



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

MARIANE MONTIBELLER SILVA

**TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS: ACESSO,
PERMANÊNCIA E EXPECTATIVAS**

CAMPINAS

2019

MARIANE MONTIBELLER SILVA

TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS: ACESSO, PERMANÊNCIA E EXPECTATIVAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de: Educação.

ORIENTADOR: PROF. DR. MAURICIO ERNICA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MARIANE MONTIBELLER SILVA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. MAURICIO ERNICA

CAMPINAS
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS: ACESSO,
PERMANÊNCIA E EXPECTATIVAS**

Autora: Mariane Montibeller Silva

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Mauricio Ernica
Profa. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida
Profa. Dra. Debora Cristina Piotto

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Campinas

2019

A todos aqueles que ousam desviar do percurso mais simples e enfrentar a caminhada cheia de pedregulhos.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos lembrando minha família, aqueles que me ensinam diariamente a importância da fé em sua forma mais real, da humildade, do doar-se, do olhar atento e da dedicação ao outro. Primeiramente aos meus pais e minha irmã, meus tios, avós e meus sogros, sempre tão presentes e sem os quais a escrita dessa pesquisa não seria possível. Todo apoio desde o início dessa etapa e o constante suporte em todos os momentos em que estive ausente, em função do intenso processo de pesquisa, na busca por dados, nas longas conversas na universidade, durante as aulas, reuniões e a escrita silenciosa e solitária.

Ao Beto, em especial, que me faz perceber a cada dia a possibilidade de reinventar esse mundo, buscando esperança e dedicação àqueles cuja narrativa escapa às histórias mais contadas.

Agradeço meu orientador, professor Mauricio, à parceria tão sincera e cuidadosa. À sua escuta sempre atenta, à possibilidade de argumentar e debater os conceitos de maneira pontual e leve. Sua cordialidade e maneira de enxergar a vida. Ao partilhar, muitas vezes, as mesmas percepções, criou um ambiente seguro e tranquilo para o desenvolvimento desse projeto.

Aos colegas do grupo de pesquisa, em especial à Elaine, ao Alexandro e Lilian, presentes ora com uma palavra amiga, de estímulo, ora com dicas e palpites de caminhos e leituras. Às discussões sempre tão produtivas do Focus, mesclando nas reuniões acolhimento e precisão. A todos os colegas e professores do grupo que participaram direta ou indiretamente dessa construção.

Agradeço à banca a possibilidade de discussão do texto, as dicas e o interesse pelo trabalho, especialmente às professoras Ana Maria Fonseca de Almeida e Thais Joi Martins, durante a qualificação e discussões em outros momentos no grupo de pesquisa. E agora, na defesa, meu agradecimento também à professora Debora Cristina Piotto, que tanto contribuiu durante o adensamento bibliográfico. Às professoras Helena Sampaio e Graziela Perosa, ao aceitarem participar como suplentes.

Meu carinho especial a todos os estudantes que se dispuseram a compartilhar sua vida em detalhes tão singulares. Essa oportunidade que vocês me deram de ler o mundo universitário sob outra ótica, não pode ser resumida em um agradecimento tão sucinto. Gratidão. Aos docentes que contribuíram para que eu resgatasse outros detalhes e acontecimentos, obrigada pelo tempo e disponibilidade dedicados. Aos funcionários da universidade, responsáveis indiretamente pelo andamento de todos os projetos de pesquisa, agradeço pela ajuda incansável de vocês. Maria Alice, obrigada

pela paciência e esforço em me ajudar a encontrar os documentos oficiais, essa peça foi fundamental na análise.

À equipe gestora do Colégio, responsável pela minha formação e de onde agora falo de outro lugar, como docente. Às possibilidades de trocas, ausências justificadas e apoio durante todo esse processo na torcida para minha conclusão. Um abraço especial à Cris, Lena, Eugênia, Camila, Bárbara, Livia e Rachel.

E, para finalizar, agradeço a todos os meus amigos e colegas de infância, de formação, de trabalho que estiveram presentes nesse período. Minhas queridas Nana e Sara, pelas palavras de carinho e força de sempre. Meus amigos do coração, Cuca e Gabriel, pelas risadas, comidas e discussões nas sextas-feiras oficiais. Isa, Lilian e Thais, pelo acompanhamento de todas as etapas e pelo cuidado de fé que nos une.

Muito obrigada!

RESUMO

As políticas de expansão de matrículas e democratização do acesso ao Ensino Superior Público têm aumentado nas últimas décadas possibilitando acesso à universidade para estudantes antes relegados pelo sistema de seleção universitário. Seguindo a tendência nacional da consolidação do Ensino Superior no Brasil, a Unicamp expandiu seu número de vagas, inaugurou cursos em outros Campi, e viabilizou outras carreiras universitárias, inclusive em turnos noturnos, que até então contavam com pouco, ou nenhum, incentivo acadêmico.

A entrada de estudantes nesses cursos de baixo prestígio acadêmico demandou da universidade uma estrutura que lhes possibilitasse permanência, uma vez que retratam percursos de incongruências e sentidos que nem sempre vão ao encontro da vivência universitária da maneira mais simples. Nesse sentido, a pesquisa buscou diálogo com o curso que apresentou uma regularidade de inclusão socioeconômica no seu público. E que, segundo os dados apurados pela COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares – Unicamp), foi o curso de Licenciatura Integrada de Química e Física (noturno).

O objetivo geral que orienta este projeto consiste em abordar, no contexto da segmentação social que existe no ambiente acadêmico, as expectativas dos alunos quanto à universidade pública, que são construídas nas trajetórias dos estudantes, em relação ao lugar que seu curso de ingresso ocupa dentro da universidade e os desdobramentos que isso pode acarretar a esse aluno.

A escolha desse tema se mostra relevante, uma vez que essas políticas de ampliação e democratização do acesso ao Ensino Superior Público tem aumentado nas últimas décadas, inclusive com incentivos por parte do Governo Federal e Estadual. Procuramos interpretar conflitos sociais que marcam a expansão e a inclusão social do Ensino Superior público brasileiro, aproximando-nos dessa realidade, a fim de observar e difundir a maneira como isso tem sido proposto e construído pela universidade na relação estabelecida com esse aluno ingressante, suas condições reais de permanência e as possibilidades de sucesso dentro da carreira escolhida.

Palavras-chave: Trajetórias; Ensino Superior; Acesso; Estudantes; Expectativas.

ABSTRACT

The policies for registration expansion and democratization of access to public higher education have been increasing in the last decades allowing the access to the university for students previously relegated by the university selection system. Following the national tendency of consolidation of the higher education in Brazil, UNICAMP expended its number of vacancies, it inaugurated courses in other Campi, and it enabled other university careers, including night shifts, which until then had little, or no, academic incentive.

The entrance of students in these low academic prestige courses demanded from the university a structure which would enable their permanence, since they portray paths of incongruencies and directions that don't always facilitate the university experience. In this sense, the research looked for a dialogue with the course that presented a regularity of socioeconomic inclusion in its public. And which, according to the data from COMVEST (Permanent Commission for Vestibulares – Unicamp), was the course of Integrated Degree of Chemistry and Physics (night).

The general objective which guides this project consists in approaching, in the context of social segmentation that exists in the academic environment, the students' expectations about the public university, which are built on the students trajectories, in relation to the place that their entrance course represents inside the university and the consequences for this student.

The choice of this theme is relevant, since these policies of ampliation and democratization of the access to Public Higher Education have increased in the last decades, including incentives from Federal and State Government. We sought to interpret social conflicts that mark the expansion and social inclusion of brazilian public higher education, getting us close to this reality, in order to observe and diffuse the way this has been proposed and built by the university in the relationship established with this entrant student, his actual conditions of permanence and the possibilities of success in the chosen career.

Keywords: Trajectories; Higher education; Acces; Students; Expectations.

LISTA DE SIGLAS

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BAS - Bolsa Auxílio Social
CA – Centro Acadêmico
CAF - Ciência e Arte nas Férias
CALI - Acadêmico Licenciatura Integrada
CB – Ciclo Básico
CCG - Comissão Central de Graduação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
COMVEST - Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp
CONSU - Conselho Universitário
CP – Coeficiente de Progressão
CPE - Coeficiente de Progressão Esperado
CRQ - Conselho Regional de Química
DAC – Diretoria Acadêmica
DCE - Diretório Central dos Estudantes da Unicamp
DEPRAC - Departamento de Ensino e Práticas Culturais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPG - Estudante de Primeira Geração
FATEC - Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FCA - Faculdade de Ciências Aplicadas
FE – Faculdade de Educação
FIES - Fundo/Programa de Financiamento Estudantil
FT - Faculdade de Tecnologia
GT – Grupo de trabalho
IB – Instituto de Biologia
IEL - Instituto de Estudos da Linguagem
IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IFGW – Instituto de Física “Gleb Whatagin”
IGE - Instituto de Geociências
IMECC - Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQ – Instituto de Química
MEC - Ministério da Educação

NIED – Núcleo de Informática Aplicada à Educação
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (tradução)
ONG – Organização não governamental
PAA - Programa de Apoio Acadêmico
PAD - Programa de Apoio Didático
PDF - Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)
PECIM - Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado e Doutorado
PED - Programa de Estágio Docente
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC-EM - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PRG - Pró-Reitoria de Graduação
PROFIS - Programa de Formação Interdisciplinar Superior
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RA – Registro Acadêmico
RG - Carteira de Identidade
SAE – Serviço de Apoio ao Estudante
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	18
1.1 - Heterogeneidade, estratificação e segmentação dos sistemas de ensino.....	18
Quadro 1 – Cursos mais inclusivos da Unicamp (2010 a 2016).....	19
1.2 – Trajetórias e Experiências	21
1.2.1 – EPG – Estudantes de Primeira Geração	21
1.2.2 – Trajetórias Improváveis e o sistema de ensino	27
• Bourdieu: experiência e reprodução	27
• Brasil: análises possíveis - origem social e trajetória escolar.....	30
CAPÍTULO II – ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR NA UNICAMP	35
Quadro 2a – Informações sobre os entrevistados – família materna.....	38
Quadro 2b – Informações sobre os entrevistados - família paterna	39
2.1 – Posição social e trajetória escolar: os pequenos desvios que levam o aluno até a Unicamp	40
• Trajetória Familiar e a relação com o aprendizado formal.....	40
• Mercado de trabalho: um horizonte necessário.....	43
• A participação da família na vida escolar	44
• A relação com a escola.....	47
• A ruptura: o processo da luta contra o destino provável	48
2.2 – A Escolha da Unicamp e da carreira do curso 56.....	50
2.3 - A Universidade: o acesso	56
CAPÍTULO III – UMA PROPOSTA INOVADORA	63
3.1 - A escassez de professores.....	63

Gráfico 1 – Professores do Ensino Médio, segundo a Disciplina que Lecionam e a área de Formação na Graduação – Brasil - 2007.....	65
3.2 – Pressões externas e internas: A proposta da Unicamp para a falta de professores de ciências no país	69
3.3 – O curso implementado e a visão dos docentes	78
• Construção do currículo.....	79
Quadro 3 – Disciplinas de outros cursos concomitantes com o Curso 56	82
• A estrutura em funcionamento	85
• Conflitos de expectativas: disciplinas de ingresso.....	88
• Curso desvalorizado nas unidades	91
• Avaliação do curso por parte dos docentes	98
• Falta de valorização dos alunos	101
• Reprovações e Jubilamento: o desenho do curso.....	107
• Perfil de aluno	109
CAPÍTULO IV – A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA	112
4.1 – O ingresso	112
• Pressupostos não aprendidos	112
• Experiências com a estrutura da universidade	114
• A falta de tempo e as trajetórias prováveis: orientação para o trabalho	116
4.2 - Relação professor x aluno.....	120
• Orientação profissional da universidade: visão dos alunos	121
• Monitoria	124
• Montagem da grade curricular	124
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
Referências Bibliográficas	130

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo interpretar, no interior de uma universidade pública brasileira de alto prestígio acadêmico, os conflitos que são produzidos na experiência universitária de alguns estudantes a partir do choque de expectativas entre esses alunos e a universidade e como, a partir desses conflitos, a universidade define um lugar para esses estudantes na sua hierarquia simbólica de carreiras.

Mais especificamente, abordaremos o curso socioeconomicamente mais inclusivo entre os anos de 2010 e 2016: a Licenciatura Integrada de Química e Física, conhecida como curso 56¹. Como será demonstrado a seguir, a seleção desse curso foi feita a partir do questionário socioeconômico da COMVEST – Comissão Permanente para os Vestibulares - respondido pelos ingressantes da Unicamp no momento da inscrição do vestibular. Por ele, foi possível ordenar os cursos da universidade dos mais inclusivos aos menos inclusivos.

Ao longo da pesquisa bibliográfica e com o início das entrevistas, pude compreender mais de perto os anseios que já acompanhava com meus alunos da Rede Estadual de Ensino, destinados a uma escolaridade pública permeada por lacunas e inconsistências e que reforça, muitas vezes, a realidade já vivenciada pelo contexto social em que se encontram.

A distância simbólica e geográfica desses alunos, moradores da cidade de Campinas e região em sua maioria, em relação à universidade, justifica o traçado das trajetórias prováveis vivenciadas por eles, caracterizadas pela conclusão da escolaridade básica, seguida – ou dividida – pelo ingresso no mercado de trabalho e pela busca por cursos técnicos como degrau para aperfeiçoamento profissionalizante.

Quando do contato com os sujeitos da pesquisa e suas narrativas de muita luta e persistência para permanecer vinculados ao Ensino Superior Público, senti-me impulsionada a compreender melhor esses sujeitos, que de certo modo representam “o futuro” daqueles com os quais estava em diálogo durante minhas manhãs no ensino da Sociologia.

Procuramos um grupo de entrevistados que representasse diferentes posições existentes no curso, que demarcam o cumprimento de diversas etapas, de modo a apreender a estrutura que ordena essas posições, as etapas de transição existentes no

1 De acordo com a catalogação dos cursos da Unicamp. Ver: <https://www.dac.unicamp.br/portal/graduacao/cursos>. Acesso em 14/06/18.

curso, as trajetórias e as angústias mais comuns. Os interlocutores formaram um grupo de alunos ingressantes entre os anos de 2011 a 2017. Tendo dado início às entrevistas no ano de 2017, consegui conversar com estudantes de diferentes momentos do percurso acadêmico: (1) ingressantes; (2) na segunda metade da integralização, grupo que se divide em dois subgrupos: (2.a) aqueles se aproximavam da escolha de área ou (2.b) outros que já haviam optado pela área específica (Química ou Física); (3) próximos à conclusão. Ao todo foram 20 entrevistas com discentes, sendo 6 da área específica de Química e 7 da área específica de Física. Os demais (7 pessoas) ainda não haviam realizado a escolha no momento da conversa.

A pesquisa empírica foi realizada através de uma diversidade de estratégias metodológicas. Além das bibliografias específicas, predominantemente sobre expansão do Ensino Superior, segmentação, estratificação, trajetória de estudantes e do conceito de Estudantes de Primeira Geração, utilizamos:

- estatísticas oficiais da Unicamp (Comvest e Anuário Estatístico), estatísticas do INEP (entre elas: Dados do Censo Escolar publicados pelo MEC/INEP² (2007); uma pesquisa denominada Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro³)

- documentos oficiais da Unicamp localizados no Arquivo Setorial da Faculdade de Educação (Atas de reuniões, Planos, Relatórios de Grupos de Trabalho, Comissões de Cursos Noturnos e Licenciaturas, Reuniões de Congregação da Universidade, Anteprojeto Pedagógico do curso, Projeto Pedagógico, grade horária, troca de cartas oficiais)

- documentos oficiais e legislativos do Governo do Estado de São Paulo (ligados ao Ensino Superior, Diretrizes Curriculares emitidas pelo Conselho Nacional de Educação)

- publicações na Imprensa (referentes à abertura de vagas, objetivos do curso e perfil do estudante)

- relatórios pessoais a partir do acompanhamento da rotina institucional do curso, de listas de e-mails da universidade em contato com os alunos, da participação de reuniões de Avaliação de Curso e de Mesa Redonda tratando de cursos interdisciplinares dentro da Universidade.

2 Respectivamente: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 18/01/19.

Foram feitas ainda entrevistas semiestruturadas, utilizando um roteiro com questões de base, aprofundadas durante os diálogos. O primeiro contato com uma aluna do curso foi mediado através de uma colega do grupo de pesquisa e, a partir dele, consegui uma rede de relações com novas possibilidades de conversa. Dada a pulverização dos alunos pela universidade e a perda de laços entre os ingressantes em um mesmo ano, bem como os altos índices de evasão, foi difícil encontrar outros sujeitos. Por isso, utilizamos a rede social Facebook para fazer um convite público para participar da pesquisa. Desse modo, outros interessados em colaborar com o trabalho passaram a compor o grupo de entrevistados, que indicaram contatos possíveis. Essa abordagem permitiu que o recrutamento não se limitasse a um único grupo de estudantes, mas faziam parte de uma pequena rede de relações, indicando pessoas com as quais tinham laços mais próximos e que somavam de duas a três pessoas. Isso fez com que precisássemos buscar mais de uma vez sujeitos para iniciar essa rede.

Por causa da dependência relativa às redes de relações, inicialmente a maioria dos contatos já haviam feito a opção pela área de Química. Para equilibrar o conjunto dos entrevistados, pedimos indicações de colegas que haviam escolhido a Física como área específica.

Como será mostrado, mesmo com a busca de alunos localizados em diferentes posições do curso, o que trouxe ingressantes de oito vestibulares, o resultado foi que o grupo como um todo possuía origem social e experiências escolares muito semelhantes, dado que chamava a atenção já nas primeiras entrevistas. Por isso, foram reforçadas estratégias de diversificação dos estudantes. Ainda assim, a semelhança ressurgia. Ela foi assumida, então, como um resultado da pesquisa: o curso estudado, o mais inclusivo da Unicamp entre 2010 e 2016, recruta alunos predominantemente de um mesmo grupo social e com trajetória escolar semelhante.

Docentes também participaram da pesquisa, através de entrevistas para compreender tanto a criação do curso e seus objetivos quanto as expectativas que esses docentes têm sobre os estudantes. Foram escolhidos seis docentes. Alguns nomes indicados pelos próprios alunos como professores referência, como pessoas que se importavam com o lugar do curso na universidade; e outros, foram escolhidos por sua atuação na criação e/ou gestão do curso.

Este trabalho divide-se em quatro capítulos. O primeiro tem por objetivo construir o objeto de pesquisa, situando-o no contexto da expansão do Ensino Superior e em diálogo com as teorias decorrentes da segmentação e estratificação existentes; por esse debate, relacionamos autores e dados referentes às desigualdades educacionais e suas consequências sociais. Esse capítulo também apresenta a análise que levou à escolha do curso a que nos dedicamos e as estratégias metodológicas utilizadas.

Além disso, uma categoria relacionada diretamente aos sujeitos estudados: os “Estudantes de Primeira Geração (EPGs)”, buscando compreender sua origem e possíveis apropriações realizadas pela sociologia e outras análises no campo educacional. Na sequência, apresentamos a discussão teórica francesa, que é uma referência importante para a elaboração do conceito de trajetórias improváveis na realidade brasileira.

No segundo capítulo são apresentados trechos das conversas estabelecidas com os sujeitos da pesquisa, relacionando-as com a literatura específica. Constrói-se através disso a intersecção entre as suas expectativas acadêmicas e profissionais, intrínsecas às suas trajetórias sociais, escolaridade das outras gerações de sua família - pais e avós -, e as expectativas engajadas pela Universidade sobre esses sujeitos.

O terceiro capítulo propõe discutir as pressões internas e externas às quais a universidade passava quando do momento da consolidação do curso, as iniciativas e tentativas para responder a uma demanda social. Para tanto utilizamos a documentação oficial consultada no Arquivo Setorial da Faculdade de Educação, que nos permitiu uma retomada cronológica da consolidação do curso. Discute-se também a profissão docente no Brasil, seu lugar e prestígio social.

Neste mesmo capítulo embasamo-nos nas entrevistas com os docentes da universidade para pensar o curso já configurado, possibilitando encontrar diversas visões acerca dos alunos, do lugar do curso na universidade e seus objetivos alcançados.

O capítulo quatro remonta a experiência da entrada da universidade e seus percalços sentidos pelos alunos. A relação professor x aluno amplia nosso olhar sobre a visão que os discentes têm sobre essa experiência. E, por último, retomamos a bibliografia específica para conclusão do trabalho.

CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1 - Heterogeneidade, estratificação e segmentação dos sistemas de ensino

A segunda metade dos anos 1990 foi marcada por uma forte expansão do Ensino Superior no Brasil, sobretudo no setor privado. A Unicamp, seguindo a tendência nacional, expandiu seu número de vagas, abriu cursos noturnos em carreiras já existentes, inaugurou cursos em outros campi, viabilizando outras carreiras universitárias, inclusive em turnos noturnos, que até então contavam com pouco, ou nenhum, incentivo acadêmico.

Como exemplo, podemos observar a Quadro 1 que retrata cursos noturnos que tiveram sua expansão marcada entre os anos de 1988 a 2014. Privilegiamos a faixa de anos de 2010 a 2016 para explicitar dados que identificaram estes cursos como os mais inclusivos da Unicamp dentro desse período mencionado.

Sua formulação se deu através de um trabalho estatístico possibilitado pelos dados da COMVEST⁴, a partir dos quais criamos um quadro com informações referentes a todos os cursos da Unicamp, de todos os campi, para os alunos matriculados desde o ano de 2010 até o ano de 2016. Para isso, selecionamos variáveis do questionário socioeconômico que informassem os recursos culturais e econômicos das famílias, tradicionalmente usados para indicar a posição social dos agentes: *qual a renda mensal total da sua família (em reais)?; qual o nível de instrução de seu pai ou responsável?; qual o nível de instrução de sua mãe ou responsável?*

Para cada variável analisada e ano observado, os cursos foram subdivididos em quintis para localizarmos aqueles que recebiam o maior percentual de alunos com atributos sociais associados a menores chances de acesso ao Ensino Superior. Para tanto, observamos os percentuais de ingressantes com pais e mães com até Ensino Fundamental completo e com maior porcentagem de renda mensal familiar de até 3 salários mínimos.

Em seguida, identificamos, para cada ano, os cursos que pertenciam ao mesmo tempo aos quintis com maior concentração desses ingressantes; ou seja, aqueles que, no

⁴ Está disponível ao público, no site da COMVEST - Comissão permanente para os Vestibulares -, um campo composto por todas as estatísticas dos vestibulares para consulta às mais diversas informações a respeito dos candidatos. Ver <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/numeros.html>

ano analisado, estavam entre os 20% com maior percentual de ingressantes com pai com no máximo Ensino Fundamental e entre os 20% com maior percentual de ingressantes com mãe com no máximo Ensino Fundamental e entre os 20% oriundos de famílias com renda de, no máximo, 3 salários mínimos.

Os resultados encontrados para cada ano foram agrupados na Quadro 1, abaixo, que reúne os cursos que, em ao menos um dos anos analisados estiveram entre os mais inclusivos da Unicamp. No quadro isso é identificado pelos valores “1” e “0”, sendo que “1” significa que aquele curso esteve entre os mais inclusivos naquele ano e que “0” significa que não. Para identificar os mais inclusivos no período analisado, somamos o número de anos em que o curso aparece entre os mais inclusivos.

Quadro 1 – Cursos mais inclusivos da Unicamp (2010 a 2016)

Código	Cursos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
56	Licenciatura Integrada Química/Física – Noturno	1	1	1	1	1	1	0
29	Matemática - Licenciatura Noturno	1	1	1	1	1	0	1
38	Pedagogia Noturno	1	1	1	1	0	1	0
40	Física - Licenciatura Noturno	1	1	1	0	0	0	1
46	Ciências Biológicas – Licenciatura Noturno	1	0	1	1	0	0	0
55	Geografia – Noturno	0	0	1	0	1	0	1
87	Tecnologia em Controle Ambiental – Noturno	0	0	0	1	1	0	1

Fonte: COMVEST/Unicamp. Elaboração própria.

Como resultado para o período analisado: aparece como o curso mais inclusivo o curso 56 – Licenciatura Integrada de Química e Física, mais inclusivo em 6 dos 7 anos analisados; o curso 29 – Matemática Licenciatura, mais inclusivo em 6 dos 7 anos analisados; e o curso 38 – Pedagogia Noturno, mais inclusivo em 5 dos 7 anos analisados. Todos, portanto, licenciaturas noturnas. Todos, portanto, cursos para os quais é possível solicitar isenção da taxa de inscrição do vestibular.

Selecionamos o 56 – Licenciatura Integrada Química e Física. Além de estar entre os sistematicamente mais inclusivos da Unicamp, tem outras particularidades importantes para essa pesquisa. Trata-se de um curso construído para ser inovador no cenário da formação de docentes do país: lidar com a escassez de professores dessas disciplinas escolares; gerido por três unidades da universidade (Faculdade de Educação, Instituto de Química e Instituto de Física “Gleb Whatagin”) e que propõe uma inovação: o currículo integrado.

1.2 – Trajetórias e Experiências

Esse trabalho considera a segmentação social existente na universidade pública brasileira no que se refere a escolha do curso para formação de carreira e nasce do encontro de duas literaturas. A primeira busca interpretar as trajetórias e experiências dos alunos, ancoradas nessa segmentação, através da noção de Estudantes de Primeira Geração (EPG), e, a segunda, apresenta-se nos trabalhos de Pierre Bourdieu que, apesar de não se apropriar do termo, discute o posicionamento de estudantes em relação aos seus percursos familiares e escolares. Consideramos a relevância de suas pesquisas por ser autor referência para nossas análises na relação entre as classes e posições sociais.

1.2.1 – EPG – Estudantes de Primeira Geração

Eu fui o primeiro a entrar da minha família em uma Universidade pública, ninguém lá [na cidade] sabe disso... (Flavio).

(...) vou continuar fazendo cursinho porque eu acho que é isso, eu gosto de estudar e também pra tentar melhorar a situação, porque da minha família, da parte próxima, que eu tenho mais contato, ninguém estudou em universidade, nem em particular, principalmente em pública (Sandra).

A expressão *Estudantes de Primeira Geração* (EPG) foi cunhada para caracterizar os estudantes cujos pais não frequentaram ou não tiveram nenhum contato com o Ensino Superior⁵; ou seja, pais que completaram até, no máximo, o Ensino Médio. Essa categoria - assim como tantas outras com as quais nos baseamos para construir as pesquisas - se impõe com tanta força, que é fundadora das representações sobre os estudantes e, muitas vezes, parece comandar as condições de observação e as explicações para os fenômenos. Em todos esses casos é preciso adotar uma postura reflexiva e crítica⁶ em relação a elas.

A expressão surgiu dentro do debate das políticas públicas e educacionais, como categoria administrativa, e foi apropriada pela Sociologia da Educação. Com o objetivo de problematizar e discutir essa categoria, pesquisamos a origem do termo EPG, seus usos e definições em diferentes contextos.

5 Ver: BILLSON J. M., BROOKS-TERRY M. (1982).

6 Ver: LENOIR, R. (1996); BRUBAKER, R. (2012).

Optamos por trabalhar com autores norte-americanos, devido à origem e configuração do conceito; com autores portugueses pela apresentação de um trabalho recente e que fazia uso do termo para analisar três Instituições com orientações profissionais distintas do país; e com duas realidades brasileiras, buscando identificar a categoria no Brasil em suas primeiras aparições (década de 1960 e posterior utilização em 1980) e uma apropriação recente do conceito em 2017.

O termo Estudantes de Primeira Geração surge e ganha força nos Estados Unidos na década de 1960, para dar nome a um grupo de pessoas pertencentes à recente expansão do acesso ao Ensino Superior, cada vez mais diverso àquele identificado nos grandes relatórios educacionais. Tendo em vista a importância dos diplomas universitários no país, a pressão exercida pelos norte-americanos para reparar queixas e lacunas da constituição, fez com que o governo promulgasse leis diretivas e que incluísse essa população, anteriormente marginalizada, em programas educacionais que os favorecessem.

Como resposta foram criados os Programas TRIO⁷, um conjunto de três programas iniciais que visavam atender parte da população de estratos sociais mais baixos, oferecendo oportunidades universitárias financiadas pelo governo federal⁸.

Os programas originais que compunham o “trio”, datados de 1965 no *Office of Economic Opportunity*⁹, foram denominados de: (1) *Upward Bound*, tendo a Lei de oportunidade Educacional de 1964 como responsável por seu estabelecimento, alguns deles implementados na cidade de Nova Iorque; (2) *Talent Search*, relacionado com a Lei de Educação Superior de 1965; e (3) *Special Services for Disadvantaged Students* (depois conhecido como *Student Support Services*) autorizado pelas Emendas Educacionais de 1968. Nas décadas seguintes outros programas surgiram com as mesmas proposições, fazendo parcerias com outras Instituições Educacionais. Em 1992, o nome oficial desse conjunto de projetos é alterado pela Emenda de Ensino Superior de “Programas Especiais para Alunos de Antecedentes Desfavorecidos” e passa ser denominado de “Programas TRIO Federais”, na tradução.

7 Atualmente integram o programa TRIO: Educational Opportunity Centers, Ronald E. McNair Postbaccalaureate Achievement, Student Support Services, Talent Search, Training Program for Federal TRIO Programs Staff, Upward Bound, Upward Bound Math-Science, Veterans Upward Bound.

8 Ver: <http://aeee.org/> Acesso em 29/05/18.

9 Órgão responsável por administrar a maioria dos programas da Guerra contra a Pobreza, criados como parte da agenda legislativa dos programas norte-americanos. Ver mais em: <https://www.britannica.com/topic/Office-of-Economic-Opportunity>. Acesso em 30/05/18.

Desde sua criação tinham como objetivo ajudar jovens entre 13 e 19 anos, através de incentivos financeiros e suporte acadêmico, para aumentar os níveis de desempenho e de motivação desses alunos quando nos programas educacionais de Ensino Médio e Nível Superior. Para ter acesso e serem beneficiários em projetos financiados¹⁰, os indivíduos precisariam pertencer a famílias de baixa renda ou ser a primeira geração de sua família a seguir os estudos. Assim, realizariam sua inscrição nas instituições que frequentavam ou de acordo com a região em que viviam.

Em 1979 o conceito de EPG foi utilizado por Fuji F. Adachi, em uma pesquisa sobre o status geracional e socioeconômico de estudantes admitidos no programa TRIO, apresentando uma conclusão: que a maioria dos estudantes de baixa renda se enquadrava no status de EPG, mas que nem todos os EPG poderiam se enquadrar como estudantes de baixa renda, ou seja, nem todos precisariam fazer uso dos benefícios dos programas governamentais.

Nesse sentido constatamos a pluralidade de características com que devemos analisar o percurso de um estudante, que apesar de se encaixar em determinados padrões que compõem um grupo, por exemplo, configurando o único da família a entrar no Ensino Superior (EPG), pode, por outro lado, estar cercado de outros marcadores sociais, econômicos, acadêmicos, e que merecem a atenção devida na constituição de sua história.

Em seguida, a categoria foi apropriada como categoria analítica válida para estudar diferentes contextos nacionais. Como exemplo, o livro “Sucesso e Abandono no ensino superior em Portugal” (2016) organizado por autores de três instituições portuguesas - Universidade de Coimbra; Universidade Técnica de Lisboa; Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa - elabora uma pesquisa com objetivo de aprofundar os fatores de sucesso, insucesso e do abandono acadêmicos nas três instituições e traçar um perfil do estudante universitário português.

Para tanto, se apropriam da categoria EPG, conhecendo o debate americano¹¹ e relacionando na literatura científica o sucesso acadêmico e as qualificações do grupo familiar desses mesmos estudantes. Pontuam que a partir

10 Podem ser instituições de ensino superior, agências e organizações públicas, privadas ou comunitárias com experiência no atendimento a jovens e escolas secundárias desfavorecidas.

11 Utilizam autores como: THAYER (2000); PERNA L. & TITUS, M (2005).

da constatação da existência de uma relação estreita entre o nível de instrução da família com o sucesso dos estudantes do ensino superior emergiu o conceito de estudantes de primeira geração, designando aqueles estudantes cujos pais não possuem qualificações de nível superior (Idem, p. 140).

Os autores portugueses revelam que 52,4% dos estudantes do Ensino Superior são de primeira geração e que, ainda, dentre eles, cerca de um terço (34,2%) compõe o grupo familiar correspondente à escolaridade inferior ao ensino secundário. Para eles, apesar da “diversificação das origens sociais dos estudantes universitários, (...) a composição social dos alunos pode ser atualmente menos piramidal, mas a discriminação social está longe de ter desaparecido”. O levantamento de dados, análise e construção de estatísticas acerca das três Instituições em Portugal abriram caminho para mostrar que a “massificação do ensino superior não correspondeu a uma real democratização, visto que para certos grupos sociais o acesso à universidade continua a ser mais difícil e esporádico (...) existência de desigualdades sociais no acesso a diferentes instituições e áreas disciplinares” (Ibidem, p. 91).

No livro *Sucesso e Abandono no Ensino Superior em Portugal*, os autores acrescem ao debate, a categoria “estudantes não tradicionais”, enquanto aqueles que

(...) têm mais probabilidade que seus pares de ingressar em cursos de menor duração, de abandonar o ensino superior (...) são os que acumulam uma ou mais das seguintes características: não ingressar no ES no mesmo ano da conclusão do secundário; ser estudante a tempo parcial; trabalhar a tempo inteiro (35 horas ou mais por semana); ser considerado financeiramente independente para efeitos de elegibilidade para a obtenção de ajuda financeira; ter dependentes (que não o cônjuge); ser mãe ou pai solteira/o; ter mais de 24 anos; e/ou não ter um diploma de ensino secundário (Institute for Higher Education Policy, 2001; Choy 2002b, *apud* Silva et al. 2016, p. 42).

E ainda trazem a contribuição de Walpole, que

Numa tentativa de integrar num só conceito os estudantes com um baixo estatuto socioeconómico, de primeira geração, com baixos rendimentos e da classe operária (working-class/lower-status Jobs), introduz a noção de economically and educationally challenged students (EECs), defendendo que estes estudantes partilham obstáculos semelhantes no acesso ao ensino superior, no tipo de experiências e níveis de envolvimento enquanto frequentam este nível de ensino e nos resultados obtidos aquando da sua conclusão (2008 *apud* Silva et al. 2016, p. 29).

Como contribuição da Sociologia no Brasil selecionamos pesquisas datadas de três momentos em que a categoria EPG foi utilizada. Durante a década de 1960 e 1980

nos estudos de Foracchi¹² e, com as pesquisas de Schuh no ano de 2017, a fim de compreender o debate mais atual que se faz com o uso da categoria.

Foracchi (1965) define o grupo social e encontra seus atributos trazendo o termo EPG para compor a análise em sua tese de doutorado defendida na FFLC/USP: "O estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira". A autora apresentou, também, uma fala em abril de 1967¹³ a respeito da "camada" que estaria "emergindo socialmente, trazendo novas exigências, descobrindo novas soluções e desencadeando situações que põem à prova a flexibilidade de decisões e a resistência das camadas tradicionais" (1982, p. 55), denomina de primeira geração universitária, para indicar, por exemplo, que 76% das famílias dos alunos entrevistados se enquadravam nessa descrição, sendo eles estratos médios da sociedade em ascensão. Conforme a pesquisa, outros 37% referiam-se à quantidade de alunos estrangeiros em comparação com o número de 9% de alunos que representavam os que possuíam todos os ascendentes brasileiros (Idem, p. 53).

Foracchi afirma que, dadas as transformações, inclusive no pensamento acerca das representações das profissões, esse estudante de

primeira geração universitária de uma camada ascendente e que, como tal, não está condicionado por concepções herdadas ou puramente tradicionais. Sua visão, embora imperfeita e incompleta, sintetiza uma exigência crítica que não é somente sua mas da camada com a qual se identifica (Ibidem, p. 56).

Considerando o contexto atual brasileiro, Schuh (2017)¹⁴, em sua dissertação de Mestrado defendida pela Faculdade de Educação da PUCRS, busca investigar os alunos de primeira geração de cursos de graduação da mesma universidade, indicando-os como sendo aqueles que ingressaram na universidade pela primeira vez entre os membros da sua família (pais e irmãos). O lugar desses alunos, segundo a pesquisa, vai além da sua condição de universitário, incluindo as obrigações familiares e a necessidade de prover o próprio sustento. Para tanto, a condição de permanência desse ingressante deve ser

12 Ver FORACCHI (1965); (1982).

13 Durante a Conference on Student and Politics, patrocinada pela Harvard University e pela University of Puerto Rico.

14 A autora faz referência a autores norte-americanos como DAVIS, J. (2010) e WINTRE, M. G.; YAFFE, M. (2000). Neste último texto é possível encontrar referências a outros autores utilizados pelos pesquisadores de Portugal como por exemplo PASCARELLA, E. (1980; 1983; 1985; 1991).

visibilizada, segundo a autora, dando ênfase na qualidade da formação e da democratização do Ensino Superior.

As entrevistas realizadas por Schuh com os alunos do campus associada às entrevistas com professores da Universidade,

(...) emergiram falas sobre o envolvimento familiar, especialmente, na pergunta feita aos professores sobre a percepção deles quanto ao processo de formação dos universitários de primeira geração. Já nas falas dos alunos esse assunto foi transversal no decorrer de toda a entrevista. As falas retratam o apoio dos familiares para com os membros da família que estão na universidade e ainda mostram as estratégias utilizadas por estas para propiciarem condições de permanência aos universitários de primeira geração (2017, p. 69).

A autora considera, portanto, “que o apoio familiar, seja ele emocional ou financeiro, é um fator que está diretamente associado ao desenvolvimento do aluno e a sua permanência na graduação” (Idem, p. 36) e para a universidade que recebe esse aluno, faz-se necessário uma sensibilidade e sutileza na percepção das mudanças no perfil do ingressante e na utilização dos espaços acadêmicos que podem proporcionar sua permanência - ou não.

(...) os universitários de primeira geração trazem para dentro da universidade suas singularidades, e conhecê-las em sua totalidade é um elemento fundamental para a construção de estratégias efetivas que atinjam o aprendizado significativo para o aluno e possibilitem condições reais de permanência e conclusão de curso (...). Depois do ingresso, surgem as despesas com alimentação, deslocamento, livros, cópias, conflitos com colegas e professores, horas fora de casa, entre outros. Estes aspectos tornam-se grandes desafios na medida em que estes alunos não têm a cultura acadêmica e o que poderia ser resolvido facilmente, torna-se um obstáculo que pode incidir sobre a permanência (Ibidem, p. 30; 38).

A partir dessa análise do uso do termo em diferentes autores e considerando sua origem e apropriações, concluímos que o conceito de EPG pode ser útil como um indicador da democratização do ensino, em uma perspectiva de análise comparativa entre os estudantes que ingressam no Ensino Superior. Mas que não devemos restringir a análise ao seu uso, pois é essencial considerar a história de vida desses sujeitos, orientada à conclusão da Educação Básica e à busca por profissionalização mais do que a continuidade da Educação de nível Superior e as nuances que isso representa, uma vez que o sistema de ensino, as oportunidades e a construção das trajetórias se diferenciam em cada lugar/tempo.

1.2.2 – Trajetórias Improváveis e o sistema de ensino

- **Bourdieu: experiência e reprodução**

Na França nos anos 1960, a expansão do Ensino Superior também deu origem a uma série de trabalhos sobre os diferentes grupos sociais dentro dos Sistemas Educacionais. Como exemplo, temos o livro de Pierre Bourdieu publicado em 1964, *Os Herdeiros*, mesma década do início da discussão dos EPGs como categoria administrativa.

A intenção de Bourdieu é romper com a ideia de que a vivência estudantil era única, mostrando que há experiências distintas geradas por origens de classe diferentes. Sua preocupação é consolidar esse debate entre os herdeiros e seu mecanismo de reprodução cultural dentro do sistema de ensino, sem se apropriar da categoria EPG.

O autor analisa tanto as chances de entrada na universidade - a partir da origem social, profissão dos pais e condições de escolha desses “eleitos” em detrimento daqueles de origem popular, provenientes de famílias ligadas a trabalhos agrícolas e aos quais há um destino provável traçado -, quanto a maneira como cada estudante se relaciona com a estrutura do sistema escolar e como são representados dentro dele, seus sentimentos de sucesso e fracasso atuando como responsabilizadores desse processo de aprendizagem, como se estivesse somente nas mãos de cada indivíduo o resultado de seu desempenho quando inseridos no percurso universitário¹⁵, conhecidamente democrático pela sociedade.

O pressuposto desenvolvido por Bourdieu (2003) de que o “estilo de vida das classes populares (...) representa uma forma de adaptação à posição ocupada na estrutura social” (p. 100), faz compreendermos a premissa de que essa é “uma forma de reconhecimento dos valores dominantes” e “(...) é, sem dúvida, a forma mais sutil da alienação” (Idem).

A relação que os membros da classe popular estabelecem com a cultura dominante é a mesma, tanto nos casos artísticos, de apreciação ou contemplação, científicos ou em seu ambiente de trabalho. Despossuídos do capital cultural incorporado, aquele responsável por apropriar os sujeitos de maneira legítima, acabam excluídos da propriedade dos instrumentos de produção (Ibidem).

15 A percurso universitário estamos chamando do período que se inicia com a escolha do curso e tentativa de entrada, até a inserção propriamente dita, quando imersos na realidade de fato.

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2014) em sua obra “A Reprodução”, identificam o poder arbitrário na instituição escolar e a violência simbólica na comunicação pedagógica, ou seja, o que é conectado entre os indivíduos dentro do sistema de ensino está sob domínio de uma violência ligada ao conjunto da cultura passada ou presente. Para os autores, toda formação social constitui um sistema de relação de forças e de sentidos entre grupos ou classes. Dessa forma, o funcionamento da escola, através de ações pedagógicas, tem também esse caráter de violência simbólica, atuando como reprodutora da distância do capital cultural entre esses grupos e classes dominantes, contribuindo para a reprodução da estrutura social.

Assim, o sistema de ensino seria “(...) profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua essa transmissão” (BOURDIEU, 2007, p. 227). Tratam-se de imposições muitas vezes ocultas de transmissão cultural e que reforçam o discurso e a herança presentes nesses indivíduos. Na maior parte dos casos o sistema de ensino não torna isso explícito, entretanto, o autor revela que sua presença é relevante e demarca os traços culturais e sociais de cada grupo.

O trabalho pedagógico exercido dentro do ambiente escolar é aquele responsável por uma formação durável, ou *habitus*, isto é, a interiorização de princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar mesmo após a ação pedagógica. É um “princípio unificador e gerador de práticas” (Bourdieu & Saint-Martin, 2003, p. 83), cujo modo de inculcação, tempo de duração e grau de competência são legítimos.

Tendo sido realizada de maneira contínua, essa inculcação é capaz de provocar mudanças profundas e transformações duráveis. Seus objetos podem ser os sistemas de percepção, pensamento, ação e apreciação. O trabalho pedagógico reproduz as estruturas objetivas das quais ele é produto, portanto, essas necessidades legítimas criadas por ele produzem também um consumidor legítimo capaz de consumir das formas mais legítimas.

Através disso, cumpre-se a função de manutenção da ordem, na qual o sistema de ensino alcança seu objetivo de reproduzir um *habitus* homogêneo e durável, reiterando a estrutura das relações de força entre as classes, inculcando ou excluindo. Uma vez que está orientado a distinguir aqueles cuja cultura nativa é valorizada e pressuposta por ele, os outros, culturalmente mais distantes, acabam ocupando posições dominadas dentro do sistema escolar, quando não são excluídos. Por vezes até

reconhecem essa dominação e sofrem os efeitos dessa violência simbólica e suas distâncias. A compreensão desse processo, por sua vez, se dá de maneira lenta, nas interações cotidianas, através de desvios, por vezes sutis, por vezes mais explícitos.

Utilizamos-nos desse debate para pensar o acesso e a permanência de jovens dentro do Ensino Superior Público, mais especificamente dentro da Unicamp, ampliando esse olhar que pode restringir cada percurso ao nível de escolaridade de seus familiares, assim como a categoria EPG tende a fazer. Para tanto, consideramos as apropriações culturais de estudantes com uma trajetória que socialmente se mostrava provável e, apesar de serem amparados por pais cuja condição socioeconômica orienta um envolvimento específico com a vida escolar e um maior direcionamento para a inserção no mercado de trabalho, dentro de ocupações profissionais menos prestigiosas, têm sua trajetória marcada por uma ruptura quando da entrada no Ensino Superior.

Ao analisar a categoria capital cultural, Bourdieu (2014) compreende que sua apreensão pelo indivíduo é determinante para atestar vantagens ou desvantagens em relação à posição social que ele ocupa, assim como seu acesso aos bens materiais ou simbólicos. Este conceito, inicialmente, se impôs como uma hipótese “para dar conta da desigualdade do desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, (...) à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” (p. 81).

O “nível cultural global”, determinado pelo grupo familiar, meio social e pelo local onde o indivíduo cresceu, são elementos fundamentais na diferenciação entre os pares, principalmente se somados à sua escolaridade. A maneira como cada um se relaciona com os saberes, expressa um sistema de valores ligados a uma posição de classe, segundo Bourdieu (Idem, p. 46).

Ingressar no mercado de trabalho, enfrentar as provocações do consumo diariamente ou ser selecionado em um curso de Ensino Superior, por exemplo, configuram situações demarcadas por esses critérios. Sendo assim, as famílias constroem estatísticas intuitivas de erros e vitórias, êxitos e fracassos, e tendem a apostar nas escolhas cujas chances de cair são menores. Ajustam o que almejam à sua realidade.

Esse distanciamento em relação ao meio de origem e a distância em relação ao ambiente de destino é a experiência narrada por Bourdieu (2013) acerca do *trânsfuga*, que apresenta uma história de vida singular e diferente daquela encontrada em outro destino, e precisa traduzir criticamente suas experiências em favor de uma nova

condição. A diversidade de territórios e vivências construídas no ponto de partida de cada sujeito é ponto de tensão e diferenciação quando colocados sob uma mesma realidade para conviver.

- **Brasil: análises possíveis - origem social e trajetória escolar**

A partir da reforma universitária de 1968, a entrada no Ensino Superior Público no Brasil passou a acontecer pelo exame vestibular¹⁶, que destina aos cursos alunos que se diferenciam fortemente por sua origem social e sua trajetória escolar, funcionando como um filtro social.

Essa resultante tem sido estudada a partir de diferentes orientações: trabalhos sobre heterogeneidade (SAMPAIO, LIMONGI, TORRES, (2000)); sobre estratificação social (MONT'ALVÃO, (2014); RIBEIRO, (2015)); sobre segmentação social (ALMEIDA & ERNICA, (2015); BRAGA, PEIXOTO & BOGUTCHI (2001); SETTON (1999)); ou ainda tratando das trajetórias e experiências de estudantes de meios populares no Ensino Superior (PIOTTO (2008; 2014); PORTES (1993); PORTES & SOUSA (2012); VIANA (1998)).

Baseando-se quase sempre em entrevistas com os alunos, dedicam-se tanto à apreensão das condições que explicam a possibilidade dessas trajetórias de exceção, estatisticamente improváveis, quanto à compreensão da experiência desses estudantes no Ensino Superior, quando inseridos em um contexto diverso da sua vivência cotidiana (ALMEIDA (2006; 2012); BROCCO & ZAGO (2014); ZAGO (2005); TARÁBOLA (2010)).

Esses estudos têm evidenciado percursos construídos pouco a pouco, de sujeitos que, dependendo dos agentes externos, das experiências do entorno, são autorizados a aspirar essa trajetória improvável, protagonizando pequenos desvios em relação ao destino mais próximo.

Às famílias, assim como analisado por Viana (1998), podemos atribuir um papel bastante específico dentro dessa história de longevidade escolar. Apesar de não serem

16 “No texto da Lei n. 5.540/68 que reformou o ensino superior no período militar, o vestibular unificado e classificatório tem sido a forma única de acesso, inserida dentro do conjunto de medidas destinadas a enfrentar o aumento da demanda que se verificou na década de 60, tornando-se, da maneira que está estabelecido, um mecanismo importante para solucionar o problema dos “excedentes”, que o modelo anterior permitia” BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI (p. 130, 2001).

portadoras desse capital que permite explicar o investimento acadêmico, insistem com seus filhos nesse caminho sob a justificativa de um sucesso imaginado.

Aos alunos, pode-se definir em muitos casos como esses, a característica de um “despreparo geral”, uma vez que, ao decidirem pela universidade pública, não sabiam sequer o que lhes faltava para acessar essa realidade. Piotto (2008), retomando a história de vida de um sujeito, afirma: “ele não sabia o que era um vestibular, o que era concorrer a uma vaga em uma universidade pública, não sabia como deveria preparar-se para tal exame, o que era estudar, nem como deveria fazê-lo” (p. 719). De maneira que ao conseguir ingressar, o sentimento desse aluno era de alívio e não de alegria.

Consideramos o contexto brasileiro de maior expansão universitária na década de 1990, quando se tornou possível, de modo mais intenso, a entrada dos estratos sociais mais baixos no Ensino Superior, com crescimento substancial nos anos 2000 – através de programas como o PROUNI (2005)¹⁷, FIES (2001)¹⁸ e, conseqüentemente, com o aumento do número de estudos sobre a inserção e permanência desses alunos.

Com a expansão das Ações Afirmativas¹⁹ e com as Políticas de Cotas nas Universidades Públicas²⁰, encontramos mais um incentivo para uma nova geração de primeiros na família a entrar no Ensino Superior. Assim como registra a discussão proposta pela Unicamp, em reportagem na página da Universidade em agosto de 2017: “Muitos estudantes cotistas constituem a primeira geração a ingressar no ensino superior, o que representa um marco na trajetória das suas famílias”, afirma professor Mario Augusto Medeiros da Silva, do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas)²¹.

17 Refere-se ao Programa Universidade para Todos, “criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior”. Ver: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 30/05/18

18 Refere-se ao Fundo/Programa de Financiamento Estudantil, “criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, é uma ação do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos”. Ver: <http://fiessелеcao.mec.gov.br/?pagina=inicial>. Acesso em 30/05/18

19 As Ações Afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de tentar corrigir as desigualdades presentes na sociedade. Ver: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas> Acesso em 31/05/18.

20 A Lei de Cotas foi sancionada no ano de 2012 para o Ensino Superior e visa a reserva de vagas para estudantes de escolas pública com cálculo de baixa renda e também levando em consideração o percentual de pretos, pardos, indígenas de acordo com as últimas estatísticas do IBGE. Ver: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 31/05/18.

21 Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/especial/unicamp-amplia-inclusao-e-debate-adocao-de-cotas-etnicos-raciais>. Acesso em 24/08/2017.

Consolidada ao longo dessas décadas, a estratificação social operada pelo exame vestibular passa a ser conhecida pelos estudantes e considerada em suas estratégias, quando passam a se preparar, desde a Educação Básica, para a transição ao Ensino Superior. Estimando suas chances e estando propensos a investir seus recursos onde percebem maiores probabilidades de êxito, os estudantes de posição social mais baixa e com menor capital escolar tendem a optar por carreiras de menor prestígio, como aquelas que oferecem habilitação à licenciatura, por exemplo.

(...) É assim que deve ser lida a distribuição entre as classes, das chances de acesso às diferentes ordens do sistema de ensino, projeção dos poderes diferenciais sobre esse sistema e, por conseguinte, sobre os lucros materiais e simbólicos proporcionados pelos diplomas que ele outorga, em suma, sobre os diferentes privilégios que ele transmite... (BOURDIEU, 2014, pp. 106-107).

O trabalho de Braga, Peixoto e Bogutchi (2001) é coerente com essa hipótese. Segundo as autoras, o modelo de seleção atual garante aos estudantes de famílias com estrato social mais baixo as vagas dos cursos que são rejeitados pelas classes mais altas. “Ou seja, os jovens das classes menos favorecidas cada vez mais compreendem o grau de dificuldade que têm para lograr aprovação no curso de Medicina e dirigem suas demandas para outros cursos...” (p. 141). Assim, apostando em carreiras universitárias nas quais percebem maiores chances de acesso, esses estudantes apostariam também na rentabilidade futura dos diplomas, que lhes assegurariam trajetória de mobilidade social.

Partimos dos trabalhos sobre heterogeneidade, estratificação e segmentação, além daqueles sobre trajetórias e experiências de estudantes de origem popular no Ensino Superior para estudar um fenômeno particular: o cruzamento das expectativas diversas sobre a entrada no Ensino Superior Público, na relação estabelecida entre os ingressantes e a Universidade, de maneira a pensar as reais condições de permanência desses alunos e as possibilidades de sucesso acadêmico, tendo em vista a hierarquia interna do campus e os conflitos produzidos nessa relação.

O Ensino Superior, pelo que foi dito, pode ser considerado como espaço privilegiado para a análise de como, mobilizando seus recursos culturais, construídos ao longo de sua trajetória escolar e social, em relação às expectativas, às formas de classificação e às práticas da universidade sobre eles, os estudantes reestruturam suas percepções sobre si, sobre os outros, sobre o curso, como organizam suas práticas na universidade e como reorganizam suas expectativas em relação ao curso e ao seu futuro

profissional. No caso dos estudantes de origem popular, pertencentes a grupos culturalmente distantes da universidade, sobre como o fazem com meios mais restritos, participando de uma inclusão segmentada, na qual os cursos mais inclusivos, aqueles que possibilitam a entrada desses estudantes, acabam reproduzindo a “forte associação entre o status econômico da ocupação para a qual o curso prepara e a origem social dos seus estudantes” (Almeida e Ernica, 2015, p. 73).

Convert (2010) aponta, ainda, o que seriam duas experiências opostas forjadas por esses entrecruzamentos. Os alunos culturalmente mais próximos do Ensino Superior e com maior capital escolar viveriam a transição para esta etapa de ensino como a continuidade de sua escolarização. Por outro lado, os alunos culturalmente mais distantes do Ensino Superior e com menor capital escolar viveriam a transição para o Ensino Superior como uma ruptura com a escolarização anterior, forçando o aluno a experimentar muitos desafios e vivências inéditas. Essa ruptura aparece como que em uma fronteira, que tanto quer apartar os que estão de fora, como assegurar que fiquem os de dentro, vivendo o privilégio de estar ali como um dever, cumprindo tudo aquilo o que lhes é pedido (BOURDIEU, 2013, p. 147).

No Brasil, essa segmentação é recorrente tanto durante o Ensino Básico, quanto no Superior. A escolaridade é marcada por um circuito de desigualdades e vivemos sob a lógica do menor recurso a quem possui menos: perpetua-se a situação das classes mais altas enquanto nativas da cultura legítima, experimentando raros desencontros na cultura escolar. Além disso, têm a certeza de possuí-la e a autoridade para autenticá-la enquanto tal. O circuito de relações que estabelecem, perpetuam sua rede de conexões com as esferas sociais e dificulta que outras pessoas, ou outros grupos sociais, tenham acesso a essas vivências.

Combinando essas teorias, podemos concluir que o background social, ou as origens sociais, pode afetar tanto o alcance educacional de um indivíduo quanto o tipo de educação que cada um recebe, fator que influencia na empregabilidade e no alcance ocupacional dos indivíduos, favorecendo a manutenção das desigualdades entre grupos sociais (PRATES & COLLARES, 2014, p. 66).

As escolhas dos indivíduos e sua participação durante o caminho escolar estão dotadas de influência do meio em que vivem, seja da renda familiar ou da escolaridade dos pais, bem como do ambiente intelectual com o qual têm contato (Idem, p. 140).

A bibliografia nos ajuda a compreender as histórias de vida dos participantes da pesquisa à medida que delineiam seus caminhos a passos curtos, com muitas situações de desencontros, desvios, elementos que trazem à tona as violências simbólicas sofridas por eles e que são responsáveis por consolidar características singulares a esses sujeitos, tão importantes para interpretar a inclusão que tem sido realizada pela universidade pública atual.

CAPÍTULO II – ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR NA UNICAMP

Eu tenho um lema, esse lema eu levo todo ano e toda vez eu
lembro:
O que é maior o seu sono ou o seu sonho?
Eu tenho meu sonho... o sono eu deixo pra depois...
(Fernando)²²

Para compreender o sujeito com o qual estamos dialogando, levamos em conta sua história de vida e o localizamos em grupos populares que vivem em contextos de vulnerabilidade e carência social. Pertencentes a famílias de camadas populares da sociedade, sem acesso aos recursos materiais básicos, com escolarização incompleta, ocupam cargos profissionais de desprestígio. A ocupação das mães é composta por cargos como o de diarista, dona de casa, secretária em consultório, professora da educação básica, teleoperadora, autônoma. Os pais ocupavam postos como o de operário em metalúrgicas, motorista de caminhão, pedreiro, segurança, vendedor, funileiro. Tanto os pais quanto as mães, passaram por períodos de trabalho agrícola, denominados pelos sujeitos da pesquisa como “trabalho na roça”²³.

O processo de expansão do ensino trouxe para a realidade universitária dois movimentos simultâneos: de um lado o movimento de ascensão escolar por parte desse grupo e, por outro, a persistência de desigualdades de acesso ao Ensino Superior.

As entrevistas feitas nesta pesquisa abordaram a história de vida dos sujeitos, centrando-se em três tópicos principais: a trajetória de suas famílias no espaço social, com atenção ao lugar da escolarização desde a educação básica até o ingresso no ensino superior; a experiência escolar na Licenciatura Integrada de Química e Física e as suas perspectivas profissionais.

Os diálogos foram marcados em salas de reunião da Faculdade de Educação, sempre utilizando as redes sociais para definir os encontros e de acordo com a disponibilidade de dia e horário do entrevistado. Apresentava-me como aluna da Universidade desde a graduação, formada em Licenciatura e professora da Educação Básica, contava os objetivos da pesquisa e as perguntas elaboradas, deixando que

²² Importante salientar que não temos a intenção de realizar transcrições técnicas e que todas as transcrições feitas nesse trabalho guardam características das falas dos entrevistados com alguns ajustes dos registros originais que só fazem sentido na fala. Foram retiradas pequenas marcas de oralidade para deixar o texto mais fluido. Em outros momentos adicionamos algumas palavras e explicações do contexto em colchetes para tornar o texto mais inteligível.

²³ Ver Quadro 2 – Informações sobre os Entrevistados (p. 35-36).

narrassem sua história livremente, pedindo que contassem sobre seu histórico escolar e relações familiares, sem precisar seguir alguma ordem e sem cobrança de resposta necessária. Eram direcionados e, por vezes, voltávamos em alguns pontos, pretendendo explorar algum detalhe do percurso.

As conversas provocaram, em alguns momentos, sensação de conforto e tranquilidade e, em outros, quando direcionadas por assuntos mais delicados, causaram emoção, pausas de silêncio, reflexão, choro e que trouxeram como consequência sentimentos de acolhimento, empatia ou um constrangimento provocado pela singularidade da narrativa, com detalhes desconhecidos ou abafados pelo tempo, contexto e lugar de fala.

Os sujeitos trouxeram também a vontade de agradecer pela oportunidade de falar com outra pessoa sobre detalhes tão particulares, diziam que nunca tinham parado para pensar no percurso que os conduziu até aquele lugar, dessa forma mais sistematizada. Alguns disseram se sentir bem ao lembrar de certos acontecimentos ou pela maneira como escaparam deles.

Em sua maioria (85%), foram estudantes de escolas públicas e fizeram curso técnico posteriormente ao término do ensino médio – na chamada modalidade subsequente -, como carreira profissionalizante. Os outros 15% cursaram ou completaram o Ensino Médio em instituições particulares de menor porte ou prestígio social, com concessão de bolsa de estudos devido ao emprego dos pais ou tendo sido financiados por algum amigo da família, da mesma instituição religiosa.

O número de alunos entrevistados que realizou ensino técnico integrado ao ensino médio na modalidade que costuma selecionar seus estudantes por meio de vestibulinhos não é substancial: apenas um aluno declarou ter feito dessa forma – o diploma desse aluno de ensino médio e técnico é chancelado por uma única instituição e o tempo de duração dos dois cursos é de três anos. Outro aluno que salientou ter realizado o curso técnico no contraturno da educação básica, encaixa-se na modalidade concomitante – quando o estudante está matriculado no ensino médio em uma escola e no técnico em outra, saindo, portanto, com dois diplomas de conclusão em uma duração de tempo que pode variar.

De maneira geral, narraram um percurso escolar tranquilo, sem muitas cobranças em casa ou na escola, com queixas e apontamentos sobre a maneira como viam o ensino e a prática dos professores, construídas posteriormente, após a entrada no Ensino

Superior. Durante a educação básica, disseram não problematizar o que estava acontecendo.

Até oitava série fui fluindo, fui estudando, mas eu não gostava muito, durante todo esse tempo eu não gostava muito de estudar, eu não tinha muito estímulo, não era só por mim, mas eu não via muito sentido naquilo, não via utilidade às vezes. Então nada me despertava interesse a mais, pra mim o ambiente da escola, estar ali, era só pra conviver com os amigos mesmo, e estar lá, sentada na cadeira, assistir as aulas e fim, então era isso. Chegava em casa, não estudava além, não havia uma cobrança da minha família “Ah, por que você não tem tarefa? Você não vai estudar hoje? Isso, aquilo”... não tinha. Então não despertou meu interesse em nada, as disciplinas, tudo... (Sandra).

Os sujeitos construíram uma leitura de que, uma vez que seus pais não possuíam escolaridade suficiente ou sentiam-se incapazes de acompanhar o conteúdo estudado, muitas vezes, deixavam que a instituição escolar se encarregasse desses cuidados. E o papel ocupado por eles durante todo esse processo, era daqueles que provinham o lar, sem medir esforços para isso.

Os pais, na maioria dos casos completaram, no máximo, Ensino Fundamental I ou Ensino Médio. Há registro de uma mãe que completou o Ensino Superior em uma universidade na região Nordeste do país, em curso com carreira orientada para mulheres e de baixo prestígio acadêmico. Dos 17 sujeitos que lembraram a escolaridade da mãe, 41% contabilizaram Ensino Fundamental I e a mesma quantidade para Ensino Médio. De 18 sujeitos que lembraram a escolaridade do pai, 50% alegaram formação no Fundamental I e os outros contabilizaram a mesma quantidade para Ensino Fundamental II e Médio: 22%.

Os Quadros (2a e 2b) que seguem abaixo apresentam as variáveis mais importantes para construir uma visão geral dos discentes e no texto adensamos com mais detalhes. Separamos os mesmos sujeitos entre as informações trazidas a respeito da família materna (2a) e aquelas correspondentes à família paterna (2b). Procuramos manter a escrita das respostas mais fiel possível no momento da confecção do quadro.

Quadro 2a – Informações sobre os entrevistados – família materna

	Escolaridade da Mãe	Ocupação da mãe	Esc. avô Materno	Ocupação avô Materno	Esc. avó Materna	Ocupação avó Materna
Sandra	Supletivo	-	4a série	sítio/lavoura/caminhoneiro	4a série	dona de casa
Thaís	4a série	dona de casa	não estudou	-	não estudou	dona de casa
Fernando	-	dona de casa	não sabe	-	-	empregada doméstica
Talita	EM incompleto	secretária (dentista)	não estudou	trabalhava na roça	não estudou	trabalhava na roça
Ângela	até 4a série	agricultora depois dona de casa	não tem, assina o nome	Trabalhava na roça	assina o nome	Trabalhava na roça
Tito	Sup Compl - Pedagogia*	Professora + coordenadora de escola pública	não estudou	Trabalhava na roça	não estudou	Trabalhava na roça
Bruno	EM completo	call center + faxineira	não sabe	não sabe	até 2ª série	dona de casa
Gustavo	EM completo	cabeleireira	não sabe	Segurança	não sabe	dona de casa
Antônio	Primário	trabalhava na roça, depois cozinheira	não teve contato	não teve contato	não teve contato	não teve contato
Arnaldo	8ª série	doméstica	não estudou	roça	não estudou	roça + dona de casa
Flávio	EM	empregada doméstica	não foi além da 4ª série	Trabalhava na roça	4ª série	Trabalhava na roça
Jorge	EM + curso de radiologia	governanta/empregada doméstica (fala os 2)	não estudou	trabalhava na roça para o Covabra	não estudou	dona de casa
Tales	Supletivo	teleoperadora - desempregada	8ª série	trabalhava num restaurante	até 3ª série	roça + dona de casa
Val	EM + contabilidade s/ diploma	trabalhou no banco e como terapeuta	não estudou	não sabe	não estudou	do lar
Felipe	fundamental incompleto	-	sabe ler	não sabe	sabe ler	não sabe
Giovani	fundamental incompleto	diarista + ajuda o pai no comércio atualmente	não sabe	plantavam e vendiam a plantação	não sabe	plantavam e vendiam
Anderson	4a série	dona de um restaurante	semi analfabeto	pedreiro e dono de bar	não estudou	dona de casa
Giovana	Sup Compl - Economia**	dona de casa + manicure	não lembra	não lembra	não sabe	Diretora de escola
Igor	EM	Funcionária pública no aeroporto	não conheceu	-	não sabe	enfermeira

* Região Nordeste do Brasil

** Região Norte do Brasil

Quadro 2b – Informações sobre os entrevistados - família paterna

	Escolaridade do Pai	Ocupação do Pai	Esc. avô Paterno	Ocupação avô Paterno	Esc. avó Paterna	Ocupação avó Paterna
Sandra	4a série	metalúrgico, boia-fria, operariado	4a série	-	4a série	-
Thaís	Supletivo	Ind de vidros	não estudou	vendedor de chapéu na rua	não estudou	Dona de casa
Fernando	4a série	motorista de caminhão de lixo	-	trabalhava com caminhão	-	coletora de figo
Talita	3a série	distribui mercadoria nos mercados	não estudou	trabalhava na roça	não estudou	trabalhava na roça
Ângela	Supletivo	agricultor depois metalúrgico	assina o nome	Trabalhava na roça	assina o nome	Trabalhava na roça
Tito	4a série	Pedreiro	não estudou	trabalhava na roça	não estudou	trabalhava na roça
Bruno	EM completo	auxiliar adm + desemprego	4ª série	motorista	não estudou	dona de casa
Gustavo	Fundamental incompleto	mestre de obras, empreiteiro, faz reforma	não sabe	jardinagem da Prefeitura	não sabe	Dona de casa
Antônio	Primário	trabalhava na roça, depois pedreiro + catador de reciclagem	não estudou	açougueiro	não estudou	trabalhava na roça
Arnaldo	Supletivo - Fundamental II	segurança	não estudou	roça	não estudou	roça + dona de casa
Flávio	Fundamental	pintor de carro	4ª série	Trabalhava na roça	4ª série	Trabalhava na roça
Jorge	até 4ª série/8ª série (fala os 2)	segurança	não estudou	peão de obra	não estudou	Dona de casa
Tales	Foi pra faculdade	trabalha com contabilidade	é alfabetizado	trabalhava num restaurante	não estudou	empregada doméstica e babá
Val	EM	vendedor	não sabe	caminhoneiro	até 5ª série talvez	do lar
Felipe	EM (terminou agora)	-	não estudou	roça	não estudou	roça
Giovani	Fundamental incompleto	Unilever (peão) + comércio próprio (depósito de bebidas)	não sabe	plantavam e vendiam	não sabe	plantavam e vendiam
Anderson	6a série	dono de pensão no centro	EM	delegado	não sabe	dona de casa
Giovana	Técnico Profissionalizante	Trabalhava com vendas	não sabe	Carteiro	Fundamental I	Fazia coisas para vender
Igor	Geografia UFMG	Bancário - Aposentado	não sabe	professor	não sabe	professora de português

2.1 – Posição social e trajetória escolar: os pequenos desvios que levam o aluno até a Unicamp

- **Trajetoária Familiar e a relação com o aprendizado formal**

Ter filho na zona rural é ter uma mão de obra pra ajudar em casa. Meus pais abandonaram pra ajudar na roça, por isso também que eles não viam no estudo uma transformação (Arnaldo).

(...) estimularam a escola de uma forma bem precária, que você tem que estudar pra conseguir um bom emprego. “Vai lá, faz mesmo”, mas não sabia o motivo pelo qual eu tinha que fazer, “vai que dá certo”. Meu pai nem Ensino Médio teve, parou no Ensino Fundamental, minha mãe terminou o Ensino Médio, mas só também. Eles eram de roça (Flavio).

Cobrança nem no [Ensino] Médio eu não tinha dos meus pais, nem de fazer faculdade... (Jorge).

Meus pais sempre foram bem rígidos quanto a isso. Eles não terminaram nem o Ensino Fundamental, então eles sempre cobraram isso de mim e da minha irmã porque foi algo que eles nunca tiveram. (...) Eu não sei a escolaridade deles, porque tanto meu pai quanto minha mãe era mais rural assim, meus avós plantavam e vendiam a plantação, então nem foi cobrado esse tipo de estudo. Eles cobravam dos meus pais, mas nem tanto porque não tinha tanta necessidade. Meu pai ajudava meus avós desde os 12, 14 anos, minha mãe não era na plantação, mas ajudava a cuidar da casa porque era a única filha mulher (Giovani).

(...) eu falei que não havia muita cobrança porque meu pai não tava muito com a gente e ele não tinha clareza do que ele tinha que cobrar. Minha mãe cobrava assim “você tem que ir na escola”, mas se eu tinha tarefa, como eu estava indo, se eu estava aprendendo tal, [isso a mãe não sabia]. Ia nas reuniões, mas não falavam nada de mais pra ela porque não tínhamos problema disciplinar, que era o que focavam na escola. Problemas de aprendizado os professores não focavam muito na reunião. E minha mãe também não percebia isso na época, não tinha essa cobrança por talvez não saber o que era importante (Sandra).

(...) minha mãe principalmente sempre me incentivou, porque eles não tiveram a oportunidade de estudar (Talita).

(...) Nunca me incentivaram muito [os pais], não por culpa deles, mas porque eles realmente não entendem muito a importância, minha mãe tipo, até hoje, não sabe muito bem o curso, quando ela vai falar pra alguém, ela fala Biologia, alguma coisa assim... ela não grava... e meu pai não tem nem noção do que tá acontecendo (Anderson).

Os pais de Ângela do interior de Minas Gerais, mãe com Ensino Fundamental I e o pai com Fundamental II, vieram tentar a vida em Campinas, a partir de um trabalho que surgiu para o pai. Este mesmo trabalho que, posteriormente exigiu sua diplomação no Ensino Médio, o incentivou a voltar aos estudos. Os dois que trabalhavam como agricultores conseguiram se consolidar na cidade com o emprego de metalúrgico do pai. A mãe passou a ser dona de casa. Seus avós, por sua vez, permaneceram na cidade de origem, sem escolaridade e trabalhando na roça.

O percurso de Tito, nascido em uma cidade do interior do Nordeste, com aproximadamente 60.000 habitantes, é marcado por uma família que trabalhava na agricultura para sustento. Seus tios paternos e maternos somavam dez para cada lado. E justifica a família grande na zona rural: “Os mais velhos ajudavam a criar os mais novos e quanto mais pessoas trabalhando... [pausa] porque os pais não têm que pagar os filhos, então, mais pessoas produzindo mais... legumes e tal, porque eles produziam pra consumo e pra vender”.

Sua passagem pela Educação Básica contou com o incentivo da mãe, professora de Fundamental I, e de seu pai, que trabalhava como pedreiro, tendo completado até “o Ensino Fundamental básico”. A mãe “era da zona rural, foi com a família pra cidade, história de muita luta, conseguir terminar o ensino médio, fazer um curso superior, ela motivava muito eu e minha irmã”. Recorda a educação básica com muito orgulho da escola pública onde estudava, qualificada por ele como a melhor da cidade:

Há aulas extras pra revisão de conteúdo, como também, próximo aos vestibulares, uma revisão geral, além do horário do professor que o governo pagava, a escola pagava hora extra pra eles darem aula de reforço. (..) E ela também era uma grande influenciadora pros alunos fazerem vestibular, então pra quem não conseguia pagar a taxa de inscrição, a escola pagava. Mais ou menos uns 80% a escola pagava.

Explica que o diretor dessa escola era muito empenhado e que tinha como objetivo fazer os alunos entrarem na universidade pública. Ele promovia palestras para falar das profissões, das áreas de estudo, esclarecer dúvidas e lembra que os alunos se envolviam nas atividades propostas. Classificou seus professores como sendo “ótimos e rígidos”, do silêncio das aulas de Português e Literatura e que, dependendo do professor, “se a turma não ficasse na aula, ele [o professor] saía da sala. E o diretor ia dar bronca [nos alunos]”.

Apesar desse encorajamento, na narrativa de seu percurso até a chegada na Unicamp encontram-se caminhos duros e que, segundo seu relato, pareciam não ter fim, seu sonho de fazer universidade pública dividia espaço com a necessidade de enviar dinheiro para ajudar em casa. Mudanças de três regiões do país à procura de trabalho, as caixas de livro e a vontade de ingressar na academia. Entre outros trabalhos braçais, aquele no interior do Pará o fez conhecer outros sujeitos em conflito: madeireiras, agricultores, latifundiários e indígenas. As frustrações aumentaram e os entreveros familiares também, seu destino o enviou para uma nova porta de emprego que se abria em Campinas/SP, futuramente seu lugar de ingresso na academia.

Fernando narra sua trajetória como socialmente tortuosa na escola pública. Seu relacionamento com os colegas não era bom: se envolvia em muitas brigas, praticava e sofria bullying, segundo conta. Mas dizia que isso não influenciava seu desempenho na escola. Considerava-se academicamente um bom aluno, passando as séries sem dificuldade.

Seu pai, microempreendedor no ramo da construção, trabalhava próximo à escola e sempre era chamado quando se envolvia em confusões. A mãe, dona de casa. Moravam todos no mesmo terreno: os avós, os tios e sua família. Relata que sua vida foi sempre financeiramente “apertada”: “a gente não tinha muito o que comer. Pra você ter uma ideia a mistura nossa era toicinho, porque não tinha carne (...) o dia que tinha uma coca ou um frango, nossa, era dia de festa!”.

Seus pais estudaram até o Fundamental I e dos avós não se lembra. O pai seguiu a profissão do avô e a avó trabalhava colhendo fruta, na roça. Da família materna a avó era empregada doméstica e o avô faleceu quando a mãe ainda era criança. Antes de montar seu próprio negócio, o pai dirigia caminhão e morava na roça. O dilema de ir morar na cidade precisou ser enfrentado por questão de sobrevivência. Por conta da pouca importância que a família atribuía aos estudos, seu pensamento divergia do pensamento de seu pai, chegando a trabalhar com ele, sem sucesso. “Eu saí da escola e meu pai falou: “agora você tem que trabalhar” (...) chegou uma hora que eu cansei e falei: “ai pai vou parar com isso e voltar a estudar”, e ele: “estudar pra quê? Você tem que trabalhar”, e eu falei: “vou mudar, chega disso!”.

Fez curso técnico trabalhando na indústria, onde se perguntava sobre seus colegas de trabalho: “por que ele é melhor que eu? O que ele tem de bom? Aí fala [alguém do trabalho]: o cara tem faculdade... faculdade... faculdade. (...) Eu não tinha capacitação, eu era qualquer um”.

- **Mercado de trabalho: um horizonte necessário**

Alguns entrevistados narram a experiência de ajudar financeiramente suas famílias durante a Educação Básica, ocupando um período no trabalho – em cargos de vendedor, estoquista, auxiliar administrativo – e o outro, na escola. Lembram-se cansados ou pouco interessados, relatando que chegavam a dormir durante as aulas em muitos momentos.

A gente sempre teve essa vida difícil e meu pai sempre sofreu com isso (...) e sempre me ensinou: você quer algo, vai trabalhar, e eu fui: 13 anos e fui caçar alguma coisa pra fazer. Trabalhei até de servente de pedreiro, o pedreiro era amigo do meu pai e deixou eu trabalhar por 10 reais o dia, de 10 em 10... (...) Sempre aprendi a trabalhar, sempre (Fernando).

Meu irmão com 14 anos já conseguiu um emprego. No meu tempo o governo mudou e só podia trabalhar depois dos 16, falei... puta merda, vou ter que esperar mais dois anos pra ter dinheiro? Eles [os pais, acalmando] “espera... coisa assim” (...) Eu queria pra ter uma independência. Meu pai e minha mãe ganhavam muito pouco. Às vezes eu queria chupar um sorvete era chato, eu tinha que ficar “pai, quero chupar um sorvete” e ele respondia “não sei se vai dar”.

(...) No 2º colegial eu comecei a trabalhar (...), chegava 13h40 no serviço e ficava até 2h, 3h da manhã porque tinha muito movimento. E tinha que acordar às 7h, não tinha tempo pra estudar. O ensino público que eu tive nunca me puxou pra estudar, porque senão eu não ia tirar nota, eu prestava atenção na aula e conseguia passar com isso (Arnaldo).

Desde os 13 anos eu trabalho: como ajudante de carpinteiro, de pedreiro, cobrador, eletricista, ajudante de pintor, enfim, com um monte de coisa. Garçon, que foi o que mais eu ganhei dinheiro e eu sempre tive que ajudar em casa (Bruno).

Socializados no mundo do trabalho desde cedo, foram levados a ocupar posições próximas às que configuravam a trajetória da família. A possibilidade de ter seu próprio dinheiro ainda enquanto cursavam a escola também os animava a procurar um *serviço*, um *bico*, e a independência financeira dos pais trazia um sentimento de alívio e contribuição. Além disso, enxergavam nessa atividade um caminho para alcançar valores almejados pela família, demonstrando que eram inclinados a uma vida honesta, sendo caracterizados como batalhadores e responsáveis.

Esse ciclo de completar a Educação Básica e entrar no mercado de trabalho a fim de somar montante salarial na renda familiar consistia em um universo provável e suficiente. A orientação para a escola técnica profissionalizante, subsequente ao ensino

médio, é marcante no percurso escolar e ainda que a escolarização superior fosse pensada em algumas realidades, dizia respeito àquelas que não exigissem esforço integral ou muitas horas de estudo diário, mas deveria estar direcionada à profissão, lembrando sempre que o foco era a manutenção do trabalho.

Seguindo os passos do irmão mais velho, Ângela terminou o ensino médio e fez um curso técnico gratuito – condição alcançada pelo trabalho do pai – e, na sequência, emendou outro, em outra área. Com a conclusão de um deles conseguiu um emprego em uma indústria, na transição do estágio para a efetivação, enquanto fazia o outro no contraturno.

- **A participação da família na vida escolar**

O trabalho dos pais consumia todo tempo da semana, muitos momentos em casa eram marcados pela ausência de ambos ou mais fortemente de algum deles, pai ou mãe.

Antônio relata que quem cuidava dele era a irmã mais velha: “meus pais trabalhavam (...) eu ficava o dia todo na creche e no parquinho”. Sua mãe cozinheira e o pai trabalhando com reciclagem. Construíram a vida trabalhando na roça com café, cana e outros. Os avós conseguiram manter os filhos estudando até o primário. Relata que o bairro onde morava, depois de terem saído de uma cidade pequena e um contexto rural para uma cidade de porte médio - com aproximadamente 200.000 habitantes -, era “bem estilo Barão Geraldo²⁴: de um lado nobre e de outro lado a coisa já não era tão boa. (...) meu pai comprou essa casa que eu moro hoje, meus avós foram morar com ele, ele tinha 17 anos e tudo era difícil, desde alimentação, tudo, nada era fácil”.

Sua experiência na educação básica foi realizada no Ensino Fundamental I e II frequentando a mesma escola pública do bairro e, depois, no Ensino Médio, com troca de escola:

(...) tive duas reprovações no segundo ano [Ensino Médio], eu dava umas fugidinhas da escola (...) no primeiro ano comecei com essa escola de bairro, depois mudei pra essa do centro, e no segundo ano eu voltei pra essa escola do bairro pra recuperar no Supletivo esse ano que eu tinha perdido por falta. Me formei no Ensino Médio (...) com o Supletivo e fui fazer curso técnico (Antônio).

24
Barão Geraldo.

Referência ao Distrito onde a UNICAMP se localiza em Campinas,

E, posteriormente, sua vida se encaminhou para o trabalho, “porque eu tive que trabalhar, era eu, meu pai e meu irmão. Depois só eu e meu pai, então assim, inúmeras dificuldades, consegui conciliar a casa com meu pai, consegui mudar bastante coisa”.

É comum aos alunos o discurso da falta de incentivos e de pensar no percurso escolar ponderando se faria “sentido” continuar ou não, e, nesse caso, para qual caminho deveriam orientar seus esforços:

(...) mas eu não via muito sentido naquilo, não via utilidade às vezes, então nada me despertava interesse a mais, pra mim o ambiente da escola, estar ali, era só pra conviver com os amigos mesmo, e estar lá, sentada na cadeira, assistir as aulas e fim, então era isso. Chegava em casa, não estudava além, não havia uma cobrança da minha família... (Sandra).

Neste último caso, Sandra prossegue descrevendo sua relação com os estudos, a estrutura escolar e os significados que dava para aquela experiência:

(...) eu pedi pra minha mãe pra mudar de escola, porque a escola que eu estudava não era de periferia, era de centro, mas tinha muitos problemas, falta de professores, falta de estrutura, tinha muitas brigas... era um ambiente que era muito difícil ensinar lá, eu tinha dó dos meus professores de lá porque muitas vezes eles choravam, muitos eram afastados com depressão, vários problemas de saúde, eu achava que ali eu não ia conseguir nada... aí eu pedi pra mudar de escola e no 1º ano não consegui mudar, isso foi no final da oitava [antiga nomenclatura que hoje designa o 9º ano, última série do Ensino Fundamental II], e cheguei pra minha mãe e disse: “se eu não conseguir mudar pra outra escola, eu vou parar de estudar porque eu acho que não tá me acrescentando em nada isso” (Sandra).

A participação dos pais na vida escolar dos filhos também se ajusta conforme sua classe social e experiências de vida. A vida escolar ligada às projeções para o futuro, seus vínculos e vivências, assim como pela possibilidade real de incluir essa rotina dentro da sua: com trabalho em tempo integral ou em turnos diversificados. As próprias lógicas de socialização, a história dos grupos e dos indivíduos, não pode simplesmente ser submetida à perspectiva dominante, neste caso, representada pela organização interna da Instituição Escolar.

Sandra evidencia que sua mãe não cobrava muito os estudos dela e dos irmãos porque não tinha *base* para isso. O universo escolar configurava para a mãe um distanciamento marcado por sua conclusão no Ensino Fundamental. Segundo Sandra relata sua mãe não se sentia capaz de enfrentar o ambiente e as cobranças que poderiam surgir da escola, então, optou por acompanhar os filhos como espectadora, exigindo que

se levantassem para ir à escola, frequentando as reuniões gerais e reforçando verbalmente a importância dos estudos.

Tito, enxergando os esforços que a família fez, ainda que “de longe”, para garantir sua vida escolar, narra a respeito da escola que estudou no Nordeste do país: “(...) é muito boa e muito concorrido pra estudar lá, é central: no período de matrícula os pais teriam que dormir na fila na frente do colégio pra conseguir vaga. Ficar aguardando...”. Quando indagado se os pais dele fizeram isso pra conseguir, responde: “Sim. Todo ano, no Fundamental e no Médio. Teria que ficar uma noite pra conseguir uma ficha e a matrícula”.

O desejo intrínseco dos pais de que seus filhos buscassem uma vida melhor estudando, aparece na fala dos sujeitos entrevistados constantemente. Ângela pontua: “Cobravam que a gente estudasse por questão de conhecimento, pra ter uma vida melhor, essas coisas”. Sempre falavam “não vai ficar igual ao seu pai e sua mãe, burros”. A maneira como conseguiam cobrar o ensino, na sua maioria, sem grandes exigências, não excluía sua vontade de ver seus filhos superando sua experiência.

E eu falei que queria fazer uma Universidade Pública. Mas ela [a mãe] não conhecia, não conhecia nem Colégio Técnico. Por isso eles nunca incentivaram a estudar, eles não viam que os estudos eram uma transformação, um benefício pra mim. Pra eles até completar o Ensino Médio já era missão cumprida pra um pai educar um filho (Arnaldo).

Eles [os pais] sempre deixaram claro que era o professor... eu sempre tinha que respeitar ele, mesmo que ele tivesse errado, eu não podia maltratar, não podia tratar com falta de educação (...) Ela [a mãe] sempre focou muito nisso: “vocês não fazem nada, a obrigação de vocês é ir bem na escola”, então a gente sempre carregou isso com a gente (Ângela).

Minha mãe sempre falava: “na sua vida podem tirar tudo de você, menos aquilo que você aprende, que você estuda, o estudo nunca vão poder tirar de você”, e ficou isso pra minha vida: “A gente pode até passar fome, mas isso nunca vão tirar... isso só se transforma” (Val).

Todos fazem parte de famílias provenientes da área rural, do interior dos Estados de São Paulo ou de Minas Gerais, sendo alguns do Nordeste do país, tendo passado por processos migratórios na geração dos avós ou dos pais, sendo eles já nascidos na área urbana. São filhos de trabalhadores da indústria em cargos manuais, trabalhadores rurais, empregadas domésticas, vendedores de pequenos comércios, entre outros.

As narrativas reafirmam continuamente o reflexo direto que a relação da família com a escola incide sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno no contexto Institucional. O status social e a confiança dos pais diziam sobre a forma como poderiam se portar ou cobrar os ensinamentos dos filhos dentro da Instituição. A responsabilidade sobre a qual se viam capazes de assumir frente aos professores e demais funcionários da escola dependia do nível de instrução que conseguiam alcançar em sua própria experiência. Os próprios pais legitimavam (ou não) a sua participação com base no alcance formal de seus estudos.

- **A relação com a escola**

Anderson conta que ter passado o Fundamental II e o Ensino Médio no interior do Estado de São Paulo pode ter ajudado com a qualidade do ensino. Sua família, composta, de um lado, por familiares do interior de Minas Gerais e, de outro, família de uma região metropolitana do Nordeste, morava em Campinas e se mudou por conta de oportunidade de trabalho que surgiu para o pai no interior, onde cursou essa fase numa escola pequena, pública, mas com alunos interessados em aprender alguma coisa.

Não tinha escola barra pesada (...) eles formaram o Ensino Médio com a minha turma, tinha um 1º [ano], depois um 2º [ano], depois um 3º [ano] e eles selecionavam os melhores alunos pra ficar na escola (...) o ruim era que tinha muita troca de professor, principalmente nessa área, exatas, tinha muita troca, e professor às vezes desleixados (...)

De Física eu lembro que eu não gostava na época porque a gente sempre via a mesma coisa, igual Inglês que a gente sempre vê verbo *to be*, da 5ª [série: antiga nomenclatura que hoje designa o 6º ano, primeira série do Ensino Fundamental II] ao Ensino Médio.

E a Física quando eu cheguei no cursinho que eu vi tipo Ondas, eu ficava assim: “nossa! Nunca vi isso na minha vida, como é que eu estou vendo isso agora?” E era tudo muito corrido, e Elétrica também.

(...)

Na verdade eles [os pais] nunca tiveram uma base. Influência mesmo foi da escola, eu lembro que quando eu fui selecionado pra ficar na escola eu realmente achei que eu tinha potencial, e alguns alunos da minha sala tinham realmente base de família. Então, eles ficavam falando “vamos prestar vestibular, vamos fazer tal coisa”, daí que eu fui me interessando em saber o que era e eu fui conhecendo por conta da escola assim. Se fosse em outra escola, talvez eu não ia saber que tinha essa oportunidade de fazer o vestibular nem nada... aprendi tudo com os meus amigos (Anderson).

A experiência de Ângela, em uma escola em Campinas “nova e muito bonita”, que tinha inaugurado no bairro, com Ensino Fundamental e Médio juntos, foi positiva,

entrou no 4º ano do Ensino Fundamental I e ficou até o Ensino Médio. Nessa época lembra que a escola fazia um jogo com os alunos ameaçando - por ausência de espaço para atender todas as séries - colocar todo Ensino Médio à noite, e que houve muita pressão dos estudantes para que isso não ocorresse. Os alunos respondiam que sairiam da escola, “(...) e eles tinham alunos muito bons nessa época, que estavam com eles desde sempre, então eu lembro dessa briga”. O fato de receberem boa pontuação no SARESP²⁵ fazia com que o diretor quisesse manter esse grupo de alunos, lembra até de “uma aluna com uma das maiores notas de Campinas, foi pra São Paulo pra ser condecorada”.

A escola é localizada na região sul da cidade de Campinas, que passou por um crescimento de infraestrutura recente, o que valorizou a região. Ângela diz que “a escola era muito referência (...). Enquanto estava explodindo todas as histórias de que as escolas não tinham segurança, lá era super tranquilo de estudar”.

Relata o problema da escola como sendo a falta de professor de algumas áreas, ocasionando a reincidência de matéria em uma mesma disciplina nos três anos de Ensino Médio, em Biologia e Física, por exemplo. A cada ano, com a mudança de professor, não tinham sequência no conteúdo e afirma que isso a prejudicou muito depois.

- **A ruptura: o processo da luta contra o destino provável**

O desejo narrado de buscar algo novo com a experiência universitária pública é caro a todos os sujeitos²⁶ em algum momento do discurso. Conforme as entrevistas foram realizadas e a tabulação de dados permitiu um olhar mais amplo e distanciado sobre suas falas, conseguimos perceber que havia um padrão de ruptura com o ciclo de vida ao qual poderiam estar destinados.

Em sua maioria, os estudantes trazem a importância da permanência dos estudos até o Ensino Médio como algo pelo qual seus responsáveis prezavam, porque fugia às experiências que haviam tido. Sendo assim, este horizonte já se apresentava como a possibilidade de se alcançar um degrau a mais no ciclo social da família. O ensino técnico posterior à Educação Básica também surge aos alunos como uma possibilidade

25 Corresponde ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Ver: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 28/05/18.

26 Ver Almeida (2006, p. 111).

de aperfeiçoamento da profissão, que deveria estar iniciada desde os estudos obrigatórios ou logo na sequência destes.

No entanto, pudemos notar na reconstrução dessas trajetórias que em todas as narrativas, alguma pessoa ou situação vivida, como a experiência do trabalho repetitivo na indústria, da falta de reconhecimento ou da exaustão, no caso do trabalho braçal como ajudante de pedreiro, por exemplo, fez com que uma espécie de fenda fosse aberta em meio a esse ciclo de vida provável que se mostrava em seus horizontes.

O contato com algum professor do Ensino Médio, professores de Cursos populares também alunos de universidades públicas, ou amigos da escola com experiências acadêmicas, os fez construir no imaginário a possibilidade de ingressar no Ensino Superior Público. Essa passagem pôde ser almejada graças a esses relatos e incentivos externos, acesso aos sites das universidades, notícias sobre isenção, gratuidade e a concessão de bolsas de estudo, além da valorização do diploma.

2.2 – A Escolha da Unicamp e da carreira do curso 56

(...) em 2010 eu queria prestar, mas eu precisava **escolher** (...) Na época era 105 reais a Unicamp, e a Unesp também era cento e pouco. E eu não tinha dinheiro pra pagar as duas. **Escolhi** pela Unicamp.

(...) aí eu vi o 56 e na época eu tinha interesse em aprender física, apesar de gostar mais da química. Pra mim eu achei que não ia **escolher**, achei que eu ia fazer as duas e quando eu entrei eu entendi, tem que **escolher** opção;

(...) Até o final do terceiro ano a gente tem que fazer uma **escolha** aqui no 56, pela física ou pela química, senão é jubilado;

(...) mas muita gente do curso trabalha, não pode ir no horário, ou a tarde, ou na hora do jantar aí tem que **escolher** entre jantar e ir na monitoria (Sandra) [grifos meus].

Química e Física estavam incluídas, era aqui em Campinas e eu sou daqui. Fica mais fácil, eu fui aprovado em outras também, mas era longe e ficava ruim pra sustentar lá. Aí eu **optei** por aqui (Tales) [grifos meus].

(...) vou prestar vestibular de novo, e como tinha feito o técnico (...) e tinha feito estágio na área, pensei vou fazer algo na área de química. Só que quando você vai ver nota de corte assim, foi espantoso, eu não vou conseguir passar. (...) Eu não tenho condição de pagar cursinho, meu pai também não, pensei vou montar uma **estratégia**. Um amigo meu falou (...) tem esse curso aqui na Unicamp: Licenciatura Integrada de Química e Física.

(...) Só que quando você chega aqui e se depara com outros cursos, você vê uma certa diferença, parece que tem uma estrutura mais organizada do que o 56. Aqui parece o deus dará, aconteceu e ficou jogado.

(...) Pessoas acabam **procurando** a Licenciatura por causa disso, porque não tem que pagar [a inscrição do vestibular] e por causa da concorrência por vaga. Acaba vendo que é um curso com concorrência baixa (Felipe) [grifos meus].

Na verdade essa foi minha segunda **opção**, a primeira era o outro de Química que era o Integral... (Gustavo) [grifos meus].

Minha primeira **opção** era Licenciatura em Física e a segunda **opção** era o 56 (Antônio) [grifos meus].

Ia prestar Física e como na Unicamp tinha o Cursão²⁷ ou o 56, também gostava de química, então **preferi** o 56, todo mundo falava que o Cursão era muito difícil e realmente é. **Resolvi** fazer o 56 por isso, não tinha pesquisado direito, na época achei que ia sair com as duas Licenciaturas, e depois que eu vi que não, que precisaria fazer mais dois anos pra ter a outra (Anderson) [grifos meus].

27 Chamado de Cursão, o Curso 51 da Unicamp é a porta de entrada pra diversas carreiras: Engenharia Física; Física; Física Médica; Física Biomédica; Matemática; Matemática Aplicada e Computacional. O aluno cursa disciplinas de um núcleo comum e após cumprir certa quantidade de créditos, diferente para cada escolha dentre esses cursos, direciona-se à sua área de interesse. Ver: <http://www.upa.unicamp.br/cursao> Acesso em: 27/05/18.

Antigamente eu pensava em fazer até curso de música, e aí eu, com alguma experiência de alguns amigos, vi que a vida era bem difícil. Não tava no currículo das escolas ter a aula de música, então quem fazia com Licenciatura ou Bacharel praticamente deveria ser autônomo, montar algum grupo e tentar a vida, ou uma escola particular de música, mas aí eu **preferi** ir pra esse lado de me aprofundar na área teórica do som e eu **escolhi** a Física (Tito) [grifos meus].

A escolha de um curso universitário está ligada, em geral, ao desejo, a uma definição realizada com base na vontade do indivíduo que se projeta no mercado de trabalho, desenvolvendo alguma prática que considera prazerosa, útil ou cômoda. Nesse aspecto, os sujeitos da pesquisa elencam suas vontades a partir de suas trajetórias escolares, lembrando-se de pessoas marcantes nesse processo de escolha e a maioria atrela a escolha também com a nota de corte do curso, mais acessível.

Concordando com a afirmação feita por Romanelli (1995) “a escolha da carreira não se configura como decisão exclusivamente individual e subordina-se tanto às condições financeiras da família quanto à posse de um determinado capital cultural” (p. 468). Muitas vezes o curso pretendido é visto como distante de ser alcançado e o aluno opta por encarar outra carreira. Nesses casos, quando questionados, alguns “(...) justificam o porquê da mudança ao dizerem que o curso atual contempla, em termos suficientes, a opção não conseguida” (Almeida, 2006, p. 49).

A maioria dos entrevistados ingressou pelo Programa de Ação Afirmativa – PAAIS, que promove acréscimo à pontuação na nota do vestibular desde o ano de 2005. São 20 pontos na nota da primeira e segunda fase do vestibular para estudantes que tenham cursado integralmente escolas públicas – atualmente a regra mudou, incluindo alunos que tenham cursado Fundamental II e Médio na rede pública - no ano de 2017 houve ainda, outras alterações para o ingresso na Unicamp, como “a adoção de um sistema de cotas étnico-raciais que reserva 25% das vagas disponíveis para candidatos autodeclarados pretos e pardos e a criação do Vestibular Indígena”, conforme reportagem publicada na página oficial da Universidade²⁸.

Quando as *escolhas* passaram a ser efetivadas tendo pré-estabelecido critérios como programas ou a soma de notas, deixam de ser arbitrárias para respeitar um limite,

28 No dia 21 de Novembro de 2017, em reunião do Conselho Universitário, o Reitor Marcelo Knobel aprovou novas possibilidades para o ingresso na Universidade. Ver: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/11/22/em-decisao-historica-unicamp-aprova-cotas-etnico-raciais-e-vestibular>. Acesso em 05/06/18.

um enquadramento, no qual o aluno *precisa* caber. Além disso, a declaração de alguns sujeitos de que esse curso, na verdade, foi a segunda opção no momento da inscrição do vestibular e que, posteriormente, acabaram entrando e cursando, também identifica a falta de vontade para cursar a Licenciatura Integrada, ou ainda, a falta de conhecimento acerca do curso de ingresso – essa fala também é recorrente, de que não sabiam ao certo o que seria o curso, o que estava por vir.

O momento da escolha do curso envolve aspirações passadas e recentes, com formas e intensidades diversas, correspondendo a estímulos ou à falta deles, ao percurso escolar e familiar, aos esforços individuais e coletivos para a transição a esse nível de ensino. É uma decisão que afeta a dinâmica familiar, seu tempo individual necessário de dedicação, ou ainda o tempo não mais empregado em alguma atividade remunerada, um trabalho, para dedicação às atividades acadêmicas.

O peso que envolve essa *escolha* demarca a posição social e econômica dos alunos. Em geral, a respeito dos padrões de ingresso no ensino superior, a maneira como cada aluno entra, suas condições de ingresso e quando isso ocorre, influencia a trajetória de sucesso – ou não – neste nível de ensino (SILVA et al., 2016, p. 32).

Anderson conta que no momento do vestibular, o pai falou que ia pagar uma prova, que “não ia pagar as outras porque achava que eu não ia passar, ele falou (...) eu não vou gastar todo esse dinheiro, então escolhe uma pra você fazer”. E completa que só entrou na FATEC (Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo) nesse mesmo período por incentivo do pai, que quando contou que queria Licenciatura, ele falou

você vai virar professor e não vai ganhar dinheiro (...) então ele me incentivou a fazer Análise [de Sistemas], porque ele achava que ia ter um maior retorno financeiro, não porque era uma coisa que eu gostava mesmo. E aí na época, como ele ia pagar, eu falei “eu vou fazer esse”.

Apesar de ter lançado mão de muita persistência para entrar em uma Universidade Pública, Tito conta que

Não tinha muito bem noção do que seria essa Licenciatura, eu achei que era um diploma licenciando em Química e Física. E não é assim, (...) depois de dois anos escolhe uma área, conclui uma e depois mais dois ou três anos e conclui o outro. Poxa... enfim... não tem como fazer nada.

A experiência do curso técnico profissionalizante trouxe uma perspectiva de emprego para Antônio e abriu portas para ser promovido na empresa. Realizou três

cursos técnicos, posteriores ao Ensino Médio, com incentivos do trabalho. Pagou cursinho pré-vestibular porque mesmo assim idealizava outra formação, mas não prestava as provas do vestibular com medo de não passar. Só depois de entrar em um cursinho de uma ONG, no interior do Estado de São Paulo, é que foi orientado a procurar os Programas de Permanência das Universidades ao invés de permanecer com a ideia de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. “Na época eu não queria vir pra Unicamp por causa da distância, eu morava com meu pai só e nossas rendas eram combinadas, eu ajudava em casa, então não queria vir pra cá”.

O percurso de Talita no Ensino Médio foi marcado pela experiência de frequentar a Universidade em dois programas em parceria com a Escola Pública: Ciência e Arte nas Férias (CAF)²⁹, na área de Engenharia de Alimentos e depois na área de Química, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIC-EM³⁰), ambos incentivados por sua professora de português. Sua escola pública é de uma região de Campinas limítrofe a outras cidades vizinhas, termina o terceiro ano e vai fazer Curso Técnico na área de Química.

Seu primeiro emprego está associado ao estágio do Curso Técnico profissionalizante e permanece como efetiva até hoje. Conta que a intenção, ao entrar no 56, não era a de ser professora, mas de conseguir um diploma de Ensino Superior na área de Química e que, para o cargo que está agora, “não tem que assinar nenhum papel que precise de um químico”, então enxerga “como um futuro”, mas que daqui uns anos talvez tenha que fazer outra faculdade ou uma pós-graduação, “pra se caso precisar lá eu tenha como assinar” - fala isso por conta do CRQ.

Encontramos pesquisas demonstrando que o sucesso acadêmico se identifica também com a escolha do curso. Quando o aluno ingressa em sua primeira opção de escolha as chances de obter menor risco de insucesso aumentam³¹.

(...) parecem convergir fatores diversos: aspectos motivacionais, mas também condições escolares, socioeconômicas e socioculturais que proporcionam uma parte dos estudantes o privilégio de escolher o curso e a instituição em que querem ingressar, não obstante os constrangimentos que, como

29 Programa cujo público alvo são os estudantes das Escolas Públicas das Diretorias de Ensino de Campinas e algumas cidades da região. Ver: <https://www.prp.unicamp.br/pt-br/caf-ciencia-e-arte-nas-ferias>. Acesso em 28/05/18.

30 Ver: <https://www.prp.unicamp.br/pt-br/programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica-ensino-medio>. Acesso em 28/05/18.

31 Ver Alarcão (2001); Correia *et al.*, 2003; Silva *et al.* (2016, p. 35).

referimos, em muitas circunstâncias condicionam essa escolha (MENDES et al., 2016, p. 120).

A possibilidade de acesso em um curso oferecido pela Universidade Pública, ainda permite aos alunos procurarem os recursos de permanência internos. São bolsas sociais que permitem inscrição de estudantes de graduação ou pós-graduação, a partir de preenchimento de formulário, entrevista e análise de comprovação de dificuldade financeira. Em sua definição, no site da Unicamp, por exemplo, propõe-se a “evitar a evasão, especialmente daqueles que precisam de um suporte financeiro e que, por conta das atividades acadêmicas, possuem horários limitados”³².

Para justificar a área de escolha do curso universitário, narraram maior facilidade com as exatas, nas áreas de física ou química, ou a escolha por conta do trabalho em alguma área que despertou interesse: escola técnica em química ou trabalhos na indústria química. Sobre o fato de incluir a *Licenciatura*, muitos descrevem a experiência com *professores-motivadores* como sendo a razão, outros dizem ser uma via acessível para a Universidade Pública, uma vez que o curso apresenta nota de corte relativamente baixa, ou ainda descrevem interesse pela área de humanidades, já que o curso tem sua sede na Faculdade de Educação e eles cursam disciplinas específicas da área. Outros, por sua vez, alegaram até o momento não sentirem-se familiarizados com a área de educação, e acreditam que isso se dá por já estarem trabalhando na indústria e gostarem do trabalho, almejando, nesse caso, um diploma de Ensino Superior renomado, para uma possível promoção no emprego. Alguns ainda pensam em migrar para outros cursos relacionados às áreas específicas – química ou física -, ou terminar o 56 e cursar uma segunda graduação, em busca de maior número de diplomas.

Charlot pontua que

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. Todas as noções que encobrem, pois, práticas e experiências muito diversas e se beneficiam ao mesmo tempo de uma espécie de evidência encontram-se na encruzilhada de múltiplas relações sociais (2000, p. 14).

Nesse sentido, interiorizar as práticas de funcionamento dessa estrutura acadêmica passa pelo que Tarábola (2010) chamou do “modo como se deu efetivamente o processo de incorporação de elementos do social facilitadores do trabalho escolar” (p. 38). Elementos vividos anteriormente pelos sujeitos salientam seu percurso biográfico e fazem posicionar seu habitus em determinado território.

2.3 - A Universidade: o acesso

Peguei a prova da Unicamp e falei “o que é isso?” eu não sabia nada, nada, nada.

(...) Se eu jubilar, eu vou prestar de novo, mesmo que eu não passe em Cálculo de novo, eu vou ficar tentando. Eu entrei aqui na Unicamp, eu vou sair formado (Arnaldo).

(...) eles me perguntam [os colegas] “quanto você paga pra estudar lá na Unicamp?” (Flavio).

No dia que eu tava indo pra pagar o boleto [da matrícula de uma Faculdade Particular], a primeira parcela, uma amiga falou “não paga não que você passou na Unicamp”. Eu chorei tanto, que eu passei! Minha mãe só acreditou quando eu mostrei a carteirinha com meu nome. (...) Fiz dois envelopes com as coisas da matrícula, se desse errado um, tinha o outro [risos]. Se a inscrição era às 8h, às 7h eu tava aqui já esperando... deu tudo certo.

(...) Não sabia o que era a Unicamp, inclusive acho que 90% [da cidade onde nasceu no interior de São Paulo] acham que é só um hospital. E até esses dias atrás um cara me parou aqui e perguntou: “cara, onde é a faculdade?” E a gente tava em frente à Faculdade de Educação, eu falei [apontando]: “ali” (Fernando).

E pra mim também não existia faculdade pública, eu tinha que guardar um dinheiro pra pagar. (...) não queria prestar porque de onde a gente vem ninguém passa no vestibular, era uma lenda uma Universidade Pública (Bruno).

(...) quando eu cheguei em casa e a coordenadora do cursinho ligou e falou “oh, você passou na Unicamp” e ele [o pai] sabia que se eu passasse aqui eu não iria vir. [ele fala ao pai] “eu não tenho escolha, a única forma de eu continuar te ajudando é eu ir pra lá porque eu sei que tem essas possibilidades das bolsas”. Então no começo ele ficou meio assim e depois ele aceitou, e foi bem bacana. (...) o que me dava mais satisfação de estar na Unicamp eram pessoas que eu não fazia nem ideia quem era, que passava pra cumprimentar meu pai, ou que passava, quando eu ia visitar ele, chegavam no portão e falavam “ah, você é o filho?” Meu pai achava que eu fazia Engenharia, e eu até desisti de falar que não era [risos]. Deixa ele achar que era Engenharia... ele falava “meu filho faz Unicamp”, então, em todo lugar que eu levava ele eu ouvia isso dele. Era uma dimensão assim... pra ele... parecia algo distante que naquele momento tava perto... então ele falava constantemente sobre isso. (Antônio).

Ao pensarmos na trajetória escolar e seu encaminhamento para o Ensino Superior, atualmente, contamos com sua expansão cada vez mais presente nos diversos estratos da sociedade. Essa passagem apresenta-se de duas maneiras para os jovens desses diferentes estratos: de um lado, pode significar uma continuidade nos estudos da forma como já vinham sendo estimulados na Educação Básica; e de outro, representar

uma quantidade de novidades, por vezes, assustadora. A variação encontrará solidez na configuração escolar do sujeito e nas significações atribuídas por suas socializações.

Bourdieu (2014) discorre acerca da dificuldade das crianças de classes populares para assimilar a cultura e da propensão para adquiri-la, em contrapartida das crianças de classe média que recebem da família durante toda sua trajetória, encorajamentos e exortações implicados no esforço escolar, ressaltando o êxito na escola como uma possibilidade de ascensão social a ser mantido. Da mesma forma, ressalta que o sistema de valores implícitos e explícitos de cada indivíduo tem sua formação na posição social, e, assim como a cultura escolar, são elementos característicos de cada classe (Idem, p. 51).

As características familiares também são responsáveis pela relação estabelecida entre o discente, as atividades internas ao *campus* e as atividades remuneradas - trabalhos temporários ou fixos que acompanharão a trajetória universitária. Dessa forma, “a probabilidade de já ter trabalhado diminui à medida que aumentam os rendimentos e o nível de qualificação acadêmica do agregado familiar” (Seixas et al., 2016, p. 95). A busca por trabalho se associa aos rendimentos econômicos da família, e o aumento do capital escolar de origem é seguido da probabilidade do estudante buscar um trabalho por interesse em desenvolver alguma atividade profissional e menos por necessidade, para suportar as despesas relacionadas com os estudos, por exemplo. Nesse sentido, a importância da dinâmica familiar interfere diretamente nos projetos de vida, fazendo com que os investimentos escolares se diferenciem muito por parte dos estudantes.

Tito narra sua dificuldade para iniciar o Ensino Superior porque não tinha condições financeiras de sair da sua cidade – no interior do Nordeste - para estudar, conta que chegou a passar na capital do Estado em Licenciatura em Física, mas que desistiu, “precisaria trabalhar pra ajudar um pouco em casa”. Na sua cidade só tinha uma Universidade Estadual com curso de Letras, Pedagogia e Direito e que não teve

(...) aquela ideia que muitos amigos tiveram de se adaptar ao que a cidade oferece. Poderia ter feito o curso de Pedagogia, teria me formado há muito tempo, mas eu não queria me adaptar assim, queria fazer algum curso que eu queira mesmo (Tito).

Seu interesse em cursar Universidade Pública na área fez cruzá-lo o Estado, ir morar com parentes, trabalhando na fabricação de barras de alumínio para exportação

durante o dia e fazendo cursinho à noite, para tentar a Federal da região, mas não conseguiu passar. A rotina de trabalho puxada fazia cair seu rendimento noturno e o foco nos estudos. Sua empresa não liberava mais cedo, “(...) saía às seis [18h] do serviço e sempre chegava uma meia hora atrasado, a aula começava às sete [19h] (...) Não podia parar de trabalhar, eu ajudava minha família”. Seguiu ajudando, inclusive, a irmã mais nova a se formar na Universidade e não conseguia entrar.

Novamente viaja para outro Estado, para morar com outros parentes, trabalhando agora com serralheria, em negócio familiar. O trabalho tinha que ser executado a noite, então dificultava ainda mais os estudos. Chegou a pensar em prestar outra Pública próxima. Narra sempre as mudanças como sendo perseguidas pela vontade de entrar nas Universidades Públicas. E a cada lugar novo, detalha: “levei minhas caixas de livro”; “e levei minhas caixas de livro de novo...”.

Entre idas e vindas, a companhia dos livros. Mudou-se tantas outras vezes, e, em uma delas, veio para Campinas. A missão era de conseguir uma contratação. Sem ter feito vestibular, procurou jornais com anúncio, agendou entrevistas via site de empregos. Contou para os pais que tinha conhecidos aqui, o que não era verdade, o fez para não preocupá-los. Fez cursinho particular por falta de informação sobre os populares da cidade e conta que “(...) pagava um absurdo lá, 350 [reais] por mês. Foi tão apertado esse ano”. Consegue passar na 7ª chamada.

Eu trabalhei (...) em empresas [logo que ingressou na Unicamp]. Área de exatas, trabalhar o dia inteiro e pegar quatro, cinco disciplinas por semestre, só ter o fim de semana pra estudar é muito corrido. Não tinha como acompanhar tudo...

[Já em outro emprego,] Saía às 18h, pegava dois ônibus pra ter aula às 19h (Tito).

Não cheguei a trabalhar registrada, mas fazia bico de fim de semana, passei uns 2 anos e meio da graduação fazendo bico de sábado e domingo, em lanchonete, bar aqui de Barão [Geraldo]. Além da BAS³³ também. (Sandra).

(...) eu sou um aluno-trabalhador? Não... sou trabalhador-aluno, eu tenho uma profissão (Fernando).

33 BAS é a sigla utilizada para a Bolsa Auxílio Social oferecida pela Unicamp. Ver: <https://www.portal.sae.unicamp.br/index.php/pt/bolsa-auxilio-social>. Acesso em 04/02/18

Em consonância com os resultados obtidos na pesquisa de Mendes et al. (2016), a realidade desse estudante-trabalhador – ou trabalhador-estudante –, apresenta-se como mais um argumento para desmistificar a vivência universitária como sendo única e linear, uma vez que

Para aqueles que conseguem ingressar no ensino superior e que conseguem ultrapassar a seleção dos dois primeiros anos (desistências; interrupções, etc.), a inexistência de recursos econômicos próprios ou familiares ou de apoios financeiros através da atribuição de bolsas poderá obrigá-los a exercer uma atividade profissional, estando este facto na origem de percursos escolares com uma elevada probabilidade de retenção (p. 141).

Todos os que conseguiram a renovação das bolsas ou a rapidez nas respostas positivas ao pedirem algum auxílio para o órgão acadêmico lembram-se desses momentos com leveza e gratidão. Afinal a escolha pelo caminho universitário esteve diretamente relacionada ao fato de que não precisariam pagar mensalidade e ainda teriam a possibilidade de receber os auxílios. “As evidências aparecem com a utilização de vários artifícios para “driblar” os limites dados pelas condições sócio-econômicas ou pelas dificuldades inerentes às estruturas dos cursos que frequentam” (ALMEIDA, 2006, p. 80).

Depois de ter sido demitido do último emprego no qual fazia escala de horário 12x36 horas, em duas empresas com essa mesma jornada sendo intercalada, Tito tenta a bolsa trabalho pelo SAE e é contemplado, mais bolsa alimentação e transporte. Passa a frequentar outros locais da Universidade por conta da bolsa trabalho, agora com jornada de 15 horas por semana. Alega que não tinha tentado a bolsa ainda porque precisava ajudar sua família financeiramente.

Tentei a bolsa moradia paga, por questões de falta de vaga na moradia, o SAE dá um valor pra ajudar no aluguel, em Barão [Geraldo] não paga... porque é R\$ 430,00 que dá de ajuda... pra dividir quarto aqui em Barão é mais de 500. Lá [em outro bairro próximo à rodoviária de Campinas] eu pago R\$ 430,00. [No outro emprego seu salário] era 1300 a 1400, com as duas bolsas estou com 1250, se fosse só a [Bolsa] Trabalho de 850 eu não ia ficar porque ainda tinha dívidas com banco [precisou fazer empréstimo para ajudar a família]. E estou concorrendo no próximo ano, se eu não conseguir vou preferir trabalhar em emprego (Tito).

As falas dos alunos trazem a experiência de quase desistir do curso diversas vezes. O sonho do curso universitário vai perdendo seu encanto à medida que são colocados à prova o tempo todo, lidando com dificuldades de todas as ordens:

educacionais, econômicas de sociabilidade, entre outras. “As dificuldades simbólicas lidam diretamente com a inserção acadêmica”, essa ruptura demarcada pelo ambiente universitário é responsável pela diferenciação entre o Ensino Superior e as demais etapas escolares: “(...) na universidade, o aluno torna-se o principal ator de sua vida escolar” (Almeida, 2006, pp. 83-84).

E já pensei em “ai, não quero mais, vou mudar de curso, vou voltar embora”, mil coisas assim... e o que me atraía mais era voltar embora, porque meu pai tinha ficado sozinho e eu voltava só de final de semana, eu ajudava ele financeiramente então eu acabava ficando sem recurso pra voltar, então, ou eu mandava recurso ou eu ia, então preferi ficar aqui, deixar ele guarnecido em casa.

(...)

Na maioria das vezes a pessoa prefere abandonar... dificuldades na matéria, trabalho, o estresse nas renovações de bolsa, parece que todo mundo vê que é simples, você está na Unicamp. “Ah, você está na Unicamp?”; “Estou na Unicamp”; “E como que é lá?”. Eu não sei responder pra quem me faz essa pergunta. Como que eu faço isso? (Antônio).

Já [pensou em desistir], na hora do desespero já. Já pensei em fazer a FATEC que é tecnólogo, três anos. E acho que se a gente muda pra lá elimina quase tudo de lá, mas nunca fiz inscrição nada disso, foi no desespero na hora dos exames (Talita).

Tem gente que não gosta do curso, tem gente que entra nesse curso pra tentar mudar pra outro curso, e ao longo dos anos o pessoal vai se sentindo desestimulado e vai abandonando... (Sandra).

Meus pais já me questionaram se era mesmo esse o curso quando me percebiam nas reprovadas, etc. e quando eles entenderam o que era uma Licenciatura e que eu ia dar aula, eles ficaram “você tem certeza? Vai ser na [escola] particular então!?” Eu falei que ia ser na [escola] pública... (Thaís).

Eu acho que cai na questão de dificuldade, desanima muito. Eu já pensei em sair *any* vezes daqui. Eu não desisti ainda porque eu não pago... ainda brinco com meu marido “deixa na conta de Geraldinho [referência ao Governador do Estado de São Paulo Geraldo Alckmin], é bom que ele pague a minha faculdade e não rouba”. Eu brinco desse jeito porque eu acho que as pessoas desistem pelo grau de dificuldade. Nunca tive apoio da FE, tanto que eu falei que não sei nem quem é o coordenador. Então eu não sei se isso chega a desmotivar, a gente fica sem entender *any* coisas (Ângela).

Nesse sentido, após se estabelecer em um local onde, muitas vezes, o sujeito se sente não pertencente, e considerando todos os elementos anteriormente citados, há ainda a cobrança interna de dever social. Durante as entrevistas os sujeitos se colocaram

sempre sob a medida de um saldo devedor por estar estudando numa Universidade de tanto prestígio e *ainda* sem pagar nada.

Antônio reforça que seu emprego conseguido através do curso técnico é o que ele considera que trará seu sustento,

(...) eu não penso em dar aula com ganhos financeiros de fato. Porque a formação de professor pra mim não é “eu vou receber pra isso”. Eu vou dar aula, mas eu não quero receber pra isso. Quero ter uma outra atividade que é o que eu já faço há muito tempo (...), então assim, é mais retribuir e dar as mesmas oportunidades que eu fui ter aos 29 anos.

No dia da matrícula, Sandra chegou a Campinas com os poucos recursos de que dispunha e a ansiedade pelas incertezas que essa nova vida universitária poderia trazer. Narra que fez a matrícula, encontrou um grupo de estudantes veteranos na integração com os calouros, foi participar das atividades e “esqueceu que precisava procurar um lugar pra ficar, mas que o clima todo naquele dia era tão agradável, que parecia que não precisava se preocupar, mas na hora que foi escurecendo” e que se deu conta de que não teria onde dormir “foi batendo um desespero”. Acontece que os veteranos arranjaram uma cama pra ela dormir na moradia estudantil e no outro dia ela veria no Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), como poderia conseguir uma casa. Caso contrário, teria que desistir de todo aquele sonho construído.

A entrada de Sandra, por exemplo, representa uma decisão de ruptura com o ciclo social ao qual estava em contato desde sua infância, essa ausência de dúvidas de que esse seria o caminho, conecta-se com a vontade de transformação da realidade imposta. A transição de cidade e as economias escassas da família acabaram diminuídas pela certeza de que, chegando em Campinas, as coisas teriam que se resolver. Nesse caso, a busca por mudança, inclusive geográfica, foi intencional, segundo conta:

(...) Eu sempre entrava no site das Universidades, via o que elas podiam oferecer, e eu ficava encantada com tudo que tinha: as bibliotecas, eu falava que queria tá lá... e também pela situação social, era uma oportunidade de tentar sair desse ciclo que a gente tem (...) não prestei Unesp porque não queria ficar na cidade, porque senão ia ter que continuar trabalhando. E o trabalho já me atrapalhava, eu já tinha pesquisado a possibilidade de bolsas e moradia. E a Unicamp era uma das melhores. Eu não sabia se eu ia conseguir, mas tinha muita probabilidade...

A partir das histórias de vida narradas, a entrada na Universidade representa um marco importante na trajetória, com implicações na reorganização da vida familiar.

Fernando nos conta que no início passava explicando para a família que teria que reduzir a carga de trabalho para tentar garantir um futuro melhor. Depois que descobriu que poderia estudar na Unicamp “de graça” e *ainda* sair com um diploma de Ensino Superior, então, passou a não medir mais esforços com os estudos. “Quando eu descobri que a Unicamp não era só hospital, quando fiquei sabendo que também funcionava uma faculdade ali, e que não tinha que pagar nada, pensei, é pra lá que eu vou” (Fernando).

A experiência narrada por Tito quando do seu ingresso estava ancorada no nome da Universidade:

Como era muito famosa há muito tempo, eu pensei realmente que tudo funcionava muito bem aqui. Não existia crise financeira, não existia falta de professor, tinha total apoio para os alunos, moradia à vontade para os alunos, não tinha intrigas internas e pensei que seria uma boa comunicação com os estudantes, no caso com o DCE³⁴, mas depois que eu entrei, com o passar dos anos eu percebi que os alunos têm que sofrer muito pra conseguir alguns direitos básicos, como a moradia... Uma luta muito grande.... E praticamente o que é básico, o que os estudantes precisam, e deveria ser garantido de forma natural, precisa de uma luta muito grande. No caso da moradia e da alimentação, eu acho que deveria ser de graça pros alunos de escola pública.

A expectativa elaborada no ingresso competia espaço com a necessidade de que todas essas informações e cenários colaborassem para seu sucesso dentro do sistema universitário. A dependência das políticas de permanência e a vontade de transformar a realidade apresentada até então, conflitavam na experiência de ingresso desses alunos. Sendo assim, percebemos que a liberdade que buscavam com a possibilidade de conquista do diploma de prestígio, estava cerceada por condições externas a eles e das quais não possuíam controle algum.

34 DCE é o Diretório Central dos Estudantes da Unicamp, a entidade que representa os estudantes de uma Instituição Superior. Ver: <http://dceunicamp.com.br/> Acesso em 27/05/18.

CAPÍTULO III – UMA PROPOSTA INOVADORA

Após análise das entrevistas e o contato com a leitura que os alunos fazem sobre o lugar que ocupam na universidade pública, cursando uma licenciatura do período noturno, faz-se necessário consolidar uma discussão que traga à tona a visão desse lugar para onde eles ingressam: a universidade. Sua visão sobre cursos noturnos como o de Licenciatura Integrada, as expectativas que ela constrói sobre esses ingressantes, considerando o contexto de um país que apresenta um problema específico de falta de professores de ciências, principalmente nas redes públicas de ensino.

3.1 - A escassez de professores

A escassez de professores de ciências no Brasil pode ser considerada um problema crônico. Na década de 1990 esta já era uma pauta e uma preocupação dos órgãos governamentais quando se apresentou demandas sociais à Universidade, acerca da criação e expansão de vagas de licenciatura no período noturno ou de uma atenção mais específica voltada aos cursos de formação de professores, conforme trataremos mais adiante no item 3.2.

Trabalhando em concomitância com as exigências do Governo do Estado de São Paulo veremos que no caso da Unicamp mais especificamente, iniciou-se um trabalho em atenção a esses quesitos, unindo professores de diversos Institutos a fim de apresentar uma resposta a esse problema da escassez com a implementação do curso de Licenciatura Integrada de Química e Física, por exemplo, no ano de 1995. A discussão que se pretende apresentar neste capítulo certifica que essa preocupação continuou durante os anos 2000 e ainda é pauta de estudos e dados estatísticos nacionais.

A pesquisa de Valle (2006) aponta que a escolha da profissão docente está ligada, na maioria dos casos, a valores altruístas, vontade de transformação social, dom, vocação e a necessidade da autonomia financeira. Além de que, assim como para as outras áreas, houve uma alteração nas escolhas para o mercado de trabalho a partir das mudanças sociais. Problemas na profissão docente levaram as pessoas a repensar sua escolha: “a massificação escolar, baixo salário, políticas e condições de formação e trabalho, violência, feminização do Magistério, precarização e flexibilização do trabalho docente” (Idem, p. 146).

Nesse mesmo sentido, os dados do Relatório da OCDE (2015)³⁵ divulgam que a preocupação na Educação Básica tem sido não somente atrair pessoas à atividade docente, mas mantê-las na profissão. A escassez em algumas áreas como a de ciências está ligada também ao fato de não encontrarem profissionais com formação de qualidade, segundo as pesquisas. A Organização considera o baixo estímulo da profissão no Brasil, como consequência dos baixos gastos que se propõem a ter no país com a área educacional, afetando diretamente o salário dos professores - já contabilizados como menores do que em outros países latino-americanos, como Colômbia, México, Chile³⁶ -, além de divulgar que o Brasil contabiliza o maior número de estudantes por professor.

Outro dado importante refere-se à formação do professor e à sua área atuação: segundo as estatísticas da OCDE (Idem), a situação mais crítica encontra-se na área das ciências exatas. Isso demonstra continuidade no debate da pesquisa elaborada por Gatti et al. (2010), quando exemplificou que “na disciplina de Física, apenas 25,2% dos docentes em atuação têm Licenciatura na disciplina ministrada; na de Química esse percentual é de 38,2%” (p. 151). Ou então, o que se faz recorrente, é o fato de muitos docentes não estarem lecionando na sua área de formação. Assim como mostram os dados do Censo Escolar 2007, analisados pelo Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro (Brasil/Mec/Inep, 2009, p. 43)³⁷:

35 OCDE na tradução: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. É a principal fonte de informações relevantes e precisas sobre o estado da educação ao redor do mundo. Essa publicação oferece dados sobre a estrutura, o financiamento e o desempenho de sistemas educacionais de 34 países membros da OCDE, assim como de alguns países parceiros e do G20, através de um relatório “Education at a Glance: OECD Indicators”. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>. Acesso em 30/09/16.

36 Contabilizados a partir do piso salarial estabelecido por lei federal, podendo variar entre os diferentes estados e municípios.

37 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 15/06/18.

Gráfico 1 – Professores do Ensino Médio, segundo a Disciplina que Lecionam e a área de Formação na Graduação – Brasil - 2007

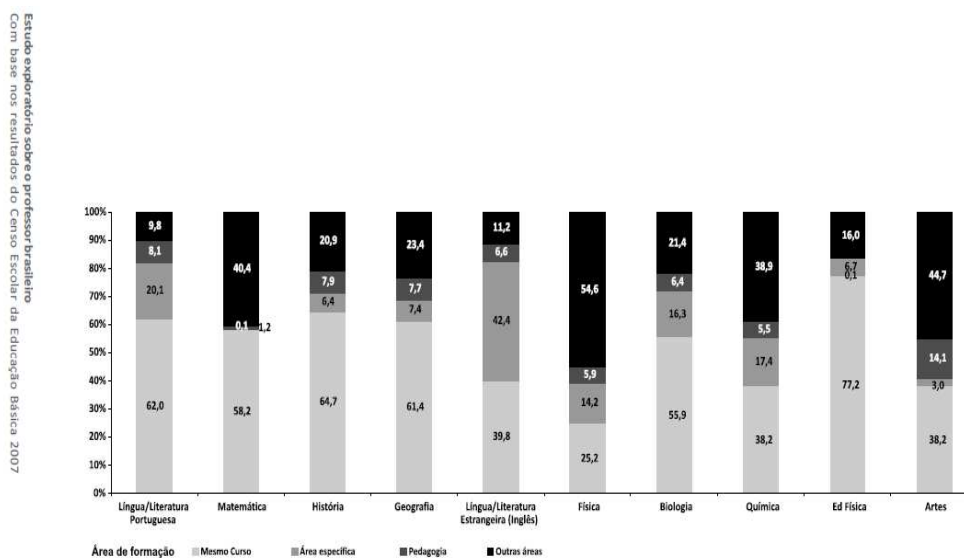


Gráfico 5 – Professores do Ensino Médio, segundo a Disciplina que Lecionam e a Área de Formação na Graduação – Brasil – 2007
Fonte: MEC/Inep/Deed

Como podemos observar no gráfico acima, os professores de Ensino Médio na área de Física com formação no *mesmo curso* da disciplina em que lecionam, por exemplo, contabilizam um total de 25,2%. Considerando, agora, a formação em *área específica* - áreas equivalentes de ensino -, essa porcentagem totaliza um número de 39,4% dos professores. Quando comparado ao total de pessoas lecionando a disciplina, formados em *Pedagogia* ou *Outras Áreas*, temos um contraponto de 60,5%.

Essa análise a respeito da adequação do curso de graduação e da disciplina em que atuam, indica uma atenção necessária a um problema não mais de caráter emergencial, mas que se apresenta de maneira estrutural no Brasil. Mapear essas necessidades da Educação Básica de maneira mais efetiva, nas disciplinas em que a carência de professores se coloca de maneira latente, pode consolidar um debate fundamental na formação inicial e continuada dos professores.

O Relatório da OCDE (2015) indica o perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na licenciatura, como sendo, em sua maioria, das classes C e D, configurando-se como jovens com defasagens na linguagem e no aprendizado, muitos deles provenientes de escolas públicas e marcados por alguma dificuldade no ingresso do Ensino Superior.

O aproveitamento acadêmico apresentado por esses jovens têm feito com que os cursos de licenciatura tenham que repensar alguns aspectos internos. Na pesquisa descrita por Gatti et al. (2010) quando entrevistou formadores dos cursos de

Licenciatura, identificaram “(...) a falta de preparo adequado dos estudantes, principalmente quanto à capacidade de leitura, escrita e compreensão de texto, bem como a falta de domínio dos conhecimentos básicos da área em que esses estudantes irão atuar” (p. 150).

Além da motivação salarial, outra razão pela qual escolhem a profissão docente diz respeito às expectativas familiares, visando adequar-se à sua realidade, ainda que isso contrarie seus desejos profissionais. Nesse sentido, constatamos uma combinação de fatores que relacionam as vontades dos indivíduos na escolha de sua carreira, bem como fatores sociais que os encaminham a determinada decisão, justificada pela ideia de que “(...) o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas” (Ibidem, p. 144). As perspectivas de emprego, de retorno de renda, o *status* da carreira ou vocação são elementos considerados na escolha da profissão, e que nem sempre sanam suas expectativas para o futuro.

Perceber a possibilidade real de ingressar na licenciatura após tentativas frustradas em outros cursos das Universidades públicas incentiva o investimento na carreira, ainda que o foco pessoal não seja o magistério. A pesquisa de Sá e Santos (2012) com os ingressantes de Química na UNEB (Universidade do Estado da Bahia) indica que os mesmos possuem interesse na área específica, mas não querem ser professores.

Outro dado que levantaram acerca dos cursos específicos de Licenciatura de Química ou de Física foi a respeito dos professores que, muitas vezes, direcionam o curso para a formação em bacharelado, sem participar aos alunos conhecimentos necessários à prática da química ou física escolar, por exemplo, deixando-os sem direcionamento específico e mais desmotivados a enfrentar a profissão. O *status* profissional acaba sendo uma razão para os graduandos optarem por tentar carreira acadêmica, reforçando um ciclo de desinteresse pela Educação Básica, muitas vezes, promovido pelos próprios professores universitários.

A bibliografia consultada (Idem; Mayer, 2008) aponta o Estágio Docente obrigatório nas Escolas Públicas durante a graduação, também como um fator de decepção, pois os alunos acabam se assustando com o que se deparam na sala de aula. “Diante da falta de prestígio social, da baixa remuneração, das precárias condições de trabalho encontradas, enfim, dos desafios a enfrentar, os estudantes passam a refletir se vale a pena o trabalho docente” (Sá & Santos, 2012). Esse contato faz também com que

se percebam muito distantes da prática ao ponderarem os conhecimentos acadêmicos adquiridos em contrapartida da necessidade curricular e metodológica do cotidiano escolar (MAYER, 2008, p. 19-21). Muitos discentes dizem procurar durante a formação, caminhos como a Iniciação Científica, em contrapartida das pesquisas na área em Ensino de Química/Física e declaram que a escolha de ser professor da Educação Básica é vista como uma opção temporária ou complementar a outras carreiras, como a de Engenheiro Químico ou Químico, por exemplo.

A pesquisa de Pinto (2014) a respeito dos estudantes formados em licenciatura nos últimos 20 anos, utilizando os dados obtidos com pesquisas do INEP, traz o relato de jovens que, ao serem questionados sobre suas escolhas no mercado de trabalho, alegaram que o que os chamava atenção eram as mudanças no mercado de trabalho, o cumprimento das leis em favor do trabalhador, ancorados na CLT³⁸, além de estarem cientes no investimento pessoal constante para manutenção e aprimoramento da carreira. Somado a isso, a fluidez com que o mercado tem se apresentado aos jovens, com maior horizontalidade entre os cargos, e instabilidade crescente, com as formas flexíveis de contrato, marcam uma condição histórica e material vivenciada por eles.

Um dos resultados deste estudo foi a criação pelo Conselho Nacional de Educação de uma comissão especial, presidida por Antônio Ibañes Ruiz, tendo como relator Mozart Neves Ramos, contando ainda com a presença de Murílio de Avellar Hingel que produziu o relatório intitulado Escassez de professores no Ensino Médio (CNE, 2007) reforçando a necessidade de formação de professores, em especial nas áreas de Física e Química (Idem, p. 4).

Essa situação histórica do país, da escassez de professores na Educação Básica, incentivou os investimentos no Ensino Superior, ampliando o número de vagas e o olhar para os cursos de licenciatura. Houve um crescimento substancial no Ensino Superior da rede privada: “de 970.655 para 2.494.682 (157%) entre 2000 e 2007, frente à rede pública, que cresceu de 245.632 para 329.260 (34%) no mesmo período” (ARAÚJO; VIANNA, 2011, p. 810).

A pesquisa de Araújo e Vianna (Idem, p. 813) discute, a partir das estatísticas do INEP do ano de 2009, que não necessariamente a falta de empregos, mas outros fatores influenciam os recém-formados a escolherem a carreira a ser seguida: desde as

38 Consolidação das Leis do Trabalho. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em: 03/06/18.

condições precárias de trabalho na Educação Básica, da dificuldade de aprovação em concursos, da entrada em outros cursos de graduação e até mesmo na carreira acadêmica, com ingresso na pós-graduação.

Araújo e Vianna (2008) ponderam que, de “uma média de 900 licenciados em Física formados por ano no período de 1990 e 2005, é possível estimar que até 2003 foram formados mais de 11 mil licenciados em Física. Contudo, nas salas de aulas, o MEC encontrou apenas 3.095 licenciados em Física” (p. 3).

3.2 – Pressões externas e internas: A proposta da Unicamp para a falta de professores de ciências no país

A documentação consultada no Arquivo Setorial da Faculdade de Educação possibilitou que encontrássemos registros acerca das demandas sociais que exigiram respostas da Unicamp sobre a contribuição ao problema da carência de professores na educação básica pública – mais especificamente nas áreas de ciências. A falta de professores de ciências sempre foi merecedora de destaque. Pesquisas³⁹ mostram que essa defasagem continua até os dias atuais e no período da implementação do Curso 56 na Unicamp na década de 1990, não foi diferente.

Duas pressões importantes motivadas pelo governo do Estado de São Paulo guiaram algumas decisões da universidade nesse período: a primeira a respeito da criação ou expansão das vagas em cursos noturnos, e a segunda, referente à atenção em relação à formação de professores especificamente, conforme descrito a seguir.

As Atas consultadas dessa década, por exemplo, estão orientadas por uma alteração na Constituição de 1989, quando o Estado de São Paulo passou a exigir que no mínimo um terço das vagas oferecidas nas universidades públicas estaduais paulistas deveriam se destinar aos cursos noturnos (Artigo 253, parágrafo único⁴⁰).

Como exemplo, no ano de 1995 a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Governo do Estado de São Paulo, envia uma carta à universidade pedindo esclarecimentos com relação aos cursos de formação de professores:

Considerando que a este órgão coube a coordenação do Projeto de Capacitação dos docentes e especialistas da rede estadual e tendo em vista que a política de descentralização dessa ação vem incentivando a realização de parcerias com as agências de formação e aperfeiçoamento de professores, solicitamos (...) informações relativas aos programas de formação continuada que essa instituição pode oferecer.

Além disso, o documento pede informações sobre a descrição de cada curso, sua possibilidade de ingresso, como funcionava o acompanhamento das práticas dos professores em sala de aula, as áreas contempladas, a previsão de custos, entre outras informações, a fim de estabelecer uma parceria com a universidade.

39 FREITAS, 2007; NASCIMENTO, FERNANDES, MENDONÇA, 2010; ARAÚJO & VIANNA, 2011.

40 Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/cesp_completa.htm. Acesso em 30/09/2016.

As respostas para esse tipo de demanda externa passam a se configurar de maneira a atendê-las em diferentes contextos na universidade. Em junho de 1996, o professor Dr. Mansur Lutfi, coordenador das Licenciaturas, anexa à Ata da Reunião Ordinária da Comissão de Licenciatura um documento afirmando que “(...) os professores da Faculdade de Educação, individualmente ou em equipe prestam assessoria às Prefeituras através de Secretarias Municipais de Educação, às escolas, a entidades representativas de professores”.

A contrapartida da Unicamp dentro desse contexto de preocupação do Governo Federal em investir na cobertura dessa defasagem de professores, foi a de reunir professores de diferentes áreas em uma Comissão⁴¹ e elaborar o “Anteprojeto para a implantação de um Curso de Licenciatura Integrado em Física, Matemática ou Química” para ser implantado no ano de 1997.

O texto do Anteprojeto critica o ensino voltado para um aluno visto “como um recipiente vazio a ser preenchido”, alegando que esse modelo educacional resultava em um “aluno passivo, sem capacidade crítica e com a visão de mundo que lhe foi transmitida”. O curso estaria preocupado em pensar o descompasso entre o “nível de professor que está sendo formado e o professor capaz de atuar na sociedade do conhecimento”, defendendo a formação de um indivíduo “crítico, criativo, com capacidade de pensar, (...) e de conhecer seu potencial cognitivo e afetivo” (p. 2).

A proposta pretendia readequar algumas situações de aprendizagem, em escolas privadas e públicas, incluindo a informática como recurso pedagógico. Segundo o relatório, “os alunos dos cursos de licenciatura da Unicamp, em sua grande maioria, não têm qualquer experiência nessa área” (p. 2), prejudicando-se nesse sentido.

Os licenciandos, segundo o documento, sairiam com uma ampla formação escolar, garantida também pela Faculdade de Educação, ao enfatizar elementos críticos e reflexivos em sua prática, articulados tanto com a experiência nos laboratórios de Física e Química, quanto com as técnicas estatísticas e análise de dados da Matemática. À Universidade caberia garantir apoio físico e pessoal, com a formação de um grupo de professores envolvidos no desenvolvimento de um curso mais específico, como esse.

Ainda nesse Anteprojeto constavam informações acerca da estrutura do curso, pontuando que, para o ingresso, estava sendo estudada a possibilidade de incentivar

41 Composta por professores de diferentes áreas, tais como o professor Armando F. S. Moreira (IFGW), Dario Fiorentini (FE), Eugênia M. R. Charnet (IMECC), José A. Valente (NIED), Rodney C. Bassanezi (IMECC) e Sebastião F. Fonseca (IQ).

(...) alunos que tenham interesse estritamente em educação. Assim, o ingresso pode ser através do vestibular ou por mérito. Nesse caso, será estudada a possibilidade de reservar um número de vagas para professores que já atuam no magistério, para alunos do 2º grau que tenham um bom grau de aproveitamento e interesse em licenciatura, e para os interessados em cursos de especialização (p.4).

Nesse ínterim, a segunda licenciatura também havia sido prevista, considerando o acréscimo de algumas disciplinas complementares. E ainda, a criação de um conjunto de disciplinas eletivas que proporcionasse expansão do conhecimento.

O texto pautava-se também através de informações que considerava preocupantes sobre a relação entre a quantidade de ingressantes e a de formandos dos cursos de Licenciatura Noturnos. A título de exemplo do quadro apresentado no documento⁴², citamos o de Física (curso 40) que em 1992, dos 32 ingressantes apenas 1 se formou; e o de Matemática (curso 29) que dos 22 ingressantes, apenas 5 se formaram (p. 2).

No contexto dessa discussão, os professores reunidos se dispuseram a pensar um novo modelo de licenciatura em Física e Matemática noturnos “mais voltado para a demanda do mercado” e integrando também “as áreas de Física, Matemática e Química. (...) O trabalho dessa Comissão de Estudo permitiu, pela primeira vez, que professores responsáveis pela licenciatura de diferentes unidades se reunissem e discutissem” (p. 3).

A apresentação desse Anteprojeto à Pró-Reitoria de Graduação resultou em um questionamento da gestão da universidade sobre as reais condições tanto operacionais quanto de recursos materiais e humanos necessários à efetivação de tal programa. O Pró-Reitor, o Professor Dr. José Tomaz Vieira Pereira pede, então, que a Faculdade de Educação, responsável pelas licenciaturas, desenvolva um projeto para a formação de professores, o que resulta na elaboração de um Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno (Ramos, 2012, p. 107).

A universidade continuava a receber pressões, as consequências dessa primeira junção de áreas estão registradas em outra Ata do ano de 1996, na qual são mencionados três assuntos que nos interessam: (1) o envio de uma resposta da Universidade aos

42 Esses dados trazidos no Anteprojeto (1996) haviam sido apresentados no relatório da Subcomissão de Cursos Noturnos da Comissão Central de Graduação da Unicamp, em junho de 1995, com recomendações para repensar os cursos melhorando sua infraestrutura, apresentando alternativas para torná-los mais dinâmicos e aperfeiçoar a formação dos professores (p. 3).

Deputados Estaduais sobre a Prestação de Serviços à Comunidade pelas Licenciaturas, mais especificamente ao Deputado Gilberto Kassab; (2) o professor Mansur apresenta alguns informes sobre a situação do Núcleo Interdisciplinar de Melhoria do Ensino de Ciências⁴³; (3) e informa a todos a data do processo de criação do Curso de Licenciatura Noturno em Física, Matemática e Química.

A promoção desses encontros interdisciplinares por parte da Unicamp, reunindo professores de diferentes áreas de atuação para criar proposta integrada de formação de professores, possibilitou que a Faculdade de Educação expusesse um documento elaborado para a instauração do curso em 1997, ano julgado pela Comissão como possível para construção de tal demanda. O debate acerca desse documento caracterizou um espanto de algumas unidades e professores ao se depararem com a consolidação formal do curso e a presença de seus Institutos ou áreas em tal configuração. Como exemplo retirado do registro na Ata⁴⁴, o professor Dario Fiorentini (FE) indicou que deveriam anexar à proposta os encaminhamentos do Instituto de Física (IFGW); a professora Maria Lúcia Wada do Instituto de Biologia (IB) posicionou-se contra a instauração da licenciatura integrada, sob a justificativa de que o curso de licenciatura já existente em seu instituto funcionava muito bem; a representante do Instituto de Estudos da Linguagem, professora Maria Laura Sabinson (IEL), relatou o espanto da Unidade ao perceber que deveria oferecer uma disciplina da grade curricular do curso, já que o Departamento responsável não possuía docente para ministrá-la; o professor Eduardo Sebastiani Ferreira (IMECC) que, elogiou o documento, mas considerou “pretensioso por parte da FE elaborar uma grade curricular sem os Institutos envolvidos”, declarando que “a grade da Matemática pode melhorar, mas deve ser discutida conjuntamente, e não é para 1997 de jeito nenhum”; e o professor Armando Moreira (IFGW), pontuou que seu Instituto “não tem interesse em discutir um curso que não seja diferenciado”.

Anexado a esta Ata está um documento que contém sete tópicos escritos pela Comissão de Licenciatura da Unicamp, dos quais nos interessam dois: “Alunos Especiais” e a “Discussão da Licenciatura”. O primeiro explicita a preocupação em atender as demandas sociais através de divulgação e preocupação com a formação de professores, segue trecho:

43 A respeito dos dois primeiros temas destacados – (1) e (2) - não há menção específica na Ata sobre detalhe algum, sinalizamos a importância devido à temática do atendimento às demandas sociais por parte da Universidade e pelo fato de, neste ano, já estar funcionando um Núcleo para pensar a melhoria do Ensino na área de Ciências.

44 Ata da Reunião Ordinária da Comissão das Licenciaturas de 12 de junho de 1996.

Publicamos na imprensa de Campinas, através da Assessoria de Imprensa, a abertura de inscrições para os professores de 1º e 2º graus poderem frequentar como aluno especial as disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura no 2º semestre de 1995.

(...)

Segundo comentários orais, todos gostariam de ter professores de 1º e 2º graus em seus cursos.

Vamos abrir novamente as inscrições e divulgar a possibilidade para o 2º semestre de 1996.

Procuraremos, desta vez também, o jornal da APEOESP⁴⁵.

Já o segundo tópico, “Discussão da Licenciatura”, aponta o interesse de um grupo de professores⁴⁶ em pensar as licenciaturas noturnas na Universidade, formando um Grupo de Trabalho (GT) para “apresentar uma proposta da FE sobre como pensa a Licenciatura como um todo”; além de propor uma grade curricular para a criação da Licenciatura em Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química.

Esse trabalho foi endereçado aos Departamentos e Representantes de Licenciatura, dos quais encontramos a declaração de que “nessa reunião percebeu-se uma impossibilidade de conciliação entre as propostas em função da incompatibilidade de concepções de formação de professores” (Anexo à Ata, 1996, p. 2).

Configura-se, portanto, uma intencionalidade da universidade em estabelecer uma agenda de trabalho que corresponda aos interesses externos, às demandas indicadas pelo governo. Entretanto a organização interna das áreas e institutos na consolidação do curso mostra-se orientada a objetivos e interesses acadêmicos diversos, sem que haja um acordo formal e um diálogo interessado à abertura desse curso. As possibilidades de interlocução vão diminuindo e a inovação proposta vai perdendo o fôlego.

A própria situação da licenciatura dentro da universidade é debatida em outras Atas das quais tivemos acesso. Em um dos documentos⁴⁷ há uma caracterização dos professores da Educação Básica, destacando como a sociedade os enxergava: a descrição pontuava uma degradação profissional, salarial e cultural, demonstrando um desinteresse das novas gerações em se profissionalizar na área das ciências pedagógicas.

45 A sigla refere-se ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Ver: <http://www.apeosp.org.br/>. Acesso em 02/06/18.

46 Dario Fiorentini (Ensino de Matemática), Antonio Miguel (Ensino de Matemática), Maria José de Almeida (Ensino de Física) e Mansur Lutfi (Ensino de Química).

47 Plano Articulado, versão 3, apresentado pela Comissão de Licenciatura da Faculdade de Educação. Como autores: Antonio Miguel (Ensino de Matemática), Dario Fiorentini (Ensino de Matemática), Mansur Lutfi (Ensino de Química) e Maria José P. M. de Almeida (Ensino de Física).

Atrelado a isso, a própria Universidade transparecia uma “insensibilidade institucional” e “desmotivação pedagógica” em relação à formação desses profissionais. Assim como afirma o texto, a ideia da formação de professores “tende a ser gradativamente revertida a partir do momento em que as instituições universitárias começarem a perceber que o declínio das Licenciaturas afeta diretamente a qualidade da totalidade de seu próprio corpo discente e docente” (MIGUEL et al., 1996, p. 2).

Há também documentado que os poucos alunos que optam conscientemente pela Licenciatura, são “duplamente discriminados”, primeiramente por serem “abandonados pelos Institutos” por professores que não veem neles a condição de futuros pesquisadores e, em segundo lugar, por serem “intelectualmente rebaixados”, carregando rótulos como “pouco talentosos, pouco inclinados ou, até mesmo, pouco capacitados”, sem espaço acadêmico para desenvolverem seus projetos e estudos. Os autores defendem a ideia de que os alunos que optam pela Licenciatura em geral, são como que “exilados de seus Institutos de origem” e, portanto, “sentem-se sem lugar, sem espaço acadêmico para desenvolverem seus estudos e projetos”. E afirma ainda que,

(...) para além das influências individuais negativas, esse quadro conceptual anacrônico exerce ainda um efeito social totalmente adverso e inadmissível em um país que, além de pouco qualificar ou mesmo de desqualificar (...) os profissionais de ensino, muito pouco investe em pesquisa. Isso porque na prática, o que se tem são cursos de formação de bacharéis os quais, contrariamente às suas opções e desejos, acabam mesmo sendo professores, sem que disponham (ainda que acreditem que disponham) de uma formação adequada para o exercício de tal função (Idem).

Neste mesmo Plano Articulado, está a análise da Proposta do Curso Integrado da Licenciatura em Física, Matemática ou Química, enviada a PRG-UNICAMP. Ancorada na ideia de que quanto mais conteúdos específicos um professor dominar, melhor formado ele estaria, “a transposição didática é vista como não-problemática, isto é, como automática, direta e imediata...” (Ibidem).

A integração como característica do curso aparece no documento enquanto “pouco inovadora”, e defende que, apesar das palavras “integração e interdisciplinaridade” exercerem fascínio no meio acadêmico, esta proposta não apresentava grandes rupturas em relação aos princípios sobre os quais as outras Licenciaturas vinham se assentando há décadas. Essa mesma integração sugere, para a comissão, alguns questionamentos:

- a possibilidade de integração está condicionada ao domínio conceitual profundo das disciplinas envolvidas. Nesse sentido, julgamos que a mera adição de disciplinas de áreas distintas na prática, não só inviabiliza a integração almejada como também impede que o futuro professor tenha acesso a um conhecimento mais aprofundado da área específica que irá atuar;
- além disso, o documento não justifica porque razão essa pretendida da integração deveria restringir-se a apenas essas três áreas de conhecimento (...);
- (...) seria mais conveniente se essa integração se processasse não a partir de uma interdisciplinaridade forçada, mas a partir de estudos de problemas que demandassem uma abordagem multidisciplinar. (...) propiciar ao futuro professor perceber o verdadeiro sentido da integração que se propõe, evita a inclusão desnecessária de mais conhecimentos factuais isolados e estanques em um currículo já abarrotado, na esperança de que o estudante estabeleça os vínculos ‘a posteriori’ entre eles (Idem).

A respeito dos princípios do curso, encaram que as Licenciaturas devem ser vistas como cursos profissionalizantes, com características próprias e diferenciadas em relação aos cursos de bacharelado, levando em conta as atividades profissionais e os contextos que a profissão abarca (p. 6).

Inicialmente a opção por uma das modalidades estava pensada para ser feita na inscrição para o vestibular, com possibilidade de posterior mudança. Ainda com a FE enquanto coordenadora, orientando academicamente as modalidades e participando da integração entre os institutos.

Sobre as disciplinas específicas, a comissão julgou necessário que ficassem a cargo das unidades responsáveis e que não deveriam ser idênticas às destinadas aos bacharéis, mas pensadas para aprofundar o conhecimento do futuro professor a respeito do assunto a ser explorado. Para isso, o documento aponta a importância de direcionar os docentes engajados na formação de professores, atuando através de “medidas positivas”, tais como a “criação de condições materiais favoráveis à docência, (...) salas apropriadas e em número suficiente” (p. 7), a ampliação de espaços e instrumentos na Faculdade de Educação, equipamentos adequados, bibliografia especializada de fácil acesso, bem como a contratação de docentes e funcionários para atender às demandas do novo curso. A intenção de um grupo de docentes era a de construir um curso que exigisse outro perfil de professor nos institutos, possibilitando até mesmo novas contratações, além da alteração nas disciplinas, que deveriam ser específicas para o 56.

Ramos (2012, pp. 205-207) em sua pesquisa traz o relato de alguns docentes sobre esse momento quando configurava a institucionalização formal do curso e os

Institutos de Matemática e Biologia resolveram sair da consolidação desse curso Integrado. Algumas razões são colocadas pelos interlocutores da pesquisadora como prováveis, entre elas: esses Institutos já possuíam cursos noturnos; a concepção de educação dentro de um curso integrado envolveria questões ideológicas e de posicionamento profissional das quais não quiseram abrir mão; outros levantaram a hipótese de que a Física e a Química podem ter sido privilegiadas pela proximidade das disciplinas, e que, de uma maneira ou de outra a Matemática já estaria inserida dentro delas.

As discussões acerca da construção desse Projeto de Licenciatura Integrada de Física e Química (curso 56) contavam com debates políticos e de interesses internos de cada Instituto. O Instituto de Química, por exemplo, durante o mesmo período, empenhava-se em implantar outro curso noturno, o curso 50 – Química Tecnológica Noturno - e para a criação do 56, exigiu que o mesmo tivesse vigência em 1999, respeitando a máxima coincidência entre as disciplinas do Instituto, sem permitir que os alunos realizassem o reingresso nas outras modalidades do curso de Química, além de exigir que o número de alunos matriculados não ultrapassasse de trinta. Isso ocorreu no segundo semestre de 1997 quando, na reunião da Comissão de Licenciaturas, a professora Adriana Rossi do Instituto de Química (IQ) encaminhou esclarecimento à Congregação, de que o IQ havia aprovado para início em 1999 um curso de Licenciatura em Química e que a proposta do Curso Integrado de Física e Química noturno ainda não havia sido discutida e votada no Instituto.

Em março de 1998, o Diretor da Faculdade de Educação, o Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas recebe a versão final da proposta de Curso de Licenciatura Integrada de Química/Física na Congregação da Unidade, resultado de um trabalho conjunto entre as três unidades responsáveis desde a proposta aprovada em 1997⁴⁸. Neste documento o registro encontrado é de que o curso se propõe a responder, de um lado,

à necessidade de compromisso da Universidade com a educação e em especial com a formação de professores do ensino médio e, de outro, atesta sua preocupação com o estudante do curso noturno, criando uma grade que lhe permita participar da vida universitária para além do espaço da sala de aula (1998, p. 1).

48 Documento assinado pelos professores: Maurício Kleinke (coordenador associado de Graduação/IFGW), Renato Jorge (coordenador de Graduação/IQ), Fernando Paixão (representante do IFGW na Comissão das Licenciaturas), Adriana Rossi (representante do IQ na Comissão das Licenciaturas), Elisabeth Mercuri (coordenadora dos cursos de Licenciaturas) e Carmem Lucia Soares (coordenadora Associada dos Cursos de Licenciatura).

O documento oficial de consolidação do curso, de julho de 1998, apresenta itens explicativos sobre a justificativa do objetivo da proposta; as características gerais do curso; o ingresso; as atividades curriculares; informações sobre o acompanhamento dos alunos; os recursos de custeio necessários naquele momento; integralização e objetivos do profissional formado. Neste momento é definida a entrada no curso via vestibular, disponibilizando 30 vagas, e é destinada à Faculdade de Educação a responsabilidade primeira do curso, sendo corresponsabilidade dos outros Institutos – Química e Física.

Acerca da integração disciplinar pontua que sua presença já tão evidente no campo da pesquisa entre as áreas da Física e da Química, não parecia atingir a formação do professor, uma vez que é consolidada de forma fragmentada e estanque. O curso, propondo-se a preencher essa lacuna, compromete-se a integrar conhecimentos e habilidades para o professor atuar no Ensino Médio. Além disso, preparar os discentes para atividades de pesquisa. Essa interdisciplinaridade aparecia como expansão do conhecimento para outras áreas e Institutos da Universidade de acordo com o interesse dos alunos, além de se apresentar como “forma de compreensão da natureza” apontando uma integração que pudesse ser ampliada.

A grade horária é justificada como prevendo “espaço disponível que permite ao estudante do curso noturno a realização de consultas e pesquisas bibliográficas necessárias em diversas disciplinas (...) esse espaço no horário também deverá possibilitar ao aluno de licenciatura, o desenvolvimento de trabalhos de iniciação científica” (1998, p. 4).

Percebemos com essas consultas e leituras que a Unicamp propõe-se a lidar com as demandas externas, a discutir novos percursos e construções curriculares em um primeiro momento, mas durante a etapa de colocar em prática as ações necessárias para a criação desse curso diferenciado e que atendesse a esse público de estudantes de licenciatura no período noturno, pensando nos entraves sociais que o magistério procurava sanar, a universidade se restringe a montar um programa confiando em uma justaposição de interesses. Isso denuncia diferentes disposições em relação à formação de professores, se comparada ao lugar ocupado pelo bacharelado, por exemplo.

3.3 – O curso implementado e a visão dos docentes

Com o objetivo de investigar o lugar do curso 56 e de seus estudantes na hierarquia dos valores acadêmicos da universidade, foram entrevistados seis docentes ligados ao curso 56, entre 2016 e 2018 - Oswaldo em 2016; Alessandra, Carlos, Regina, Sueli em 2017; e Mauro em 2018. Todos em algum momento passaram pela coordenação de licenciatura, alguns mais ligados à constituição do curso e outros de anos mais recentes.

Elaboramos um roteiro de perguntas e temas que era apresentado no início da conversa, e em quase todas as entrevistas os professores trataram de seu percurso pessoal no início, para, então, entrarem nos temas referentes à gênese, à estrutura e ao funcionamento da Licenciatura Integrada. A intenção ao entrevistá-los era identificar as expectativas da universidade em relação a esse curso, uma vez que foram docentes responsáveis por sua construção ou coordenação.

Importante ressaltar que muito embora o roteiro elaborado fosse o mesmo em todos os casos e, muito embora algumas vezes a conversa tivesse sido orientada a tratar de alguns temas interessantes à pesquisa, os professores elegiam o assunto a ser discutido por conta própria e a conversa tomava outros rumos. Isso fez com que não houvesse uma linearidade nas conversas ou constância nos temas, mas possibilitou a construção de um ambiente acolhedor e de trocas bastante relevantes entre a pesquisadora e os entrevistados. Abaixo, as conversas com os docentes se apresentam separadas por temas, aglutinando as respostas mais próximas, e por conta dessa ausência de linearidade a partir da qual reconstruíram sua relação com o curso, por vezes o limite entre os temas se tornou de difícil separação, podendo, em alguns casos, aparecer em mais de um subtítulo.

O nome de Sueli foi sugerido por alguns estudantes entrevistados para essa pesquisa como alguém de fora da Faculdade de Educação e que possuía um discurso público elogioso ao curso. E como ela tem estado envolvida na gestão do curso, consideramos que seu conhecimento poderia trazer-nos informações relevantes.

Entretanto, na conversa com ela, Sueli manifestou-se em sentido contrário, posicionando-se de maneira crítica e dura, questionando até a própria existência do curso. O teor das considerações, contudo, não pode ser incorporado a essa pesquisa porque a professora não deu o seu consentimento. Ao final da conversa disse que meus dados de pesquisa estavam vagos e que não sabia como eu os abordaria em relação às

minhas entrevistas. Disse também que eu estava entrando em um lugar muito delicado que é o curso 56 e que, como não assinou nada consentindo, ela negaria ter dito todas aquelas coisas – ainda que eu tivesse apresentado o TCLE⁴⁹.

- **Construção do currículo**

Um dos docentes, que chamaremos de Oswaldo, narra a história da constituição do curso como tendo sido pensado pelos professores da área de Ensino de Ciências, além de professores da Matemática e da Biologia envolvidos. Conta que por volta da década de 1990 começaram a discutir o projeto com intenção de fazer uma Licenciatura em Ciências com complementação em outras áreas, mas a conversa não avançou com as unidades, e alega não saber dizer o que aconteceu. A hipótese levantada para a saída da Biologia e da Matemática na consolidação, relaciona-se ao fato de ambos já possuírem uma Licenciatura noturna em seus Institutos e não estarem dispostos a investir energia em outra.

Quando questionado sobre o curso ser uma resposta à falta de professores na área de ciências, relata que isso sempre ocorreu que há registros na literatura desde os anos 1920, mas que as iniciativas que se têm mostrado sobre a criação desses cursos na prática, acontecem sempre de maneira tímida.

Uma das propostas desse grupo de professores na consolidação do curso era a de absorver os alunos de escola pública, com a intenção de que pudessem se formar e retornar à Educação Pública Básica para trabalhar. Nesse sentido, Oswaldo relata que o curso cumpriu seu objetivo quando absorve alunos da escola pública, entretanto, pontua que, com o passar dos anos, o índice da evasão foi ficando cada vez mais alto dentro do curso⁵⁰.

49 A sigla refere-se ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido gerado a partir da submissão da Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Unicamp. Ver: <https://www.prp.unicamp.br/pt-br/cep-comite-de-etica-em-pesquisa>. Acesso em 04/06/18.

50 A respeito desse dado, após consulta na Coordenação do Curso e na Diretoria Acadêmica pessoalmente, além de buscas nas páginas oficiais, não encontramos um sistema de monitoramento de trajetória que permita o acompanhamento de evasão e remanejamento interno dos alunos.

O professor narra que em 2002, quando a legislação passou a obrigar os professores da Educação Básica a se formar em Licenciatura⁵¹ – muitos possuíam apenas o bacharelado e lecionavam mesmo assim.

Então, o que acontece é: muitos professores que já estão atuando na rede que voltam, como pra eles não compensava, muitas vezes, pedir pra retornar o curso de origem, porque já tinha uma grande diferença em termos de catálogo, tal, eles prestam vestibular e ingressam no nosso curso (...). Mas eles fizeram, voltaram... pensando na complementação, terminar o curso e ter um diploma de professor pra não ter problema na sala de aula.

E considera que após esse período no grupo de discentes “você tem uma certa estabilidade, homogeneidade, todo ano ingressa um grupo, a maioria de escola pública. O problema que você tem é a evasão”. Narra que

Até 2005, o curso tinha por volta de 2200 horas e em 2005, para atender a legislação ele pula pra 2800 e agora, em 2014, pula pra 3200 horas.

(...) Na primeira reformulação um curso de 4 anos passa pra 5 anos. É especialmente pra atender a legislação. Não tínhamos, naquele momento, como fazer uma avaliação, não tinha um perfil muito bem definido do aluno, era um curso novo, as primeiras turmas estavam se formando.

A opinião de Mauro acerca da universidade estar respondendo a uma demanda social, é contrária, pois diz que ela não está

formando professores pra rede é porque a rede é frágil, ela paga mal, então, ela não consegue também... ela tem algumas iniciativas interessantes (...) ela tem dificuldades também, em termos de mercado de trabalho, de reter professores por mais tempo, de evitar (...) a rotatividade de professor, quer colocar professor sem formação, pagando mal, trabalhando em mais de um lugar.

Nesse sentido, considera ainda que a Universidade “conversa mal” com a educação do país, assim como a Faculdade de Educação na Unicamp. Além da questão do salário ser baixo, do trabalho em dois turnos, a formação do professor, que caberia à Universidade responder, “é uma qualificação que ela não responde, às demandas da sociedade, da escola pública (...) ao mesmo tempo que essas questões, elas caminham

51 Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em 06/05/18

juntas”. Para ele é “um beco sem saída” essa relação de mão dupla entre a grande demanda da sociedade, e o desafio da Universidade em formar bons professores para ensinar ciências, e que funcionaria “se a universidade tivesse um movimento, uma renovação mais propositiva de seus projetos políticos pedagógicos, incluindo políticas de atenção integral, incluindo equidade e excelência”.

Outra docente entrevistada, Alessandra, recupera a discussão da década de 1990 quando da constituição do curso, ponderando que naquela época tinha um grupo de professores militantes engajados em montar na Faculdade de Educação um grande centro de formação de professores e fazer desse lugar uma referência. Nesse sentido, a Licenciatura em Ciências surge como um projeto piloto

dessa perspectiva política de trazer a formação de professores totalmente pra cá e na época, (...) quando o currículo do 56 ficou pronto, o catálogo tudo, ele já era um catálogo muito diferente das outras licenciaturas por dois motivos: primeiro porque tinha a presença da FE desde o início do curso. No 1º semestre eles já tem uma disciplina de ensino, esse era um diferencial, e também existia uma expectativa muito grande de que essa licenciatura fosse muito aproximada da Pedagogia também, que tudo o que fosse tratado em relação à formação de professores, fosse em conjunto: a Licenciatura Integrada e a Pedagogia.

- **Disciplinas do curso 56**

Tendo em vista o recorte temporal que a pesquisa abrange, analisando a trajetória de estudantes entre os anos de 2011 a 2017, buscamos o currículo atual para analisar e o que nos foi disponibilizado pela Coordenação refere-se ao ano de 2016, assim como o Projeto Pedagógico conseguido que data do ano de 2014. O currículo está montado de maneira que o licenciando realize os seis primeiros semestres como núcleo comum, na modalidade AX, e, ao final do sexto semestre torna-se obrigatório optar por alguma das habilitações: AA – Licenciatura em Química ou AB – Licenciatura em Física. De acordo com o Projeto Pedagógico (2014, p. 13), incluindo as horas e créditos da modalidade AX, as demais estão assim distribuídas:

AA - Licenciatura em Química

Para graduar-se neste curso, o aluno deverá obter o total de 205 créditos, correspondentes a 3075 horas de atividades supervisionadas, que poderão ser integralizadas em 10 semestres, conforme proposta oferecida pela unidade para o cumprimento do currículo pleno, sendo o prazo máximo de integralização 16 semestres.

AB - Licenciatura em Física

Para graduar-se neste curso, o aluno deverá obter o total de 203 créditos, correspondentes a 3045 horas de atividades supervisionadas, que poderão ser integralizadas em 10 semestres, conforme proposta oferecida pela unidade para o cumprimento do currículo pleno, sendo o prazo máximo de integralização 16 semestres.

Na grade curricular do curso 56 (Licenciatura Integrada de Química e Física) devemos considerar a concomitância de disciplinas com o curso 50 (Química Tecnológica) e o curso 40 (Licenciatura em Física), todos noturnos. Se considerarmos apenas as disciplinas específicas (referentes à Química e Física) do catálogo de 2016 do curso 56, sem levar em conta as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação⁵² referentes à licenciatura, encontramos os seguintes números⁵³:

Quadro 3 – Disciplinas de outros cursos concomitantes com o Curso 56

Cursos cujas disciplinas fazem parte também do currículo do curso 56	Número de Disciplinas do curso 56 que são oferecidas concomitantemente a outro curso	Porcentagem (%)²
Curso 50	17	30,9
Curso 40	12	21,8
Cursos 40 e 50	6	10,9
Total	35	63,6

¹ Considerando um total de 55 disciplinas específicas do curso.

² Porcentagem referente ao total de 55 disciplinas específicas do curso.

FONTE: Catálogo do Curso 2016, divulgado pela DAC. Elaboração própria.

O Quadro 3 nos mostra, portanto, que na constituição do curso 56 as disciplinas específicas são oferecidas conjuntamente com disciplinas de outros cursos da Universidade (63,6% das disciplinas do 56). Deve-se lembrar de que, ao pensar um catálogo, os Institutos empregam seus interesses de pesquisa e de mercado. A

52 Essa escolha deve-se ao fato de que a Faculdade de Educação é responsável pela licenciatura dos outros cursos da Unicamp, sendo assim, as disciplinas são concomitantes para os demais cursos também.

53 Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2016/cursos.html>. Acesso em 02/06/18.

configuração curricular é imprescindível para encontrarmos jogos de interesse e poder existentes no meio universitário. No caso desse curso integrado, são três Institutos disputando a prerrogativa de impor sua visão do que deve ser a formação acadêmica. Da mesma forma, a situação da licenciatura deve ser levantada, uma vez que as disciplinas pedagógicas⁵⁴ deveriam concorrer com as de conhecimentos específicos de maneira equilibrada, garantindo visibilidade e importância dentro do currículo em todas as frentes.

Pensar um curso integrado, com suas especificidades, inserido na Universidade em um momento de disputa curricular das licenciaturas e reformulação de leis estaduais no país, trouxe novidade para os professores e gestores do Campus. O próprio debate construído e disputado durante os anos de construção do currículo demonstra a seriedade e preocupação dos pares em instituir um curso inovador e de qualidade.

No entanto, após conversa com alunos e professores do curso 56 trazendo a característica da composição da grade de disciplinas, foi fundamental que fizéssemos a análise do Catálogo para compreender os dados (Quadro 3): contamos 35 disciplinas compartilhadas com os cursos 40 ou 50, o que representa em um total de 55 disciplinas específicas, 63,6% da grade curricular. Por esse motivo, alguns professores que, no início, encontravam-se entusiasmados com a ideia da integração, posicionaram-se contra essa justaposição de disciplinas, assim como os alunos que declararam, em entrevistas e reuniões de Avaliação de Curso, “sentirem-se órfãos” ao cursarem disciplinas em que os professores direcionavam suas aulas especificamente aos alunos do curso 50, por exemplo. Mais uma vez encontramos a hierarquia de formação dentro dos institutos como elemento segregador e decisivo na montagem das disciplinas orientadas a formação de professores, nesse caso.

Assim como elencado por Ramos (2012, p. 109) em sua pesquisa sobre o curso 56, a

crítica feita dizia respeito à integração e ao fato da proposta de um Curso Integrado não explicitar sua concepção de integração. Segundo a Proposta de Plano Integrado, a simples adição de disciplinas comuns entre as três áreas de conhecimento não significaria uma integração efetiva entre as mesmas.

Quando indagada acerca do curso possuir um currículo integrado, Alessandra considera esse como sendo um problema sério do curso: a questão curricular. A maneira

54 No Catálogo 2016, contamos com 13 disciplinas pedagógicas.

como está consolidado e como isso veio sendo construído ao longo dos anos, para ela, faz com que a oportunidade de se ter uma possibilidade de integração efetiva se perca, o diferencial do curso, para atender àquilo que foi pensado em sua proposta.

Conta um episódio que passou no Ministério da Educação “há uns 10 anos” que foi abordada por uma professora muito atuante na área de formação de professores dizendo: “vocês da Unicamp, precisam falar no Brasil inteiro sobre essa Licenciatura Integrada em Química e Física, porque é uma ideia muito interessante!”. E completa

(...) se essa pessoa lá no MEC tava achando que esse é um curso de licenciatura integrada, ele não é. É um curso de justaposição, as mesmas disciplinas que são oferecidas para Química Tecnológica que é o curso 50, são oferecidas pra eles, e o 40 com o 56. É o aproveitamento de turma.

A ideia de um currículo integrado na sua visão deveria abarcar outros espaços, assim como em alguns lugares têm os bacharelados interdisciplinares ou até mesmo cita a experiência do PROFIS na Unicamp, “que tem uma disciplina que chama *Planeta Terra* e isso não é o nome de um campo de conhecimentos, é um tema. E aí dentro desse *Planeta Terra* vai se fazer uma discussão interdisciplinar, mas o 56 não tem nada disso”.

A professora considera que a ausência de criação de disciplina nova “foi mesmo uma economia, uma forma de dispensar menor energia”, e que se tivessem optado por isso “poderia inclusive gerar contratação”, mas a intenção foi de “aproveitar o que já existia”. O fato do curso já estar “virando um maior de idade” e ninguém nunca ter questionado a questão da integração do currículo que se diz tão clara, nas palavras dela, ele “vem passando” e sua “hipótese é que ele tá passando porque está nessa zona invisível”.

Carlos também levanta a aproximação dos currículos entre a Licenciatura Integrada e a Química Tecnológica. “Existe uma certa proximidade e uma certa transição também”. E, ainda, o fato de serem alunos de segunda opção⁵⁵, os quais, tentando ingressar na Química Tecnológica sem sucesso, migraram para o 56 “automaticamente”, como segunda opção da inscrição do vestibular.

É indagado sobre a questão da Licenciatura Integrada, como se deu sua construção e relata que esse era o desejo,

55 Assim como pontuado através das falas dos discentes.

pra ver se quebrava a resistência de se ter só professor de biologia ou pedagogos trabalhando com ensino fundamental, então a ideia era ter um professor mais generalista formado numa primeira etapa, e, depois, ele especializava em uma das áreas pra poder dar aula no fundamental.

E segundo narra, para a Biologia não fazia diferença essa demanda naquele momento, por conta da procura pelo curso de bacharelado do Instituto que era grande. Essa briga por espaço no interior do campus é lembrada por Carlos como uma das primeiras dificuldades, ponderando que “é coisa demais pra você juntar num curso só. Ou você repensa fortemente a maneira de ensinar e ensina menos ou não cabe, e aí...”.

- **A estrutura em funcionamento**

A proposta deveria ser segundo a opinião de Carlos, a de construir, no máximo, um curso multidisciplinar naquele momento, e considera que as pessoas nem sabiam o que seria um curso interdisciplinar, “eu acho que se elas soubessem elas teriam vergonha de dizer que era”. O fato que coloca é que “aconteceu” e houve um “choque enorme por causa da carga horária, por causa de oferecimento”, lembrando situações de intransigência do Instituto de Química que não queria abrir mão de horários, professores, disciplinas, porque montaram a junção com a Química Tecnológica. Segundo ele

o curso 56 só saiu porque a Física foi abrindo mão das disciplinas e dos espaços. Ficou muito ruim a participação da Física no curso, do ponto de vista de estrutura curricular, porque foi a única forma de sair, porque a Química nem a Educação abriram mão de nada, a Física acabou abrindo mão, senão não saía nada.

Oswaldo ratifica a dificuldade na construção da grade horária:

porque esse oferecimento é feito não pensando apenas no 56, então, por exemplo, os alunos tem esse cálculo lá... aquilo trava a nossa organização, a grade ao longo da semana... e é muito difícil negociar com a Matemática, assim, olha... eu não quero cálculo segunda, quarta e sexta nesses horários, eu quero em outros... eles vão falar assim “não, mas eu não posso mudar porque estou oferecendo pra 1000 e tantos alunos e eu só posso oferecer as disciplinas nesses horários” esse é um entrave também...

O aproveitamento das disciplinas pensando na finalidade do curso, também foi um tema que colocou como um contratempo:

há disciplinas que os alunos precisam fazer, mas que eles vão usar daquela disciplina apenas uma pequena parte do conteúdo. Então, talvez, uma forma mais tranquila de resolver esse problema seria talvez remodelar a disciplina anterior e estaria resolvido... mas aí cai nessa mesma situação, não é uma disciplina feita só pra eles... então, se eles precisam daquele tópico, daquele conteúdo e está naquela disciplina, eles são obrigados a cursar aquela disciplina. Então, me parece assim, a dificuldade que tem, é porque é em parte um curso engessado, em função do modo como o oferecimento do conjunto das disciplinas é oferecido... essa dificuldade é maior.

Pontua que o diálogo entre as coordenações fica sempre à mercê dessa negociação, da relação que os docentes estabelecem uns com os outros, de conseguir pessoas dentro dos Institutos que levem as reivindicações adiante, que entrem nos espaços de negociação acadêmica e que contribuam com as demandas levantadas. E que, assim como para qualquer assunto acadêmico, com os interesses do curso 56, também têm pessoas simpáticas e que encaram a proposta, e outras, pensando demandas diferentes e garantindo interesses mais diversos.

E o fato do curso se localizar no catálogo da Universidade na área de Humanas, Carlos assinala como um “erro de desenho, e é pra mim um estelionato colocar isso em ciências humanas, porque não é ciências humanas e você vai dizer: e não é ciências exatas também. Pode não ser, eu acho que tinha que ser outra coisa, um bloco separado só pras licenciaturas, faria mais sentido”. E, nesse sentido, começar o primeiro semestre com Cálculo é a última coisa que alguém espera quando entra na Universidade, segundo Carlos. Os egressos da Educação Básica que se inscrevem num curso de humanas acreditam: “nunca mais vou ter que ver uma equação na minha frente” e não é nada disso que acontece na prática, “aí ferrou”.

Uma característica fundamental do curso refere-se ao programa específico de formação de professores, rompendo com o modelo de licenciatura enquanto uma complementação pedagógica dos bacharelados, denominado de 3 + 1, no qual o aluno cursa 3 anos do bacharelado em área disciplinar específica e complementa com 1 ano de formação em Educação, para a obtenção da licenciatura. A proposta integrada também possibilita ao aluno usufruir da infraestrutura dos três Institutos, de maneira a ampliar seu conhecimento prático e teórico nas três áreas.

O desprestígio da licenciatura percebido pelos alunos em ambientes dentro da própria universidade desmotiva-os a prosseguir ou incentiva-os a questionar seus planos profissionais, seu real valor dentro daquele espaço e na sociedade a qual está inserida.

No caso de um curso de Licenciatura com uma característica ainda mais específica que é a da Integração Curricular, as nuances a seu respeito aumentam. Dividir responsabilidade entre as três unidades envolvidas, de modo que a Faculdade de Educação atuasse como coordenadora, e os Institutos de Química e Física como corresponsáveis, propõe à montagem do curso, grandes desafios de interesse e posicionamentos políticos educacionais.

Assim como encontrado em outros casos de cursos Integrados (MAYER, 2008), durante a confecção da proposta, há uma grande probabilidade de alguma unidade tomar a frente na escrita do curso, de pensar propostas e objetivações, ainda que haja grupos de trabalho, assembleias entre docentes, entre outros. E quando isso ocorre, encaminha-se conjuntamente a responsabilização pelas escolhas – ou pela ausência delas – por parte de todas as unidades envolvidas. Nesse sentido, aparecem falhas na construção da grade horária, por exemplo, decorrentes da ausência de planejamento adequado, que traz consequências na vivência acadêmica dos discentes. Principalmente refletindo nas disciplinas específicas, uma vez que dividem essas matérias, bastantes densas, com os bacharelados, cursos que se preocupam com profissionais de outras áreas de formação e com objetivos diferentes dentro do mercado de trabalho.

Para uma estrutura como essa funcionar integralmente, faz-se necessário o diálogo entre as três unidades envolvidas. No entanto a conversa com os interlocutores e a participação nas Avaliações de Curso dos anos de 2016 a 2018 mostraram outro cenário. Como exemplo, a data coincidente das Avaliações de Curso da graduação, por motivo do calendário universitário unificado, impede a participação das três coordenações simultaneamente. Dessa forma os alunos são parcialmente escutados e fazem queixas de que as decisões e balanços acabam tendo mais morosidade para se encaminhar.

Na Unicamp, o caminho indicado quando um discente da Licenciatura Integrada precisa resolver algum problema relacionado ao curso em alguma área específica, seja ele na Química ou na Física, consiste em formalizar sua solicitação junto à coordenação do curso, na Faculdade de Educação, que entra como mediadora na conversa entre os alunos e os demais Institutos, o que, segundo as falas dos alunos em Avaliação de Curso em 2016, acaba afastando-os do diálogo aberto e direto, e até mesmo prolongando assuntos que poderiam ser mais facilmente deliberados. Isso não por uma ausência da coordenação, mas por conta do protocolo acabar distanciando os sujeitos interessados.

- **Conflitos de expectativas: disciplinas de ingresso**

Nas Avaliações de Curso dos anos de 2016 e 2017 a queixa dos alunos ingressantes a respeito das exigências nas primeiras disciplinas a serem cursadas, no que diz respeito aos conhecimentos prévios que o discente precisa adquirir antes de iniciar a graduação, transmite essa preocupação. As muitas dificuldades enfrentadas com relação à linguagem acadêmica, o situar-se no *campus*, as muitas siglas que precisam ser seguidas, os ambientes virtuais a serem alimentados, tudo isso somado aos obstáculos presentes nas próprias disciplinas, na explicação dos conteúdos, nas salas cheias de alunos, professores de nacionalidades diversas e que não falam fluentemente o português, são alguns dos exemplos descritos pelos entrevistados e que complexificam a experiência acadêmica, principalmente a um recém-chegado.

Na tentativa de reparar essas dificuldades e diminuir as queixas, durante o ano de 2016 a coordenação realizou uma mudança na carga horária do curso para os ingressantes, aumentar uma disciplina no início de 2017, preparatória para o Cálculo I. O aluno deve nesse novo cenário, cursar primeiro essa disciplina preparatória, garantir a aprovação, para, então, dar sequência nos outros Cálculos.

Alguns alunos, quando indagados nas entrevistas sobre essa alteração curricular, enxergam-na como positiva, alegando que pode contribuir para aqueles que estão chegando com carência na apreensão dos conteúdos da Educação Básica; outros se preocupam com o acréscimo de mais uma matéria dentro de uma grade horária bastante rígida e fechada; há quem pense que adicionar esse pré-cálculo não resolverá o problema, por ser somente um semestre de duração; e, ainda, lembram aqueles alunos que estão “trancados” na disciplina de cálculo há anos, sem conseguir aprovação e que não serão contemplados com essa disciplina.

A respeito da mudança na grade com a inserção do pré-Cálculo, Regina diz estar acompanhando a turma e que “é bem provável que um grande número reprove nessa disciplina, então não vai ter a reprovação no Cálculo porque eles já vão ficar aqui. Então é um fator que a gente precisa pensar em como auxiliar no sentido de ajudar como estudar”. Diversos fatores em conjunto como a dificuldade da disciplina, a característica acadêmica dos alunos, em sua maioria egressos de escolas públicas e que trabalham durante o dia, “e a Unicamp, claro, e tem que ser mesmo, tem uma dinâmica da universidade de outra ordem”, faz com que os discentes se atropelem.

(...) porque não é o tipo de coisa que “eu tenho prova semana que vem e eu posso estudar no sábado que eu vou fazer a prova”, então esse impacto que é essa chegada. Porque quando você pega um aluno do curso, por exemplo, matutino, na pior das hipóteses, o cara vira a noite, rala segunda[-feira], terça[-feira], quarta[-feira] o dia inteiro estudando e vem fazer a prova. Esse aluno do noturno ele não tem condição de fazer isso, porque ele só tem o final de semana, porque durante o dia ele trabalha e a noite ele está em aula, então a única opção que sobra pra ele é o final de semana. E isso causa um peso muito grande, então essa adequação de como organizar essa carga horária, é um ponto que a gente tem que pensar em como pode estar...

Considerando, portanto, que o curso surge como resposta da Unicamp a um problema social, a falta de professores de Ciências na Rede Pública, e que, na época, sua proposta foi amplamente elogiada, temos um panorama formal que engloba um currículo inovador e, ao mesmo tempo, integrado.

Oswaldo conta sobre a dificuldade que os alunos têm de aprender a calcular antes do Cálculo. Aponta que um dos motivos para evasão é o alto índice de reprovação nas disciplinas iniciais do curso, entre elas é o Cálculo. A habitual retenção faz com que o curso fique “travado” e por ser “pré-requisito para outras disciplinas, o aluno cansa e desiste”.

Conta que a maneira como essa matéria específica é oferecida pela Matemática, já foi motivo de longas discussões, pelo fato de oferecerem “um mesmo Cálculo” para toda universidade. Diz que muitos professores da Faculdade de Educação já questionaram o funcionamento desse modelo e que a resposta recebida muitas vezes era a de que

(...) tínhamos alunos com muitas deficiências, carências em relação à formação anterior. A matemática que se espera que um aluno tenha na universidade, eles não tem, especialmente nos cursos de ciências exatas. Então eles precisam ter essa oportunidade, e como já tinha essa disciplina [pré-cálculo] pros alunos de matemática, pedimos pra eles também, e eles aceitaram. Se vai funcionar ou não, isso só o tempo poderá dizer. [A matéria se destina] Só para os ingressantes, se alunos trancados quisessem fazer teriam que mexer no catálogo.

A respeito da disciplina de Matemática Básica que foi acrescentada aos ingressantes de 2017, Carlos se indaga em voz alta que se essa alteração for a disciplina de 8 créditos, correspondente a 8 horas de matemática em sala de aula o que, “por um lado é bom porque você revisa a matemática, mas por outro lado ela te dá uma comida na grade curricular imensa (...) um curso noturno você põe 8 horas, vamos ver o que vai

acontecer com essas 8 horas”. E ao contar da experiência de ouvir os alunos pedindo por essa matéria, ele reforça:

Veja, existe um problema fundamental que é: não dá pra você querer continuar dar tudo o que foi feito desde o século XV até hoje sem tirar uma coisa fora, eu estou sendo exagerado, [risos], mas eles estão querendo passar conteúdo demais. O aluno precisa saber essas coisas mínimas, mas você precisa ser mais criativo, não precisa encher o sujeito de aula (...) Espero que melhore, deve melhorar, mas vai depender do professor, porque vai ter professor que vai... que tipo postura didática vai ter o professor? A mesma...

Em relação à Universidade como um todo, pontua que deveriam rediscutir as estruturas, “um pouco mais a questão curricular, de grade, integração”, mas que na totalidade temos muito pouca transformação de raciocínio, da forma de pensar. E isso vale para a formação de professores.

Os programas de acolhimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem são lembrados por Mauro como insuficientes para cumprir a demanda dos alunos, e pontua que o ideal seria estudar “caso a caso, aluno a aluno, a biografia do aluno”, mas deixa claro que um “coordenador sozinho não pode fazer isso”. Outra solução que divide é tornar a participação dos docentes mais ativa, aproveitando os seis departamentos existentes na Faculdade de Educação para complementar essas defasagens e apoiar a coordenação. Pensar uma “ficha de acompanhamento, não de patrulhamento, perseguição, mas de acompanhamento de aproveitamento de cada estudante do curso”. Ou ainda, o estabelecimento de programas de “tutoria especializada” em Cálculo, por exemplo, ou com as disciplinas de ciências: aproveitar estudantes dessas áreas para montar esse tipo de programa. E, somado a isso, “alguém que dentro da faculdade, da coordenação, do departamento, algum professor que doasse algumas das suas 40 horas por semana”. Sua ideia seria desse docente disponibilizar

meia hora pra fazer tutoria e mentoria desses meninos, e pegar tudo o que eles tão fazendo no curso e olhar nos olhos e falar assim: “melhora a escrita, volta lá, marca um encontro com o cara [o professor] da Matemática que eu vou com você”, pro cara [professor] entender de onde você vem e você ter uma outra pegada com o cálculo.

Cita programas de outras Universidades que tratam da inclusão de maneira mais ampla e eficaz, como o da UFRJ⁵⁶, que “criou um programa geral de assistência e

inclusão social pros seus alunos”, diferente do “Serviço de Atendimento como a gente tem aqui”.

Mauro, sobre o envolvimento dos docentes, completa:

nunca consegui que esses professores se sentassem pra fazer um debate mais amplo e profundo das disciplinas práticas, de ancoragem de projetos de estágio da química e da física com a gente, nunca, nunca foi... embora esse espaço tenha sido aberto para os departamentos, pro departamento que é implicado na questão que é onde estão as práticas culturais e toda área de ciências da gente, nunca a discussão ela avançou no sentido de fortalecer uma coisa que já se tinha. Tem uma discussão sobre uma licenciatura em ciências na universidade, mas não tem um debate sobre os meninos e meninas que estão aqui dentro.

- **Curso desvalorizado nas unidades**

Carlos diz existir três modelos de currículo em licenciatura em Física na Universidade, cada um com uma montagem distinta: a Física diurno, a Física noturno e o 56. “(...) os 3 são distintos, a área dura acho que são parecidos, mas as áreas educacionais são muitos diferentes nos três, então é curioso essa estrutura”.

Quando questionado sobre os alunos dividirem as matérias com o curso de Física noturno também, Carlos diz que em alguns casos acredita que isso ocorre, mas que não pode afirmar ao certo, “(...) não sei nem como é que está o currículo deles mais. Me perdi... Faz muitos anos que eu não olho e eu sei que tiveram modificações”. E acrescenta:

O problema é que faz 15 anos que eu estou tentando colocar duas disciplinas ligadas à licenciatura, eu nem trabalhava com isso ainda, mas eu já dizia que se precisava colocar, e aí eu não consigo fazer com que elas entrem, que era pra não ver as coisas com tanta matemática, mas fazer as coisas mais conceitualmente, de duas áreas que são importantes no curso.

A esse respeito, Regina sente-se incomodada e acredita que esse currículo integrado de forma efetiva “está há zilhões de anos luz de acontecer”. Cita um exemplo que no seu ponto de vista seria ideal, de que alguém possuindo formação na área de matemática e estando em contato direto com os discentes do curso, pudesse sentar junto com o professor de Cálculo, concursado nesta matéria e pensar uma proposta de ementa para os alunos da Licenciatura Integrada, mas observa que

(...) demandaria uma mudança muito radical (...) essa integração entre os docentes é uma coisa que está longe. (...) a proposta é interessante, os alunos são ótimos, eles são umas gracinhas de pessoas, são extremamente esforçados, estudam muito e assim... eu dou aula pra eles na sexta-feira nas duas últimas aulas, o cara trabalhou a semana inteira, e eles vão na aula. Você percebe que a pessoa está exausta, mas está lá, faz a leitura, então a pessoa está investindo. Então, do meu ponto de vista, o que falta somos nós professores, nos organizar pra tentar atender esse aluno de maneira mais efetiva e eu acho isso um desafio (...) de tentar quebrar essas barreiras, mas não é fácil. Com algumas pessoas a gente consegue negociar um pouco, mas não depende só dela, ela tem interesse, mas a gente depende de outras pessoas. Tem todo um jogo que eu acho que vai ser permanente, esse jogo, pela estrutura que tem na Unicamp hoje.

Sobre a questão de instituir uma licenciatura integrada, Alessandra lembra os movimentos de afastamento e de aproximação dos Institutos na década de 1990 como opção política, relacionada a perda de espaço, a uma disposição de integração interunidades, que pode ser conflituosa e requerer perda de interesses, imagem ou poder.

Em relação à Universidade, considera que em

2005 quando todas as unidades resolveram transferir as responsabilidades das licenciaturas pra elas mesmas tinha muito um discurso de que com a ascensão do governo Lula e todo volume de verba que começaram a ser destinados à educação, as unidades criam essa prerrogativa, formar professores vira um bom negócio, sabe assim? Então de repente todo mundo resolveu falar que se interessava pela formação de professores.

E conta que na época em que era coordenadora o curso 56 não constava no Regimento Geral da Unicamp, no qual todas as unidades e os cursos aos quais ela tinha responsabilidade era visibilizados e descritos.

É um curso multiunidades, que nasceu num campo de tensões, muito da vontade política da FE em valorizar a formação de professores, mas o fato dele ter ficado tanto tempo sem aparecer no Regimento dá impressão que pra Unicamp ele sempre foi um curso invisível. A Unicamp nunca se preocupou com ele, tanto que tem essa questão meio cultural que as pessoas e os próprios alunos, todo mundo fala “que curso você é?” e ninguém fala “sou da Licenciatura Integrada Química e Física”, acaba chamando por esse apelidinho aí do 56, ficou um curso com quase nenhuma visibilidade.

Para Oswaldo, a proposta da Licenciatura Integrada deveria abarcar as duas áreas, de Química e Física, e ela diz respeito apenas aos dois primeiros anos após o ingresso, segundo a fala do professor. Nos anos seguintes os alunos devem escolher

uma área específica e, posteriormente, se houver interesse têm a possibilidade de reingressar na outra área.

Algo que para o professor “chama a atenção” é que no ano da criação do curso de Licenciatura Integrada, em 1999, na Física já funcionava o bacharelado noturno, e que, após reformulação em 2006, foi transformado para licenciatura, passando a existir duas licenciaturas na Física, portanto. O aluno do 56 quando vai para este Instituto cursar a área específica, acaba estudando nas mesmas disciplinas que os alunos da Licenciatura em Física. E assim o é na Faculdade de Educação também, onde cursam disciplinas gerais, oferecidas a todos os Institutos que possuem cursos de Licenciatura.

Sobre a constituição da Licenciatura Integrada Mauro relembra que entre os Institutos que começaram a pensar a proposta, a Biologia foi o único “que não embarcou pra valer (...) os outros sempre tiveram uma participação”, que qualifica como precária. Fala que “é uma não participação da Biologia, por uma série de entendimentos deles, dos coordenadores da época (...) e uma participação precária da Física e da Química contra a qual eu lutei o tempo todo na minha gestão”.

Outro questionamento durante sua gestão que compartilha é o motivo pelo qual

(...) um fenômeno existe (...) porque a universidade precisa ter Química e Física de noite e de tarde, ela precisa ter Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Licenciatura em Física e Química (...) As pessoas não conseguem responder por que a Universidade Pública também é marcada por, digamos, eu vou chamar de grupos de interesse, as pessoas sabem que, ao discutirem em profundidade determinadas questões, encontrarem lacunas e dificuldades, elas vão precisar questionar carga didática, construção de projeto de formação humana. Então hoje eu tenho a generosidade de entender essa fragilidade, digamos assim, da Universidade Pública, em que as pessoas dão a volta no problema muitas vezes, elas não conseguem olhar de frente o problema.

E encara a situação do curso 56 no mesmo patamar que a situação dos outros cursos de Licenciatura em Química ou Física, no que diz respeito à retenção de alunos em Cálculo, aos altos índices de abandono. Ponderando que o problema não está, portanto, no Cálculo, que é algo muito maior.

Narra que houve um período em que a coordenação do 56 precisou fazer uma reivindicação junto à biblioteca da FE para adquirir livros de química e física, pois havia uma resistência do antigo diretor da biblioteca para comprar, alegando que se comprasse, os alunos “de lá” passariam a frequentar a biblioteca. Disse que não foi um processo tão simples, mas depois conseguiram liberar a compra de livros que não fossem tão específicos, uma vez que há uma verba para toda biblioteca para esses

requerimentos. Assim também pediu, via requerimento, na Informática para instalarem alguns “materiais específicos” para utilização dos alunos nos computadores da FE.

Quando perguntado sobre o envolvimento dos professores e das coordenações, pontua que como o Instituto de Química já possuía seu curso noturno, a Química Tecnológica, e oferecia também outras disciplinas para a Engenharia, Matemática, Física, que então muitos docentes já atuavam no período noturno atendendo demandas internas. Consequentemente, os alunos do 56 são inseridos nessas disciplinas e, apenas quando o catálogo não permitia havia criação de outras, mas conta que isso foi raro. São disciplinas que são criadas para atender à demanda, mas que depois não são mais específicas. Da mesma maneira o fizeram a Física e a Matemática, incorporando os alunos do 56 em seus cursos.

Contando da sua experiência na coordenação, das tensões entre alunos e professores, diz que todas as questões que surgiam de queixa de alunos, ele precisava de negociação, de conseguir conversar com as “pessoas certas” para, então, resolver. E os assuntos recorrentes apareciam como consequência dos alunos não terem um tratamento ou disciplina específicos, os problemas que chegavam, muitas vezes diziam respeito a uma turma, ou a um grupo de alunos, e não do 56 como um todo. “Se é descompasso com algum professor de outro Instituto, o percurso é procurar a outra coordenação e conversar”. Disse que, em geral, eram esses problemas que apareciam.

Alessandra rememora situações de desigualdade entre os Institutos desde a construção do curso e que ainda se faz presente de algumas maneiras na atualidade, se considerarmos a interação entre as unidades e as falas e atitudes dos docentes. Lembra a coordenação da Química quando, há alguns anos, tinha um discurso de que “cursar o 56 era entrar pelas portas dos fundos do IQ”. E isso repercutia na autoestima e motivação dos alunos, fazia-os sentirem-se à margem, como se não fossem considerados. E salienta que o trânsito dentro do Instituto de Química, por exemplo, que só se faz portando RA ou senha, impede o acesso livre desses alunos em muitos momentos. Na visão de Alessandra a recepção da Física foi outra nesse aspecto, que nunca usou desse discurso para “espantar alunos de lá”.

(...) é um pouco esse jogo do preconceito dentro da universidade. Quando você vai lá [nos dados da Comvest] e constata que [o curso 56] tem os dados de maior inclusão enquanto perfil socioeconômico. Mas aí quando entra no cotidiano da instituição tem esses mecanismos de segregação que a instituição faz. E eles sentiam, pelo menos da minha experiência de seis anos da coordenação, eu ouvia muitos depoimentos em relação a isso.

Lembra seu período na gestão com momentos em que precisou “embaralhar a ordem instituída”, citando exemplo da formatura dos alunos, normalmente realizada em conjunto com o curso da Pedagogia. Fazia questão de organizar a formatura deles numa cerimônia só do 56, no Salão Nobre, que era menor, e porque se formavam uns 3 ou 4 alunos, apenas: “(...) eu fazia questão de mandar um convite pro diretor do IQ e se alguém de lá viesse eu ficava a cerimônia inteira assim, no pé daquela pessoa dizendo o quanto o 56 era maravilhoso, sabe assim? Militância mesmo!”.

E conta de algumas vezes que foi questionada por professores ou coordenadores dos outros Institutos – salientando sempre mais o IQ –, sobre alunos que ela acompanhava ou orientava, como sendo muito bons para estarem no 56, ou até mesmo, quando concluíram a graduação e optaram por seguir a pós-graduação na Faculdade de Educação e não em alguma das áreas duras⁵⁷. Coloca essas falas como representativas do conservadorismo da Universidade, e isso “em termos culturais, do que as pessoas pensam do tipo de juízo, do valor que é dado às coisas”.

Sobre sua experiência na coordenação, Carlos sinaliza que era uma época em que as quintas-feiras do noturno eram reservadas para atividades culturais: seminário, show, com presença, com tudo, e “quem disse que eu consegui convencer as licenciaturas a fazer isso?”.

A universidade é muito reacionária... ela é paquiderme, não quer abrir disciplina nova porque dá muito trabalho, porque precisa de professor... e outra coisa é que o conceito do que é uma universidade boa é um conceito deturpado aqui na Unicamp... uma boa universidade é aquela que forma os melhores alunos possíveis... e aqui eles querem que a boa universidade seja a que tenha pesquisa... No mundo inteiro ela tem pesquisa porque ela forma os melhores alunos possíveis e é reconhecida pela formação dos alunos, e a pesquisa vem junto... e aqui a gente fez uma deturpação disso... se investe menos nos alunos e chama isso de excelência... esse é outro ponto é o tipo de enfoque e o tipo de professor que vai dar aula a noite, que na maior parte dos Institutos que prestam serviço, quem dá aula a noite ou é PED ou é um que goste de dormir até tarde... nem sempre são os melhores professores. E eu não estou dizendo que os que dão aula no diurno são bons também...

E coloca a Universidade como que passando por um “problema de embate”, denominado como “desprezo pela área da Licenciatura”. Lembra uma matéria para os primeiros anos das licenciaturas que é o Seminário, que quando estava envolvido com

57
Matemática, Química ou Física.

A expressão “áreas duras” refere-se às áreas de ensino específicas:

ela, chamava outras pessoas da licenciatura para conversar com os alunos, e as pessoas entusiasmavam muito pouco os alunos “não conseguem ter aquele elã”. E, diferente disso, quando

eu chamo esses loucos, que fazem essas coisas, trabalham rearranjando átomos, os caras dão um puta seminário, os alunos ficam babando por essas coisas, a licenciatura em si tem um problema, no Brasil em si, ela tem uma coisa muito... um problema em relação às áreas de fundamento, não se relaciona bem, ela tá sempre como um patinho feio, e essa síndrome é horrível porque ela passa pros alunos e pros professores.

A maneira como cada Instituto idealiza a Licenciatura, seus objetivos formadores e esforços para essa realização, se diferencia muito de uma Unidade para outra, e Regina vê nesse leque de possibilidades um dos problemas para agir conjuntamente, propor soluções ou caminhos às diferentes vivências em sala de aula. Cita o exemplo do IMECC, contando que, basicamente, o cálculo que fazem para formação de professores é “conteúdo + método = ele vai ensinar bem” e que, “isso é muito frustrante, porque a gente sabe que isso não é verdade”. Diz tentar explicar para os alunos essa problematização do *ser professor* como algo que os acompanhará durante toda experiência docente, que isso permeia sua própria prática, que não podemos engessar as características do professor que seremos “para sempre”, mas diz entender “a dificuldade que é pra um recém-formado, ter essa dúvida: eu tive também”.

Divide seu papel na coordenação, com alguma autonomia para abrir portas aos alunos, com o sentimento de cautela para conseguir “em território estrangeiro”, encontrar os meios certos para reivindicar algumas coisas. E lembra que, muitas vezes, as conquistas vêm em longo prazo e que, quando em diálogo com os alunos, sinaliza que fará o possível, “mas num primeiro momento, se eu conseguir fazer alguma coisa, serão pras próximas turmas, não dou conta de fazer uma mudança que atenda vocês, mas é importante essa conversa, ter esse feedback”. E, seguindo esse mesmo raciocínio, se preocupa com os rumos que a universidade tem escolhido para esses alunos:

(...) o que a gente não pode fazer aqui dentro também, uma brincadeira irresponsável com esses alunos. A gente tem que sentar e conversar com todos esses coordenadores que são colaboradores entre aspas desse curso, porque esses meninos tem que ser no mínimo respeitados nos outros lugares, minimamente.

Regina encara a burocracia como algo que engessa e não permite condições para fazer algo diferenciado. Nesse sentido, ao pensar uma disciplina – e dá o exemplo da Geometria Analítica -, ela não pode ser a mesma para a licenciatura do que é para o bacharelado. No primeiro caso, considera que precisa haver, no mínimo, uma discussão sobre o

(...) contexto histórico, (...) porque não adianta a pessoa ensinar o conceito de eclipse, hipérbole, corte das cônicas matematicamente falando e lá no último ano o professor falar “então, sabe as cônicas? Então, tem o Apolônio...” porque aí você não faz associação. Se o cara parar meia hora pra falar disso pro licenciado isso vai ser muito importante. Só que em troca disso ele vai ter que um teorema, talvez, não demonstrar (...) mas você tem uma outra estrutura e quando você coloca todo mundo na mesma forma, é muito cruel em termos de formação pra esse aluno. Você tem toda uma formação pra um curso de licenciatura, muito centrada num modelo que não é uma perspectiva que você tenha como foco principal a formação do professor. O que tá em foco é ele tem que saber o conteúdo (...) eu já ouvi coordenadores falando que os alunos não tinham condições de aprender, não tem capacidade cognitiva, e eu falei não existe isso. Porque ele tá dentro de um grupo que não tem nada a ver com ele, o cara da engenharia, do bacharelado, da licenciatura todos com objetivos completamente diferentes e você dá a mesma coisa do mesmo jeito pra todos eles e cobra, aí o que é mais importante, uma prova no nível do bacharelado. Que tanto pra engenharia, tanto pra licenciatura as pessoas sofrem....

Quando indagada sobre as dificuldades encontradas em ambientes como os laboratórios, bibliotecas, no SAE, na resolução das burocracias para as políticas de permanência, afirma que a questão política é muito forte e que enquanto coordenadora não pode resolver as coisas “do dia para a noite”, e nesse sentido sente que algumas “pessoas aqui dentro da universidade (...) não sei se eles valorizam a licenciatura”, expõe que sua sensação é de que “tem gente que... o curso possui licenciatura porque é obrigado a ter, porque se dependesse do grande número de corpo docente, não existiria”.

E

(...) você pensar num curso de licenciatura que vem da FE, entra nas exatas e vai pra outros institutos isso começa a criar um descaso muito grande. Então não teria nenhum problema você ouvir uma fala assim “vocês são lá da educação” se não tivesse um sentido depreciativo. Isso é muito complicado e na universidade não pode acontecer. E pra quebrar isso a gente vai ter que fazer esse trabalho de formiguinha, conversar com um, depois conversar com outro, sentar, falar “olha, então, o que eu estou tentando articular no segundo semestre nessa semana de estudos, fazer integrado, o curso 56 leva a frente, mas os licenciados em química, física e matemática participam da semana junto com a gente”. A gente faz aqui como um acordo e eles fazem o bacharelado lá nos institutos deles... e aí traz essa coisa da semana de licenciatura pra FE junto com o 56, eu acho que talvez consiga fazer uma coisa pequenininha esse ano e aí talvez começar a criar essa identidade do

curso e tentar criar essa interlocução das licenciaturas, inclusive com os colegas desses cursos.

E retorna ao assunto da inovação do curso, dizendo que as pessoas ainda não se deram conta do que elas estão falando, quando sai do Brasil e conta que aqui existe um curso nesse formato, “as pessoas ficam babando, porque é o sonho de muitos lugares ter um curso desse tipo”. E nesse caso, o trabalho aproximado do coordenador “demanda muito mais uma questão diplomática, de sentar, negociar, acertar”, na sua visão. “Enquanto proposta ela é fantástica, mas enquanto proposta efetiva eu acho que ela ainda não aconteceu. Os alunos ainda não sentiram ainda, tá muito separado ainda”.

Acerca da responsabilidade do curso 56, Carlos disse que “em algum momento” os diretores da Química e da Física passaram para a FE e que “a FE gostou de assumir”, porque “politicamente ela achava que teria ganhos”. Considera que o curso “padece de um problema de definição e de apresentação pra entrada além de ser esse azar pra ser uma ponte pro CRQ e ele estar junto com o tecnológico de química que faz com que as pessoas se aproximem”. E acrescenta a possibilidade dos ingressantes executarem dois ou três anos do 56 e depois voltarem para prestar o ENEM e “pegar uma bolsa pra acabar química onde você quiser... nessas uniesquina da vida”.

- **Avaliação do curso por parte dos docentes**

No caso específico da Licenciatura Integrada, Mauro caracteriza o problema como “uma dificuldade de enfrentamento das gerações anteriores à minha, dos fomentadores do curso (...) que jamais conseguiram dar um passo enquanto grupo pra fazer uma autocrítica profunda e propor, inclusive, o encerramento do curso”. E elabora como solução considerável o fechamento do curso, encarando-o como uma proposta de “justiça social”, discussão que afirma nunca ter levado adiante em nenhuma situação coletiva na Faculdade, mas que carrega como uma opinião pessoal, até mesmo por uma solidariedade de identificação que compartilha com os discentes.

Sua afirmação se consolida quando percebe que não é um curso bem incorporado, alegando “problemas de clareza na sua instrumentação no projeto político pedagógico”, atraindo e encantando jovens que depois abandonam, e que, portanto, acredita ser melhor realizar a manutenção da química e da física, individualmente, e encerrar a química e a física, o curso conjunto. Diz não compreender a insistência “em

manter o curso e não ampliar o debate pra dizer assim: vamos, então, encerrar esse curso e fortalecer a física e a química”, e acredita que a Faculdade de Educação deveria propor um fortalecimento na parte da Licenciatura para cada um dos Institutos num caso como esse.

O fato da grade horária do 56 não possuir disciplinas específicas para o curso, alimenta sua ideia de questionar a manutenção da Licenciatura Integrada: “Veja a grade do 56, você não vai ver uma nomenclatura de disciplinas para o 56, é um Frankstein!”. Da parte da Faculdade de Educação somam-se matérias cursadas por todas as licenciaturas da Unicamp, dos outros Institutos, a concomitância com seus outros cursos dentro das respectivas unidades. E segundo o que recupera, não existiram momentos de “esquentar a cadeira” com os coordenadores dos Institutos corresponsáveis para “pensar na possibilidade de reduzir uma parte da carga das áreas duras para dar uma formação mais humanista para o curso”, e pontua que isso não acontece porque “ele [o coordenador] tá amarrado a jogos de interesse dentro da Unidade dele” e que, portanto, enquanto foi coordenador da Licenciatura Integrada se via num “curso que é uma colcha de retalhos”.

Prefere pensar o curso sempre fazendo referência à Faculdade de Educação, ainda que durante a entrevista em muitos momentos a conversa remetesse ao “contexto universitário”. Alega que pelo fato da Unicamp não possuir “um único projeto de formação de professores enquanto Instituição” ocasiona pouca articulação entre os 21 cursos de licenciatura da Universidade e que, para ele, diferentemente disso, deveria acontecer de maneira abrangente: “um super mega projeto político pedagógico”.

Mauro retorna ao assunto da continuidade do curso:

uma questão que a gente ainda precisa se perguntar e que os criadores do curso precisam dizer, porque que quando a gente percebeu que o curso começou a perder fôlego, velocidade, ter aumento absurdo, avassalador de estudantes, nós não nos sentamos com honestidade com seriedade e falamos: vamos tentar fechar o curso? Ou vamos construir uma licenciatura multientradas com as outras áreas duras da universidade? Então eu confesso que eu recuei, fiz uma pequena reforma, que são essas coisas de formiguinha que eu te falei, fiz um debate dentro do Conselho Estadual de Educação pra não deixar que o curso morresse, porque o curso não podia morrer pelo meu desejo ou pela minha forma de pensar, ele deveria nascer ou morrer por uma vontade coletiva, e também política dos docentes da FE, mas aí vem os problemas, a gente tem, por exemplo, uma geração boa e interessante de novos docentes, eles não conhecem a história...

Os conhecimentos que o ingresso universitário propõe a esses “meninos e meninas”, da forma como Mauro coloca ligados à aquisição mais genérica, instruindo-os “a serem cidadãos contemporâneos, (...) mediando valores, conceitos”, se opõem de alguma maneira a questões assim: “(...) o adolescente, precisa saber equação, como que a universidade está ensinando equação? Como que o fato dos meninos virem do Ensino Médio com uma defasagem tão grande, por exemplo, em matemática, afeta, impacta o entendimento do cálculo?”. Atrelado a isso, a história de vida desses adolescentes, “e ninguém nessa universidade consegue fazer um programa efetivo de acompanhamento”. A ideia de Mauro é, portanto, um acompanhamento mais aproximado com esses alunos, de maneira a prepará-los para “enfrentar a fera do Cálculo”, seria “construir um programa por meio de um portfólio de ações (...), desde as teorias mais quadradinhas da repetição que a gente aprende na matemática, até uma coisa mais elaborada”.

Em sua concepção,

os fios continuam soltos, e pros fios se juntarem é preciso que haja enfrentamento de determinadas questões (...) vou apelar pro meu tio Paulo Freire aqui, com uma certa justa raiva, mas essa justa raiva só funcionaria com um espelho colocado na frente de cada docente, e não da Unicamp como um todo. Eu estou falando da minha casa, da Faculdade de Educação onde eu sou docente há 12 anos. O espelho tem que ser colocado na frente de cada docente em primeiro lugar. O que pode ser melhorado e como que eu posso contribuir, sem protelar questões, sem dizer “ah eu não tenho mais a força política, o tempo, as condições”... temos as condições! Nós estamos sendo atropelados pelos Conselhos Estaduais de Educação, pelas mudanças de currículo, pelas inovações, pelas inserções das tecnologias, por movimentos mais à direita, mais reacionários que tentam se aproveitar da fragilização da universidade pública como um lugar apropriado pra formar as novas gerações de jovens.

Considera ainda, que a universidade poderia fazer alguns avanços no sentido de mexer em alguns fundamentos do curso, para atingir seu objetivo final de mercado de trabalho, aproveitando que o interesse desses discentes muitas vezes está voltado a outras áreas que não a sala de aula, ou então, que estão, em muitos momentos, pensando em migrar para outros cursos da Unicamp relacionados às áreas duras do 56. Pensa em uma via de inserção ocupacional, por exemplo, estabelecendo parcerias com as empresas e fábricas e a educação que pode ser pensada dentro delas, mas afirma faltar “ousadia curricular” para isso. “Tem professores doutores titulares, livre docente, que não tem ousadia de pensar o mundo contemporâneo com esse jogo de cintura”.

Carlos retoma a montagem do curso como uma tentativa, porque não cabia a grade proposta no tempo de um curso noturno, que apreende apenas quatro horas. Sua

ideia, para o funcionamento de uma estrutura mais geral, seria conseguir fazer um curso de cinco ou seis anos, com essas características, “porque na hora de abrir mão de alguma coisa, ninguém abria e aí não fecha”.

- **Falta de valorização dos alunos**

Alessandra constrói a conversa lembrando que fala como alguém que chegou recentemente não só no curso como na Universidade e que, portanto, é um posicionamento muito pessoal. Ingressa tentando entender que curso era esse, um pouco da história, do que se tratava. E logo de início diz se encantar com duas coisas no 56:

primeiro foi exatamente com esse perfil do aluno, que é diferenciado de outros cursos da Unicamp. E a própria proposta do curso é muito inovadora, é uma proposta integrada, ele vai pra física com uma bagagem de química muito grande, e vice-versa, então isso permite um trabalho interdisciplinar muito mais fundamentado. Então em termos de proposta ele é extremamente inovador, não tem muitos cursos com esse perfil e é muito interessante nesse sentido.

E pondera que, “por outro lado, no modelo que funciona a Unicamp ele é muito difícil de funcionar. Porque ele funciona simultaneamente em quatro institutos: tá na FE, tá na Matemática, tá na Química e tá na Física”.

Caracteriza o curso como estando em um “não lugar” e narra uma das primeiras experiências quando assumiu a coordenação e vivenciou a Avaliação de Curso, algumas negociações e mudanças do antigo coordenador, mas que sentia que ainda “faltava alguma coisa”. Foi quando disparou um email pedindo aos alunos que comparecessem antes da aula, em um dia determinado, pois ela daria um recado.

E aí foi um monte de gente, os alunos achando que ia fechar o curso, imaginando o que ia acontecer. E eu falei que eu queria conhecê-los, porque não sabia onde eles estavam. Tinham uns 70 alunos e foi muito gostoso. Foi nessa reunião que eu consegui sentir um pouco o curso.

O elo entre a relação dos professores do curso e seus alunos para Regina se sustenta com ausência de diálogo e de compreensão. Diz não saber se os professores “tem clareza da proposta do curso, da inovação dessa proposta e o que isso significa em termos de formação dessas pessoas”. Da mesma forma, declara que os próprios alunos “quando entram também não tem muito claro qual é essa dimensão”. Elenca como

ponto fundamental “sentar e conversar, eu com o coordenador de matemática... sentar e conversar sobre isso... o que é a formação desse aluno”.

O reconhecimento do curso dentro dos Institutos corresponsáveis e da própria Faculdade de Educação lista como prioridade na sua gestão, essa visibilidade e reconhecimento. Iniciativas como auxiliar na montagem do Centro Acadêmico e na organização de uma semana de estudos no Instituto para a Licenciatura Integrada, foram alguns dos exemplos citados por Regina para contribuir com esse movimento.

Porque assim, na Matemática ele é aluno da FE, na Física ele não é aluno da física, na Química a mesma coisa. E mesmo na FE, o 56 quase não existe. Tudo o que se fala e todo discurso que se tem é muito em nome da Pedagogia, então, tem gente que nem sabe que o 56 é daqui.

Essa tentativa de “mudar um pouco essa cultura”, relaciona-se também com a nomenclatura do curso, chamar de Licenciatura Integrada ao invés de 56. Poder andar pela Faculdade e perceber temas relacionados a ele e não somente à Pedagogia, promover espaços de discussão da “Base Nacional, Ensino Médio, voltado pra questão das ciências”. A alta taxa de evasão é pontuada por Regina como uma questão que, talvez, também se relacione com esse fato do aluno não se perceber dentro do ambiente acadêmico,

ele é sempre um estrangeiro, sempre aquele que... mesmo aqui é um estrangeiro. Se a gente conseguir fazer que a FE seja esse porto seguro pra ele, um ponto de apoio, que sinta aqui como participante da faculdade, acho que isso pode motivá-los, a ter um ponto de pertença maior.

O sentimento de pertença é algo fundamental em seu ponto de vista e acredita que a Faculdade de Educação tenha que se debruçar nessa questão com mais força, para que quando esse aluno faça a opção da área específica (química ou física), ele já esteja internamente consolidado e amadurecido para se virar: “Eles entram muito novos e a chance de você ficar muito perdido é muito grande. Sem orientação, sozinho, se você não tiver esse acolhimento e esse contato com os colegas pra te dar um apoio fica complicado. Eu acho muito difícil”.

Regina enxerga no curso um potencial muito desafiador por parte da coordenação que é ajudar o aluno a se manter, superar a dinâmica imposta, os entraves existentes, para que ele não desista e não torne a experiência ainda mais sofrida. E enuncia os processos de negociação como sendo imprescindíveis para conseguir

desdobramentos positivos, encontrar pessoas que acreditem no curso, que têm boa vontade e ir, aos poucos, tentando essa aproximação. Sua visão sobre as disciplinas das áreas duras, as que cursam na Matemática, por exemplo, é que esses alunos da Licenciatura deveriam ter um Cálculo só pra eles, e na sua visão isso não é tornar o curso outro, mas quando se coloca um aluno de Engenharia com esse da Licenciatura, “o tipo de dúvida que aparece é de outra natureza”.

A respeito da identidade – ou da ausência dela - tão fortemente mencionada na fala dos alunos, Oswaldo lembra que realizou movimentos para a consolidação do Centro Acadêmico, e que isso sempre apareceu como algo flutuante na tradição do curso. Como forma de amenizar esse problema do fortalecimento de vínculos, recorda uma disciplina criada para os alunos do 56 que funcionava sem pré-requisito, e que, no seu projeto inicial, deveria ser oferecida ao longo dos dois primeiros anos, para criar um espaço em que todos os alunos da turma se encontrassem juntos, mas que, aos poucos, foi ficando inviável essa disposição: precisaram abrir espaço para outras disciplinas - até chegaram a mudar a disciplina para sexta-feira nas duas últimas aulas, mas o número de alunos ausentes começou a aumentar - e, posteriormente, “tivemos que deslocar os Colóquios, tirar da grade regular (...), os alunos se matriculam, fazem as atividades fora e trazem pra coordenação validar as x horas e eles tem o crédito a cada semestre”.

Ainda sobre essa mesma disciplina, o professor conta diversas experiências na tentativa de promover um espaço de troca entre os alunos, que sempre declararam estarem espalhados pelos Institutos, sem sentirem-se pertencentes a um local específico na Universidade que os ajudasse a consolidar o grupo de ingressantes. Para isso, chegou a realizar movimentos de aproximação entre os ingressantes e os veteranos - que é outra demanda dos alunos -, chamando os veteranos para

conversar com o pessoal que estava ingressando, a ideia era assim, pra criar mesmo aquele sentimento de pertencimento a um determinado curso e falar com pessoas que já tinham enfrentado dificuldades ao longo do curso e pra eles mostrarem que tudo bem, é difícil, tem uns problemas, enfrentar as disciplinas na Física, Química e Matemática não é fácil, mas é possível. (...) Muitas vezes os alunos acabam construindo estratégias pra enfrentar o curso que podem compartilhar com os colegas, falar um pouco da vida aqui, das vivências e tudo mais... isso até que foi algo que eu achei até que bem legal. Tinha contato com alguns veteranos que estavam aqui na pós-graduação ou que trabalhavam aqui por perto e que dava pra chamar. Eles foram muito bem recebidos e criaram até um vínculo com alguns alunos, mas não sei se isso se refletiu depois, se ajudou a turma a se manter unida.

Quando começamos a conversar sobre a questão da queixa dos alunos de não pertencerem a lugar nenhum na universidade⁵⁸, Oswaldo pontua que esse foi um problema identificado desde o início do curso. A ideia era garantir direitos iguais a todos os alunos que circulavam nos diferentes cursos existentes dentro dos três Institutos responsáveis, mas que com o passar do tempo, começaram a ouvir relatos de discriminação por parte dos alunos do curso 56, em casos como na utilização de equipamentos ou da sala de informática do Instituto de Química. Mas que após conversa com os coordenadores, conseguiu sanar o problema a ponto de não saber mais nada a esse respeito.

Sobre esse mesmo assunto, Carlos traz o argumento como algo incutido pela Faculdade de Educação nos alunos, “porque no fundo, se fosse assim, as engenharias deveriam reclamar também, porque fazem tudo no [Ciclo] Básico e nada nas engenharias. Eles reclamam, mas se sentem unidos, vão ser trotados, eles gostam dessa coisa”. O problema que elenca é a relação que os professores estabelecem com o curso 56, “eu acho que é muito ruim por parte de quase todos os lados”, justificando que a quantidade de ingressantes e a forma como são estruturadas as práticas é “ridícula” e específica:

Se o contribuinte soubesse do tamanho das entradas [quantidade de ingressantes] que a gente põe nos cursos, iam por a gente no paredão e fuzilar, com razão. No mínimo o que tinha que entrar eram 2 vezes 24 [quantidade de alunos por ingresso], que é a soma dos laboratórios [a capacidade interna], que dá 48, sabe... uma coisa dessa ordem (...) e aí não dá pra aumentar porque a Química já faz isso, já junta os dois [cursos], deve ser 30 + 30 ou 30 + 40, que vai dar 60 ou 70, e aí a Química tranca tudo, não tem discussão possível.

Sobre todos os entraves sentidos pelos discentes, Regina acredita que estão voltados a um ideal de aluno pretendido pela Universidade, mesmo esse olhar que o menospreza, porque segundo relata, “esse olhar já existe pra licenciatura e ainda mais porque essa foge do roteiro”. A maneira como as licenciaturas são configuradas na Unicamp, na qual, cada Instituto fica responsável pela montagem da sua, faz com que a separação dos conceitos de ordem pedagógica e de conteúdo específico fique ainda maior, além do “acento muito forte nos conteúdos” de cada Unidade. E a respeito das disciplinas que abrangem outros cursos interunidades, Regina afirma que

58 Essa expressão foi utilizada por um aluno durante a Avaliação de Curso em 2016.

(...) o que é do conteúdo específico, tem um olhar para o Bacharelado, então, se você pegar o curso de Cálculo que é dado pra Engenharia, Licenciaturas, Bacharelado, as cento e tantas turmas (...) são todas iguais. Existe um coordenador da disciplina porque todos tem que dar a mesma coisa.

A referência “do que seria um bom aluno, que tem como pauta um aluno de Bacharelado e muitas vezes o próprio professor, ele não pode ser parâmetro”. E elenca que, com isso, encontramos uma questão política interna muito grande, que remonta a trajetória do aluno: por ser egresso de escola pública, buscam justificar sua defasagem a partir da má formação de seus professores. E defende que, ainda que algumas formações sejam

meio difíceis (...) ninguém considera que professor que dá aula no Estado, às vezes tem uma carga horária de 50 horas por semana, que tem condições de trabalho que são extremamente difíceis, tem todo um contexto social, econômico, que ninguém considera e só acha que o professor não sabe.

E compara ao trabalho do professor universitário: ainda que seja extenso e trabalhem bastante, duvida que “tenha alguém aqui que tenha tido a experiência de dar 40 horas por semana em sala de aula. Isso é insano, é de enlouquecer, então não tem noção do que é isso”. E isso fomenta um ciclo vicioso de pensar que o aluno que vai para a licenciatura é um aluno com dificuldade e “é o profissional menos qualificado e que, portanto, vai continuar (...) e é terrível”. E conclui: “só pra você ter uma noção, no IMECC tem um parâmetro que é assim: os alunos bons vão pra matemática pura, os melhorzinhos vão pra matemática aplicada, os razoáveis vão pra Engenharia Elétrica, os ruins vão pra licenciatura”.

A certeza de que os alunos são vencedores e que batalham muito para manter sua vida dentro da Universidade permeia a fala de Regina em diversos momentos. E o sentimento que os espaços acadêmicos transmitem a eles de inferioridade, com frases “ah, vocês são da FE, do 56...”, de que são menos importantes que os outros, ainda que esses outros também estejam passando por dificuldades nas mesmas matérias que eles, é caracterizado pela professora como “inconcebível”. E, para contrapor a esse discurso, anima os alunos dizendo “não deixem dizer que vocês não sabem das coisas, não permitam isso, vão dizer, mas não acreditem porque não é serio uma coisa dessa”. Na sua fala, explicita que “o grande problema é o quanto a gente consegue se articular pra,

de fato, apoiar o potencial que eles têm, que eles têm muito, mas eu não sei se a gente tem, então minha dúvida é do lado de cá, não do lado de lá [risos]”.

Essa desqualificação dos sujeitos que optam pela licenciatura é vista por Regina como uma cultura que precisa ser quebrada, com trabalho em conjunto: dos professores que acreditam e dos alunos, mostrando o tempo todo como isso é um equívoco. E a consciência de proporção do erro, quando aceitamos o número da evasão, “não pode ser natural, 20% não é natural, isso não é correto, numa instituição pública, não pode ter essa taxa”. Relata uma entrevista que fez numa pesquisa com um professor da USP, perguntando como foi a criação de uma licenciatura e ele narra a ela que “na época era um bom dinheiro que o governo dava, então vamos abrir esse curso... e também a gente não sabia o que fazer com aqueles alunos ruins”. É contra comentários como esse que devemos lutar, salienta.

(...) se o professor pensar isso de um licenciado, você acha que ele vai olhar pro aluno como na sala de aula? Então ele não olha pro aluno na perspectiva do potencial que ele tem, ele já olha como o cara que é fracassado, que vai ser difícil de aprender. Aí fica muito complicado, se não mudar essa cultura de olhar pra essas pessoas no sentido do potencial que eles têm pra crescer e não daquilo que eles não têm, esse aluno vai ter que fazer um trabalho com ele mesmo no sentido de falar “eu não vou deixar isso me afetar porque o problema não está comigo, está naquele sujeito que não consegue pensar de outro modo”. (...) é um trabalho de formiguinha, e a gente precisa fazer isso com muito cuidado... é um problema de toda uma estrutura.

- **Reprovações e Jubilamento: o desenho do curso**

A respeito do jubilamento que também começou a se apresentar como um problema aos discentes, por conta do Coeficiente de Progressão – CP⁵⁹ até o ano de 2014⁶⁰, conta que

chamava os alunos, conversava, eles faziam o recurso⁶¹, na maior parte dos casos eu acatava o recurso e quando era a primeira vez, geralmente, eles eram reintegrados. E o que eles começaram a perceber? Que pra escapar do recurso, uma possibilidade que eles tinham era a de reingressar via vestibular, então tinha uma situação bem comum, que todo ano, tinha um número significativo de alunos que retornava via vestibular. Às vezes o sujeito estava cursando, percebia que ia caminhar pro jubilamento, antes disso acontecer, ele já reingressava via vestibular. Às vezes o recurso demorava um certo tempo, então isso trazia alguns problemas pra vida acadêmica deles. E se ele era bolsista do SAE e tinha a matrícula interrompida, ele perdia a bolsa, não podia mais usar moradia, bandeirão, biblioteca... E quando você reingressa via vestibular, você não tem rompimento na sua matrícula, até porque você mantém o mesmo RA⁶². Então era bem comum, eu como coordenador presenciava o momento de matrícula e todo ano você via os mesmos alunos [risos] teve aluno que fez isso 3, 4 vezes até se formar.

É importante salientar da fala de Oswaldo o que chamava atenção da coordenação com esses movimentos: “os nossos alunos estão sendo jubilados, mas eles não querem sair do curso. Porque pelo menos estão tentando se manter no curso por outro mecanismo, via vestibular”. No entanto, essa estratégia não ocorre mais por conta da regra do jubilamento ter sido modificada pela Deliberação CONSU-A-014/2014, de 27/05/2014, na qual os alunos não são mais desligados pelo Coeficiente de Progressão Esperado (CPE)⁶³, mas automaticamente inscritos no PAA - Programa de Apoio Acadêmico, o acompanhamento institucional “vinculado à Coordenação de Graduação do curso do aluno” e, de acordo com o Parágrafo I:

59 O CP é o índice que mede a quantidade de créditos cumpridos pelo aluno, em relação ao total exigido no currículo de seu curso.

60 Depois disso houve uma regra que quebrou o sistema do jubilamento, discutiu-se a mudança em 2015 e em 2016 foi implementado um novo método para esses alunos seguirem, que segue explicação adiante.

61 Procedimento burocrático acadêmico para reintegrar ao curso o aluno em processo de jubilamento.

62 Sigla correspondente ao Registro Acadêmico.

63 O CPE corresponde à soma dos créditos previstos desde o primeiro até o n-ésimo período letivo regular (inclusive), segundo a proposta para cumprimento do Currículo Pleno do curso do estudante, dividida pelo número total de créditos do curso. Disponível em <https://www.dac.unicamp.br/portal/vida-academica/graduacao/matricula/cancelamento-de-matricula-do-curso>. Acesso em 08/05/18.

I - Preparará, com a concordância da Comissão de Graduação do respectivo curso, um plano de estudos de recuperação do aluno para os semestres seguintes;

II - Efetuará exclusivamente as solicitações de matrícula em disciplinas do aluno, com a anuência da Comissão de Graduação e ciência do aluno; e

III - Acompanhará o desempenho acadêmico do aluno ao longo do semestre, observando seu rendimento e a frequência às disciplinas nas quais esteja matriculado.

O professor completa que ainda com esse novo sistema, o índice de evasão tem sido alto. Esse programa abarca a Unicamp inteira e cada coordenação tem um caminho específico para seus alunos, “aqui a coordenação tem um PAD e ele fica encarregado de encontrar esses alunos, acompanhar, ver como está e tentar dar algum tipo de apoio em termos de organização de estudos, em alguma disciplina (...) E é pra voltar pra coordenação”.

Conta que participou desse acompanhamento, e que “há uma cobrança da comissão de graduação que se produza um relatório do que aconteceu ao longo do semestre para que tenha esse retorno e avalie o programa e veja o que é possível de ser feito”. Anteriormente, quando havia o processo de jubramento, acontecia de aparecer algum discente com uma situação “muito crítica”, e, ainda assim, o coordenador do curso dar um parecer favorável à reintegração do aluno, o caso ia para a CCG⁶⁴ discutir, e que raramente negavam, na maioria das vezes, acabavam acatando o parecer do coordenador, “a situação se tornava complicada quando era reincidente”.

Sobre as constantes reprovações, Regina cita um exemplo de uma vez que precisou assinar um documento a um aluno que reprovou Física III por cinco vezes. “Então assim, Cálculo I e Física III são represadores. Eles ficam lá. (...) E uma vez que a gente tem isso assinalado, a gente tem que buscar uma forma de atender”.

Ao compartilhar com Mauro algumas falas de alunos entrevistados na pesquisa sobre o mercado de trabalho, da vontade que sentem de retornar à escola pública, para devolver aos atuais alunos aquilo que aprenderam na Universidade, da possibilidade de auxiliarem a traçar esse mesmo caminho e mostrar que é possível apesar das dificuldades enfrentadas, ele questiona: “(...) por que ele tem que se sujeitar ao salário da escola pública? Por que tem que voltar a uma realidade que o esfolou vivo?”. E sua

64 A sigla refere-se à Comissão Central de Graduação, um órgão auxiliar do Conselho Universitário. Ver: <http://www.ccg.unicamp.br/index.php/a-ccg/sobre-a-ccg>. Acesso em 13/01/19.

discordância parcial a respeito desses desejos dos alunos, se solidifica na medida em que, para ele, ao concluir a graduação os alunos deveriam fazer

(...) um período de pausa, um grande sabático no Mestrado. Por que você tem que mergulhar ainda mais nos problemas da escola pública? (...) esse menino e essa menina merecem ir para um bom projeto, dar um tempo lá, ganhar um bom salário, uma bolsa... daí vem minha ideia maluca dentro dessa universidade de dizer que todos os estudantes merecem bolsas no exterior, merecem fazer pesquisas com intercâmbio, com dinheirinho lá todo mês... E eu consegui fazer isso: implementar um programa de intercâmbio, não pro 56, infelizmente...

- **Perfil de aluno**

O desenho do curso, para Carlos, delineia “uma evasão que depende um pouco dessa situação dele enquanto curso de ciências humanas, que não é”, e outra parte da evasão que considera “normal”, “que é você querer pegar alunos que vem das classes menos privilegiadas e tratar como se tivesse trabalhando com o mesmo aluno que vem pro diurno”. Esclarece que existe

um aluno mítico da década de 50, do século passado, que os professores esperam receber. Mas isso desapareceu, mas não desapareceu das cabeças e das grades curriculares e ninguém sabe usar esses alunos da forma correta... Usar que eu quero dizer é um termo um pouco duro, mas é usar as qualidades que eles têm que são distintas, as pessoas não se entendem com esse alunado novo.

Alessandra conta que deu aula para a primeira turma quando estavam no terceiro ano, e que,

(...) era muito marcante que a maioria dos alunos, quase a totalidade deles, eram alunos bancários, com uma faixa etária mais avançada, em torno de 40 anos, alguns até um pouco mais idosos e nenhum aluno dizia que queria ser professor. Eles estavam vindo na perspectiva de ter um diploma de graduação...

Sua impressão é de que o curso foi visto nesse primeiro momento, como uma possibilidade de “credenciamento pra pessoas sem graduação”, sem pensar diretamente no aspecto da formação de professores que o curso trazia. O curso funcionava como uma possibilidade de se atualizarem, sem uma perspectiva profissional direcionada. Lembra-se dos alunos dizendo “ah professora, eu estou aqui, porque sem um diploma de

graduação eu não consigo ascender na carreira no banco”, por exemplo. E conta que durante seu período na coordenação, conseguiu um grupo de professores interessados para pensar o perfil dos discentes do curso, transformar seu *ethos*, e se diz contemplada nesse sentido, que o perfil dos alunos do curso mudou com o passar dos anos, ingressando pessoas mais jovens e com mais interesse na profissão docente.

Conta que o PIBID ajudou muito como “indução” aos alunos, incentivando-os a enxergar, nessa possibilidade de imersão na escola, uma via positiva para fazer crescer o entusiasmo sobre a profissão, trazendo a experiência real da sala de aula, fazendo-os “se perceber como professor, dessa possibilidade, ganha uma concretude”.

Pontua a questão do curso ser catalogado como pertencente à área das Humanas por ter como coordenação a Faculdade de Educação, como algo político e não epistemológico, porque foi concebido para ser um curso de formação de professores, como que uma “pedagogia em educação científica” e que, quando os alunos se manifestam nas Assembleias e Avaliações de Curso e questionam esse fato, do motivo pelo qual ele não pode ser um curso de exatas, junto com a Matemática, a Física e a Química, a coordenação fica sem poder agir sobre isso. Narra o acontecido com a coordenação no ano de 2017: que se propôs a estudar o caso, mas que quando recuperou a história do curso, entendeu que não conseguiria e, sua fala continua, “(...) então, ele é todo um curso *outsider*. Ele é cheio dos inusitados (...) é todo um curso cheio de margem e resiliência”.

Recentemente ressurgiu uma discussão em transformá-lo em uma Licenciatura em Ciências, mas hoje a FE vive um momento político muito... essa ideia não vinga, porque o posicionamento político da atual direção vai contra a ideia de uma licenciatura que privilegia conhecimentos escolares, no caso, da área de educação científica. Hoje a FE vive um momento histórico em que a direção não prestigia e nem valoriza nenhum programa que vá ressaltar o caráter disciplinar da formação de professores. Se lá nos anos 1990 houve um investimento nisso, hoje a gente tá vivendo um outro lado da moeda. Então, dificilmente isso vai acontecer, não vai ter apoio político aqui dentro. Apesar que existe um grupo dentro da FE de ensino de ciências, DEPRAC⁶⁵, cinco ou seis professores que atuam no PECIM⁶⁶, mas assim... lógico... pra criar um programa na área de ciências precisa ter apoio da direção, dos colegiados da faculdade e a gente já teve alguns indícios de que não é o momento, não é a prioridade agora. Então, eu vejo isso com bastante preocupação, ele é um curso que pode até fechar...

65 A sigla refere-se ao Departamento de Ensino e Práticas Culturais.

66 PECIM – Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado e Doutorado. É integrado por quatro unidades acadêmicas da Unicamp: Faculdade de Educação, Instituto de Física “Gleb Wataghin”, Instituto de Geociências e Instituto de Química. Conta ainda com a participação de docentes do Instituto de Biologia (IB), da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) e da Faculdade de Tecnologia (FT). Disponível em: <https://www.pecim.unicamp.br/>. Acesso em 08/05/18.

Carlos quando cedeu entrevista para a pesquisa e foi indagado sobre o perfil dos alunos do 56, inicia a conversa lembrando alguns tópicos para análise: um deles é a regra de ingresso para as Licenciaturas Noturnas na Unicamp, que permitem isenção da taxa de vestibular⁶⁷, o que faz mudar muito o perfil dos alunos. Alertou também sobre os ingressantes do 56 que optam pela Química como área específica, que ingressam com a intenção de saírem do curso com o CRQ⁶⁸, porque com isso “ele ganha alguns espaços, ainda que poucos, dentro da área de química”.

Na sua visão,

O curso 56 teve uma tentativa capitaneada pela FE de colocar as licenciaturas como se fossem uma área das ciências humanas. Eu acho que as Licenciaturas deveriam ser um grupo à parte. Eu acho que elas não fazem parte de área nenhuma, elas são uma zona cinza, principalmente essas licenciaturas de ciências, porque não são nem a área de fundamento de ciências, nem a área de educação, são uma zona cinzenta no meio que são “ensino de”...

Ao mesmo tempo em que defende a aproximação com a trajetória do aluno, Mauro salienta que o curso não é pensado para cada indivíduo, mas que “tenta atender uma demanda social” e questiona a forma ideal para combinar essas duas ações. Para buscar compreender a problemática, descreve um possível perfil de aluno

mais velho (...), 35 anos, ele perde o emprego físico, vem com uma demanda de bolsa, de moradia, de uma série de coisas, e ele vem com uma demanda específica das áreas do conhecimento das ciências, da matemática. Não tem como esse aluno cursar as disciplinas do 56 se ele não tiver um atendimento sistemático lá na coordenação pra cobrir essa lacuna da aprendizagem específica da área de ciências.

67 Ver Edital nº01/2018 com o Programa de Isenção para o próximo vestibular em 2019 em: http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/04/Edital_Isencao2019.pdf. Acesso em 16/06/18.

68 Conselho Regional de Química - O Conselho é uma autarquia federal criada pela Lei 2.800/1956. Atuando no Estado de São Paulo, sua função é fiscalizar o trabalho de profissionais e empresas da área da química. Disponível em: <https://www.crq4.org.br/>. Acesso em 08/05/18

CAPÍTULO IV – A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

4.1 – O ingresso

- **Pressupostos não aprendidos**

A transição dos alunos para esse novo contexto universitário, no qual tinham que se virar sozinhos para conseguir informações a respeito das disciplinas, matrículas, lugares para resolver assuntos burocráticos, as bibliotecas, laboratórios e secretarias, somava-se ao ambiente das aulas: no primeiro ano sempre em turmas mistas e grandes, com ingressantes de outros cursos, em geral das exatas, realizavam suas aulas em salas do Ciclo Básico⁶⁹. Narram que ficavam perdidos: além dos muitos professores estrangeiros – ocasionando um aumento na dificuldade de compreensão da matéria para os alunos -, entravam em disciplinas com conteúdos de Matemática muito aprofundados, longe da base com que haviam deixado a escola⁷⁰.

“Eu olhava pro lado assim, e via aqueles alunos todos que deviam fazer engenharia, escrevendo, fazendo os exercícios, e eu nem conseguia escutar o que o professor falava”, Sandra narra. Ao serem questionados a respeito das dúvidas, se chegavam a perguntar ao professor quando não compreendiam alguma matéria, os alunos respondiam que não tinham coragem, que a sala era muito grande, eram muitos alunos com dúvidas e que nem sempre dava tempo. Ou então contam que o professor não dava espaço para isso, tinham que buscar apoio nas monitorias ou com outros alunos, veteranos, dispostos a ajudá-los em outros horários. Flávio conta, ainda, que pegou vários livros na biblioteca sobre matemática básica, e sentou para tentar aprender sozinho, já que não conseguia entender o que precisava com as explicações.

Antônio se lembra de um professor falando “trivial”, e exclama

(...) peraí, trivial pra quem? Isso não é trivial. Assim como o professor de Cálculo que falava: “aqui ó, parênteses, trivial” e continuava. Quantas pessoas vem de escola pública sabendo fatorar, racionalizar, pensar algebricamente, manipular, e tudo aquilo ao mesmo tempo e a prova só tem

69 Ciclo Básico refere-se ao “conjunto de 45 salas de aula equipadas com multimídias (desse total, nove são laboratórios de informática) consiste em importante ferramenta de apoio ao ensino, e atende alunos de todos os cursos com disciplinas básicas”. Disponível em: <https://www.basico.unicamp.br/index.php/adlie/institucional#> Acesso em 27/05/18.

70 Ver Almeida (2006, p. 80; 83)

1h50. O professor passa toda matéria, seja de física, seja de cálculo, olhando no livro ou na colinha dele lá....

As aulas são motivo de bastante angústia no primeiro semestre por não conseguirem se concentrar ou sentirem dificuldade com o grau de exigência dos professores. Outros narram os pré-requisitos da Educação Básica, necessários para conseguir um desempenho acadêmico favorável. Dizem que nas salas de aula em que aconteciam as disciplinas com alunos de outros cursos da Universidade, como as Engenharias, por exemplo, observavam os estudantes com conhecimentos da matemática satisfatórios para o acompanhamento da disciplina e que eles nunca tinham ouvido falar a respeito.

Eu vejo que essa dificuldade minha veio de lá de trás. Eu não tenho base pra pegar um Cálculo de hoje, que eles me exigem base em Funções, coisas assim, eu não tive no Ensino Médio, era Funções de Segundo Grau e cheguei em Geometria só, em Matemática. Aí eu vejo algumas pessoas comentando comigo aqui da Unicamp “ah, eu aprendi Derivada no Ensino Médio”. Caraca! Derivada pra mim eu fui ver na faculdade, aí eu começo analisar o grande desvio que tem do ensino público para o ensino particular (Gilmar).

Entrei e achava tudo estranho, as aulas, você pega a grade e já não entende nada, aqueles monte de códigos e os simbolismos que você não tá acostumado, aí você vai pegando o jeito (...) [na aula de Cálculo] não estou entendendo nada, meu deus, e aí já começa daquela forma. Apesar de ter entrado na 1ª chamada que já ajuda, porque quem entra depois eu acho que é pior, mais perdido (...) Mas aí eu me senti perdida, que é isso daqui? Não estou conseguindo entender e aí vem aquela nota.... aquele baque de nota, você fala “não acredito! Meu deus do céu!” (...) Apesar de você ir atrás das suas coisas, aqui parece muito autodidata, nem sempre você tá acostumada com esse ambiente. Ninguém te fala o que você tem que fazer, você tem que saber. Só isso, você tem que fazer. Se você não faz alguma coisa na plataforma lá, e perde a data, acabou, perdeu a data. Algumas coisas a gente vai perdendo por falta de atenção e de orientação também (Sandra).

(...) começou umas coisas muito, muito, muito loucas! Eu passei de primeira chamada, e ficava pensando e essa galera que não entrou e não vai ver essas aulas que eu estou vendo que são superimportantes... aula de Cálculo monstro.... porque pra mim era “ah, o que vem depois de Baskara?” Nossa, muita matemática pesada, isso em duas semanas. Foi quando duas engenheiras de alimento passaram por mim e falaram: “ah, enquanto a gente ficar só na revisão do Ensino Médio tá fácil”.... eu falei “o queeeee?” Eu juro, eu escrevi tanto no meu caderno.... umas coisas que eu nunca vi na vida. Eu to bem.... revisão? Falei não é possível! Entrei em desespero... em choque... falei porra.... (Bruno).

(...) a dificuldade mesmo surgiu quando algumas matérias mais específicas que durante o Ensino Médio eu não tive... de fato não tive. Nem no regular nem no supletivo pra poder suprir (Antônio).

Aprendi na raça a montar grade, pedir desistência, alteração de matrícula, não tive muito apoio não, da FE [Faculdade de Educação] assim... agora eu nem tenho mais aula aqui, mas eu nunca sei quem é o coordenador, não sei se é falta de interesse meu, por quê eu não sei te dizer, ninguém me avisa, não sei de quanto em quanto tempo troca (...) porque quando a gente chega aqui, agora não porque tem o Pré-cálculo, a gente já chega com Cálculo 1, *Lab* [Laboratório] de Física 1, eu não tinha Física [na escola, por conta da falta de professor] eu não sabia o que era Derivada, o que era Integral, não sabia o que era Limite, e muito menos, que eu podia calcular “Velocidade, Distância e Tempo”, por esse método (Ângela).

No começo foi bastante assustador, porque eu não tinha a base matemática pra fazer Cálculo, não tinha porque eu vim de escola pública, e o cursinho é uma revisão, então, eu não passei na primeira vez que eu prestei, passei na segunda, e aqui na Unicamp passei na terceira chamada. (...) a primeira aula que eu tive como eu entrei em terceira chamada, foi Cálculo e aí (...) ela [a professora] era francesa (...) e ela fez a revisão do Ensino Médio tudo meio em “francenhof”, sei lá o que ela tava falando, não entendi nada, fiquei com muito medo, aí depois que entrou o professor mesmo sei lá, não entendia nada também, porque ele só copiava o livro, os exemplos que ele dava eram iguaizinhos aos livros, não tinha nem um exercício a mais, e na prova ele não cobrava o que ele dava (Anderson).

- **Experiências com a estrutura da universidade**

O trânsito entre os três Institutos, para alguns alunos, é relatado com tranquilidade, entendem essa circulação como uma possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o campus, com mais acesso às bibliotecas, laboratórios e espaços de socialização. Ao passo que, em algumas falas, colocam-se em *lugar nenhum*, explanam um sentimento de falta de pertencimento a uma turma, gerado pela pulverização dos alunos nas disciplinas, decorrente das constantes reprovadas e que freiam o curso com os pré-requisitos, fazendo com que a turma se dissipe no segundo semestre. A partir daí e com o decorrer dos anos, a dificuldade de encontrar os alunos do 56 aumenta.

(...) lá [na Física] é assim, se você tem que falar com um professor, você tem que colocar senha, pedir pra ele abrir, se o seu RA não está autorizado a abrir aquela porta, ela não abre. (...) Dá impressão que é um labirinto e cada passagem é uma porta, você não tem acesso fácil. Você quer falar com professor e vai discar no interfone, o cara não vai atender, ou vai falar que está sem tempo. Pelo menos aqui [na Faculdade de Educação] não tem uma porta que eu bati e não fui atendido. E isso faz muita diferença. Então esse acolhimento foi muito diferente (Antônio).

A própria articulação dos veteranos, segundo o que descrevem, fica comprometida com essa dinâmica: atividades como a recepção dos ingressantes ou a consolidação do Centro Acadêmico, por exemplo, uma vez que dependem principalmente dessa união entre os alunos, para encaminhamentos de interesses coletivos, ocupação do espaço e outras formas de organização. Conforme colocado pelos entrevistados:

Aquí do nosso curso quem usa o Centro Acadêmico são poucos, porque a maioria trabalha e as que não trabalham ficam dispersas e lá as pessoas são sempre as mesmas, eu acho que como acaba ficando muito em DP [reprovando alguma matéria] as turmas vão dividindo e aí fica disperso (Tales).

(...) quem manda (...) no Centro Acadêmico são os próprios alunos, e por ter essa independência, a gente não sabia de nada e não tinha como cobrar de alguma pessoa. Ninguém da diretoria mostrou o caminho pra gente, fomos atrás de umas pessoas que sabiam e eles falaram “oh, vocês tem que ir atrás da direção pra eles verem que tem vocês”, então sim, tem a idade, pessoas um pouco mais velhas acabam não tendo tanto essa vontade de que as coisas aconteçam, e tem essa coisa de quem comanda o curso (Felipe).

(...) ah, a gente precisa montar uma chapa pro CALI [Centro Acadêmico Licenciatura Integrada]”, mas igual esse ano eu não vejo desde quando eu entrei... todo mundo fala mas ninguém se propunha. E eu menos ainda, trabalhava o dia inteiro... me põe como suplente que é a pessoa que vai precisar só quando não tiver mais o que fazer (Ângela).

[as pessoas falam] “Ai o CALI [Centro Acadêmico Licenciatura Integrada] não é forte”, não é que ele não é forte é que não tem organização (Fernando).

Outras experiências cotidianas também apresentavam seu estranhamento: compreender a disposição dos Institutos no campus, a grade horária, as muitas siglas, pessoas ou locais de referência e até no Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) encontraram dificuldades nas exigências burocráticas para os pedidos dos serviços de permanência universitários. Diziam a esse respeito que seus familiares também não conseguiam ajudá-los por falta de conhecimento, e que isso gerava muita insegurança de ambas as partes.

Eu tive uma enorme dificuldade também com o procedimento do SAE, você tem que reclamar muito, porque eu tinha que tirar xerox de todos os documentos, eu tinha que fazer coisas que eu não tava acostumada a fazer. Declaração de bens? Eu nunca fiz isso. Eu mandava documentos pra isenção de vestibular, mas era coisa básica, RG... Aí as vezes algumas coisas que eles pediam a gente não entendia, eu ia lá perguntar e perguntava pra algum veterano, mas como cada pessoa é uma, elas pegam coisas diferentes.

Dependendo da sua situação. Eu ia lá e achava que elas não eram tão compreensivas assim, eu peguei uma assistente, foi a pior que eu peguei no SAE, a do 1º ano, ela me deu um esporro “esse documento aqui está errado, não é assim que se faz”. A minha mãe tinha feito uma declaração que meu irmão não trabalhava alguma coisa assim, que ela teve que fazer à mão, só que aí ela não tinha feito do jeito que era pra fazer, do jeito que ela queria, só que não tinha um modelo, aí várias vezes eu fui com esse documento e tinha também o documento da casa, que minha mãe não tem todos os documentos certinho então eu levava o que ela tinha e ela mandava eu fazer e refazer, ela não entendia isso (Sandra).

(...) porque é uma realidade totalmente diferente, diferente porque o SAE nunca foi até minha casa, então ele nunca vivenciou de fato, apenas o que eu mostro, o que a maioria mostra pra eles. Até o ponto que eu peguei e mostrei os processos e as dívidas, porque legalmente eu não poderia fazer outra atividade que não fosse essa [a da Bolsa]. Só que eu não tive escolha... (Antônio).

- **A falta de tempo e as trajetórias prováveis: orientação para o trabalho**

Tempo e distância são assuntos recorrentes no diálogo com os entrevistados e corroboram com a pesquisa de Almeida (2006), quando o autor propõe que essa

falta de tempo devido à necessidade de trabalhar produz uma diferenciação interna: o estudante em tempo integral, que pode aproveitar a USP mais plenamente e, por isso, fazer um curso melhor, aprender mais, e aquele que trabalha e estuda. Temos aqui uma separação objetiva bem delimitada entre os uspianos que acarreta diferenças incontornáveis também no plano simbólico (p. 104).

Muitas narrativas detalham essa relação do trabalho com a vida universitária:

Eu fico até às 3, 4 da manhã estudando e acordo às 6h pra trabalhar, mas eu evito ficar reclamando do trabalho (...) não gosto de culpar meu serviço, acaba sendo minha única opção, não posso parar de trabalhar pra ficar só estudando (Felipe).

Por isso que eu vejo que tem uns [alunos] que às vezes se destacam, vão reto, e tem outros que se prendem, alguns desistem, começam a reprovar muito, é muito cansativo.... eu tenho filho, tenho esposa, eu trabalho, o trabalho me exige muito tempo, me exige hora extra, eu tenho que me desdobrar, eu durmo 3, 4 horas por noite. Chega em época de prova eu tenho que dormir 2 horas só. Chego no serviço até bêbado de sono... (Arnaldo).

Eu tenho que acordar 4h30 da manhã. Pego o ônibus 5h05 na esquina pra entrar 6h, saio às 14h eu não vou pra casa, chego aqui [Unicamp] 15h40 e vou estudar. Quando eu venho de carro eu chego um pouco mais cedo. Saio da FE às 23h, pego fretado, chego na rodoviária às 23h40, pego o ônibus da

00h, perco o ônibus das 23h30, e chego em casa 1h e pouco e acordo às 4h (Fernando).

(...) quando você chega na Universidade o primeiro grande degrau é o 1º semestre... ele é imenso, gigantesco, absurdo... (...) E eu trabalhando e estudando ao mesmo tempo... Tive que fazer uma escolha muito difícil: tive que largar meu emprego que eu gostava muito, porque eu precisava de tempo pra me formar como pessoa... (Bruno).

(...) Tive muitas reprovadas, e quando vinha reprova, vinha também desânimo, porque era um conjunto que não era só... eu me sentia assim... eu não tinha respaldo, de fato... então não adiantava explicar para o professor [os problemas financeiros/pessoais] (Antônio).

E eu não podia desistir de trabalhar. Essa coisa de sobrevivência é uma merda. Se eu não tivesse que me preocupar com a sobrevivência eu tava muito mais adiantado, como muitos amigos que simplesmente terminaram o Ensino Médio em 2002, em 2003 já estavam na Universidade, foi pra outra cidade, os pais pagavam tudo, onde morar, alimentação e tudo e se formaram em 4, 5 anos, tem amigos que já estão na 2ª graduação com os pais pagando tudo (...) então é muito fácil... eu não tive essa oportunidade... (Tito).

A falta de tempo é concebida pelos próprios alunos como decisiva em muitos momentos durante seu percurso, o próprio aproveitamento das atividades oferecidas na Universidade precisa estar acessível e disponível para os alunos de todos os turnos. A proposta de experiência universitária apresentada ao público em geral precisa caber na grade horária de todos os cursos, não somente daqueles que dispõem de tempo livre ou que não estão inseridos no mercado de trabalho.

Em outras palavras, uma “apropriação plena” (...) passa também pelos limites objetivos que os investigados enfrentaram e enfrentam diariamente. Em consequência, é preciso partir da noção precisa dos “excluídos do interior” e ir um pouco adiante, no sentido de percorrer a complexa e contraditória relação entre trabalho e estudo, pois é disso que se trata (ALMEIDA, 2006, p. 111).

Algumas vezes, com turnos dobrados em mais de um emprego, na profissão de porteiro, por exemplo, os alunos acompanhavam os estudos à distância, salientando a importância de sua conclusão.

A orientação para o trabalho permanece demarcada mesmo após ingresso e vivência na Universidade. Quando dizem que já pensaram em desistir do curso e procurar outras faculdades técnicas ou faculdades que consideram mais fáceis de concluir, a discussão que pode ser levantada é a respeito da experiência acadêmica que lhes é apresentada.

O percurso formativo desse aluno não permite explorar a intersecção entre os conhecimentos nas diferentes áreas de interesse, conforme o desejo do aluno. Sendo a grade horária do curso bastante rígida e repleta de horas presenciais, a possibilidade de se matricular numa matéria eletiva ou mesmo em uma atividade extracurricular, fica muito distante da realidade que constroem.

A respeito desse assunto, por exemplo, durante as Avaliações de Curso do ano de 2017 e 2018, a coordenação indaga os alunos sobre seu envolvimento nas atividades acadêmicas, rodas de conversa, palestras, atividades culturais, oferecidas pelo campus. E a reação dos alunos se aproxima de um sentimento de apatia ou de falta de compreensão do que se está sendo falado, como se desconhecêssem essas práticas.

A coordenação também alertou os alunos, na reunião de Avaliação de Curso de 2018, sobre a possibilidade de se envolverem em projetos com professores dos três Institutos responsáveis e que a coordenação faria um movimento de “sensibilizar” os professores da Faculdade de Educação para que abrissem vagas de pesquisa aos alunos do 56, mas que também precisariam saber se isso dialogava com o interesse dos alunos. Os mesmos se entreolharam e duas falas aparecem como resposta: a primeira, de uma ingressante, relatando que “(...) interesse a maioria deve ter em relação às oficinas (...) os projetos, pra gente seria legal. O problema seria (...) que eu tenho pouco tempo, eu tenho que estudar muita coisa e o período que eu tenho pra fazer oficina, seria o período que eu tinha pra estar estudando”. A segunda, de um veterano, apesar de trazer relato de uma experiência pessoal muito positiva no envolvimento com um projeto de iniciação científica, pontua algumas dificuldades de compreensão sobre a prática da experiência docente dentro do curso, desse sentimento de reajuste na relação entre a prática da sala de aula e o conhecimento acadêmico e ainda, sobre a questão de conseguir acompanhar a quantidade de afazeres e o nível de cobrança exigido:

Sobre atividades mais voltadas à academia (...) eu acho uma pergunta muito difícil de se lançar pra gente porque pra começar a gente vem com uma concepção muito errada do que é a licenciatura e do que é a profissão do professor. (...) o professor tem que ter um contato extremo ou pelo menos bom o suficiente com o externo, com a ciência, com a química, com a sociedade (...) e sim, baseado nisso, é sim bastante interessante a gente fazer esse tipo de atividade. Comecei uma Iniciação esse semestre e não vi nada de vantagem, bom, claro, eu estou com uma dificuldade desgraçada de acompanhar, está extremamente difícil, porque está num âmbito muito mais à frente do que eu considero que eu tenho conhecimento pra (...) tudo aquilo, mas ainda assim extremamente vantajoso, porque a gente tem contato com o que de fato é... pra que serve” [aquele conhecimento].

Na entrevista com Ângela, quando passamos pelo mesmo assunto, ela pondera:

Estou tentando agora o PIBID. Tem uma ordem (...) e eu estou esperando. (...) Nunca tentei porque eu sempre trabalhava.

Por isso que eu falo que a faculdade não é pra quem trabalha. Quem trabalha não tem condições de estar aqui. Quando a gente entrou, a maior parte da turma trabalhava e eu tava conversando com uma amiga nossa e ela falou “eu não conheço mais ninguém da minha turma”. Eu conheço 5 pessoas, o restante foi tudo pra FATEC, porque eles trabalham e precisam trabalhar e não conseguem conciliar a Unicamp e esse trabalho.

Geralmente, a discussão em ambientes acadêmicos como nas Avaliações de Curso, por exemplo, apresenta tantos outros entraves institucionais a serem discutidos, que pontos como esses do envolvimento em projetos de pesquisa, ou da ampla formação que a universidade pretende organizar, acabam ficando em segundo plano. Para listar algumas das dificuldades narradas pelos alunos, temos a arbitrariedade na correção das avaliações; a relação com o professor; a falta de compreensão durante a confecção de um relatório ou no desenvolvimento de uma análise de um experimento no laboratório; a ausência de tempo hábil para dar conta de todas as demandas de cada disciplina cursada. Ainda que a preocupação da coordenação seja plausível, a impressão que temos, ao acompanhar esses momentos, é de que a discussão da vida universitária nesse sentido mais amplo, ainda se coloca distante, perto de tantas outras faltas.

4.2 - Relação professor x aluno

Eu ia tirar dúvidas, ele me explicava coisas que eu ficava até com vergonha de falar... falava que eu entendia mas não entendia (Arnaldo).

O monitor explica e você fala “ah, ahã” [concordando], e desentende o que tinha entendido, às vezes não entende, mas fala “ah, tá bom”, porque tem outras pessoas esperando pra perguntar... (Sandra).

(...) tem algumas matérias que são à noite e a monitoria é à tarde, se a pessoa trabalha, ela não consegue vir... quando é antes da aula, facilita porque aí você chega um pouco antes e já fica pra aula, nesses casos é muito bom (Gustavo).

A pessoa foi tirar a dúvida e ela [a professora] disse: “eu já expliquei isso, abra um livro e expanda seus horizontes”. Essa foi a resposta dela. E aí eu falei [pensei] quando eu ficar com dúvida eu não vou falar com ela. E quando eu tinha dúvida eu ia falar com a PED, ou ia expandir meus horizontes, no livro [risos] (Tales).

(...) Às vezes você pega um professor (...) e ele é leitor de PDF, não adianta você conversar, perguntar, porque ele está fechado. (...) os professores convertem as frustrações, descontando nos alunos... reprovos, etc... provas absurdas, mas “não estou te punindo”. É bem aquela música The Wall⁷¹. (...) Falta uma proximidade... parece que é um jogo... eu estou acima de você e ponto final e acabou e você vai se formar da forma que está aqui e pronto... e eles estão formando os mesmos professores, iguais a eles... é igual o pai que quer que o filho seja médico. (Antônio).

Éramos quatro numa turma de 54 no total e o professor pergunta: “quem aqui não tem Inorgânica 3?” E nós quatro levantamos as mãos porque não está na nossa grade e quando a gente pede eles não dão. E o professor falou: “tudo bem, mas vocês vão precisar de Inorgânica 3” e tivemos mesmo (...) e a gente ia falar com o professor e ele “ah, é, verdade, vocês são do 56, que pena, mas ó, tem esse livro aqui”... Uma disciplina ministrada por 6 meses? (Thaís)

O papel do professor no desenvolvimento do processo de aquisição da aprendizagem é fundamental, entretanto, da maneira como muitos têm se apresentado aos alunos, aparecem como “emissores de informação” (FERREIRA et al., 2016, p. 68). Muitas vezes preocupados em cumprir um cronograma de aula a despeito da quantidade de dúvidas que surge por parte dos alunos, ou justificados pela rigidez da agenda

71 Referência à música da banda Pink Floyd, Another brick in the Wall, segue trecho: “When we grew up and went to school/There were certain teachers who would/Hurt the children in any way they could/(Oof!) By pouring their derision/ Upon anything we did/And exposing every weakness/However carefully hidden by the kids” – Pink Floyd. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/pink-floyd/another-brick-in-the-wall-i-ii-iii/traducao.html> Acesso em 27/05/18.

acadêmica, ou ainda, em alguns casos, apesar de observarem os problemas durante a transmissão/aquisição do conhecimento e identificarem possíveis caminhos ou soluções, declaram-se institucionalmente impossibilitados de agir.

Almeida (2006) menciona a divisão existente na fala de seus entrevistados entre o *professor didata*, que sabe transmitir o conhecimento e o *pesquisador*, “não talhado para o ofício de ministrar aulas”, salientando que “essa dicotomia acabou por esmaecer a visão anterior que alguns tinham a respeito da USP” (p. 70).

A possibilidade do professor não assumir integralmente sua função, delegando alguns momentos do seu tempo em sala de aula aos seus orientandos ou a pós-graduandos, gera “desconfiança entre os estudantes ao tocar em ponto muito discutido e pouco mexido, qual seja, a valorização da pesquisa em detrimento do ensino, ou, mais precisamente, a valorização da pós-graduação e o “abandono” ou não valorização da graduação” (Idem).

- **Orientação profissional da universidade: visão dos alunos**

Ao ouvirmos os discentes a respeito de sua relação com a universidade e, portanto, com os professores em sala de aula, deparamo-nos com a representação que os alunos fazem desses espaços. Como por exemplo, falas de professores de disciplinas específicas, caracterizando o espaço da Universidade como pensado somente para construção de carreira acadêmica, elaborando cenários desanimadores para alunos de um curso de Licenciatura, que não se viam motivados por seus próprios docentes.

A sociedade se encarrega de colocar a profissão de professor da Educação Básica como relegada a tantas outras profissões e, ao perceberem dentro do contexto universitário esse mesmo sentimento, colocam-se frustrados e deixados de lado. Reconhecem em suas falas que a formação de professores não é prioridade nesse contexto.

E é uma coisa da Unicamp... fico meio bolado, porque ela é totalmente voltada pra pesquisa... as matérias que a gente tem é junto com Engenharia, junto com o pessoal de bacharel, é a mesma matéria, sabe? Eu não posso julgar... Mas é um pouco o estilo da Unicamp... só que aqui na Educação eu esperava que fosse um pouco diferente, era mais pra ser como dar aula... aula de como dar aula... (Jorge).

Depois que eu fui aprovado, a primeira impressão que eu tive do curso e é a que eu tenho até hoje... do curso não, da Unicamp em geral, é que eles querem formar pesquisadores: ponto (Flavio).

Teve uma professora até aqui da FE no 1º semestre que falou que o 56 era curso pra pobre... fiquei muito chateado. Eu achei ridículo. Pra você ser um educador você precisa ser pobre? Mas ela falou “a realidade é essa, um dos cursos da ascensão da classe baixa é o 56” (Arnaldo).

(...) infelizmente a Unicamp não forma professores, ela forma pesquisadores, então, tudo aquilo que eu uso em sala de aula eu não aprendi nada aqui, de verdade. Nada, nada. As matérias da educação é muita ilusão o que eles passam, não é a realidade, e tudo o que eu aprendo em física não é o que eu vou ensinar, é pra se eu quisesse continuar a fazer pesquisa e por exemplo, não quero, eu não quero fazer mestrado, eu quero ser professor, é só isso que eu quero (Anderson).

Institucionalmente encontramos uma estrutura hierárquica formalmente arranjada, em que, muitas vezes, os processos de rigidez “da organização do trabalho (...) não são compatíveis com os objetivos de eficiência e de produtividade científica dos professores, alunos e funcionários” (Ferreira et al., 2016, p. 69).

Antônio relata momentos de tensão muito grandes com problemas familiares, após a perda de um ente muito próximo e que, por não ser de Campinas, precisou viajar para sua cidade algumas vezes para resolver as burocracias que envolviam o falecimento e que em momento nenhum nesse período, cruzou com professores compreensíveis ou que aceitaram dialogar sobre caminhos para adiantar ou adiar avaliações, sentia que a mesma regra não era aplicada a todos os alunos. E conta: “(...) não dependia de mim, mas de urgências e circunstâncias, que eu não tinha o controle, que poderia ser em semana de prova, e que foi o que aconteceu, eu perdi provas, aulas nesses períodos”.

Por outro lado, sua recente experiência de retorno para o 56, após precisar trancar sua matrícula, tem sido positiva, disse ter sido recebido com “(...) mais acesso, mais diálogo, tive professores que compreenderam a situação e foram flexíveis dentro do que o próprio regimento pedia e... eu vou chamar de humano mesmo”. Lembra de forma positiva também um professor de Cálculo:

E a diferença dele [para os outros professores]? A maneira de explicar as passagens de um cálculo pra outro. Ele insiste em responder várias vezes diferentes a mesma pergunta. Eu só me dei conta que eu entendia Cálculo, quando eu frequentava a aula dele, porque [antes, das outras vezes que cursou a disciplina] eu só ia pra marcar presença. Eu dependia dos trabalhos [fazia bicos conforme demanda] e precisava sair. Então eu escolhia... onde está a

lista? Sentava, assinava e saía. (...) Como eu passo em Álgebra Linear e não passo em Cálculo? Não sei onde eu estou errando (Antônio).

- **Monitoria**

Os espaços destinados à monitoria também são palco de destaque na fala dos alunos. Contam que por serem monitores os orientandos dos professores responsáveis pela disciplina ou alunos que já haviam passado naquela matéria, sentiam uma ausência de critério na possibilidade de ocupar esses cargos. Uma vez que a facilidade da pessoa em ensinar, ou de sua disponibilidade e capacidade de explicar o mesmo assunto da aula de outra maneira, são questões variáveis e muito relativas e que nem sempre se apresentaram possíveis.

Alguns diziam que não compensava ir à monitoria. Que era muita gente, de muitos cursos, com demandas muito diferentes, e que precisavam esperar muito tempo para tirar a dúvida, que uma hora não era suficiente. Ou então que o horário da monitoria batia com o horário de trabalho e não conseguiam frequentá-la. Leandro disse que ele mesmo procurava ajudar os colegas com as disciplinas que já havia cursado em seus horários de janelas, como solução. Além de ser uma possibilidade de levantar mais uma renda.

- **Montagem da grade curricular**

As dificuldades acadêmicas nas disciplinas também são narradas pelos discentes a partir da falta de compreensão de como a grade horária do curso 56 é montada ou da maneira como a disposição das disciplinas é colocada nos catálogos. Ângela lembra que Laboratório de Física, no seu ano, vinha antes da disciplina de Física 1, o que representou para ela muita dificuldade tendo em vista sua defasagem na área e salientou a ausência de suportes anteriores para a prática da disciplina “pra mim não faz sentido *any* coisas, por que montam a grade desse jeito? Eu não sei...”.

O mesmo sentimento de falta de encaixe é descrito por Anderson:

Cálculo eles colocaram junto com o *Lab* [Laboratório] de Física 1, só que *Lab* de Física 1 já pede derivada de Cálculo 2, e a gente tava aprendendo Cálculo 1, aí eu fazia muita confusão e não entendia a diferença. Até falava assim “por que o cálculo da Física é diferente do [Cálculo] da Matemática?”. Porque, na verdade, ninguém sabia explicar que não era o mesmo Cálculo, que o que era usado em Física 1 era o Cálculo 2, que era derivada parcial e não derivada normal. Você faz o *Lab* 1 sem entender muito bem, porque você aprende derivada e integral só que só pra uma incógnita e tudo ao mesmo

tempo, já no *Lab* você tinha que fazer separado e a gente fazia tudo junto e dava sempre errado, e aí quando ele [o professor] explicava, no começo eu não entendia, e depois eu comecei a separar, na minha mente fazia o Cálculo da Matemática e o Cálculo da Física que eu achava que era diferente, aí só fui perceber que era a mesma coisa quando eu fiz o Cálculo 2, mas aí eu nem precisava mais que aí já tinha passado o *Lab* 1, então não coincidia a grade, não coincidia, não sei se está ainda assim, mas acredito que esteja.

Nesse sentido, as dificuldades narradas pelos alunos nas disciplinas de exatas são sempre singulares. Marcados por recorrentes reprovações, os alunos acabam não só perdendo a turma de ingresso, como também a esperança na possibilidade de conclusão do curso.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensar as trajetórias familiares, inseridas em contextos formalmente escolarizados, numa sociedade cujas prerrogativas de êxito pessoal e profissional estão ancoradas nas práticas escolares, podemos analisar os sujeitos desta pesquisa a partir da valorização e dos recursos da família destinados à formação acadêmica desse estudante.

As possibilidades de acompanhamento e intervenção dos pais na vida escolar do filho diferenciam-se com base nos capitais relativos à família. Nesse sentido, nos utilizamos do conceito de Bourdieu (2014) para explicar a relação entre o sucesso educacional e a posição social dos indivíduos. Para o autor, a seleção social e o *status* estão intimamente ligados aos recursos culturais pertencentes à sua classe, fornecendo (ou não) vantagens para se apropriar de determinadas posições ou papéis sociais.

Estando esse capital sob a forma de disposições duráveis, de bens culturais ou materializando-se na figura do certificado escolar, pode-se considerar que ele se coloca como “parte integrante da pessoa”, denominado pelo autor como um *habitus*. O indivíduo que o possui, nas palavras de Bourdieu, “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal: seu tempo. Uma vez que este é um capital pessoal e não pode ser transmitido *instantaneamente* (Bourdieu, 2014, p. 83), atribui-se a cada família sua transmissão e sua articulação frente à Instituição Escolar, desde a infância. Nesse sentido, as experiências construídas segundo as classes sociais e de acordo com a herança cultural, são responsáveis “pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (Idem, p. 46).

A divisão das classes permite (ou não) que as pessoas negociem com as instituições sociais e mantenham contatos (ou não) com pessoas que lhes autorizem acessar, barrar, adquirir, burlar, escolher. Pensando no ambiente escolar, a família que se privilegia dessas possibilidades, consegue driblar e desafiar essas instituições.

A formação cultural de cada grupo familiar permite aos indivíduos agir conforme o conjunto de *habitus* intrínseco ao seu processo de socialização. A própria vida escolar é formalizada sob um conjunto de saberes que pode fazer com que os pais ativem recursos a caminho do diálogo favorecido, possibilitando aos filhos atingirem padrões de desempenho pessoais e acadêmicos satisfatórios à Instituição Escolar.

O papel da escola na formação de oportunidade de vida aos alunos é indiscutível. A articulação dessa realidade com a encontrada no ambiente familiar corrobora para que a formação do aluno se consolide e desenvolva positivamente.

Assim como proposto por Bourdieu, “la relación con la trayectoria implica siempre una relación con el punto inicial del trayecto” (2013, p. 154). Isso nos é mostrado claramente quando, durante as entrevistas, algumas vezes, os sujeitos propunham-se a relatar um acontecimento de sua vida pessoal, que aparentemente não fazia relação com a trajetória escolar ou com as perguntas realizadas, mas que, conforme as peças iam se encaixando, a relação com o baixo rendimento escolar, desânimo ou sucesso e aprovações, apareciam, passando a fazer sentido e a justificar todo relato.

Assim como elucidado por Charlot (2000),

a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. (...) aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir... (p. 67).

A partir do momento que assumirmos, assim como propõe o autor, que a relação com o saber é também identitária, e que o que está em questão são as conexões que estabelecemos com os pares e as significações pessoais, a compreensão de que a relação social é fundante para aquisição do saber se apresentará de maneira mais palatável. Visando até esclarecer indiretamente o funcionamento da hierarquia das formas relacionais, as legitimidades e a função dos papéis sociais.

Deparamo-nos com alunos inseridos em realidades apresentadas com uma preocupação latente ao momento vivido, sem projeção ou planejamento de um futuro profissional especializado, experimentando o rotineiro, o trivial, aquilo que estava ao alcance real como alternativa cabível para sanar as necessidades do aqui e do agora. Essas características é que permeiam o *habitus* dessas famílias e compõem seu capital cultural.

No momento em que encontramos as narrativas de ruptura com esse futuro provável, a partir da vontade de dar mais um passo, de subir um degrau para fora do ciclo com o qual estavam acostumados, nos é apresentada a mobilidade ascendente desses sujeitos. Esta, no entanto, se realiza como uma resultante de pequenos desvios diferenciais que vão se produzindo e acumulando ao longo da trajetória. Por isso mesmo, essas trajetórias são irregulares e entrecortadas, não correspondendo a um plano pré-definido.

A pesquisa de Almeida (2006) em seu trabalho com alunos da USP manifesta a dissonância entre o momento da entrada na universidade, marcado por uma “visão mítica” (p. 47), e as condições de permanência após a passagem, sempre permeadas por uma espécie de mosaico, construídas peça a peça. De maneira que, passado algum tempo, os alunos quando indagados acerca de sua condição universitária, relatam uma “visão crítica”, e

Crítica no sentido forte do termo, pelo reconhecimento das vantagens de ser aluno de uma universidade de prestígio e, entretanto, tendo consciência dos limites e entraves enfrentados cotidianamente. (...) Esse olhar ponderado reverbera de vários modos, permitindo-nos traçar pontos de convergências e algumas singularidades entre os informantes (Idem, p. 68).

Para muitos, o desajuste de não se enquadrar nos modelos avaliativos, na compreensão total da linguagem acadêmica ou, ainda, no alcance do nível esperado, atenua-se com a justificativa de que se não fosse assim, o nível cairia. É a dicotomia de que Almeida (2006) trata sobre lidar com a “sensação muito boa” de ter alcançado o que muitos “não conseguiram”, ao mesmo tempo em que essa própria afirmação é causadora de “lamento para com o insucesso de muitos”. É o seu sucesso em detrimento do fracasso de outros. “A parte mítica intrínseca à USP vai se esmaecendo com o passar do tempo, onde a realidade entra, cada vez mais, em cena” (Idem, p. 75).

Essa parte mítica alimenta-se, inicialmente, através do imaginário desse lugar que é o improvável a pessoas com percurso semelhante aos seus. Esse conflito demarcado entre a autoconsciência do lugar que deveriam ocupar e o que conseguiram acessar, é permeado por uma espécie de justa cobrança pessoal. Consideram essa configuração como sendo a correta, como se os desajustados fossem eles mesmos. É o que Ferreira chamou de “local consagrado” para as universidades, baseado “numa configuração social em que se valoriza a razão e o conhecimento científico enquanto garantias de um conhecimento certo e verdadeiro” (Ferreira et al. 2016, p. 49).

Os relatos desta pesquisa mostram que há uma continuidade na segmentação social nas carreiras universitárias e que as políticas de permanência, apesar de se apresentarem como a única solução para a manutenção dos estudantes no curso, ainda são deficientes e nem sempre correspondem às necessidades do aluno. Da mesma forma que os Institutos e os docentes se organizam, muitas vezes, sem pensar em seus casos especificamente e sem levar em conta o processo de ruptura pelo qual todos passaram

para alcançar a universidade pública: protagonistas de uma mobilidade permeada por conflitos de origem social e de classe.

Ao estudarmos essa segmentação social que existe numa universidade de alto prestígio acadêmico, somos apresentados a um paradoxo, o da inclusão altamente subordinada e desvalorizada. São estudantes colocados em uma situação de experiência ambivalente, uma vez que, ao mesmo tempo em que estão dentro de uma universidade altamente qualificada, são desqualificados perante a própria universidade em relação aos demais cursos no interior do campus, e também pelos próprios alunos desses outros cursos. É o prestígio da universidade de um lado, e o desprestígio do local ao qual pertencem nessa realidade, de outro. E em seus discursos notamos essas valências em oposição. Nesse sentido, essa pesquisa levanta perguntas importantes para continuarmos pensando a relação entre o percurso do estudante, as expectativas da universidade e o valor produzido pelo diploma socialmente, que só seria possível respondermos através de uma pesquisa específica sobre trajetórias: questões como o real valor desse diploma e o futuro profissional daqueles que cruzarem a fronteira da conclusão do curso; ou ainda a respeito da trajetória social realizada por esses estudantes a partir dessa experiência universitária.

Referências Bibliográficas

ADACHI, F. Analysis of the first generation college student population: A new concept in higher education. University of Wyoming Division of Student Educational Opportunity, Larimie: Unpublished, 1979.

ALARCÃO, L. Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/ sucesso escolares no ensino superior. IN J. Tavares e R. A. Santiago (orgs.). Ensino Superior (In)Sucesso Académico. Porto: Porto Editora, pp. 11-24, 2001.

ALMEIDA, Ana Maria F. de; ERNICA, Mauricio. Inclusão e Segmentação Social no Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (1990-2012). Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, no. 130, p. 63-83, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00063.pdf>>. Acesso em 25/06/18.

ALMEIDA, W. M, de. Esforço contínuo: estudantes com desvantagens sócio-econômicas e educacionais na USP. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. M. Discussões sobre a remuneração dos professores de física na educação básica. Ciência em Tela, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2008. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0208araujo.pdf>. Acesso em 03/06/18.

_____. A carência de professores de Ciências e Matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. Ciência e Educação, Bauru, v.17, n.4, p. 807-822, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n4/a03v17n4.pdf>. Acesso em 03/06/18.

BARBOSA, Maria Ligia de O. Origem social e vocação profissional. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ, 2015.

BILLSON J. M., BROOKS-TERRY M. Search of the Silken Purse: Factors in Attrition Among First-Generation Students. College and University. vol. 58, nº 1, pp. 57-75, 1982. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED214431.pdf>. Acesso em 03/06/18.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo. Perspectiva, 2007.

_____. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. La nobleza de estado - educación de elite y espíritu de cuerpo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 43-72.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 79-88.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. Gostos de Classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.) A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho d'água. 2003.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda; BOGUTCHI, Tânia Fernandes. Tendências da Demanda pelo Ensino Superior: Estudo de Caso da UFMG. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 113, n.113, p. 129-152, julho/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a07n113.pdf>> Acesso em 10/02/18.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-41, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em 03/06/18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 26 de junho de 1997. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em 03/06/18.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 03/06/18.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE/Nº 34 de 4 de Agosto de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf. Acesso em 03/06/18.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 03/06/18.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 03/06/18.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UDESC, 2014.

BRUBAKER, R. Categories of analysis and categories of practice: A note on the study of Muslims in European countries of immigration. *Ethnic and Racial Studies*, 1-8, 2012.

CENEVIVA, R.; BRITO M. Estratificação Educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. IN: RIBEIRO, C. A. C. et. al *Org.* Juventudes e educação: escola e transições para a vida adulta no Brasil, 1. ed., Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2014.

COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES – COMVEST. Estatísticas do Vestibular. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/vestibulares/vestibulares-anteriores/>. Acesso em 25/06/18.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. Que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docente para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e da educação profissional em Nível Médio. Relator: Silke Weber. Brasília: CNE, 1997.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Capítulo III, Seção I, Artigo 253, parágrafo único. As universidades públicas estaduais deverão manter cursos noturnos que, no conjunto de suas unidades, correspondam a um terço pelo menos do total das vagas por elas oferecidas. 1989.

CONVERT, Bernard. Espace de l'enseignement supieur et straties udiantes, Actes de la recherche en sciences sociales, 2010/3 no. 183, p. 14-31.

CORREIA, T.; GONÇALVES, I.; PILE, M. Insucesso Acadêmico no IST. Instituto Superior Técnico. Lisboa, 2003.

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

DAVIS, Jeff. The first-generation student experience: implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success. Sterling, Va: Stylus, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada de Química e Física. Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

_____. Catálogo do Curso de Licenciatura Integrada de Química e Física. Campinas, 2016.

FERREIRA J.; VARANDA M.; BENTO S.; ZÓZIMO J.; GONÇALVES B. IN: José Manuel Mendes; António Caetano; José Maria Carvalho Ferreira (org.), Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal. Coimbra: CES/Almedina, pp. 123-142, 2016.

FORACCHI, M. M. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.

_____. A participação social dos excluídos. São Paulo: Hucitec, 1982.

FREITAS, Helena. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.1203-1230. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em 03/06/18.

GATTI et. al. A Atratividade da Carreira docente no Brasil. In: Estudos e pesquisas educacionais, v. 1. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010, pp. 139 – 210.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. OF GC 761/95. Enviado em 31 de julho de 1995.

HONORATO, G. Investigando a “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ, 2015

LAREAU, Annette. Unequal childhoods: Class, Race, and Family Life. University of California Press, Berkeley, 2003.

LENOIR, Rémi. Objeto sociológico e problema social, IN: Patrick Champagne et al., Iniciação à Prática Sociológica, Petrópolis, Vozes, 1996.

LIMA, A.L. G.; GIL, N. L. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. In Educação & Pesquisa, vol. 42, n. 4, out/dez 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000401127&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

LOURO, Pedro Grunewald. As experiências e condições de acesso e permanência dos estudantes cotistas na UFABC e UNIFESP, em São Paulo. Revista Habitus: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p.44-63, Agosto. 2017. Semestral. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus>. Acesso em: Agosto. 2017.

MAYER, E. Licenciatura em matemática da UFSC: sobre a questão da integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas e sua concretização pelos docentes. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – PUCRS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3309>. Acesso em 03/06/18.

MENDES, J. et al. O papel dos fatores socioeconômicos e da trajetória no sucesso escolar: um modelo explicativo, IN: José Manuel Mendes; António Caetano; José Maria Carvalho Ferreira (org.), Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal. Coimbra: CES/Almedina, pp. 123-142, 2016.

MIGUEL et al. Plano Articulado para cursos de Formação de Professores (Licenciatura) – Comissão de Licenciatura – Faculdade de Educação (UNICAMP) – Documento Preliminar (Versão 3). Unicamp, junho de 1996.

MONT'ALVÃO, A. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982/2010. *Revista Educação e Sociedade*, 35(127) 417-441, abril/junho, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a05.pdf>. Acesso em 07/07/17.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H.; MENDONÇA, V.; O ensino de Ciências no Brasil: História, Formação de Professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.39, p. 225-249, set. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14_39.pdf. Acesso em 03/06/18.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OECD. Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>. Acesso em 25/06/18.

PASCARELLA, E. , & CHAPMAN, D. A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20,87-102. Google Scholar, SAGE Journals, ISI, 1983.

PASCARELLA, E. , & TERENCEZINI, P. How college affects students. San Francisco: Jossey-Bass. Google Scholar, 1991. Disponível em: https://edocs.uis.edu/Departments/LIS/Course_Pages/LIS301/papers/How_college_effects_students_534-545.pdf. Acesso em 03/06/18.

PASSOS, L.; OLIVEIRA, N. Professores Não Habilitados e os Programas Especiais de Formação de Professores: A Tábua de Salvação ou a Descaracterização da Profissão? *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 105-120, jan./abr. 2008. Disponível em:

<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1831&dd2=1263&dd3=&dd99=pdf>. Acesso em 03/06/18.

PINTO, J. M. R.. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 9, p. 4, 2014. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n15_1.pdf. Acesso em: 03/06/18.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa* [online]. Vol.38, n.135, pp.701-707, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a08.pdf>. Acesso em 07/01/19.

_____. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*, 2014.

PORTES, É. A.. Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1993.

PORTES, E. A.; SOUSA. O nó da questão: A Permanência de jovens dos meios populares no Ensino Superior Público. Apresentação de Trabalho no Seminário “10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios”, 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf. Acesso em 25/06/18.

PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do século XX ao princípio do século XXI. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2014.

RAMOS, T. A. Um estudo genealógico da constituição curricular do curso de licenciatura integrada em Química/Física da UNICAMP (1995 a 2011). FE/UNICAMP: Tese de Doutorado em Educação, 2012.

RINGER, F. On Segmentation in Modern European Educational Systems: The Case of French Secondary Education. In: MULLER, D. K.; RINGER, F.; SIMON, B. *The Rise of the Modern Educational System*, Paris/Cambridge: Maison des Sciences de l’Homme/University of Cambridge Press, 1989.

ROMANELLI, G. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, 1995.

SÁ, Carmen S. da S. ; SANTOS, W. L. P. dos. Licenciatura em Química: carência de professores, condições de trabalho e motivação pela carreira. In: VIII ENPEC -

Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas-SP. Anais VIII ENPEC, 2011. p. 1-12.

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro. Brasília, DF: INEP, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Eq%C3%BCidade+e+heterogeneidade+no+ensino+superior+brasileiro/723104b4-e48c-4009-8a5a-f1070e8a3811?version=1.2>. Acesso em 18/06/18.

SCHUH, Malu S. A trajetória da primeira geração da família na universidade: contribuições acerca da formação acadêmica na PUCRS. Dissertação de Mestrado, 2017.

SEIXAS, A. et al. Fatores Sociodemográficos e sucesso no ensino superior. IN: José Manuel Mendes; António Caetano; José Maria Carvalho Ferreira (org.), Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal. Coimbra: CES/Almedina, pp. 83-118, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna no campo universitário: uma tentativa de classificação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 195, p. 451-471, set./dez. 1999.

SILVA, S. et al. Abordagens do Sucesso, Insucesso e Abandono no Ensino Superior. IN: José Manuel Mendes; António Caetano; José Maria Carvalho Ferreira (org.), Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal. Coimbra: CES/Almedina, pp. 19-45, 2016.

TARÁBOLA, F. S. Quando o ornitorrinco vai à universidade: trajetórias de sucesso e longevidade escolar pouco prováveis na USP: escolarização e formação de habitus de estudantes universitários das camadas populares. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Ata da reunião ordinária da Comissão das Licenciaturas realizada no dia 03 de abril de 1996.

_____. Anexo à Ata da reunião ordinária da Comissão das Licenciaturas realizada no dia 03 de abril de 1996.

_____. Anteprojeto para a Implantação: Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química. Anexo à ata da reunião da Comissão das Licenciaturas realizada no dia 10 de abril de 1996.

_____. Ata da reunião ordinária da Comissão das Licenciaturas realizada no dia 12 de junho de 1996.

_____. Anexo à Ata da reunião ordinária da Comissão das Licenciaturas realizada no dia 12 de junho de 1996.

_____. Documento anexo à Ata da reunião ordinária da Comissão das Licenciaturas realizada no dia 16 de março de 1997.

_____. Ata da reunião da Comissão das Licenciaturas realizada no dia 10 de setembro de 1997.

_____. Documentos ASFE – Arquivo Setorial da Faculdade de Educação sobre a Versão final da proposta de Curso de Licenciatura Integrada Química/Física. 5 de março de 1998.

_____. Ata da reunião ordinária da Comissão das Licenciaturas realizada no dia 18 de março de 1998.

_____. Ofício CL. FE nº 32/98 enviado em 18 de maio de 1998.

_____. Sugestão para a “Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Química”. Anexo à Ata do dia 06 de julho de 1998.

_____. Proposta de Curso de Licenciatura Integrada Química/Física. Julho de 1998.

_____. OF. CL. FE nº 51/98 enviado em 27 de julho de 1998.

_____. Deliberação Consu-A-10. Dispõe sobre a criação do curso de Licenciatura Integrada em Química e Física a partir de 1999. 28 de julho de 1998.

_____. Ata da reunião ordinária da Comissão das Licenciaturas realizada no dia 11 de novembro de 1998.

_____. Reformulação dos Cursos de Formação de Professores. Ata da reunião realizada no dia 24 de novembro de 2003.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34>.
Acesso em 03/06/2018.

VIANA, M.J.B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

WINTRE, M. G.; YAFFE, M. First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, n. 15, p. 9-37. 2000

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. 28º Reunião anual da ANPEd, 2005.