquei ouvir os alunos evadidos, que certamente podem auxiliar no seu esclarecimento. Nas páginas seguintes procuraremos apresentar as principais causas da evasão escolar tomando por base os depoimentos dos alunos entrevistados.

6. ANÁLISE DOS DADOS: a evasão escolar sob a ótica dos alunos evadidos

Quando se coloca em questão a evasão escolar nos cursos de licenciatura deparamo-nos com uma situação deveras preocupante, principalmente porque o aluno evadido tem sido pouco ouvido sobre o assunto. Se isto não invalida os esforços e estudos realizados sobre o tema até então, pelo menos empobrece a análise do fenômeno. Nesse sentido optamos por ouvir o aluno evadido dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Campus de Presidente Prudente, no intuito de captar as suas impressões e representações sobre a universidade, o curso que frequentou e a profissão escolhida.

Esta opção teve por fundamento o resgate da memória do sujeito evadido como possibilidade de reconstrução histórica da evasão escolar. Segundo CUNHA (1998, p. 42),

"A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos".

Assim, aproveitando as histórias contadas pelos próprios sujeitos, buscamos a construção de um novo conhecimento sobre o fenômeno que é objeto desse trabalho. Para realizar essa tarefa, elaborei um roteiro de entrevistas que facilitasse ao entrevistado a compreensão das questões formuladas de modo que a intervenção do entrevistador fosse a mínima possível. Foram ouvidos sete ex-alunos, na faixa etária entre 23 e 35 anos e dois

do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Estes abandonaram o curso entre a 1ª e a 2ª série, sendo que um deles abandonou na 3ª e retornou à universidade para conclusão do curso. Quanto à situação sócio-econômica dos entrevistados, constatamos que cinco residem em casa própria, um em casa cedida e outro em casa alugada, com renda salarial concentrada na faixa entre cinco e 15 salários mínimos (R\$ 600,00 a R\$ 1.800,00), sendo que somente um deles ultrapassa este limite (vinte e cinco salários mínimos ou R\$ 3.000,00). A família dos ex-alunos entrevistados é composta basicamente por três a seis membros, sendo que em todas as famílias ainda há membros freqüentando o 2º grau ou a universidade. Um dado significativo que caracteriza o grupo entrevistado é o fato de que com exceção de um sujeito que cursou o 2º grau em escolar particular, todos tem a sua trajetória escolar ligadas à escola pública, tanto no 1º quanto no 2º grau.

Quanto aos cursos freqüentados pelos ex-alunos entrevistados, foram dois do curso de Pedagogia, dois do curso de Educação Física, um do curso de Matemática e dois do curso de Geografia.

6.1. As expectativas e a decepção do jovem estudante com a universidade

Uma das características mais importantes dos diferentes grupos sociais é o processo de iniciação de seus membros no convívio com o grupo. A literatura antropológica tem ilustrado fartamente os rituais através dos quais o/a jovem são apresentados **oficialmente** ao grupo social. Esses rituais geralmente são associados ao processo de aprendizagem e designam os ritos de passagem de uma faixa etária à seguinte ou de entrada num grupo secreto. O iniciado, metaforicamente, **vive** a morte de sua

existência anterior seguida de um novo nascimento através do qual tem acesso a conhecimentos particulares, que se referem tanto à vida cotidiana quanto a aspectos mais específicos de cada grupo social ao qual o indivíduo pertence.

MEAD (1979, p. 82), em seu livro *Sexo e Temperamento*, exemplifica esta passagem da seguinte forma:

"Quando surgem os primeiros sinais de puberdade - elevação e aumentos dos seios nas meninas, aparecimento de pêlos púbicos no menino - o adolescente precisa observar certos tabus, evitar comer certas carnes e beber água fria até os inhames então plantados sejam colhidos e germinem no depósito de inhame, um período de tabu que se prolonga por quase um ano. É então dever da criança guardar tais tabus, de um modo cuidadoso e solene, para crescer sozinho, conforme as regras que todos sabem serem corretas. As crianças são tornadas agora, pela primeira vez, culturalmente conscientes da fisiologia do sexo".

Estes rituais, segundo a mesma autora variam de acordo com a idade do indivíduo, tendendo a aumentar o grau de dificuldade e dor à medida que avança a idade dos iniciados. Um exemplo disso é o ritual de iniciação pelo qual passa um menino **Tchambuli**, povo que vive na região setentrional da Nova Guiné.

"O menino (...) fica preso a uma pedra, contorcendo-se, enquanto um "tio" materno, de parentesco distante, e um especialista em escarificações recorta desenhos em suas costas. Pode uivar o quanto quiser. Ninguém vai confortá-lo, ninguém tenta sustar seus uivos". (MEAD, 1979, p. 243)

Esta associação entre a maturidade-responsabilidade e a dor-sofrimento é a marca de iniciação de grupos sociais mais simples. Outro exemplo dessa iniciação é apresentado por PRITCHARD (1978, p. 257).

"Todo NUER homem passa da adolescência para a idade adulta através de uma iniciação que consiste numa operação bastante árdua (**gar**). Sua testa é cortada até o osso com uma pequena faca: seis pequenos cortes de orelha a orelha. As cicatrizes permanecem para o resto da vida (...) A iniciação pode

ocorrer em qualquer estação do ano, mas quase invariavelmente ocorre no final da estação das chuvas, quando há bastante comida e o vento norte cicatriza as feridas".

Como se vê, em diferentes grupos sociais, a passagem da adolescência para a idade adulta significa uma mudança na condição social do indivíduo que precisa ser **marcado** para ser reconhecido na sua nova condição.

Na sociedade moderna, apesar de não existirem rituais tão dolorosos fisicamente como nos exemplos citados, há inúmeros rituais de iniciação, nos quais os indivíduos são preparados e testados para ingressar numa nova fase de suas vidas. Embora não haja a dor física, podemos reconhecer nesses rituais uma outra espécie de dor como exemplifica RIBEIRO (1996, p. 178):

"Pelo fato do jovem universitário se distanciar da família de origem na sua maioria, viver o final da adolescência e estar inserido num contexto específico, a universidade, ele defronta com uma realidade nem sempre compatível com as suas expectativas e necessidades. A partir daí, ele viverá a adaptação ou a frustração, tendo como provável consequência a desistência do curso. As crises vividas pelo jovem universitário revelam os resíduos da sua adolescência, marcando a desadaptação freqüente e a constante insatisfação, tanto em nível das relações como na sua própria produção".

O vestibular pode ser considerado como um dos mais significativos rituais da adolescência: representa o início de uma nova fase, na qual o indivíduo firma-se como sujeito adulto e capaz de tomar decisões, inclusive aquelas referentes ao seu futuro profissional. Por isso, o ingresso no curso superior é marcado por um certo *glamour*, uma grande importância para o grupo social ao qual pertence o indivíduo promovido. A importância desse ritual fica evidente na depoimento de Vanda, ex-aluna do curso de Educação Física, ao referir-se às pressões familiares para o ingresso no ensino superior.

Agora no Natal, uma filha de uma amiga minha, a gente tava conversando justamente sobre isso; ela terminou agora e a família tá pressionando... O mal é esse, hoje eu sou mais consciente. A gente acaba de terminar o 2º grau e é uma pressão muito grande, todo mundo... se você não entrar naquele ano, parece que vai acabar o mundo.

Quando se fala da sociedade brasileira, isso parece ser mais importante ainda, uma vez que a elite brasileira sempre valorizou cargos e empregos conseguidos na estrutura burocrática do Estado – que serviam de objeto de barganha política – cuja exigência fundamental era o ingresso na universidade. Segundo DIAS SOBRINHO (1979, p. 112), (...) "a mobilidade ascensional é quase que exclusivamente possível por meio da ocupação de novos cargos e funções exigidos pelo regime de industrialização e pelo domínio da tecnoburocracia. E cabe à escola propiciar essa capacitação técnica e o valor social de ascensão (títulos, diplomas...) a que aspiram as classes médias" (...).

Criou-se assim, o mito do *doutor* como principal canal de ascensão social na sociedade brasileira, o que levou a uma excessiva valorização do curso superior.

No caminho percorrido no campo de pesquisa, pude constatar que a origem social dos alunos evadidos transforma a possibilidade de ingresso no curso superior, senão a única, pelo menos a melhor opção para a melhoria de sua condição de vida.

O depoimento abaixo pode demonstrar claramente a reflexão acima:

Você pensa assim, curso superior e tal. Eu fiquei assim meio... fazer faculdade é status. De uma certa forma, você fazer faculdade, faço Matemática!!! A pessoa pensa que quem faz Matemática é crânio e chega lá não é nada disso. Isso dentro de uma visão romântica de faculdade, aquela coisa, vou estudar, vou ser um professor. Acho que todo jovem ao

ingressar numa faculdade, ele tem, ele cria um universo na cabeça dele de como seria a faculdade, o ideal, acha que será uma pessoa valorizada, vai fazer muitos cursos para poder trabalhar, vai ser estimulado a fazer isso... (Saulo)

O mesmo entrevistado, ao relatar a sua experiência no 1º ano do curso de Matemática, destaca que as reprovações em várias disciplinas foram desestimulantes para prosseguir o curso.

(...) Não estimularam muito, né... Mas assim, o 1º ano foi um ano assim... de um mundo novo, universidade é uma coisa que se você comparar com a escola no período normal não tem como, é um outro universo. Então, tem todo um romantismo que foi quebrado, eu achava que universidade era uma coisa e cheguei lá era outra... (Saulo)

Na mesma linha de raciocínio de Saulo, Vanda afirma que o ingresso na universidade destrói uma série de expectativas do adolescente em relação ao futuro.

Eu achei que tudo seria mais fácil, entendeu? Normalmente, a gente acha que o difícil é passar no vestibular, mas eu acho que o depois é que é mais difícil. O mercado de trabalho eu achava que era mais fácil. Eu achava que ia entrar, ia me formar e ia trabalhar, e no fim você percebe que você se forma e não tem trabalho. É muita gente prá ser lançada no mercado para poucas oportunidades. (Vanda)

Em outras palavras, o ingresso no curso superior é cercado por elevadas expectativas em termos de um bom desempenho social e acadêmico. O Jovem espera que essa nova fase de sua vida abra novas portas para uma bem sucedida carreira profissional. Entretanto, a falta de informações sobre a opção feita, e as condições encontradas na universidade, bastante diferentes daquilo que esperam tem sido fator que abrevia a carreira escolar de muitos alunos. A decepção com a universidade tem sido uma forte razão para o

abandono do curso superior. O aluno ingressante chega à universidade cheio de sonhos e propósitos para o futuro. Quando se defronta com a realidade de uma universidade em crise, e principalmente, com uma profissão – no caso o magistério – em franco declínio, percebe que o seu esforço foi em vão.

Pode-se observar nos depoimentos transcritos que o aluno quando ingressa no curso superior, possui algumas representações sobre o mercado de trabalho e seu futuro profissional. Tais representações vinculam-se a projetos de ascensão social e econômica. Alguns percebem durante o curso que a posse de um diploma de curso superior não significa bons empregos e bons salários. E essa descoberta parece ser uma das razões que levam o aluno a decepcionar-se com o curso superior e a universidade. Há ex-alunos inclusive, que aconselham outras pessoas a não criarem grandes expectativas em relação à universidade.

Olha, é o que eu falo prá minha irmã, não criar muita expectativa. Ela está esperando o resultado de Londrina, e imagina que vai prá lá, procurar um emprego, vai trabalhar, procurar uma casa prá morar, morar bem, comer bem e não é bem assim. (Vanda)

Fabiana, ex-aluna do curso de Geografia, evidencia esta decepção ao relatar que

(...) eu conheço gente, colegas meus, que pararam a faculdade porque descobriram que não era bem isso que queriam. Então é aquele negócio, se tivesse uma preparação antes, os professores, a UNESP, preparassem o aluno do 2º grau para entrar na faculdade, aí o cara não se decepcionava tanto. Porque eu vou te falar, a gente leva um susto quando chega na faculdade. Primeiro são aquelas barbaridades que fazem com a gente no trote. Acho que não tem necessidade daquilo. Então veja, você chega na faculdade como eu cheguei, 18, 19 anos e enfrenta um negócio desses, isso assusta o aluno, bicho como

eles chamam a gente. Então, tudo é novidade, e a gente vai descobrindo que não é bem aquilo que a gente esperava. Você acha que entra na faculdade e vai ser tratado como adulto, sem aquela pegação no pé que tem no 2º grau. E vê que a coisa continua do mesmo jeito. Além disso, tem muita gente que entra na faculdade esperando uma coisa e encontra outra. Não sabe muito bem o que é o curso, aí vai e sai da faculdade, vai fazer outra coisa.

Outra entrevistada reafirma os depoimentos anteriores dizendo que

Quem não conseguiu concluir foram aqueles que não estavam preparados para estarem ali, que de repente passaram e fizeram o curso e descobriram que não era aquilo que eles queriam. Então, eu acho que falta um pouco de consciência ideológica e política prá esse pessoal. (Dulcinéia)

Quando perguntei à entrevistada, o que ela entendia por estar bem preparado, obtive a seguinte resposta:

... acho que deveria melhorar a formação de 2º grau desse pessoal, além da própria universidade estar mais ligada nessas coisas, pois não dá para tratar todo mundo igual, é preciso prestar mais atenção nessas diferenças. (Dulcinéia)

Observa-se então uma grande semelhança entre os depoimentos de diferentes entrevistados, evidenciando que a falta de informações sobre os cursos escolhidos tem levado a uma grande decepção com a vida universitária, levando-os ao abandono e à procura de outras opções, dentro da própria universidade. Ou seja, a evasão dos cursos de licenciatura não significa necessariamente a desistência do projeto de conclusão de um curso superior, mas a reorientação dessa opção, geralmente para uma carreira considerada mais promissora em termos de prestígio social e econômico. De todos

os ex-alunos entrevistados, somente Fabiana não demonstrou interesse em retomar um curso superior.

Segundo Saulo, a própria universidade tem deixado a desejar no que diz respeito à orientação e recepção do aluno que chega a ela com vários projetos que acabam não sendo concretizados. No mesmo depoimento, Saulo diz que a própria universidade (no caso a Faculdade de Ciências e Tecnologia) não tem sido o melhor exemplo para o aluno, que não vê nela grandes perspectivas.

(...) os próprios professores, eu acho que eles tem uma metodologia de trabalho fora da realidade. Eles pegam o aluno que entra na faculdade e pensam assim: - Esses alunos foram trabalhados para estarem na faculdade, então eu vou trabalhar a partir disso. Não partem de um referencial de que são alunos, que a grande maioria está ali por falta de opção, a grande maioria está ali ainda cru, para estar sendo trabalhado (...)

Além disso, como é possível constatar, a falta de opções tem empurrado grande número de jovens para cursos de formação de professores, sem que os mesmos tenham clareza da opção que fizeram: simplesmente a fizeram (ou será que não fizeram opção alguma?) porque as possibilidades de chegar a um curso superior se apresentam restritas a cursos noturnos, principalmente na área de Ciências Humanas, conforme demonstra o estudo sobre ensino noturno organizado por BERNARDO (1996, p. 47):

"Agrupando-se os alunos matriculados na UNESP em 1994, por área, pode-se observar que 3.951, ou 20,61% estão matriculados nos cursos noturnos da área de Ciências Humanas; 913, ou 4,76%, nos cursos noturnos de Ciências Exatas e 279, ou apenas 1,45% nos cursos noturnos de Ciências Biológicas".

Estes dados podem ser fortes indicadores das causas da evasão escolar, pois sugerem que a falta de opção inicial, no momento do vestibular pode possibilitar uma reopção de carreira.

Para reforçar esta constatação, podemos recorrer ao depoimento de Suzana, aluna evadida do curso de Pedagogia, portadora de diploma de curso superior (licenciada em História) que abandonou o curso com intenção de mudar de carreira.

(...) hoje eu mudei de opção, né. Estou cursando Direito, quero sair do magistério. O magistério morreu prá mim, as perspectivas de trabalho são cruéis. A gente sabe que o Estado quer mesmo acabar com a educação pública. Eu não tenho mais prazer no que eu faço, essa carreira não está me apaixonando mais não.

Nesta linha de raciocínio, Dulcinéia afirma:

Eu fiz licenciatura não prá ter um diploma, mas porque eu queria mesmo... Agora eu não fiz a licenciatura para dar aulas. Não quero continuar, não vou fazer o bacharelado. Quero fazer um outro curso, mas na área que eu atuo. Jornalismo que era o curso que queria fazer, nem pretendo mais, porque já tenho dez anos trabalhando com propaganda e acho que não dá mais prá isso. Eu gostaria de fazer um curso mais voltado prá minha área, que aí sim, eu preciso do diploma para valorizar minha mão-de-obra no campo publicitário.

Os depoimentos transcritos acima (Suzana e Dulcinéia) são de ex-alunos na faixa etária acima dos demais e que chegaram à universidade (ou voltaram como é o caso de Suzana) com expectativas bem diferentes dos demais. O que quero destacar é que a idade, a experiência de vida e a maturidade são fatores determinantes na passagem desses sujeitos pela universidade, o que entretanto, não impede que se decepcionem com ela.

Dulcinéia deixa isso bem claro quando diz que

Eu acho que era um pouco mais velha na minha turma, eu não diria mais velha, mas... na minha primeira turma, eu acho que eu era quem tinha um pouco mais de convivência fora... eu sou da turma da Regina que também tinha vindo de fora. O fato de termos uma história de vida pessoal, individual diferente

ajudava bastante. A maioria das pessoas tinha uma visão limitada à região...

Esta mesma entrevistada mostra sua desilusão ao relatar um episódio no qual sentiu-se prejudicada por uma das professoras de seu curso que se recusou a aplicar uma prova durante sua licença gestante.

Quando eu tirei a minha Segunda licença gestante, teve uma professora que não quis me dar a prova porque eu não estava no dia em que a turma fez. Eu estava em licença gestante, estava no meu direito, mas não quis brigar. Achei melhor voltar no segundo semestre e fazer o curso bem feito. E no segundo semestre só tinha eu e uma outra menina, num Sábado à tarde e não tinha aula direito. Eu fiquei meio desiludida. (Dulcinéia)

A título de síntese, podemos observar que:

- as pressões que o jovem universitário recebe por parte da família para ingressar na universidade e as dificuldades de adaptação ao novo ambiente escolar causam grande insatisfação, frustração e muitas vezes, o abandono da carreira escolhida;
- há por parte do jovem estudante uma grande expectativa em relação ao ambiente universitário, frustrada pelas dificuldades de adaptação e pelas profundas diferenças em relação ao ambiente escolar de 2º grau;
- o desejo de cursar a universidade está fortemente vinculado a projetos de ascensão social e econômica, ou seja, projeção social e bons empregos e salários;
- a falta de opções para ingresso na universidade, tem levado jovens a ingressarem em cursos noturnos, principalmente na área de Ciências Humanas;
- as expectativas dos sujeitos entrevistados diferenciam-se em função da idade, experiência de vida e maturidade de cada um deles.

Como fica demonstrado, há vários motivos para a decepção e o abandono da universidade: para os mais jovens, o choque da dura realidade da universidade com seus projetos e sonhos; e para os mais velhos, apesar de alguns já terem enfrentado esse desafio, a *clareza* de que está é uma profissão na qual o *investimento* não significa retorno garantido.

6.2. A opção pelo magistério

A palavra opção refere-se ao ato livre e independente de um determinado sujeito em relação às alternativas que se apresentem à sua frente. A necessidade de optar é um acontecimento freqüente na vida de qualquer um. Como já foi mencionado anteriormente, o jovem ao concluir o 2º grau defronta-se com a seguinte opção: deve ingressar na universidade! Nesse caso, a opção na maioria das vezes é resultado da experiência que o jovem teve no segundo grau, principalmente quando o curso anterior foi a Habilitação Específica do Magistério, como é o caso de dois dos ex-alunos entrevistados. Este é o momento no qual confrontam-se os seus sonhos e projetos adolescentes e a realidade do mundo. Em outras palavras, sua decisão deve ser racional e pragmática, ou seja, há um choque entre suas emoções adolescentes e a *razão adulta*.

É nesse momento de dúvida, como diz Vanda, *a gente termina o 2º grau e é uma pressão muito grande, todo mundo... se você não entrar naquele ano, parece que vai acabar o mundo...*

Parece que essa dúvida e essa pressão do meio social em que vive, leva o jovem a opções que nem sempre o satisfazem. Isso pode ser comprovado pelo fato de que

alguns dos ex-alunos entrevistados (Saulo, Tiago, Suzana e Dulcinéia) tinham projetos diferentes em relação ao curso superior, tendo prestado o primeiro vestibular buscando outras carreiras ou já tendo feito um curso superior ao ingressarem nos cursos de licenciatura.

Portanto, a escolha de um curso superior de formação de professores não significa necessariamente uma opção, e muitas vezes o desencontro entre as expectativas do aluno e a realidade da universidade, levam-no ao abandono do curso. BERTOLO, (1996, p. 191), em estudo realizado junto aos alunos do curso de Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro transcreve o depoimento de um dos entrevistados, como exemplo do "desencontro entre o que se faz na universidade e o que o aluno espera encontrar".

"Eu gostava tanto de Matemática no colegial, mas aqui parece que eu estou olhando para o lado oposto a tudo o que estudei".

O depoimento de Tiago, ilustra e demonstra como, em alguns casos a opção não é clara o bastante para assegurar a permanência do aluno no curso e na carreira.

a princípio, porque na época minha namorada, minha esposa hoje, já fazia e eu sempre ajudei a fazer trabalhos, digitei trabalhos prá ela... Então foi me chamando a atenção, eu achei que ia me dar bem. Eu gosto de estar estudando, discutindo, eu gosto dessas coisas. Sabe aquela coisa de estar conversando, estudando, passando... Eu gosto dessas coisas.

Alegações dessa natureza repetem-se nos discursos de outros entrevistados. Somente uma entrevistada (Suzana) optou pelo curso de Pedagogia pensando em ser professora, pois já era licenciada em História pela UNESP de Assis. Como se vê, em nenhum momento, Tiago referiu-se a uma opção pelo magistério quando decidiu cursar

Pedagogia. Isso pode ser observado também em depoimento de Débora, que alega que optou pelo curso de Educação Física.

porque eu sempre gostei de ginástica, eu estava dando aula em academia já fazia um ano, ginástica aeróbica, e eu tinha um sonho de montar uma academia minha, então eu fiz Educação Física. (Débora)

Quando perguntei à mesma entrevistada se ela tinha clareza de que estava cursando uma licenciatura e se a animava a perspectiva de ser professora, obtive a seguinte resposta:

Nunca pensei nisso, o que queria mesmo era a minha academia, mas eu sabia da possibilidade de vir a ser professora licenciada, mas nunca cheguei a pensar, não tinha planos de dar aula em colégio, meu ideal mesmo era a academia.

Pode-se observar por estes depoimentos, que a opção por cursar a licenciatura não significa necessariamente a opção pelo magistério, mas sim a busca de uma alternativa para prosseguir a carreira escolar. O depoimento abaixo exemplifica claramente essa constatação.

Eu sempre gostei disso, mas quando pensava no salário desanimava um pouco. Eu passei a minha vida ouvindo meus professores reclamando dos salários, fazendo greves. Era greve todo ano, a gente já ficava esperando quando ficaria sem aula. Mas é sempre um trabalho né. Acho que não seria a minha primeira opção, mas podia ser uma né. (Fabiana)

A mesma ex-aluna afirma que não tinha muitas informações sobre a universidade quando se preparava para o vestibular.

Você sabe, a gente mora em cidade pequena e não tem muito acesso a essas informações. A gente vinha meio no embalo, às vezes os professores falavam alguma coisa. Eu mesmo, primeiro fiz Pedagogia pensando assim: eu já tô terminando o

magistério, acho que vou seguir a carreira, pode dar certo. Mas eu não tinha nenhuma informação sobre o curso, e também nem pensei em ir atrás. No 2º grau a gente é meio bobona, né. Não sabe muito da vida... (Fabiana)

A liberdade de opção, direito consagrado na sociedade moderna não é plenamente exercido pelos sujeitos entrevistados, ou seja, a falta de oportunidades parece ser o fator decisivo em suas opções. Falando ainda sobre sua opção pelo curso de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Fabiana relata o seguinte:

Olha, eu sou de família pobre. Meu pai largou a gente criança e tivemos que batalhar cedo. Minha mãe não tem muita instrução, mal sabe ler e escrever. Então, ficava difícil pensar em outra coisa. Tinha a UNOESTE, lá acho que tem Geografia também. Seria mais fácil, não precisa ir à aula (risos). Mas além de ser caro, e eu não tinha como pagar, não sei se vale a pena você investir anos da sua vida num curso que você sabe que não vai te dar base nenhuma prá trabalhar. Então, resolvi tentar aqui mesmo, faculdade pública; a única despesa que eu tinha era com condução e com xerox, às vezes alguns livros que a gente tinha que comprar e só. Ai dava prá mim.

Fabiana deixa bem claro que a impossibilidade de arcar com outros custos além da condução, xerox e alguns livros, orientou sua *opção pelo magistério*.

Dulcinéia reforçando esse aspecto, afirma que

Eu nunca vivenciei a universidade, eu nunca tive oportunidade, sempre tive que trabalhar para ajudar pai e mãe e na época que eu podia fazer faculdade, eu tive que largar, precisava trabalhar...

Além dos motivos alegados acima, outros orientaram a decisão de cursar uma licenciatura. Saulo afirma que as poucas oportunidades oferecidas pela Faculdade Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente levaram-no a optar pelo curso de

Matemática. É importante registrar que Saulo gostaria de cursar Educação Artística, mas dada a impossibilidade financeira de manter-se fora de Presidente Prudente, *optou* pela FCT.

Segundo ele,

(...) os cursos em Prudente são muito restritos e eu sempre me identifiquei um pouco com esporte, com biologia e tal. Gostava bastante. Ai resolvi fazer Fisioterapia. Na minha classe na época, foi muito de embalo, muitas pessoas prestaram prá Fisioterapia. Se fosse por minha opção mesmo, eu não faria nem Matemática nem Fisioterapia. Foi por falta de opção de curso. Não tem nada na UNESP daqui que me atraia assim.

À medida em me deparo com tais depoimentos dos sujeitos entrevistados, venço-me da necessidade de uma melhor orientação no período pré-vestibular. As informações prestadas pelos ex-alunos entrevistados demonstram fartamente que as suas opções foram orientadas pela falta de oportunidade e pela falta de informações sobre a universidade, especialmente em relação aos cursos nos quais pretendiam ingressar, o que fatalmente os levou a desistirem de prosseguir. Somente dois sujeitos não se enquadram nesse aspecto: Dulcinéia que retornou à universidade e concluiu o curso de Geografia e Débora que informou o seguinte:

Agora que você me falou que meu prazo se extingue em dois anos, que meu prazo ainda está em tempo, eu tenho que ver, porque eu sempre tive vontade de terminar o curso (...) seria por satisfação pessoal, porque eu sempre gostei do corpo, de exercício, de mexer com as pessoas através do corpo. Então eu sempre gostei, seria mais prá uma satisfação pessoal, não tenho mais planos de atuar na área, por enquanto não, não convivo com essa perspectiva. Seria mais para satisfazer um gosto que eu tenho.

Débora é uma das ex-alunas que reorientaram sua opção e concluiu o curso superior, o que de certa forma responde a uma das minhas questões, qual seja, o abandono do curso de licenciatura não significa necessariamente desistir do projeto de concluir um curso superior.

É importante ressaltar que os ex-alunos entrevistados, apesar das diferentes idades e experiências de vida, têm representações e expectativas bastante semelhantes em relação ao curso superior e à universidade. A expectativa de que a conclusão de um curso superior valoriza o indivíduo e o profissional está presente em todos os discursos.

O que se pode destacar quanto às opções dos alunos entrevistados é que tais opções feitas pelos jovens estudantes no momento do vestibular estão fortemente influenciadas pelos seguintes fatores:

- a necessidade de ingressar no ensino superior logo após a conclusão do 2º grau para atender às pressões familiares;
- experiências anteriores, principalmente no 2º grau;
- falta de informações sobre o curso no qual ingressavam;
- falta de opções em função da condição sócio-econômica. Vários dos ex-alunos entrevistados tiveram que conciliar trabalho e escola inviabilizando qualquer possibilidade de freqüentar um curso diurno ou freqüentar outro curso em outra cidade;
- o pequeno rol de opções de cursos superiores oferecido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente.

Com maior ou menor ênfase abordam os mesmos problemas, os mesmos obstáculos enfrentados pelos alunos nos cursos de formação de professores. Evidenciam

em seus depoimentos uma certa angústia por terem abandonado o curso. *Me deixou uma frustração, porque eu nunca tinha começado nada e parado na metade, me deixou uma sensação de derrota (...)* (Suzana). Apesar da precariedade do discurso em alguns momentos, deixam bastante claras as razões que os levaram a optar por um curso de licenciatura e o que os levou a abandoná-lo, o que sem dúvida, serve de referência para a reflexão de todos aqueles envolvidos com projetos de reformulação dos cursos de formação de professores.

6.3. A trajetória do aluno evadido

Ao longo das entrevistas foi possível observar que, mais do que relatar uma experiência escolar, os entrevistados falavam um pouco do seu ser, do seu fazer, da sua existência. Nesta trajetória da pesquisa, bibliográfica e de campo, foi possível perceber o quanto é importante a revelação dos seres envolvidos, a revelação de suas expectativas, impressões e representações sobre suas experiências. CUNHA (1998, p. 53) em estudo semelhante justifica essa opção metodológica da seguinte maneira:

"O estudo da memória como fonte de informações das construções afetivas e intelectuais dos sujeitos tem se mostrado um instrumento importante para a compreensão dos fatos sociais. Em primeiro lugar porque cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e do que gostaria de viver. Esta mescla do **ser** e do **dever ser** dão contornos à leitura que se faz de si próprio. Em segundo lugar porque o exercício de articulação do discurso sobre o passado, sobre o ponto de vista do presente, é sempre seletivo e esta seletividade passa a ser o sistema de referência do que é ou foi significativo".

Buscando aprofundar o enfoque sobre a experiência do ex-aluno indaguei-o sobre sua trajetória na universidade, mais especificamente sobre sua participação em projetos acadêmicos extracurriculares, ou de pesquisa. Pude então comprovar o que a

experiência no magistério do ensino superior tem me demonstrado, ou seja, o aluno trabalhador tem muito pouco tempo para participar da vida universitária. Segundo CASTANHO (1989), em estudo realizado junto à Pontifícia Universidade Católica de Campinas, quando foram ouvidos alunos, professores e funcionários sobre o ensino noturno, constata-se que a maioria dos alunos freqüentadores de cursos noturnos são oriundos do ensino público diurno e são trabalhadores do setor terciário, ou seja, comércio, escritórios, etc, e estão sujeitos a jornadas de trabalho superiores a oito horas diárias. Também na UNESP, conforme estudo organizado por BERNARDO (1996, p. 243-244), "nota-se também, que de maneira geral os matriculados nos cursos noturnos são provenientes de segmentos menos privilegiados..."

Foi o que constatamos entre os ex-alunos entrevistados: com exceção de um deles, todos eram trabalhadores na época de ingresso na universidade, e com reduzida disponibilidade de tempo para dedicarem-se ao curso freqüentado, razão alegada por Tiago para abandonar o curso.

Basicamente, o curso exige uma dedicação quase integral e eu não tinha muito tempo. Muita leitura e não era uma leitura assim superficial, exigia dedicação, uma leitura mais profunda. E, infelizmente dentro da minha profissão, na profissão de vendas não me deixa esse espaço, tanto fisicamente me ocupa muito tempo, quanto psicologicamente, você trabalha sob tensão, você tem que vender, tem que ter resultados. Então chega à noite você está num estado psicológico terrível, então você não tem cabeça (...)

Vanda, reitera a informação prestada por Tiago, alegando que

Eu nunca participei de nada. É como eu te falei, eu não tinha tempo, eu saia dali e pegava o ônibus. Quando eu perdia o ônibus eu saia correndo feito louca pro Shopping prá chegar em casa, tomar um banho e almoçar e pegar o ônibus de 10 prá uma.

Pelas entrevistas, observa-se que os estudantes passam pelo menos um ano na universidade até abandonarem o curso, e que nesse período pouco se envolvem com atividades para além da sala de aula, ou seja, as relações travadas dentro da universidade limitam-se à sala de aula, e o aluno pouco sabe sobre o que acontece fora dela.

Fabiana, quando indagada sobre sua participação em projetos na universidade alegou que

(...) eu nunca tive tempo prá isso. Eu tinha que trabalhar. O pessoal da manhã é que tem mais tempo. Eu senti falta, mas não dava prá parar de trabalhar. Se eu tivesse certeza de conseguir a bolsa e o tempo que podia contar com ela tudo bem. Mas, vamos dizer que conseguisse. Por quanto tempo? O que eu ia fazer depois que ela acabasse. Depois, eu acho que tem muita politicagem nessa história.

Sobre esse aspecto, uma das entrevistadas entendeu como atividades extracurriculares ou projetos acadêmicos a participação em eventos esportivos como atleta.

Olha, eu participava dos jogos, todos os jogos, corridas de bicicleta... só isso. (Débora)

A desinformação sobre outras atividades além daquelas estritamente acadêmicas, também constitui-se em obstáculo para uma participação mais efetiva do aluno na vida universitária. Quando perguntei sobre a atuação dos Conselhos de Curso, colegiado diretamente ligado ao curso, com representação discente, constatei que a maioria nada sabia ou sabia pouco sobre isso. Os depoimentos de Fabiana e Saulo ilustram o total desconhecimento sobre esse assunto e um certo desinteresse em relação ao próprio

curso, provavelmente por ser essa uma opção equivocada, o que no entanto não deixa de indicar a pouca preocupação da universidade em esclarecer e situar o aluno nesse espaço.

Olha, eu nunca estive muito bem informada sobre isso não. Mas eu me lembro duma eleição que deu a maior confusão... acho que o Bernardo era candidato... Acompanhei também a reforma do currículo que até hoje não saiu do papel. Mas foi só. Eu acompanhei muito à distância, porque eu trabalhava e só ia na faculdade à noite. Quando não tinha aula, se dava prá ir embora eu ia, senão ficava na biblioteca ou no D.A.¹² até dar a hora do ônibus. (Fabiana)

Eu não fiquei sabendo nada disso no curso, não tive muito contato. O único professor com quem tive mais contato foi com o Monarca, que deve ter percebido a minha ausência... Mas o contato que eu tive com outros professores foi mínimo, eles estavam lá falando e eu tava lá desenhando. (Saulo)

Um aspecto que merece ser destacado aqui, apesar de não ter sido comentado por nenhum dos entrevistados, é o fato de que apesar da Faculdade de Ciências e Tecnologia oferecer um significativo número de vagas no período noturno (150 vagas nos cursos de Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia), o setor técnico-administrativo (Setor de Graduação, Secretária de Departamento, etc) não funciona durante este período ou funciona precariamente, como por exemplo a biblioteca e o Setor de Reprografia que fecham às 22 horas.

Essa reduzida participação do aluno pode ser explicada pela falta de tempo, já que, como já foi mencionado anteriormente, quase todos os ex-alunos entrevistados trabalhavam à época do ingresso na universidade, mas também em função da precariedade do atendimento ao aluno no período noturno.

¹². Diretório Acadêmico.

Em todos os depoimentos aqui relatados, e mais do que isso, nas entrelinhas do discurso, fica patente uma grande frustração do ex-aluno em não ter sido *bem recebido* pela universidade o que contribuiu para abreviar a sua trajetória. A alegação mais freqüente é a falta de tempo, mas em alguns momentos fica claro que esperavam mais informações sobre processos até então desconhecidos, pois

(...) se você tem acesso à informação, se você é uma pessoa interessada, eu acho que a pessoa vai atrás. Chega no começo do ano, o professor chega lá e passa uma folha prá você e diz: - Oh gente, tem isso aqui, isso aqui, nisso aqui você tem representante, nisso aqui também, e só. Agora, as funções, o porque, como que a gente faz prá estar chegando ali, nada disso é passado. Se a gente diz que não sabia, você sabia, você tinha a folha. (Saulo)

Nesse caso específico, o ex-aluno parece confundir as funções do Conselho de Curso com a dos órgãos de representação estudantil, que salvo melhor juízo, teriam papel importante na recepção ao aluno *calouro*.

Se a condição capital para fixar e conservar o aluno na universidade for a intensidade das impressões que ele tenha sobre esse ambiente, não seria exagero destacar a importância da sua participação em eventos acadêmicos e por assim dizer, políticos, dentro da universidade. Nesse aspecto, as informações prestadas pelos coordenadores de curso sobre as medidas adotadas para reverter o fenômeno da evasão escolar nos cursos por eles coordenados apontam para o incentivo à maior participação dos alunos em eventos acadêmico-científicos. Além disso, experiências similares relatadas por PEREIRA (1996) e RIBEIRO (1996) reforçam a necessidade de integrar o aluno ao ambiente universitário para assegurar sua permanência até o final do curso.

Na experiência relatada por PEREIRA (1996, p. 152), a UNICAMP desenvolve

"Programa de Recepção, Integração e Acompanhamento. Este Programa tem por objetivos possibilitar a integração mais rápida e eficaz do ingressante no trabalho e no ambiente da Universidade e é desenvolvido durante os primeiros meses de aulas. O ingressante recebe orientação sobre o estudo das disciplinas do primeiro ano, sendo dada ênfase nas diferenças de postura dos estudantes universitário e secundário. São realizadas visitas às Unidades e Laboratórios de Pesquisa, para dar ao calouro uma visão mais concreta do curso".

De forma semelhante, o Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro realiza divulgação de atividades extracurriculares

"sobre as várias modalidades de bolsas que o aluno tem chance de conseguir, como bolsa de iniciação científica da FAPESP; bolsa de iniciação científica do CNPq (PIBIC); bolsa do PET-MAT-CAPES, e estágios de iniciação científica". (RIBEIRO, 1996, p. 193)

Pelo que se percebe, é essencial que o aluno se sinta parte da universidade, do curso no qual está matriculado. É de amplo conhecimento o *susto* que o aluno leva ao ingressar na universidade. Fabiana exemplifica bem esse *susto* dizendo que *primeiro são aquelas barbaridades que fazem com a gente no trote... Então veja, você chega na faculdade como eu cheguei, 18, 19 anos e enfrenta um negócio desses, isso assusta o aluno, bicho como eles chamam a gente.*

Em outras palavras, o processo de integração do aluno ao novo ambiente, que lhe é hostil, é bastante complexo. A violência do trote que indignou Fabiana é mal menor nesse processo. Do ponto de vista do estudante ingressante isso parece ser importante, mas as queixas em relação à falta de informações sobre a universidade e o curso e até mesmo uma denúncia de que há favorecimento de alguns alunos na concessão

de bolsas de estudo são elementos importantes para uma profunda reflexão sobre o papel da universidade na vida desses alunos.

A maior prova de que a universidade tem pouco significado na vida desses alunos, é que com exceção de três entrevistadas (Suzana que cursa Direito, Débora que concluiu Direito e Dulcinéia que concluiu Geografia), ao serem indagadas sobre a possível falta que o curso superior fez em suas carreiras profissionais, responderam que nenhuma, o que sugere uma análise sobre a trajetória do aluno após a evasão da universidade.

Qual é o destino do aluno evadido: abandono do curso superior ou simplesmente mudança de carreira? Esta pergunta revela-se importante porque a natureza da evasão escolar no ensino superior difere dos demais níveis de ensino.

"Estudo de Paredes (1994) voltado para avaliação dos cursos de duas universidades brasileiras, uma pública e outra privada, demonstrou que a evasão como abandono definitivo do sistema de ensino superior correspondeu a apenas 12,8% dos alunos dos grupos estudados, enquanto que 64% dos mesmos concluiu o 3º grau de ensino em outro curso ou em outra universidade, o que indica que a evasão, da universidade e do sistema, é menor do que a evasão do curso". (PAREDES, 1994 apud Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, 1996, p. 26)

Para responder a essa questão indaguei o ex-aluno sobre suas atividades atuais e sobre sua intenção de retornar ao curso abandonado. Com exceção de Dulcinéia que retornou ao curso de Geografia e o concluiu, apesar de não demonstrar nenhuma intenção de exercer a profissão, nenhum dos entrevistados demonstrou intenção de retornar ao curso abandonado. Isso no entanto não descarta a possibilidade de retorno à universidade ingressando em outra modalidade de curso, e com raras exceções, em outras modalidades de licenciatura, o que revela uma desilusão com a carreira do magistério. O desabafo de Suzana demonstra essa desilusão.

(...) eu mudei de opção né! Estou cursando Direito, quero sair do magistério, o magistério morreu prá mim. As perspectivas de trabalho são cruéis; a gente sabe que o Estado quer mesmo acabar com a educação pública. Eu não tenho mais prazer no que eu faço, essa carreira não está me apaixonando mais não... Minha perspectiva é essa, em cinco ou seis anos no máximo, terminando Direito, vou me dar um ano de prazo ainda... quero mudar de profissão... Eu quero ingressar no quadro profissional do Estado, eu pretendo a Magistratura ou Procuradoria, quero atuar nessa área, não quero advogar. Agora, o curso de Direito tem um leque maior que da Pedagogia. Posso fazer bastante coisa, posso prestar concurso público em várias áreas. Então, eu tenho um leque maior de opções que o curso de Pedagogia não oferece.

Suzana, portadora de diploma de curso superior, professora atuante na Rede Pública Estadual de Ensino, pretende, a qualquer custo, deixar a profissão. Segundo pode-se deduzir de seu discurso, parece que qualquer coisa serve, menos o magistério que não está mais *apaixonando*. Outros depoimentos reforçam essa posição. *A minha atividade atual é... estou estudando mesmo prá concursos... eu quero prestar um concurso prá procuradoria do Estado.* (Débora) Além dessas duas entrevistadas, também Dulcinéia, que concluiu o curso manifesta intenção de freqüentar algum curso ligado à área de publicidade. Tais depoimentos permitem inferir que o abandono do curso de licenciatura não significa abdicar do projeto de concluir um curso superior, mas sim uma mudança de opção. Nenhum dos entrevistados disse ter sentido falta do curso superior até o momento, apesar de reconhecerem que qualquer curso superior traz uma certa valorização profissional, e portanto, indicarem a intenção de retornar à universidade procurando outro curso. Somente Tiago demonstrou interesse em cursar uma licenciatura, no caso, Educação Física.

Abandonei definitivamente. Estou com outras opções, estou com planos de no próximo ano continuar estudando. Eu vou prestar um novo vestibular... Prá Educação Física... prá estar atuando, mas mais na área de ensino mesmo. A princípio na

área de ensino mesmo. É uma área que eu conheço mais, não vou ter que desvendar tanto, acho que me sentirei mais seguro.
(Tiago)

Os depoimentos apresentados trazem idéias gerais, sobre as perspectivas de vida depois da evasão escolar, as impressões sobre a carreira do magistério, os quais se revelam importantes elementos para a análise do fenômeno. São dados significativos, pois o fato de que a maioria, senão todos os entrevistados formularem idéias semelhantes, pouco importando em que peculiaridades sejam produzidas, sugere a conclusão de que a decepção com a carreira escolhida aliada à decepção com a universidade acabam por determinar a decisão de abandonar o curso, ainda que a intenção de concluir um curso superior permaneça viva nos projetos de vida dos sujeitos entrevistados.

Ouvir os depoimentos dos alunos evadidos, ainda que em número limitado, nos permite a ampliação da compreensão do fenômeno da evasão escolar. Ainda que minha experiência docente ao longo de mais de uma década, exclusivamente em cursos de formação de professores me desse indicadores bastante significativos sobre o fenômeno, o procedimento metódico de investigação científica revela novas faces do fenômeno e desmistifica outros fatores até então bastante *óbvios*. O mais importante deles é a crença de que o aluno abandona os cursos de licenciatura em face de sua incompetência e despreparo para acompanhar as exigências do ensino superior. É claro que este ainda é um fator importante a ser considerado, porém, a falta de clareza sobre a opção no momento do vestibular, e a falta de perspectivas profissionais revelaram-se muito mais relevantes na tomada de decisão de abreviar a permanência na universidade. Ficou evidente que isso gera uma certa frustração no aluno evadido, uma sensação de derrota, que sem dúvida não deve fazer bem à sua auto-estima. Por outro lado, alguns entrevistados revelaram uma

lucidez surpreendente ao analisar os motivos que os levaram a desistir de seus projetos e apontar os principais problemas da universidade, especialmente neste caso, quando tratamos de instituição pública que para muitos jovens representa uma das poucas opções de prosseguimento da carreira escolar.

Diante do exposto, podemos arrolar alguns pontos comuns entre os ex-alunos evadidos, em sua trajetória durante o período em que freqüentaram a universidade e após o seu abandono:

- uma das razões mais fortes para o abandono do curso é a dificuldade de conciliar trabalho e escola;
- verifica-se reduzida participação dos ex-alunos na vida interna da universidade, seja por falta de tempo, seja por falta de informações sobre seu funcionamento e espaços de atuação do aluno;
- a frustração por não ter sido bem recebido pela universidade, demonstrando que a diferença entre o ambiente escolar de 2º grau e o ambiente universitário causa grande impacto no aluno ingressante;
- a decepção com o curso superior e a universidade levou os alunos a desvalorizarem a carreira pela qual optaram inicialmente, levando a uma reopção.

Evidentemente que o pequeno número de exemplos naturalmente não admite conclusões gerais acerca das razões que impelem o estudante universitário dos cursos de licenciatura a abandonar o curso. Neste caso, porém, a contribuição prestada pelo estudo de alguns casos pode ser significativa, no sentido da constituição de um conjunto de informações que sustentem decisões mais efetivas para a reversão do fenômeno.

6.4. Avaliação da qualidade do ensino da universidade

Como foi citado no item anterior, o tempo de permanência dos ex-alunos no curso é de pelo menos um ano conforme afirma BICUDO (1995, p. 28): "os dados concernentes ao período de 1985 a 1993 também indicam que o maior índice de evasão ocorre até o 2º ano da série ideal" (...), tempo suficiente para que os mesmos formulem opiniões e conceitos sobre a qualidade do ensino ministrado nos cursos que freqüentaram. Não há críticas à qualidade do ensino; os alunos entrevistados consideram bom o ensino ministrado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. Porém, as críticas recaem sobre o distanciamento da universidade em relação à Rede Pública Estadual de Ensino, via de regra, local de trabalho dos profissionais formados pelos cursos de licenciatura. Suzana, por exemplo, afirma que

(...) a qualidade da faculdade é boa, embora... Em Assis também era assim. O curso não prepara você para a prática, para o dia-a-dia. Ele te prepara para continuar estudando e isso acaba gerando uma certa frustração. Que não é todo mundo que conclui que vai atuar, mas a grande maioria, imagino, vai trabalhar e fica uma carência e aí vai aprender na prática. E ele não consegue atuar, ele não foi preparado para isso. Desde o 1º ano da faculdade são colocadas outras perspectivas, não é preparado para entrar no mercado de trabalho. É como se fosse um mundo à parte. Eu vejo as pessoas que vem da UNESP e que estão trabalhando comigo: estão tendo dificuldade... Eles saem sem noção de como é o mercado de trabalho.

A lembrança evocada pela questão formulada levou os entrevistados a relatarem processos relativos à falta de contato com a realidade por parte da universidade. É interessante ouvir que o ensino é bom, mas não prepara para o mercado de trabalho. Os conteúdos ministrados são considerados bons e suficientes para o trabalho docente, mas

falta mais *realismo* à formação de professores na universidade, conforme destaca Suzana, (...) *a pessoa fica perdida. Então na prática, você apanha prá caramba.*

Saulo também manifesta sua preocupação com a distância dos conteúdos aprendidos na universidade e a realidade do ensino de 1º e 2º graus, tanto no que diz respeito ao tratamento dado ao aluno ingressante, quanto no que diz respeito à atuação profissional do futuro professor.

É outra realidade. Se eu for me basear no que eu estou aprendendo aqui para passar numa escola... É o tal negócio, a faculdade trabalha em cima de um referencial de que o aluno ao chegar ali tem uma formação. Então ela cria um universo separado, de uma certa forma não se importa com o que aconteceu no 1º grau até o 2º grau e não leva em consideração isso aí. Ela leva em consideração que você passou no vestibular e que você está na faculdade. Então, o que eu aprendi ali é uma realidade diferente da do 1º e 2º graus. Eu teria que fazer o que? Fazer uma adaptação aos moldes da realidade. É o que não acontece... Teria que se fazer uma reformulação. O conteúdo é bom, mas a maneira de passar é que é difícil aprender.

FAZENDA (1992) lembra bem essa questão ao chamar a atenção sobre as discussões sobre a pesquisa no ambiente escolar, que via de regra remetem-se à dificuldade de conciliação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Pensar a questão da pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica remete-nos inicialmente à velha problemática da relação teoria-prática, inclusive a uma revisão do não menos antigo jargão: A teoria na prática é outra – representação máxima da dicotomia cujo exercício acaba determinando o aparecimento de dois tipos distintos de profissionais: os pesquisadores de um lado – reivindicando a soberania da teoria – e os professores do outro – idolatrando a prática – e entre eles, os alunos, a sala de aula... (FAZENDA, 1992, p. 77)

E este tem sido um dos problemas com que têm se deparado os educadores: como assegurar qualidade na formação dos futuros profissionais e ao mesmo tempo garantir que o conhecimento assimilado viabilize uma prática educativa comprometida e de qualidade? A solução para essa questão parece ainda não estar suficientemente clara. Como assinala Saulo, há uma grande distância entre o que é ensinado nos cursos de formação de professores – conteúdos de boa qualidade – e o que efetivamente deve ser ensinado na Rede Pública de Ensino. Parece claro que não há nenhuma defesa do *barateamento* dos conteúdos ministrados, mas sim a consideração de que os alunos dos cursos de formação de professores são oriundos das escolas públicas e com séria defasagem de conteúdos considerados pré-requisitos para o prosseguimento no ensino superior. Parece evidente que enquanto a universidade, através de seus diferentes colegiados e professores não passar a considerar esta como uma variável relevante do fenômeno da evasão escolar, dificilmente tais indicadores poderão ser revertidos.

Porém, apesar dessa defasagem, os ex-alunos são capazes de avaliar o curso que frequentaram apontando sérios problemas como o distanciamento do que aprendem e a realidade da Rede Pública de Ensino. Mas, fica evidente também uma contradição, ao reconhecerem como de boa qualidade os conteúdos ministrados pelo curso, o que sugere que o curso seja bom. Como pode ser bom um curso que não prepara o aluno para exercer a profissão para a qual está se preparando?

Por outro lado, a falta de professores, o desrespeito aos horários previamente estabelecidos são outros problemas apontados pelos alunos.

Segundo Tiago,

A falta de professores, professores saindo, questão de horários... interferiu (na qualidade do curso) porque ficou muita coisa pela metade. Muito corrida e pela metade.

O argumento acima é bastante relevante nessa análise, pois não há uma generalização por parte dos ex-alunos. O mesmo entrevistado afirma a seguir que freqüentar a universidade *acrescenta muito a nível de conhecimento*. Ou seja, as expectativas dos ex-alunos sobre a universidade e o curso que freqüentaram são geralmente positivas. Entretanto, apontam detalhes que devem ser observados atentamente, não só para conter o fenômeno da evasão escolar como para aprimorar a qualidade da formação dos futuros educadores.

Outro ponto fundamental levantado pelos ex-alunos entrevistados diz respeito às relações entre professor e aluno. Segundo alguns depoimentos, a UNESP possui bons professores, o que nem sempre é sinônimo de boa qualidade de ensino.

Débora observa este aspecto dizendo que

Tem professores ali que passam muito prá você, eles te dão uma base excelente. Se você for aplicar aquela matéria que passam prá você, você está muito bem. Agora, tem professores que não dão tanto... Tem bons professores, que ajudam o aluno, que se interessam pelas nossas dificuldades, querem que a gente saia de lá preparada prá trabalhar. Mas esses são minoria (...)

Saulo é mais enfático, avaliando como defasada a metodologia de ensino de alguns professores.

Eu acho que a UNESP é uma faculdade que tenta não perder conteúdo, material teórico, ela tenta não perder. Isso de certa

forma é bom. Mas ela está meio ultrapassada no que diz respeito à metodologia de ensino, o trabalho do professor...

Parece que as relações entre professores e alunos, no que diz respeito ao ensino, não são tão amistosas como podem parecer. É interessante observar a preocupação dos entrevistados em ressaltar a qualidade de seus professores para depois criticarem o seu comportamento em sala de aula e sua metodologia de ensino, como se vê no depoimento de Fabiana:

Eu não tava esperando que professor me carregasse no colo, porque tem professor que faz isso com alguns alunos. Eu queria um pouco mais de atenção; afinal se eu tô lá como aluna é porque eu não sei, vou lá prá aprender.

Esta me parece a mais enfática das críticas, ou seja, Fabiana deixa claro que não espera do professor uma atitude paternal, mas um pouco mais de atenção, e quem sabe, talvez mais respeito.

Saulo também dá a entender que a relação professor-aluno é conflituosa.

E tem um problema, professor e aluno não caminham junto ainda, professor não é amigo do aluno ainda, isso também influencia os alunos a estarem saindo curso. Se você tem o professor como um cara que você gosta, que vive todos os seus dramas ali, você vai pensar duas ou três vezes antes de sair e se você ficar, você sabe que o professor está ali prá te ajudar e isso não acontece. Se você tira um zero na prova, o professor não tá nem ai, ele não tem tempo de fazer um acompanhamento com os alunos. Então você fica desestimulado. No colegial você tira um A, um B, um oito, um nove... Na faculdade quem tira 4,5 tá no céu. E não é por falta de estudar. Geralmente, o cara estuda mesmo, estuda prá caramba, mas não tira a nota... Ainda mais em Matemática que é uma coisa exata. O professor não leva muito isso em consideração, que você procurou fazer o exercício, ele quer saber se está certo ou errado... Então, o professor vira um inimigo a ser vencido, não é a disciplina, é o professor. (Saulo)

Sobre essa insatisfação do aluno registrada nos depoimentos transcritos, CUNHA (1998, p. 55) registra uma insatisfação também dos professores, que segundo ela, expressaram um certa frustração que, certamente, identificam também nos alunos por não conseguirem apanhar o objeto de estudo e a realidade com um todo. Desta forma, a teoria destitui-se de sentido porque não consegue qualquer vinculação prática.

Parece ser possível afirmar que na concepção do aluno a figura do bom professor entrelaça-se com a figura do professor amigo. A impressão que se tem é que o aluno sente-se desprestigiado por não ser acompanhado mais de perto em suas dificuldades. Apesar de, implicitamente, reconhecer a sua falta de preparação para o curso superior, reivindica um tratamento mais pessoal, no qual estejam presentes a *amizade* e a preocupação do professor com o seu desempenho. CUNHA (1988, p. 147) afirma que

"um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição... Parece consequência natural que o professor que tem uma boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação".

Percebe-se que se em seus discursos, os ex-alunos entrevistados atribuem uma parcela da responsabilidade da evasão escolar à instituição, por outro lado reivindicam um novo enfoque pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem por parte do professor.

Podemos destacar aqui, alguns pontos recorrentes nos depoimentos dos alunos, no que diz respeito ao ensino na universidade:

- reiteradamente, os ex-alunos afirmam que a qualidade do ensino ministrado na universidade é boa; entretanto consideram os conteúdos ensinados distantes da realidade da escola pública de 1º e 2º graus;

- avaliam a relação professor-aluno como problemática, uma vez que consideram o professor muito distante do aluno, sugerindo que estes ignoram as expectativas e necessidades de sua clientela;
- formulam rigorosas críticas quanto à metodologia de ensino dos professores, considerando-a inadequada às necessidades de um curso de formação de professores;
- finalmente, concebem o bom professor como aquele que ensina bem e que é um professor amigo, ou seja, aquele professor que, sem ser paternal, se preocupa com suas dificuldades e com o seu desempenho acadêmico.

Elencando os problemas levantados pelos ex-alunos em seus depoimentos, pode-se observar que os sujeitos têm consciência do que ocorre à sua volta, não são meros espectadores dos conflitos existentes no interior da universidade. O testemunho dessa consciência repousa no fato de que não se observam críticas genéricas ao ensino ministrado pelos professores, mas sim a comportamentos, atitudes e atos dos professores.

Em síntese, os ex-alunos entrevistados queixam-se basicamente da forma como são recebidos na universidade, da distância entre o que vivem em seu interior e os problemas advindos da relação professor-aluno, ao mesmo tempo em que enaltecem os conteúdos ministrados pelos professores nos cursos por eles freqüentados. Ainda que o pouco tempo passado na universidade (em média, um ano e meio) possa servir de argumento para desautorizar tais opiniões, creio que as indicações presentes no discurso desses sujeitos, por vezes confusas, devem ser consideradas para a reavaliação da qualidade do ensino ministrado nos cursos de licenciatura e do perfil do profissional que se pretende formar nos cursos de licenciatura.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensei em iniciar esse estudo procurando entender porque os cursos de licenciatura apresentavam índices de evasão tão elevados em comparação com outros cursos. A princípio, não tinha muita clareza do quanto seria importante ouvir os sujeitos na análise do problema. Sabia que deveria ouvi-los para escapar à frieza dos números divulgados à exaustão, à objetividade cega das análises sobre a produtividade do ensino superior. Porém, ao longo de mais de quatro anos, fui desvendando segredos não tão secretos assim sobre os motivos que levam jovens trabalhadores à universidade, especialmente aos cursos de formação de professores e que, ao mesmo tempo os leva à desistência da conclusão de seus projetos. WHITAKER (1989) em estudo realizado sobre o vestibular VUNESP apresenta dados que podem ser relacionados com essa situação. Segundo a autora há uma forte relação entre a escolha da carreira e o sexo dos candidatos, pois "alguns cursos se apresentam mais masculinos enquanto outros são mais femininos (...)" (p. 3), o que em parte justifica a forte procura de cursos na área de humanas pelas mulheres. Outra variável importante é a grande quantidade de jovens que freqüentaram a escola pública de 1º grau (56%) e o 2º grau (37%) segundo dados do Relatório do Vestibular VUNESP de 1992. Estes dados são confirmados por WHITAKER (1989) com relação ao curso de medicina, no qual entre os candidatos inscritos, "60% fizeram o primeiro grau em escola

pública (...) e 57,1% foram classificados (...)" (p. 5-6). Entretanto, é importante observar que quando se trata de cursos de menor prestígio, este percentual sobe para 80,4% (idem).

Tendo em vista as considerações feitas até aqui, podemos **relacionar a origem sócio-econômica** dos candidatos com os cursos procurados. Segundo o mesmo estudo de WHITAKER (1989), cerca de 45% dos candidatos aos cursos da área de Ciências Humanas trabalham mais de 30 horas semanais, enquanto no cômputo geral este percentual cai para 21% do total de candidatos inscritos no vestibular (Relatório Vestibular VUNESP, 1992, p. 63).

Em função desse quadro, o discurso sobre evasão escolar no ensino superior no Brasil vem apresentando uma dinâmica que na maioria das vezes responsabiliza, ora uma das vítimas, o aluno, pelo seu fracasso, ora a universidade pela sua baixa produtividade, fundando-se em dois aspectos básicos: um de ordem econômica através da avaliação de índices de produtividade das universidades e outro relacionado ao mau desempenho do ensino de 1º e 2º graus.

No que tange ao primeiro aspecto, ou seja, o de que a universidade pública tem sido questionada sobre seus baixos índices de produtividade, são críticas que em alguns momentos têm como parâmetros as instituições particulares. Frequentemente seus críticos referem-se ao fato de que as universidades públicas representam elevado custo aos cofres públicos, na medida em que a relação professor-aluno é bastante baixa (fala-se numa relação de um professor para cada 10 alunos aproximadamente) e que o custo de formação desse aluno é infinitamente maior que o custo das instituições particulares. Neste movimento colaboram não somente os elevados índices de evasão da universidade pública, como também o elevado número de alunos por sala nas instituições particulares, o

que eleva significativamente sua **produtividade**. A contribuição da mídia para divulgar esse quadro, não necessariamente real, tem levado a interpretações equivocadas, apaixonadas e às vezes de má fé.

Aliás, o evento da gratuidade do ensino superior no Brasil, de passado recente, vem recebendo seguidas críticas de alguns setores da sociedade civil. CUNHA (1991, p. 45-46) destaca quatro grupos que têm sistematicamente se posicionado contra a gratuidade do ensino superior:

1. os empresários do ensino, que pretendem absorver parte da clientela da universidade pública, alegando que a gratuidade é injusta, uma vez que todos pagam por este serviço público, mas poucos usufruem dele;
2. setores empresariais interessados em reduzir a presença do Estado na economia;
3. setores da tecnoburocracia estatal, que defendem a privatização das universidades visando o uso mais **produtivo** dos recursos a elas destinados;
4. grupos religiosos que freqüentemente se socorrem dos recursos públicos para garantir o funcionamento de suas instituições de ensino.

Contrapondo-se a estes grupos, CUNHA (1991, p. 49) argumenta que

Como cobrar pelo ensino ministrado em uma **verdadeira** universidade se o custo direto do curso é uma parcela reduzida do seu custo total que, também, e principalmente, precisa ser coberto? Como separar o custo do curso do que é custo das demais atividades, sem a adoção de critérios arbitrários? Cobrar pelo ensino não resolve o problema do funcionamento de uma **verdadeira** universidade. Na melhor universidade particular que conheço, administrada por altos padrões de racionalidade, em termos brasileiros, as anuidades não chegam a cobrir 40% dos seus gastos. Mesmo assim, essa universidade não tem curso de graduação em medicina, nem hospital das clínicas, campeões na voracidade de recursos. Se os mantivessem, aquela percentagem cairia

para valores próximos dos 10%, conforme indicações que me foram dadas por conhecedores do assunto. Além disso, como cobrar de um indivíduo pela formação que não interessa a ele próprio, mas ao conjunto da sociedade? Eis um exemplo: o professor bem formado trabalha para si ou para o conjunto da sociedade? E o médico? Principalmente o médico que trabalha nos serviços de saúde pública? Do trabalho do professor, do médico e de muitos outros profissionais, é a sociedade como um todo que se beneficia. Aquelas duas categorias de profissionais, aliás, têm suas remunerações decrescentes - com que base, então, cobrar deles a formação cada vez mais custosa, como se fossem eles os beneficiários dos estudos pedagógicos e médicos?

Em outras palavras, interessa a esses grupos e a parcelas da mídia nacional esta abordagem simplista ao considerar como custo da universidade apenas aquilo que é destinado ao ensino.

Esse tratamento dado ao ensino superior convive com um discurso da mídia que sempre tendeu a inscrever o problema no âmbito das questões econômicas, tendendo a uma análise baseada no paradigma do neoliberalismo, no qual o Estado tende a ser considerado como um agente externo ao mercado, desincumbindo-se de tarefas outrora de sua responsabilidade como educação e saúde, por exemplo.

Ao reconstruirmos a trajetória da **universidade no Brasil** e o papel do Estado nesse nível de ensino, pudemos identificar um **forte componente elitista na sua constituição**, pois desde o nascimento das primeiras escolas de ensino superior por obra de D. João VI em 1808 **convivemos com uma instituição marcada pela exclusão**. Por outro lado, quando voltamos os olhos para o **estado de São Paulo**, vemos a universidade nascendo como parte de um projeto de conquista da hegemonia política do país, no qual a posse do saber e a produção científica tinham local de destaque, o que **não impediu que algumas lideranças** (Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo) **se colocassem claramente contra a expansão de vagas no ensino superior, principalmente em direção ao interior do estado**, alegando o risco de perda de qualidade no ensino face aos

elevados custos que essa expansão representaria e a carência de recursos humanos especializados para atender a essa demanda.

Como se vê, **há muito tempo, que a emergência de um discurso público sobre a qualidade do ensino ministrado na Rede Pública de Ensino, 1º, 2º, e 3º graus tem servido de justificativa para a gradual redução dos investimentos, principalmente no ensino superior público.** Em outras palavras, o elevado custo do ensino superior público tem sido justificado pelo baixo número de alunos atendidos. Considerando-se o elevado índice de evasão escolar *conclui-se* que esta é uma das causas desse mau desempenho. Porém, porque os alunos evadem do ensino superior? E a resposta imediata responsabiliza o ensino de 1º e 2º graus que não os tem preparado para o ingresso no ensino superior. Assim, o *raciocínio lógico* seria diminuir os investimentos no ensino superior e aumentar os investimentos no ensino de 1º e 2º graus.

Combinado a esse discurso, há ainda a alegação de que quem tem acesso ao ensino superior público são os segmentos das classes alta e média que freqüentam estabelecimentos de ensino de 2º grau de melhor qualidade e portanto, tem melhor desempenho no vestibular. Mesmo que isso seja verdadeiro, não se justifica que para sanar essa *distorção* diminua-se ainda mais as chances de alunos oriundos de classes menos favorecidas de nossa sociedade, de ingressarem no ensino público superior.

Cabe aqui perguntar: a quem interessa esse discurso distorcido que denigre a imagem da universidade pública, de história tão recente em nosso país? Parte da resposta nos é apresentada por CUNHA (1991) citado anteriormente, ou seja, grupos privatistas ligados a empresas de ensino. Outra parte da resposta, tão contundente como a de CUNHA

pode ser encontrada no quadro desenhado no Brasil nos últimos anos, no qual o ensino superior privado saltou de **126.638 matrículas em 1968 para 918.209 matrículas em 1988**, enquanto que o **ensino superior público cresceu de 151.657 matrículas para 585.351 matrículas** no mesmo período, ou seja, **crescimento da ordem de 725% e 385%**, respectivamente (vide Tabelas 3 e 4 da unidade 3).

A despeito de tal salto a preocupação com a evasão tem sua razão de ser, pois embora cresçam as matrículas, a inconclusão dos cursos é bastante significativa.

Vejamos uma síntese:

- o índice médio brasileiro de evasão escolar no ensino superior no período de 1986 a 1994 é de 50% , sendo que nesse estudo os evadidos dos cursos de licenciatura **somam 39,9%** com alguns cursos chegando a percentuais de apenas **16% de concluintes** (Física e Química);
- na região Sudeste o percentual de evasão escolar é de 40%, sendo que em São Paulo esse número está ao redor de 216.000 alunos evadidos;
- na UNESP o índice médio de evasão nas licenciaturas se equipara ao da universidade como um todo, chegando a **80% e 90% em Física e Matemática;**
- em Presidente Prudente, foco da pesquisa aqui detalhada, a situação é similar aos índices nacionais, embora superiores aos da UNESP e à média nacional.

A síntese resultante das informações e análises quantitativas desse estudo, fornece dados importantes para compreender as causas do abandono dos alunos dos cursos

de licenciatura, no sentido de perceber esse fenômeno no conjunto - **nada diferente do restante da universidade brasileira e paulista.**

Faltam, no entanto, sintetizar aspectos relativos à visão dos professores e alunos. Ainda que resultantes de situações específicas e a apenas alguns casos de conselhos de cursos e alunos que deixam seus cursos, há pistas que podem ser consideradas representativas, uma vez que a situação do campus de Presidente Prudente é similar à da UNESP, do estado de São Paulo e do país.

Assim, ouvir as razões dos professores e dos alunos evadidos pareceu-me decisão acertada, pois permitiu a construção de um conhecimento para além do discurso oficial e da defesa de interesses não muito nobres, como já citamos anteriormente, os quais não consideram elementos como origem social, expectativas e opiniões sobre a universidade por parte dos sujeitos dessa história: alunos e professores das universidades. Considerar tais elementos como dimensões sociológicas ao analisar resultados educacionais revelou-se de fundamental importância para a análise global do fenômeno. De modo geral, aponta-se uma relação entre o fracasso educacional e as desvantagens escolares de grupos sócio-econômicos desprivilegiados da sociedade contemporânea. Porém, a análise dos dados desse estudo, transformados em conhecimento novo, mostra que **nem sempre a razão que leva o aluno à evasão é de ordem sócio-econômica.** Mesmo nos países desenvolvidos onde estas diferenças sócio-econômicas são menos flagrantes, ocorrem elevados índices de evasão escolar, conforme demonstra o relatório da Comissão Especial de Estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras (1996, p.15):

"A evasão de estudante é fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo (...) Nos EUA, por exemplo (...) as taxas de evasão estão em torno de 50% (...) a mesma constância verifica-se na França onde as taxas, em 1980 eram de 60 a 70% em algumas universidades" (...)

Articulando o conjunto de trabalhos consultados sobre a história da universidade, especialmente no Brasil com os relatos colhidos junto aos alunos entrevistados pude delinear um quadro bastante problemático no que diz respeito à evasão escolar no ensino superior. A história tem nos demonstrado **o quanto é elitista a universidade brasileira, tanto no ingresso quanto na permanência**. Milhares de jovens tem sido excluídos, sobretudo pela falta de vagas e outros tantos por não conseguirem permanecer no seu interior.

Essa precariedade na permanência ocorre em função de dois tipos básicos de causas: as externas à universidade, ou seja, fatores sociais e/ou causas internas à universidade.

a) Causas externas à universidade

Uma das causas já referida neste estudo diz respeito à **atração exercida pela burocracia estatal sobre os jovens de classe média da sociedade brasileira**. Pudemos observar nas análises, indícios da presença de evadidos que se preparam para o ingresso na carreira da magistratura ou procuradoria pública. Percebe-se então, que mesmo sendo um emprego público, o trabalho docente na Rede Pública de Ensino não exerce maiores atrativos sobre os jovens que ingressam no mercado de trabalho. No entanto, outras funções públicas os atraem, pois são mais valorizadas socialmente.

Outra razão mencionada pelos entrevistados e que parece ser bastante importante é a falta de perspectivas profissionais, aliada a **questões financeiras**, sobretudo numa sociedade de classes, em que o poder aquisitivo é definidor de uma grande quantidade de outros aspectos da vida em sociedade. E sabe-se à sociedade, o quanto estão achatados os salários de professores.

As questões financeiras do alunado abarcam também o **fato de serem trabalhadores que estudam** ocasionando **dificuldades para conciliar jornada de trabalho e estudo**, razões presentes nos depoimentos de alunos e de professores de diferentes cursos.

Tais questões, permitem-nos relacionar a concepção de valor da educação para os alunos evadidos com sua origem sócio-econômica. Considerando-se que: 45% dos candidatos aos cursos da área de Ciências Humanas exercem atividade remunerada; que 30% dos candidatos são filhos de trabalhadores de nível médio (professores primários e secundários, indústria têxtil e alimentícia, etc); que a escolaridade dos pais dos candidatos vai do analfabetismo ao 1º grau completo (51% para os pais e 54% para as mães) (WHITAKER, 1989), podemos deduzir que o ingresso na universidade significa para estes estudantes um progresso em relação à escolaridade de seus pais e neste caso, a educação tem forte apelo como mecanismo de ascensão social. Ao mesmo tempo que convivem com esse projeto, o alunos convivem também com a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho.

Acresça-se a esse fatos, o **período de viagem** - e conseqüentemente a dificuldade - **dos alunos que se deslocam** diariamente para freqüentar as aulas.

Um dos alunos entrevistados prolongou sua análise sobre as causas da evasão escolar, para além das fronteiras da universidade.

Para o país é ruim não é. É bom prá elite né. Para a elite é bom que pobre não estude, que pobre não saiba. Geralmente na escola pública não são os donos do poder que estão lá. Isso é bom prá eles. É ruim também você não ter repetência né. Eu poderia estar me formando esse ano se não tivesse repetência, mas sairia de lá sem saber nada. É ruim pro país ter esse índice de evasão muito grande. Isso possibilita as pessoas que tem condições financeiras. A situação financeira influencia muito. Porque tem cara ai que, a gente chama de boyzinho, tem dinheiro, não precisa trabalhar, não tem a preocupação de uma pessoa que precisa trabalhar... Então, a pessoa que faz um cursinho, que tem essa estabilidade pode se dedicar mais ao curso. Deveria haver um estímulo para aquele que não tem tempo, para conciliar trabalho e faculdade. (Saulo)

A reflexão de Saulo, apesar de bastante simplificada corrobora com algumas questões fundamentais desse estudo, principalmente no que diz respeito à discussão sobre a relação custo-benefício do ensino superior no Brasil.

Caminhando para a relação entre causas externas e internas à universidade verificou-se que os alunos **abandonam também porque o curso não prepara o profissional adequadamente para o mercado de trabalho**. Tal razão, presente nos depoimentos dos alunos tem sido focalizada também pelos professores, os quais, no debate tem buscado soluções alternativas. Embora seja uma questão polêmica - a de se atrelar formação a mercado de trabalho - há que se focalizar a questão.

b) Causas internas à universidade

Ao entrevistar os alunos, percebi que entre as justificativas apresentadas para a sua evasão e a de muitos de seus colegas, muitas sugerem razões que devem ser

consideradas nesta análise como, por exemplo, **a opção equivocada, descoberta feita durante o curso. A falta de informações sobre a carreira escolhida que tem sido considerável obstáculo para o prosseguimento do curso**, e para alguns, a grande razão para abandonar o curso definitivamente. Tal alegação esteve presente também, nas avaliações realizadas pelos conselhos de Curso, estabelecendo um problema sério com relação à divulgação das informações relativas aos cursos oferecidos, incluindo aquelas que a própria universidade fornece.

Outro conjunto de causas apontadas pelos alunos e pelos professores se refere aos **aspectos pedagógicos dos cursos**. De diferentes formas foram apresentados argumentos relativos a problemas enfrentados, tais como a atuação de alguns de seus professores, algum tipo de discriminação dos professores em relação aos alunos, professores não capacitados para o ensino de certas disciplinas, com severas críticas à metodologia de ensino dos professores que atuam desconectados da realidade das escolas para as quais os licenciados estão se preparando.

Tais aspectos já vem sendo detectados, também pelos professores que, por outros meios de informação e com outras formas caracterizam tais pontos como problemáticos no desempenho dos profissionais que atuam nos cursos de formação de professores.

Creio que para que os problemas aqui levantados sejam efetivamente enfrentados, deve-se assegurar espaços específicos e regulares para a reflexão e avaliação do ensino nas licenciaturas, incentivando a divulgação dos resultados alcançados ao longo desse trabalho para o conjunto da universidade. O Conselho de Curso parece ser o espaço mais adequado para fomentar essa discussão, pela presença de alunos e professores,

chamando para si a responsabilidade da construção da identidade profissional do professor e do resgate da importância de seu trabalho para a escola e para a sociedade de maneira geral.

Por tudo o que foi dito é possível depreender-se então, que apesar de revelarem certo despreparo para a vida universitária, os ex-alunos revelam grande sagacidade ao analisarem as razões que os levaram a abandonar o curso que freqüentavam. São concepções que se dividem entre uma lucidez inesperada e uma atitude crítica, embora não tão sistemática para compreender e manifestar toda a magnitude dos problemas.

Concluindo, penso ser possível fazer um reparo à concepção de evasão e fracasso escolar no ambiente universitário pois, diferentemente da evasão escolar no ensino fundamental e médio, **a evasão no ensino superior não expressa necessariamente fracasso escolar**. Exemplo disso é o fato de que dentre os sete ex-alunos entrevistados, um retornou à universidade depois de dois anos de afastamento para concluir o curso e pretende ingressar em outro curso superior; dois reorientaram suas opções para outra carreira (Direito); um pretende reingressar na universidade através de vestibular no curso de Educação Física; e somente três ainda não se decidiram sobre que rumo tomar.

Tais considerações me levam a defender a tese de que **ex-alunos das licenciaturas não são evadidos nem fracassados**, pois são trabalhadores, são críticos, são corajosos ao buscarem novas opções antes do término dos cursos, ao contrário de tantos que se formam e vão trabalhar em atividades diferentes, lamentando-se, muitas vezes por não terem alterado suas decisões anteriormente.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, D. S. Uma contribuição para a História da UNESP. In: **História**, (8) 1989: 87-100, São Paulo.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.** Documento Final do VI Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1992.
- BERNARDO, M. V. C. **Reverendo a formação do professor nas universidades públicas de São Paulo.** São Paulo: PUC, 1986. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
- BERNARDO, M. V. C. (org.) **O ensino noturno na UNESP.** São Paulo: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 1996.
- BERTOLO, N. V. P. Diminuindo a evasão na universidade. In: BICUDO, M. A. V. & MORAES, J. R. E. (org.). I Encontro Setorial dos cursos de graduação da UNESP, 28 a 30 de junho de 1995, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: UNESP, 1995. p. 191-197.
- BICUDO, M. A. V. (Org.) **Evasão escolar nos cursos de Graduação da UNESP.** São Paulo: UNESP, 1995.
- BICUDO, M. A. V. e MORAES, J. R. E. (Org.) **I Encontro Setorial dos cursos de graduação da UNESP.** Águas de Lindóia: UNESP, 1995.
- BRUNS, M. A. T. **Evasão escolar:** causas e efeitos psicológicos e sociais. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987.
- BUARQUE, C. **A aventura da universidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CANDAU, V. M. F. **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: MEC/INEP, 1987.
- CANTO, O. A. M. Financiamento da educação superior. In: **Folha de São Paulo**, 26/07/95, p. 3.
- CHARLE, C. & VERGER, J. **História da universidade.** São Paulo: UNESP, 1995.
- CHAUÍ, M. Do direito ao privilégio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, mai. 1994.
- CHAUÍ, M. Universidade e iniciativa privada. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 jul. 1994. p. 1-3.
- CASTANHO, M. A. **Universidade à noite:** fim ou começo de jornada. Campinas: Papirus, 1989.
- COELHO, I. M. Ensino de graduação e currículo. **Universidade e Sociedade**, ano III, n. 5, 1993.

- COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. **IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**. Águas de São Pedro: UNESP, 1996 (mimeo).
- COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS**. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Brasília: SESu/MEC, 1996 (mimeo)
- COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR**. Documento final do IV Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1989.
- COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR**. Documento final do V Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1990.
- CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CUNHA, L. A. A reforma da Universidade brasileira vista de dentro. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 15, p. 75-88, ago. 1983.
- CUNHA, L. A. A gratuidade no ensino superior público: da proibição à garantia constitucional. In: VELLOSO, J. (org.) **Universidade pública: política, desempenho, perspectivas**. Campinas: Papirus, 1991. p. 31-55.
- CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1988.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- DELORENZO NETO, A. **Sociologia aplicada à administração: Sociologia das organizações**. São Paulo: Atlas, 1978.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade e classes médias: aspectos do caso brasileiro. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 4, p. 111-121, set. 1979.
- DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ECO, U. **O nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- ESTUDO apura 40% de evasão em cursos superiores públicos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 jan. 1998. p. 3-4.
- FÁVERO, M. L. A. Da universidade “modernizada” à universidade “disciplinada”: ACTON E MEIRA MATTOS. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 30, p. 87-133, ago. 1988.
- FAZENDA, I. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, I. (ORG.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

- FAZENDA, I. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, I. (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FRANCO, M. A. C. O vestibular e o acesso à universidade pública: um problema de seleção ou uma questão de autonomia? IN: VELLOSO, J. **UNIVERSIDADE PÚBLICA: política, desempenho, perspectivas**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 107-136.
- FUNDAÇÃO PARA O VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - VUNESP**. Guia do Vestibular UNESP, 1995.
- GOERGEN, P. L. A universidade, sua estrutura e função. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 2, p. 47-59, jan. 1979.
- GOMES, A. A. **Formação de professores: a dimensão do compromisso político**. Marília: UNESP, 1993. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, 1993.
- GRACIANI, M. S. S. **O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- GRÍGOLI, J. A. G. **A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade**. São Paulo: PUC, 1990. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- HAMBURGUER, E. W. Levantamento preliminar da evasão na Universidade de São Paulo. **Publicações IFUSP**. p. 600. São Paulo, 1986.
- HAMBURGUER, E. W. et al. Acompanhamento dos alunos ingressantes no IFUSP em 1989. **Relatório preliminar**. São Paulo, 1990.
- HAMBURGUER, E. W. et al. Simpósio: as Licenciaturas nas áreas de Ciências Naturais e Exatas. **Ciência e Cultura**. 36 (9): 1543-68, 1984.
- HAMBURGUER, E. W. Palestra sobre evasão. VII Simpósio Nacional de Física. **Publicações IFUSP**. p. 637. São Paulo, 1987.
- KRUEL, I. R. P. **Evasão no curso de Biblioteconomia da UFRGS – 1979-1986**. Porto Alegre: PUC, 1988. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1988.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- LUDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, I. (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MACULAN FILHO, N. Em defesa do ensino superior público e gratuito. In: **Universidade pública e gratuita: Mitos e verdades**. Universidade Federal do Paraná. PROEC, 1991.

- MAGNANI, M. R. M. Qualidade de ensino e formação do professor. In: SERBINO, R. V. e BERNARDO, M. V. C. (Org.) **Educadores para o século XXI**. São Paulo: UNESP, 1992.
- MARTINS, C. B. O público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 25, p. 63-74, 1991.
- MAZZILI, S. **O estado da Pedagogia**: repensando a partir da prática. Campinas: UNICAMP, 1989. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- MEAD, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- MEC/INEP/SEEC. **Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil - 1980-1994**. Brasília, 1998.
- MELLO, G. N. Educação básica: primeiro e segundo graus de ensino. In: SERBINO, R. V. e BERNARDO, M. V. C. (org.) **Educadores para o século XXI**. São Paulo: UNESP, 1992.
- MORAES, L. e CARVALHO, M. L. R. D. A universidade-empresa e a concepção de Mary Parker Follet. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 4, p. 137-156, set. 1979.
- PAREDES, Avaliação de cursos nas universidades apud **COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS**. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Brasília: SESu/MEC, 1996. p. 26. (mimeo)
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PEREIRA, J. T. V. UNICAMP: a questão da evasão. In: BICUDO, M. A. V. & MORAES, J. R. E. (org.). I Encontro Setorial dos cursos de graduação da UNESP, 28 a 30 de junho de 1995, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: UNESP, 1995. p. 152-174.
- PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1996.
- POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. Apud BRUNS, M. A. T. **Evasão escolar**: causas e efeitos psicológicos e sociais. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987. p. 32.
- PRADO, F. D. **Acesso e evasão de estudantes na graduação**: a situação do curso de Física da USP. São Paulo: USP, 1990. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 1990.
- PRITCHARD, E. **Os Nuer**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- RELATÓRIO VESTIBULAR 90**. São Paulo: Fundação para o vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP, 1990.

- RELATÓRIO VESTIBULAR 91.** São Paulo: Fundação para o vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP, 1991.
- RELATÓRIO VESTIBULAR 92.** São Paulo: Fundação para o vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP, 1992.
- RELATÓRIO VESTIBULAR 93.** São Paulo: Fundação para o vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP, 1993.
- RELATÓRIO VESTIBULAR 94.** São Paulo: Fundação para o vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP, 1994.
- RIBEIRO, C. As causas da evasão universitária. In: BICUDO, M. A. V. & MORAES, J. R. E. (org.). I Encontro Setorial dos cursos de graduação da UNESP, 28 a 30 de junho de 1995, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: UNESP, 1995. p. 176-190.
- RODRIGUES, N. Estado e educação no Brasil. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 10, p. 41-53, 1981.
- RODRIGUES, N. Autonomia X universidade: uma questão política. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 11, p. 5-24, jan. 1982.
- THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1981.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SANTOS FILHO, J. C. Estruturas emergentes de ensino superior. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 2, p. 136-151, jan. 1979.
- SELLTIZ, C. e outros. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.
- SILVA, D. C. A evasão escolar no ensino superior: análise do curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente. In: VII Congresso de Iniciação Científica, 2 a 7 de dezembro de 1996, Guaratinguetá. **Anais...** São Paulo: UNESP, dez. 1996. p. 436.
- SMITH, J. K. Pesquisa quantitativa X qualitativa: uma tentativa de esclarecer o problema. **Educational Research**, n. 3, v. 12, mar. 1983.
- SMITH, J. K. & HESHUSIUS, L. Encerrando a conversa: o fim do debate quantitativo-qualitativo entre os pesquisadores educacionais. **Educational Research**, n. 1, v. 15, jan. 1986.
- SOARES, M. **Produtividade do ensino superior**: I Encontro de reitores das universidades públicas. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1972.
- SOBRAL, F. A. F., PINHEIRO, M. F. S. e ROSSO, S. D. Ensino superior: descompromisso do Estado e privatização. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 28, p. 67-92, dez. 1987.

- UHLE, A. B. O isolamento social da universidade. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 18, p. 90-96, ago. 1984.
- VAIDERGORN, J. **As seis irmãs**: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo - 1957 - 1964. Alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo. Campinas: UNICAMP, 1995 - Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- VEIGA, L. Os projetos educativos como projetos de classe: Estado e Universidade no Brasil (1954 – 1964). **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 11, p. 25-71, jan. 1982.
- VIEIRA, S. L. O discurso sobre a universidade nos anos 80. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 25, p. 75-87, 1991.
- WHITAKER, D. C. A. **UNESP: diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos** (Estudo de variáveis formadoras do capital cultural). Pesquisa VUNESP n. 2. São Paulo: Fundação para o vestibular da Universidade Estadual Paulista, 1989.