

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PERFIL E TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES REINGRESSANTES:
REFLEXÕES SOBRE A LICENCIATURA**

RITA DE CÁSSIA DE ALMEIDA MARINHO

ORIENTADORA: PROF^a DR^a SOELY AP. JORGE POLYDORO

CAMPINAS - SP

2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Faculdade de Educação/UNICAMP** Bibliotecário:
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Marinho, Rita de Cássia de Almeida
M338p O perfil e trajetória acadêmica de estudantes reingressantes: reflexões sobre a
licenciatura / Rita de Cássia de Almeida Marinho. – Campinas, SP: [s.n.],
2011.

Orientador: Soely Aparecida Jorge Polydoro.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Estudante universitário. 2. Perfil do egresso. 3. Educação (Superior). 4.
Modalidade de ensino. 5. Formação docente. I. Polydoro, Soely Aparecida Jorge.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-035/BFE

Título em inglês: A profile of students and academic career re-entry: reflections on the degree

Keywords: University student; Profiles of graduates; Education (Higher); Teaching modality; Teacher training

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Soely Aparecida Jorge Polydoro (Orientadora)

Profª. Drª. Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Profª. Drª. Isabel Cristina Dib Bariani

Profª. Drª. Camila Alves Fior

Profª. Drª. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Data da defesa: 23/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: ritaamarinho@yahoo.com.br

Aos meus queridos Robinson e Ana Clara, pela compreensão,
paciência, auxílio e apoio em relação as minhas escolhas. Sem vocês não
seria possível a realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Neste percurso acadêmico aprendi muito. Com meus mestres, que além do conhecimento, me ensinaram muito mais coisas, que transcendem os muros da universidade. Certa vez li: 'Que os professores ideais são aqueles que se fazem de pontes, convidam os alunos a atravessarem, e depois, tendo facilitado a travessia, desmoronam-se com prazer, encorajando-os a criarem as suas próprias pontes'. Foi esta percepção que tive de meus mestres nessa caminhada.

Agradeço aos meus mestres:

Querida Maria Cristina Castelli, que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou a fazer o Mestrado;

Querida orientadora Soely Polydoro, amiga, companheira de viagem. Obrigada por seus ensinamentos, paciência e dedicação durante estes anos;

Querida Beth Mercuri, obrigada pelos ensinamentos, carinho e dedicação;

A todos da Coordenação de Licenciaturas, em especial a Vera Louzada e a professora Dra. Maria Inês Petrucci Rosa.

A todos os membros da banca de qualificação e defesa, meu muito obrigada pelas orientações e sugestões tão amplamente acatadas.

Enfim, a todos que contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Agradeço aos meus pares, colegas de caminhada, que me ensinaram muito sobre sua importância no processo de transição e integração ao ensino superior, em especial a Edleusa e a Fernanda. A Marcela, pela revisão do texto.

Agradeço aos meus amigos, que contribuíram de todas as maneiras possíveis, entendendo meu afastamento, levando e buscando minha filha na escola, nas aulas, nos passeios. Pelos aniversários e festas perdidas. Parte deste trabalho é de vocês também!

Aos meus queridos alunos, que me propiciaram pôr em prática meu aprendizado, me ensinaram a ser mais tolerante, paciente e acima tudo, me possibilitam o prazer da docência.

A Diretora de Educação, Clarice Kobayashi, que soube compreender a necessidade do meu afastamento e me propiciou meios para seguir adiante na minha caminhada.

A minha família, que sempre acreditaram em mim e me auxiliaram da maneira que podiam, Robinson, Ana Clara e Carla, muito obrigada!

A Deus, por ter me permitido saúde e sabedoria para seguir em frente...

Enfim a todos o meu 'muito obrigada', que parece tão pouco por tudo o que fizeram.

RESUMO

As mudanças ocorridas na sociedade refletiram na expansão do ensino superior. Esta expansão, aliada às políticas governamentais para a educação brasileira, tem provocado diferentes efeitos nos campos político e pedagógico da formação dos estudantes, especialmente da formação docente. Constata-se uma menor procura por cursos de Licenciaturas, o que também sofre influência da baixa valorização da carreira e condições de trabalho. Uma vez que há diversificação no público que acede ao ensino superior, torna-se relevante o maior conhecimento a respeito da comunidade discente e seu percurso acadêmico. Para esta pesquisa foi selecionada uma modalidade específica de estudante de uma universidade pública situada no interior do estado de São Paulo: o aluno reingressante. São identificados como reingressantes, os estudantes que retornam à instituição para realizar outra habilitação ou ênfase do curso concluído. Diante destas especificações, o presente estudo teve por objetivo compreender o reingresso ao ensino superior, por meio da análise do perfil e da trajetória acadêmica de estudantes reingressantes em um mesmo curso do ensino superior, que tiveram a Licenciatura em seu percurso acadêmico no período compreendido de 2004 a 2009. Configura-se em uma pesquisa do tipo descritiva, de natureza documental e longitudinal. Os dados permitiram verificar a presença 1537 estudantes reingressantes que atendiam aos atributos estabelecidos pelo estudo, das quatro áreas do conhecimento (Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Ciências Humanas e Artes), dos quais realizaram até sete movimentos em sua trajetória acadêmica e que tiveram como curso de entrada preferencialmente o Bacharelado. Os estudantes das áreas de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra e Ciências Biológicas e Profissões da Saúde foram os que mais realizaram movimentos em sua trajetória acadêmica. Os da área de Artes foram os que realizaram menos movimentos. Ao todo, os estudantes reingressantes passaram por 37 modalidades de Bacharelado, 10 de Licenciatura e uma de Tecnologia. Ao longo da trajetória acadêmica dos alunos foi percebida uma diminuição do número de alunos e também um decrescente índice de conclusão de curso. Os movimentos apresentaram tanto uma complementação da formação em novas carreiras, como o compromisso com a modalidade ao retornar à mesma após evasão anterior. O vínculo com a instituição mostrou-se presente ao se identificar a presença de Disciplinas Isoladas inseridas em sua trajetória. Foram identificadas variações na distância temporal entre a conclusão da modalidade anterior e o ingresso na modalidade posterior, na inclusão de outros cursos, no número de movimentos e direções apresentadas na trajetória e na condição acadêmica dos alunos dos diferentes cursos. Quanto à escolha pela Licenciatura, houve uma reduzida procura inicial, bem como baixo índice de conclusão. Os resultados obtidos indicam novas situações a serem investigadas, a fim de se buscar a percepção do reingressante sobre as variáveis motivacionais e de contexto que interferem neste percurso, destacando o papel do reingresso e a escolha da Licenciatura.

Palavras-chave: estudante universitário; reingresso; educação superior; modalidade de curso; formação docente.

ABSTRACT

The changes occurred in the society resulted in the expansion of higher education. This expansion, combined with government policies for the Brazilian education has led to different effects in the political and pedagogical training of students, especially teacher education. There is a lower demand for undergraduate courses, which also is influenced by the low valuation of his career and working conditions. Since there is diversification in the public that access to higher education, becomes the most relevant knowledge about the student community and its academic career. For this research we selected a specific type of student of a public university located in the state of Sao Paulo: the student re-entry. Are identified like re-entry students, who return to the institution to hold another qualification or emphasis of the course completed. Given these specifications, this study had like a main objective, to understand the re-entry to higher education, using for this, the analysis of the profile and the academic career of re-entry students in one course of higher education, who had a degree in his academic career in the period of 2004 to 2009. Set in a search of the descriptive type of nature documentary and longitudinally. The data helped confirm the presence of 1537 re-entry students who meet the attributes set by the study, the four areas of knowledge (Exact Sciences, Technology and of the Earth: Biological Science and health professions; Human Science and Arts), which made up seven movements in their academic progress and which were input preferably Bachelor. The students of the Exact Sciences like Technology and Earth; Biological Science and Health Professions were mostly performed movements in their academic life. The Arts area were those who had less movement. In all, the re-entry students passed for 37 kinds of Bachelors Degree, 10 of graduation and 1 of Technology. During the academic life of the students, was noted a decrease of the number of students and a decreasing quantity in the completion of course. The movements show a completion of training in new careers, like an engagement with the course, when it returned to study after last evasion. The link with the institution was proven at identify the presence of Isolated Disciplines inserted in the trajectory. It was identified different gaps between the completion of the previous mode and the entering the posterior mode, in the including of other courses, in the number of movements and directions showed in the trajectory and in the academic condition of the students in the different courses. As the choice for graduate, there was an initial decrease found, like a lower quantity of completion. The results indicate new situations that need to be observed, to the future to have a perception of re-entry about the motivational variables and of context that interfere in this trajectory, with emphasis in the re-entry and the choice of the Graduate.

Keywords: University student; Profiles of graduates; Education (Higher); Teacher modality; Teacher training.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Artes Visuais	90
Figura 2	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Dança	95
Figura 3	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Música	100
Figura 4	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Ciências Biológicas	104
Figura 5	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Educação Física	110
Figura 6	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Enfermagem	118
Figura 7	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Geografia	123
Figura 8	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Física	129
Figura 9	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Matemática	138
Figura 10	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Química	146
Figura 11	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Ciências Sociais	153
Figura 12	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Filosofia	161
Figura 13	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de História	167
Figura 14	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Letras	171
Figura 15	Trajatória Acadêmica de Estudantes Reingressantes do Curso de Licenciatura Integrada Química/Física	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 2	Número de alunos matriculados em IES públicas no período de 1960 a 2009	14
Tabela 3	Evolução do número de Instituições, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2002 a 2009	16
Tabela 4	Evolução do número de cursos, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2002 a 2009	17
Tabela 5	Número de Vagas oferecidas nos cursos de Licenciatura e Bacharelado, candidatos inscritos, ingressos por vestibular e outros processos seletivos, e concluintes em cursos presenciais – Brasil – 2008	20
Tabela 6	Evolução do número de vagas ociosas e ingressos – Brasil – 1980 a 2009	21
Tabela 7	Reingresso em cada movimento apresentado ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes reingressantes por área de conhecimento dos cursos e total	68
Tabela 8	Reingresso em cada modalidade de curso frequentado ao longo da trajetória acadêmica por área de conhecimento e total	70
Tabela 9	Reingresso em cada condição ao longo da trajetória acadêmica por área de conhecimento, modalidade do curso e total	74
Tabela 10	Reingresso por período de ingresso em cada movimento ao longo da trajetória	78
Tabela 11	Reingresso por período de egresso em cada movimento ao longo da trajetória acadêmica	80
Tabela 12	Distância Temporal entre os movimentos observados na trajetória acadêmica dos alunos reingressantes	82
Tabela 13	Modalidades envolvidas na trajetória acadêmica dos alunos reingressantes por agrupamento de cursos	84

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEFS – Escala de Auto-eficácia na Formação Superior

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENTAU – Centro de Administração Universitária

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COTUCA – Colégio Técnico de Campinas

COTIL – Colégio Técnico de Limeira

CPQBA - Centro Pluridisciplinar de Pesquisa Química, Biológica e Agrícola

EAD – Educação à Distância

EAVA – Escala sobre a Avaliação da Vida Acadêmica

EIES – Escala de Integração ao Ensino Superior

ESEA – Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica

FCT – Faculdade de Ciências Tecnológicas

FE – Faculdade de Educação

FOP – Faculdade de Odontologia de Piracicaba

GEPEs – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Superior

GEU – Grupo de Estudos sobre a Universidade

IACHE – Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudantes
IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei das Diretrizes e Bases Nacionais

MEC – Ministério da Educação

NEAU – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração Universitária

NUPEAU – Núcleo de Pesquisas em Administração Universitária

NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior

PAD – Programa de Apoio Didático

PED – Programa de Estágio Docente

PES – Psicologia e Ensino Superior

PME – Programa de Moradia Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

QAES – Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

QVA – Questionário de Vivências Acadêmicas

QVA – r – Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida

RA – Registro Acadêmico

SAE – Serviço de Apoio ao Estudante

SAPPE – Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante

SIEDSup – Sistema Integrado de Informação da Educação Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – United Nations Educational Scietific and Cultural Organization

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

LISTAS DE ANEXOS

- ANEXO 1 Lista de Convergência de Denominações dos Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura) segundo os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura
- ANEXO 2 Cursos de Graduação oferecidos pela Unicamp e suas modalidades
- ANEXO 3 Cursos de Graduação que admitem Reingresso

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO	05
1. O Ensino Superior Brasileiro	13
2. A Vivência do Estudante de Ensino Superior	25
3. Formação Docente	40
3.1 Breve Histórico da Formação do Professor no Brasil	41
3.2 Desafios da Formação Docente	46
3.3 Perfil do Estudante de Licenciatura	51
OBJETIVOS	59
MÉTODO	61
1. A Instituição e o Reingresso	62
2. Materiais e Procedimentos	64
RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
1. Perfil dos Reingressantes	67
1.1 Área de Conhecimento dos cursos frequentados ao longo da trajetória acadêmica	68
1.2 Modalidade dos cursos frequentados ao longo da trajetória acadêmica por área de conhecimento e total	69
1.3 Condição acadêmica do estudante ao longo da trajetória por área de conhecimento, modalidade do curso e total	73
1.4 Ingresso e egresso nos movimentos observados na trajetória acadêmica	78
2. Trajetória Acadêmica dos Reingressantes	83
2.1 Área de Artes	89
2.1.1 Curso de Artes Visuais	89

2.1.2	Curso de Dança	94
2.1.3	Curso de Música	99
2.2	Área de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	103
2.2.1	Curso de Ciências Biológicas	103
2.2.2	Curso de Educação Física	109
2.2.3	Curso de Enfermagem	117
2.3	Área de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	122
2.3.1	Curso de Geografia	122
2.3.2	Curso de Física	128
2.3.3	Curso de Matemática	136
2.3.4	Curso de Química	145
2.4	Área de Ciências Humanas	152
2.3.1	Curso de Ciências Sociais	152
2.4.2	Curso de Filosofia	160
2.4.3	Curso de História	166
2.4.4	Curso de Letras	170
2.4.5	Curso de Licenciatura Integrada Química/Física	177

CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	209

APRESENTAÇÃO

Este trabalho volta-se para a investigação sobre o estudante reingressante na Universidade Estadual de Campinas. Tem por finalidade caracterizar, identificar e descrever os fatores envolvidos no processo de reingresso ao ensino superior, através da análise do perfil da trajetória acadêmica de estudantes que reingressaram no mesmo curso na universidade e que tiveram a Licenciatura em seu percurso acadêmico, no período de 2004 a 2009.

Esta investigação é resultado de algumas questões que me inquietaram e impulsionaram-me à procura de conhecimentos. Esta busca direcionou-me a observar as constantes modificações que vinham ocorrendo no ensino superior e a diversidade da população estudantil que nele acediam, fomentando-me assim buscas acerca de uma melhor compreensão desta população.

Esta procura curiosa, aliada as minhas vivências que começaram a se construir em instituições de ensino superior, conduziram-me ao programa de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mais precisamente ao grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES). O PES investiga os processos subjacentes ao ensino superior, sob o enfoque da psicologia educacional, e, tem como linha de pesquisa a investigação sobre as características de estudantes universitários e dos processos envolvidos em suas experiências de formação.

O contato com a literatura foi apontando-me cada vez mais a importância do processo de compreensão da vivência do estudante no ensino superior, em todos os seus aspectos: acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais. E o contato com a experiência universitária na instituição de minha formação de pós-graduação possibilitou-me identificar que o percurso acadêmico do estudante pode ser diversificado e complexo.

Na presente instituição é possível, de acordo com seu regulamento, estabelecer o reingresso como uma maneira de ingresso de alunos já graduados, em alguns cursos, independente da existência de vaga e com a autorização da Coordenadoria do curso. Ou seja, nestes cursos é possível concluir outra habilitação ou ênfase de um curso já concluído na instituição; concluir outro curso que tenha opção conjunta de ingresso no Vestibular Nacional da Instituição, com o curso no qual se graduou e para concluir outro curso oferecido pela mesma Unidade de Ensino, mediante a aprovação desta possibilidade de reingresso pela perspectiva Congregação.

Em um levantamento sobre os estudos nacionais e internacionais que analisaram o estudante universitário em seu processo de integração ao ensino superior e as variáveis que permeiam esta relação, não foram encontrados estudos sobre estudante que após a conclusão de uma graduação retorne ao ensino superior para complementar sua graduação, possivelmente, por se tratar de uma especificidade não comumente encontrada nas instituições de ensino superior.

Visto que o impacto que as vivências no ensino superior provocam nos estudantes, compreender alguns dos aspectos que permeiam sua trajetória acadêmica mostram-se importantes, especialmente quando nos deparamos com especificidade de retorno do aluno à mesma instituição: o reingresso.

A partir de uma preocupação institucional corroborada pela Coordenação de Licenciaturas da FE/ Unicamp, o estudo foi tomando forma e alcançou a possibilidade de estudar o perfil e a trajetória acadêmica do estudante no ensino superior na Universidade Estadual de Campinas, que tiveram a Licenciatura em seu percurso acadêmico.

No contato com a literatura, alguns fatores foram sendo observados, e direcionaram-me para questões a respeito dos cursos de Formação de Professores, nos quais cada vez mais vem denunciando que a Licenciatura tem sido colocada muitas vezes, como uma segunda opção. Esta questão coincidiu com preocupações da própria Faculdade de Educação com a formação docente e, no que se refere ao reingresso, ganha uma conotação prática ao trazer também, a condição de composição das turmas de Licenciatura.

Quanto à organização do presente trabalho, na introdução são apontados os construtos teóricos que fundamentam o estudo, que se iniciam com uma breve explanação dos conceitos de educação, formação e conhecimento, seguido de um resumo histórico do ensino superior e sua missão como instituição educativa e formadora. Dando continuidade, descreve-se o ensino superior brasileiro e a evolução ocorrida ao longo dos anos. Na sequência, trata-se de questões relacionadas ao sujeito deste estudo, o estudante universitário e suas vivências no ensino superior, abordando-se as questões do processo de transição e integração ao ensino superior, a partir de bases teóricas e estudos empíricos. A introdução conta, ainda, com a apresentação sobre a formação docente, perpassando por um breve histórico e pelas transformações envoltas a este processo e por temas como: atratividade da carreira docente, ou melhor, como foi observado na literatura, ‘pela falta de atratividade da carreira docente’; perfil dos estudantes de Licenciaturas;

percepção dos estudantes sobre o processo e impacto na formação das Licenciaturas. Em seguida, concluindo a introdução os objetivos desse estudo serão descritos.

Encontra-se, depois a proposta metodológica e os resultados das análises realizadas a partir dos dados obtidos no estudo. São destacados dois blocos de resultados e discussão: perfil global do reingressante e trajetória acadêmica por agrupamento de curso. Os resultados e discussão, bem como o diálogo com a literatura acerca da temática estão posteriormente detalhados e, para finalizar o texto são apresentadas as considerações finais, as referências e os anexos.

A temática definida como estudo dessa pesquisa diferencia-se por abordar a trajetória dos alunos que retornam ao ensino superior, frente à escassez de investigações na área. Sua relevância destaca-se por possibilitar uma reflexão acerca de programas especiais para os alunos reingressantes, mas também por levantar algumas questões importantes acerca dos cursos de formação de professores. Seria interessante que as Instituições de Ensino Superior dessem maior ênfase aos cursos de Formação de Professores, não somente no sentido de ampliarem suas vagas, mas também que encontrassem mecanismos para a permanência desse estudante no curso e sua satisfação com a formação.

INTRODUÇÃO

Educação, formação e conhecimento são conceitos intimamente interligados e definidos como processos inacabados do desenvolvimento humano. São também fundamentais para a ampliação das possibilidades de *“realização humana, da cultura, e da vida em sociedade”* (SOBRINHO, 2007, p. 159). Como apontado por Bowen (1997), a educação deve estar voltada para o crescimento do indivíduo como um todo, compreendendo não só o intelecto, mas também as disposições afetivas (aspectos morais, religiosos, emocionais, sociais e estéticos).

São muitas as definições encontradas sobre educação, de modo que se torna praticamente impossível chegar a um consenso único e formar uma definição completa e acabada. Sobrinho (2007) aponta que a educação pode ser entendida como *“um processo, meio, fim e resultado, entidade ou instituição, formal ou informal, do ponto de vista individual ou coletivo, como ideal universal ou realidade histórica e situada”* (p.155). Também argumenta que a educação tem como principal finalidade a formação, entendida *“como um processo de construção da vida em sociedade”* (p.157).

Por meio de sua inserção na sociedade, de seu conhecimento de mundo e de sua ação sobre ele, que o indivíduo constrói sua individualidade, sua formação pessoal. Assim, a formação pode ser entendida como *“um processo de construção da subjetividade e esta é inseparável da construção da sociedade”* (SOBRINHO, 2007, p.158). Desta forma, neste processo duas dimensões são apontadas pelo autor como fundamentais: a epistêmica e a ética. A primeira refere-se ao saber, a ciência, ao conhecimento, as competências que os indivíduos adquirem ao longo de seu desenvolvimento e a segunda relaciona-se ao comportamento dos indivíduos em sociedade, seus valores, suas relações com o mundo e com as pessoas. Estas duas dimensões epistemologia e ética são unidas pela formação, e responsáveis pela construção do sujeito social.

Conhecimento, por sua vez, deve ser compreendido não em seus aspectos quantitativos, como o acúmulo de saberes e informações, mas sim em seus aspectos qualitativos, como a capacidade de questionar e problematizar, elementos essenciais na construção do sujeito social (SOBRINHO, 2007). Este sujeito não deve se limitar ao uso dos saberes e informações armazenadas, mas também deve contribuir para o progresso da sociedade (GOERGEN, 1996).

Educação, formação e conhecimento são apontados por Sobrinho (2007) como fundamentais para a difusão da perspectiva de realização do indivíduo, dos processos culturais e de sua inserção na vida em sociedade, “*são bens públicos porque primordiais e insubstituíveis para a sobrevivência e para a convivência humana*” (p.158).

Estas questões remetem à missão da universidade, de responder às exigências da sociedade do século XXI, uma sociedade marcada pelo conhecimento, informação e educação, e tem como prioridade a educação, objetivando formar cidadãos aptos ao processo de busca e contínuo aperfeiçoamento (ZAINKO, 1999).

Sem a pretensão de um aprofundamento histórico sobre a educação superior, seu desenvolvimento e sua missão, porém objetivando a compreensão de que as instituições de ensino superior (IES) possuem essencial papel no crescimento e fortalecimento da nação. As IES são compreendidas como ambientes que exercem influência na formação de seus estudantes (BOWEN, 1977) e que também por eles são influenciadas (BRONFENBRENNER, 1979; PASCARELLA & TERENCEZINI, 1991, 2005).

Cabe à universidade, que dentre as instituições educativas é a mais tradicional e sua história remonta a mais de mil anos de existência, a formação dos homens que a frequentam, atuando no tempo presente da história humana e também preparando o futuro da humanidade (DREZE & DEBELLE, 1983; PROTA & HANSEN, 1998; TEIXEIRA, 1998). Faz-se necessário primeiro compreender o nascimento e a transformação da universidade no mundo ocidental, de acordo com o momento histórico.

A universidade surgiu na época medieval, inserida em uma sociedade feudal, chancelada pela igreja que se intitulava educadora da humanidade, com consideráveis restrições de pensamento e pesquisa. O seu papel se restringia a uma tarefa bastante limitada, não podendo ensinar nada que fosse contrário ao dogma da religião. Este momento, historicamente denominado pré-moderno, estendendo-se até o século XVIII (SANTOS FILHO, 2000). A universidade medieval constituía-se pela Faculdade de Artes e três faculdades profissionais de Medicina, Direito e Teologia, das quais o estudante somente poderia ingressar em uma delas após a conclusão do curso de artes liberais, que possuía em seu currículo as sete artes liberais formadas pelo conhecimento das Letras e da Filosofia, denominadas artes verbais (com componentes curriculares gramática, retórica e dialética) e pelas Ciências da Natureza, denominada artes reais

(com componentes curriculares aritmética, geometria, astronomia e música), descritas por Santos Filho (2000).

Com a entrada do mundo ocidental em um período denominado modernidade, iniciado a partir do século XVIII, marcado por grandes transformações, revoluções (a Francesa, a Científica, a Industrial e a Política) e pela influência do Iluminismo, a universidade ainda permanecia nos moldes medievais, com a mesma estrutura e currículos arcaicos (SANTOS FILHO, 2000). Somente a partir do século XIX que a universidade passa a assimilar e a incorporar estas transformações que vinham ocorrendo, porém ainda permanece à margem de seu tempo *“resistindo e reagindo aos novos valores da modernidade e da ciência moderna”* (SANTOS FILHO, 2000, p.33).

Na modernidade, o indivíduo passa a ser a figura fundamental na sociedade, autônomo, com capacidade para pensar e decidir, diferentemente do que era observado no período pré-moderno em que o indivíduo não atuava como um ser livre e independente por se encontrar diluído na sociedade e subordinado ao poder da igreja. A pós-modernidade, por sua vez, é considerada a terceira grande mudança paradigmática, que ocorreu após a segunda metade do século XX (SANTOS FILHO, 2000). Este período é marcado pelas mudanças ocorridas na sociedade ao longo dos anos, notadamente o momento vivenciado de transição de paradigmas, que instaura uma nova estrutura social, denominada pós-modernidade, reflete expressivamente no ensino superior (LORENÇO & SILVA, 1999). Cabe ressaltar que, esses momentos vivenciados pela universidade não compreendem um enfoque evolutivo, em que um período supera o outro em termos evolutivos, não se configurando em uma linha evolutiva de progresso, mas sim em estilos de pensar presentes no mesmo tempo. Um período não é a evolução do outro, nem tampouco a solução, porque se alinham a um pensamento.

Como também descritas na palavra de Zeferino Vaz, responsável pelo estudo de implementação da UNICAMP e seu reitor até 1978:

A Universidade, como ninguém ignora, é o viveiro em que se formam dirigentes da nação (...), a universidade não pode dedicar-se apenas ao ensino profissional, à investigação científica e ao conhecimento da filosofia e da estética. No conjunto heterogêneo dos cursos que a compõem ela há de criar uma unidade espiritual através da cultura de orientação humanística, dirigindo a formação da personalidade de seus alunos, no sentido de criar neles uma consciência nacional, assim como para o enaltecimento

dos valores morais que se oponham a crescente mecanização do espírito e ao utilitarismo frenético de nossos dias (MENEGHEL, 1994, p. 149).

Neste contexto, surgem reflexões acerca do papel da educação e sobre o ensino superior. A educação e o ensino superior passam a ocupar lugar de destaque nas discussões nacionais e internacionais, gerando a criação de comitês que visam fomentar estas discussões (ZAINKO, 1999, DELORS, 1999). Como a Conferência Mundial sobre o ensino superior promovida pela UNESCO em 1998 cujos objetivos eram estabelecer princípios fundamentais para as reformas dos sistemas de ensino superior; rever o papel das instituições universitárias e reforçar a sua colaboração para *“a construção de uma cultura da paz, em contraposição aos conflitos, à violência, às desigualdades e a exclusão social”* (ZAINKO, 1999, p. 23). *“Foca a formação integral geral e profissional que vise o desenvolvimento do indivíduo como um todo”* (UNESCO, 1999, p.130). Desta forma, o ensino superior deve corroborar sua função educativa, contribuindo para a formação do indivíduo em todos os seus aspectos e melhorar seu bem estar no meio em que vive (ROSSATO, 2007).

O documento sobre a educação para o século XXI da UNESCO (1999) aponta que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total do indivíduo (espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade); de modo a torná-lo mais consciente, crítico e capaz de formar seus próprios juízos de valor; auxiliando na tomada de decisões e ações nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 1999). Fatos estes que vinham ocorrendo, aliados a um conjunto de ações no âmbito educacional que vinham se desenvolvendo no Brasil, que resultou na elaboração e aprovação da nova LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) tida como um marco importante na configuração da educação brasileira, na perspectiva de implementar ajustes e reformas (BITTAR, OLIVEIRA & MOROSINI, 2008).

Passados quinze anos de sua aprovação e implementação, a nova LDB ainda encontra desafios a vencer, especificados por Bittar, Oliveira e Morosini (2008):

A ampliação do acesso e da garantia de permanência dos estudantes na educação superior; a desmercantilização da oferta desse nível de ensino; o estabelecimento de mecanismos efetivos de aferição e controle da qualidade e a expansão da oferta por meio de instituições públicas (p.12).

Considerando o ensino superior como uma área de estudos e pesquisas ainda recente, evidencia-se a necessidade de estudos científicos nesta área, em face de importância adquirida das instituições de ensino superior no mundo atual, na promoção do desenvolvimento científico e tecnológico (SANTOS FILHO, 1994) e em face aos desafios a serem vencidos pela nova LDB (BITTAR, OLIVEIRA & MOROSINI, 2008).

No Brasil, percebe-se uma preocupação dos estudiosos, agências formadoras e governamentais acerca do estudante universitário, as implicações de suas experiências acadêmicas e seu impacto em sua formação, além de inquietações em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, social, vocacional e cultural¹. A literatura vem procurando responder as questões que envolvem o cotidiano universitário e suas implicações, porém os estudos mostram-se ainda insuficientes.

As preocupações acerca do papel da IES e sobre os estudantes universitários tornam evidentes a necessidade de estudos científicos nesta área. A sistematização dos conhecimentos neste campo aparece desde a década de 60 e ganha proporção no final da década de 70, quando efetivamente são publicadas enciclopédias especializadas em ensino superior (SANTOS FILHO, 1994). A *International Encyclopedia of Higher Education*, de 1978; a *International Encyclopedia of Higher Education Research*, de 1982; *International Encyclopedia of Higher Education*, de 1985; a *International Encyclopedia of Higher Education*, de 1992. Estes estudos fundamentalmente se concentraram na América do Norte e Europa (SANTOS FILHO, 1994).

O primeiro Centro de Estudos sobre o ensino superior no Brasil apareceu na década de 70, na UNICAMP, destinado ao estudo da administração universitária, o CENTAU (Centro de Administração Universitária), desativado na década de 80. A partir desta década começaram a aparecer outros centros, núcleos e grupos de pesquisa sobre o ensino superior, espalhados em diversas universidades dos países, na USP, o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES); na UNICAMP, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Superior (GEPES); na UFRS, o Grupo de Estudos sobre a Universidade (GEU); na UFRN, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração Universitária (NEAU) e na UFSC, o Núcleo de Pesquisas em Administração

¹ (POLYDORO et al, 2001; MERCURI & POLYDORO, 2003; VENDRAMINI et al, 2004; JOLY, SANTOS & SISTO; 2005; SCHLEICH, POLYDORO & SANTOS, 2006; OLIVEIRA et al, 2007; SILVA FILHO et al, 2007; TEIXEIRA, CASTRO & PICCOLO, 2007; IGLE, BARIANI & MILANESI, 2008 e TEIXEIRA et al, 2008).

Universitária (NUPEAU). Surgiram também, associados ou não aos centros ou núcleos de pesquisa na década de 70 e 80, cursos de especialização em metodologia do ensino superior e cursos de mestrado (SANTOS FILHO, 1994).

O ensino superior no Brasil, como uma área de estudos e pesquisas, ainda é relativamente recente, teve um desenvolvimento nos últimos anos, com o surgimento dos centros de pesquisa, associações científicas e periódicos especializados nesta área (SANTOS FILHO, 1994). A Tabela a seguir mostra um panorama da educação superior apresentada em periódicos nacionais no período compreendido entre 1968-1995.

Tabela 1: Educação Superior em periódicos nacionais 1968-1995

Temas	Nº	%
Políticas Públicas da Educação Superior (POL)	828	18,2
Ensino (ENS)	783	17,2
Universidade e Sociedade (USO)	506	11,1
Avaliação do Ensino Superior (AVA)	406	8,9
História das Instituições de Ensino Superior (HES)	365	8,0
Pesquisa (PES)	307	6,7
Corpo Discente (DIS)	262	5,8
Extensão Universitária (EXT)	250	5,5
Corpo Docente (DOC)	239	5,3
Organização Acadêmica e Gestão (OAG)	193	4,2
Manutenção e Financiamento da Ed. Superior (MF)	180	4,0
Autonomia da Universidade (AUT)	106	2,3
Relação Ensino, Pesquisa e Extensão (EPE)	57	1,2
Natureza Jurídica das IES (NAT)	53	1,1
Corpo Técnico-administrativo (TEA)	11	0,2
Total	4546	100

Fonte: GT Política de Ensino Superior/ANPED (1999).

Como mostra a Tabela 1, os estudos sobre o ensino superior no Brasil dividem-se em diversas áreas, como políticas públicas da educação superior, representando 18,2%; seguido do ensino, o qual representa 17,2% e universidade e sociedade, que representam 11,1% dos estudos (MOROSINI, 2001).

A Rede de pesquisas UNIVERSITAS/Br conta com um conjunto de pesquisadores, de várias regiões e universidades do país, os quais reúnem-se em torno de um projeto de pesquisa que visa discutir os fatores que têm afetado a universidade. Tais pesquisadores pertencem ao Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT11-ANPED) potencializando análises, produções e ações acadêmicas que incidem diretamente na universidade (MANCEBO, 2009).

A Rede UNIVERSITAS/Br desenvolveu, no ano de 1993, uma pesquisa, cujo objetivo consistia em analisar e avaliar a produção científica no Brasil de 1968-2002, sobre a educação superior. Este estudo possibilitou o levantamento de aproximadamente 9.000 documentos categorizados, resumidos e alojados em um banco de dados, que posteriormente transformou-se na Biblioteca Virtual UNIVERSITAS. Este projeto apresentou grande relevância nacional e internacional, e como produto da atividade da Rede UNIVERSITAS/Br pode-se contabilizar seminários, publicações de artigos em revistas, comunicações em congressos e diversas reuniões científicas, a edição de 10 coletâneas, focando a Educação Superior no Brasil (MANCEBO, 2009).

Atualmente no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq encontram-se cadastrados 252 grupos de pesquisa, que têm como objeto de estudo o ensino superior². Ao afunilar esta busca para grupos que foquem o estudante universitário, foram encontrados oito grupos de pesquisa, e dentre estes o Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Universidade Estadual de Campinas, o qual iniciou suas atividades no ano de 1995 a partir de estudos direcionados à compreensão do processo de evasão observado entre os estudantes de

² Utilizando-se a frase exata para consulta as palavras-chave: “ensino superior”, disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. Acesso em 29/03/2010.

graduação, cuja preocupação atual volta-se ao estudo e investigação de processos presentes na educação superior a partir das contribuições da Psicologia, com uma produção voltada as experiências de formação do estudante no ensino superior³.

Mesmo com a diversidade de estudos sobre o ensino superior em função de um desenvolvimento muito recente de interesse, este campo de pesquisa mostra-se muito incipiente (SANTOS FILHO, 1994) e o corpo discente ainda é pouco focado, em face da multiplicidade de fatores envolvidos neste processo.

Aumentar as pesquisas que focalizam o estudante universitário justifica-se por nortear ações das IES em relação à formação global destes indivíduos, assegurando não somente seus processos de aprendizagem como também de socialização e desenvolvimento global (VENDRAMINI et al, 2004), especialmente quando este estudante universitário encontra-se inserido em um curso de formação docente. Reconhece-se a complexidade das dificuldades que permeiam este processo de escolha, formação e conclusão do curso de Licenciatura (MOREIRA, 1997; MARQUES & PEREIRA, 2002; ZIMERMANN, 2003; BRITO, 2007). A formação de professores atualmente encontra-se no centro dos acontecimentos mundiais da educação, ocasionando tanto aprovações como divergências, apontando para a necessidade de reformas (MAUÉS, 2003). Porém, nem mesmo as reformas ocorridas nos últimos anos parecem por fim à crise vivenciada pelas Licenciaturas nas universidades brasileira e nas consequentes dificuldades que estes cursos enfrentam para programarem mudanças significativas (DINIZ, 2000).

O cenário que observamos atualmente no campo das Licenciaturas nos mostra uma perda de interesse pela opção profissional pelo magistério por parte dos jovens de nosso país, vagas ociosas nas universidades e falta de profissionais capacitados no mercado de trabalho (TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010). Desta forma, o presente trabalho visa contribuir para os estudos acerca do ensino superior, especialmente sobre o estudante universitário que reingressa ao ensino superior e sua trajetória acadêmica, especificadamente sobre os que tiveram a licenciatura inserida dentro deste percurso.

³ Fonte site do PES (Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior): <http://www.e-science.unicamp.br/pes/index.php>. Acesso em 30/03/2010.

Para isso, inicialmente faz-se necessário uma compreensão sobre o ensino superior, especialmente no contexto brasileiro e as mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos. Em seguida, descrever-se-á o estudante de ensino superior, focando suas vivências e trajetória acadêmica, especificando o processo de reingresso ao ensino superior, objeto principal de estudo deste trabalho. Posteriormente focalizar-se-á a formação docente no Brasil, seus modelos de formação, atratividade da carreira docente, focando o perfil do estudante de licenciatura, suas percepções sobre o processo e sobre o impacto sobre sua formação.

1. O Ensino Superior Brasileiro

No Brasil, os resultados das discussões proferidas na Conferência Mundial chegam em momento adequado, em face ao processo de industrialização acelerado, o qual favoreceu a ascensão social da classe média (LORENÇO & SILVA, 1999). Desta forma, as atividades econômicas da sociedade requerem graus de escolaridade cada vez mais elevados, sendo, então a escolaridade o fator primordial de admissão, promoção de poder e prestígio social (LORENÇO & SILVA, 1999; ZAINKO, 1999).

O ensino superior brasileiro expandiu-se para atender às pressões sociais, às necessidades dos setores econômico, industrial e passa a receber camadas sociais cada vez mais amplas e heterogêneas. Observa-se a passagem de um sistema de “ensino de elites” para outro, de “ensino de massas”, ressaltado pela democratização de acesso e heterogeneidade da população estudantil (DREZE & DEBELLE, 1983; LOURENÇO & SILVA, 1999; AMARAL, 2000; DURHAM & SAMPAIO, 2000; BORI & DURHAM, 2000; ALMEIDA & SOARES, 2003). A Tabela a seguir mostra a expansão do ensino superior brasileiro.

Tabela 2: Número de alunos matriculados em IES brasileiras no período de 1960 a 2009

Ano	Instituição Pública	Instituição Privada	Total de alunos
1960	53.624	42.067	95.691
1970	210.613	66.795	155.781
1980	492.232	885.054	1.377.286
1990	578.625	961.455	1.540.080
2000	887.026	1.807.219	2.694.245
2005	1.192.189	3.260.967	4.453.156
2007	1.240.968	3.639.413	4.880.381
2009	1.351.168	3.764.728	5.115.866

Fonte: MEC/INEP (2000); MEC/INEP/DEEP (2007).

É possível verificar na Tabela 2, que o número de alunos matriculados em IES vem apresentando um crescimento constante desde a década de 60. Porém o maior e mais significativo aumento de alunos matriculados em instituições de ensino superior ocorreu entre os anos 70 e 80. Esta expansão reflete as necessidades políticas e econômicas do desenvolvimento nacional e das demandas sociais (CAVALCANTE, 2000).

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação abre um conjunto de inovações que propicia o acesso ao ensino superior menos elitista, além de instaurar a obrigatoriedade de cursos noturnos nas instituições de ensino superior públicas; a regulamentação e institucionalização da educação à distância; a criação de Institutos Superiores de Educação para a formação do magistério para o ensino fundamental e médio; o apoio aos programas de educação continuada; os cursos superiores sequenciais, entre outros (CAVALCANTE, 2000), conforme será posteriormente retomado no presente trabalho.

Embora ao referir-se à Educação Superior a, LDB somente utilize as expressões Instituições de Ensino Superior e Universidades, o Decreto nº 2.306/97, que a regulamenta, optou por um modelo cogitado na década de 60, pelo grupo de Trabalho da Reforma Universitária, conhecido como modelo tríplice: Universidades; Centros Universitários e Instituições não-universitárias de Educação Superior, compreendendo as Faculdades Integradas, Faculdades,

Institutos Superiores ou Escolas Superiores (CAVALCANTE, 2000). Desta maneira, a Organização Acadêmica das instituições de ensino superior, públicas ou privadas, pode ser assim compreendida: *Universidades* – são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior e caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. *Universidades Especializadas* – organizadas por campo de saber, nas quais deverá ser assegurada a existência de atividades de ensino e pesquisa em áreas básicas e/ou aplicadas. *Centros Universitários* – são instituições pluricurriculares, que abrangem uma ou mais áreas de conhecimento, deve oferecer ensino de excelência, oportunidade de qualificação do corpo docente e condições de trabalho acadêmico. *Centros Universitários Especializados* – atuação em determinada área de conhecimento específica ou formação profissional. *Faculdades Integradas e Faculdades* – são instituições de educação superior com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, que tem por finalidade formar profissionais de nível superior. *Institutos Superiores ou Escolas Superiores* – são instituições de educação superior, que têm por desígnio ministrar cursos nos níveis sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. *Centros de Educação Tecnológica* – são instituições especializadas de educação profissional, que têm por finalidade qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia, além de realizar pesquisas e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços (AMARAL, 2000; INEP, 2009). A evolução do número de Instituições no Brasil, segundo a Organização Acadêmica encontram-se apresentadas na Tabela a seguir.

Tabela 3: Evolução do número de Instituições, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2002 a 2009

Ano	Total	Universidades	Centros Universitários	Faculdades
2002	1.637	162	77	1.398
2003	1.859	163	81	1.615
2004	2.013	169	107	1.737
2005	2.165	176	114	1.875
2006	2.270	178	119	1.973
2007	2.281	183	120	1.978
2009	2.279	186	127	1.966

Fonte: MEC/INEP/DEEP (2009, 2010).

De acordo com os dados da Tabela 3, verifica-se um aumento progressivo no número de IES. As faculdades (faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia), mantiveram um predomínio, com cerca de 2.000 estabelecimentos, o que corresponde a 86,7% das instituições de ensino superior, enquanto as universidades representam 8% e os centros universitários 5,3%.

Na Tabela a seguir pode-se verificar a evolução do número de cursos ocorridos no Brasil, no período compreendido entre 2002 a 2007, segundo a Organização Acadêmica.

Tabela 4: Evolução do número de cursos segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2002 a 2009

Ano	Total	Universidades	Centros Universitários	Faculdades
2002	14.399	8.486	1.413	4.500
2003	16.453	9.396	1.618	5.439
2004	18.644	10.475	2.134	6.035
2005	20.407	10.892	2.542	6.973
2006	22.101	11.552	2.717	7.832
2007	23.488	11.936	2.880	8.672
2009	27.342	13.865	3.580	9.897

Fonte: MEC/INEP/DEEP (2009, 2010).

Observa-se também um aumento em relação ao número de cursos, conforme apontado na Tabela 4. O maior percentual de aumento no número de cursos foi observado entre as faculdades, com 10,7%; as universidades continuam sendo responsáveis pela maior parte dos cursos existentes, em 2007 seus cursos representam cerca de 52% de toda oferta de cursos de graduação presencial.

Com relação à legislação atual, os cursos oferecidos pelo sistema educacional brasileiro, após a conclusão do ensino médio ou equivalente, oferecem as seguintes opções para a continuidade dos estudos superiores: cursos sequenciais, com até dois anos de duração; e cursos de graduação, a maioria com quatro anos de duração, havendo, porém cursos de formação tecnológica, com dois ou três anos de duração; e cursos com cinco ou seis anos, como engenharia, psicologia e medicina (INEP, 2009).

Os cursos de graduação podem oferecer graus de bacharelado, licenciatura plena, tecnólogo, licenciatura curta ou de 1º grau⁴ e outros títulos⁵, como os cursos que referem diretamente à profissão, como no caso da Psicologia, Enfermagem, Farmácia, Medicina, entre outros, não se enquadram os diplomas de graduação que, não sendo considerados de bacharelado, de licenciatura ou de tecnólogo (CAVALCANTE, 2000). O grau de Bacharel ou o título específico referente à profissão habilitam o portador a exercer a profissão de nível superior; o de Licenciado habilita o portador para o magistério no ensino fundamental e médio (SIEDSup, 2009). O diploma de tecnólogo capacita o estudante a desempenhar atividades específicas no mundo do trabalho, sendo que a conclusão do curso permite a aquisição da totalidade de competências de uma dada modalidade (Parecer CNE/CES nº 436/2001).

Com a criação do Cadastro de denominações consolidadas para Cursos de Graduação (bacharelado e licenciatura) do Ministério da Educação (MEC, SESu, DESUP, 2010) que trata de uma ferramenta *“de gestão estratégica da Secretaria da Educação Superior para orientar os atos de regulação, tais como as autorizações de novos cursos, os respectivos reconhecimentos e renovações de reconhecimentos”* (p.2), visou-se colocar fim em alguns equívocos, como por exemplo a utilização de diferentes denominações para o mesmo curso de formação, exemplificado no Cadastro de denominações consolidadas para Cursos de Graduação (bacharelado e licenciatura) do Ministério da Educação: *“(...) b) Curso de Medicina, bacharelado: ‘Ciências Médicas’, ‘Curso de Formação de Médico; c) Ciências Biológicas, licenciatura e bacharelado: ‘Biologia’, ‘Biologia do Meio Ambiente’, ‘Formação do Professor de Biologia’*” (p.2).

Em uma perspectiva de melhorar a qualidade de ensino, sistematizar denominações e descritivos, e identificar as efetivas formações de nível superior no Brasil, foram criados em 2009, os “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciaturas”, a partir da sistematização dos dados do Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SIEDSup), das Diretrizes Curriculares vigentes e da legislação das profissões regulamentadas (MEC, SESu, 2010).

⁴ Terminologia extinta em consequência do que dispõe o artigo 62 da LDB (ver Parecer CNE/CES nº 630/97 e Parecer CNE/CES nº 431/68), com recomendação de plenificação pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19/05/99.

⁵ Inciso VI do artigo 53 da LDB, que determina como uma das atribuições da Universidade, conferir graus, diplomas e outros títulos.

Desta maneira, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, construído em 2009, privilegiam as “*nomenclaturas historicamente consolidadas, apoiadas pelas legislações regulamentadoras de profissões e pelas diretrizes curriculares para os cursos de graduação*” (MEC, SESup, 2010, p.4).

Há, portanto, uma Lista de Convergência de Denominação, que se refere à sugestão de denominações conforme serão apresentadas mais adiante no Anexo 1. Esta sugestão de convergência pode apontar para um dos três únicos graus consolidados na Educação Superior Brasileira:

Os *Bacharelados* que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício da atividade acadêmica, profissional ou cultural; as *Licenciaturas* que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os *Cursos Superiores de Tecnologia* que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas (MEC, SESup, 2010, p.5).

Cabe ressaltar, que os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciaturas não representam os já superados “*currículos mínimos*” e também não devem ser entendidos como diretriz curricular, uma vez que tal documento deverá ser revisto e atualizado no decorrer de cada ano, a fim de acompanhar as constantes alterações (científicas, tecnológicas e sociais) que impactam na Educação Superior. Além disso, sua elaboração pautou-se nas Diretrizes Curriculares⁶ aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (MEC, SESup, 2010).

A convergência de denominações e descritivos tem por finalidade:

Aumentar a densidade e significância acadêmica de cada um dos cursos com a necessidade de aumentar a diversidade de formações, superando o peso excessivo de que

⁶ São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção de currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (Parecer NE/CES 67/2003) (MEC, CONAES, INEP, SINAES, 2008).

a visão das profissões mais estabelecidas exerceu historicamente sobre a formação de nível superior (MEC, SESup, 2010, p.5).

Os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura⁷, além da Lista de Convergência de Denominações dos Cursos de Graduação (bacharelado e Licenciaturas), conforme apresentado no Anexo 1, indicam também: nome do curso; modalidade do curso; carga horária mínima; período de integralização; perfil do egresso; temas a serem abordados na formação; ambientes de atuação e infraestrutura recomendada, para os 97 cursos apresentados na Lista.

Estudos vêm apontando para uma queda na procura pelos cursos de Licenciaturas, o que tem se tornado objeto de preocupação nos últimos anos, uma vez em que se verifica a falta de docentes para atuarem em áreas específicas do ensino fundamental e médio. Desta maneira o que se observa é um percentual de vagas ociosas e diminuição do número de formandos nos cursos de Licenciaturas (BRITO, 2007), como se pode verificar na Tabela a seguir.

Tabela 5 - Número de vagas oferecidas nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado, candidatos inscritos, ingressos por vestibular e outros processos seletivos, e concluintes em cursos de graduação presencial – Brasil – 2008

Área / Cursos	Nº de Cursos	Nº de vagas	Candidatos inscritos	Ingressos	Matrículas	Concluintes
Educação	6.242	490.097	668.221	218.642	825.254	168.983
Ciências Sociais, Negócios e Direito	7.426	1.231.151	2.089.229	646.378	2.165.617	328.239
Ciências, Matemática e Computação	2.786	287.233	517.779	141.919	432.856	61.528
Engenharia, Produção e Construção	2.247	265.685	633.284	153.959	467.346	47.098
Agrícola e Veterinária	690	50.784	152.217	32.634	122.779	16.305
Saúde e Bem-estar Social	3.085	427.294	1.120.134	215.855	785.420	128.389
Serviços	1.105	110.915	147.423	40.872	104.360	20.654

Fonte: MEC, INEP, DEEP, 2010.

Os dados apontados na Tabela 5 mostram claramente o que vem sendo exposto pela literatura, a difícil realidade da educação brasileira, mais especificamente quanto à formação de

⁷ Encontra-se disponível em: <http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf> Acesso em: dezembro de 2010.

professores no país (MARQUES & PEREIRA, 2002; BRITO, 2007; TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010). Pode-se perceber que no total geral da área da Educação, o número de candidatos inscritos supera o número de vagas, porém o número de ingressos mostra-se inferior ao número de vagas, o que deixa um alto percentual de vagas ociosas (44,6%). Outro fator importante a ser ressaltado é o baixo número de alunos concluintes em relação ao número de matrículas (20,5%). Em relação ao Bacharelado houve uma maior procura quando comparado à Licenciatura, porém também se observa que muitos alunos não concluem o curso (14,8%).

A Tabela a seguir nos mostra um perfil do número de vagas ociosas e os ingressos de estudantes nas IES no período compreendido entre 1980 a 2007.

Tabela 6: Evolução do número de vagas ociosas e ingressos – Brasil – 1980 a 2009

Ano	Vagas Ociosas	Matrículas	Ingressos
1980	48.147	1.377.286	357.043
1990	95.636	1.540.080	407.148
2000	318.730	2.694.245	897.557
2002	567.947	3.479.913	1.205.140
2005	1.017.311	4.453.156	1.397.281
2007	1.341.987	4.880.381	1.481.955
2009	1.422.066	5.764.728	1.732.613

Fonte: MEC/INEP (2004); MEC/INEP/DEEP (2009).

Como nos mostra a Tabela 6, o número de vagas ociosas no Brasil vem crescendo significativamente, onerando os cofres tanto públicos como privados, ou seja, recursos investidos sem retorno, gerando uma ociosidade tanto de professores, como de funcionários, equipamentos e espaços físicos, conforme observado por Silva Filho et al, (2007).

Além do expressivo número de vagas ociosas, o fato de ingressar em uma instituição de ensino superior por si só não garante ao estudante ali permanecer até a finalização dos seus estudos. Dados do INEP (2007) apontam que dos 4.880.381 alunos ingressantes no ensino

superior, apenas 58,1% concluíram o curso após decorridos quatro anos. A evasão é um problema que aflige as IES de maneira geral. A perda de estudantes que iniciam, porém não terminam o curso, acarreta uma série de desperdícios não somente econômicos, mas também sociais e acadêmicos (SILVA FILHO et al, 2007).

Estudos que vêm sendo realizados em âmbito nacional sobre a evasão são acompanhados por várias dificuldades, e dentre estas pode-se destacar a falta de consenso em relação a própria definição do termo (BRISSAC, 2009). A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada pela MEC/SESu em 1996, considera a evasão no ensino superior como classificada em três tipos: ‘evasão de curso’ (refere-se ao desligamento do estudante do curso de origem, sem concluí-lo, pode ser por transferência interna ou aprovação no vestibular para outro curso, porém na mesma instituição); ‘evasão de instituição’ (refere-se ao abandono pelo aluno da IES a qual está matriculado, ou por transferência externa, ou por aprovação no vestibular em outra IES); ‘evasão de sistema’ (quando o aluno se ausenta da IES de maneira permanente ou temporária, entendido como desistência). Para efeitos deste estudo, o termo evasão será compreendido quando o aluno: abandona o curso; tem sua matrícula cancelada a pedido; por trancamentos excedidos; por remanejamento interno; por ingresso em outro curso regular; por desligamento de ingressante pela instituição; tem sua integralização excedida por projeção; não renova matrícula; apresenta coeficiente de progressão abaixo do permitido; apresenta-se como ingressante sem aproveitamento; fechada sua carga inicial; apresenta tripla reprovação em disciplinas (ANDEFES/ABRUEM/SESu/MEC,1996). Brissac (2009) destaca em seu trabalho que os motivos que levam a evasão voluntária, são diferentes dos motivos que desencadeiam o desligamento do estudante pela instituição, da mesma maneira que, *“pode-se considerar que motivos diversos desencadeiam a evasão de curso, a evasão da instituição e de sistema de ensino superior”* (p.9).

Desta maneira, estudos têm procurado identificar as causas da evasão, buscando compreender melhor este fenômeno. Alguns modelos sobre o impacto da evasão no ensino superior foram desenvolvidos no intuito de melhor compreender os determinantes da permanência do aluno, na literatura internacional podemos destacar o modelo que vem sendo mais utilizado nas pesquisas sobre evasão, proposto por Tinto, originalmente em 1975, revisado em 1987 e 1993.

Tinto (1975, 1987, 1993) propôs um modelo que buscasse explicar o processo de evasão do estudante do sistema de ensino superior, denominado Teoria de Evasão do Estudante. Compreende a instituição como formada pelo encontro entre dois sistemas: o acadêmico e o social, formais e informais, que levarão a uma maior integração e consequentemente a sua permanência no ensino superior, uma vez que se o sistema acadêmico (representado pelo desempenho acadêmico do estudante e desenvolvimento intelectual decorrentes de sua vivência no ensino superior) se interrelaciona positivamente com o sistema social (representado pelas interações do estudante com a comunidade acadêmica em geral, estrutura e organização da instituição). Caso contrário, se esta interrelação provocar interações e experiências negativas poderá levar a evasão do estudante do ensino superior.

A problemática da evasão tem sido objeto de estudos e pesquisas nacionais na área educacional. Em 2007, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como objetivo diminuir a taxa de evasão no ensino superior. Alguns estudos buscam compreender questões como o dimensionamento da evasão (PEREIRA, 1997); outros buscam os determinantes da evasão (POLYDORO, 2000); alguns procuram possíveis causas e intervenções para a diminuição da evasão (ANDRIOLA, 2003; DIAS, THEÓPHILO & LOPES, 2010) e outros visam compreender o perfil do aluno evadido, numa tentativa de estabelecer possíveis relações entre algumas variáveis que permeiam o processo de evasão (RIBEIRO, 2005).

Nesta busca de compreender as causas da evasão, Dias, Theóphilo e Lopes (2010) em uma revisão da literatura, apontam a evasão interrelacionada a diversos fatores, categorizando em dois principais: os internos e os externos. As causas internas da evasão são compreendidas como causas referentes à instituição: infraestrutura; corpo docente e assistência socioeducacional (atividades de pesquisa e extensão, grade curricular, turno, monitorias, assistência aos alunos de baixa renda). As causas externas são entendidas como aquelas de fora da instituição, relacionadas ao estudante: falha na tomada de decisão em relação ao curso (falta de orientação profissional, imaturidade, curso de segunda opção, busca pela herança profissional, pressão familiar, procura por cursos de baixa concorrência); dificuldades escolares (deficiência da educação básica, repetência, dificuldades de acompanhar o conteúdo); descontentamento com o curso e sua futura profissão (desmotivação, desprestígio da profissão, novo interesse); razões socioeconômicas (problemas financeiros, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, moradia); distância entre

domicílio e universidade (difícil acesso à universidade, transferência de domicílio) e problemas pessoais (nascimento de filhos, dedicação ao casamento, morte, doença grave).

Ainda sobre as causas, um estudo desenvolvido por Silva Filho et al (2007) aponta que as expectativas dos estudantes em relação à sua formação e o processo de integração ao ensino superior constituem-se como os principais fatores que levam à evasão. Segundo os autores, dentre os cursos que apresentam as maiores taxas de evasão em 2005, destacam-se o curso de Matemática com 44%, seguido dos cursos de Formação de Professores de Educação Básica com 38%.

Polydoro (2000) realizou um estudo acerca do trancamento de matrícula referente às condições envolvidas na saída e no retorno do estudante à instituição, cujo objetivo era compreender como se estabelece a inserção da evasão na trajetória acadêmica do universitário. O estudo apontou o trancamento como uniforme ao longo de cinco anos analisados (53,2%), apresentando diferenças entre séries, cursos e turnos. Dentre os motivos apresentados para o trancamento foram identificados o suporte financeiro (50,0%), condições relacionadas ao trabalho (17,69%), dificuldades de integração (16,54%) e baixo grau de compromisso com o curso (12,69%). Embora a maioria dos estudantes apontasse a pretensão de retornar e concluir a formação superior (91,15%), somente 9,65% destes foram rematriculados. O estudo destaca a importância dos fatores externos, essencialmente a família e o trabalho, e as mudanças de ordem pessoal no enfrentamento das dificuldades e na percepção da importância conferida à formação. Ressalta a relevância de pesquisas sobre a temática evasão e a necessidade de ações frente ao trancamento da matrícula, destacando a importância da responsabilidade da universidade no desenvolvimento das potencialidades do aluno.

Outro estudo que teve o processo de evasão como tema central (SCALI, 2009) parte do pressuposto de que diferentes condições e contextos podem estar associados aos causadores da evasão no ensino superior. O estudo focou a evasão nos cursos superiores de tecnologia e teve como objetivo identificar e analisar os motivos de evasão segundo a percepção do próprio aluno evadido, além de analisar o percurso acadêmico do estudante pós evasão. O estudo identificou como principais motivos de evasão a definição do curso de ingresso (50,0%); a localização da instituição (36,34%); a formação e atuação profissional do tecnólogo (25,0%); as condições relacionadas ao trabalho (18,2%) e as condições financeiras (18,2%). Com relação ao percurso

pós evasão, a maioria dos respondentes (77,2%) já havia se graduado ou ingressado em outro curso/instituição, em até um ano após a evasão. O trabalho destaca dados sobre os motivos determinantes da evasão de estudantes de cursos superiores de tecnologia, mostrando que existem muitas semelhanças e poucas diferenças referentes aos motivos de evasão ocorridos em outros tipos de curso (Bacharelado e Licenciatura). Os resultados possibilitaram considerações acerca do conceito de evasão e de procedimentos utilizados para a investigação desse fenômeno segundo a autora.

A partir destes dados, evidencia-se a necessidade de compreender o ensino superior, especificamente o estudante desta modalidade de ensino, suas experiências, sua vivência e sua trajetória acadêmica, de forma a entender como se estabelece esse processo, e tentar compreender alguns aspectos relacionados a estudantes que retornam ao ensino superior para complementarem sua formação inicial, em casos de cursos que oferecem tanto a modalidade de Bacharelado como a de Licenciatura.

2. A Vivência do Estudante de Ensino Superior

Conforme exposto anteriormente, através da expansão do ensino superior, percebe-se que essa progressiva heterogeneização da população estudantil que acedem ao ensino superior, assim também como novos problemas e desafios que as instituições de ensino superior se confrontam, fomentando preocupações e estudos acerca dos estudantes universitários, vem sendo observada também em outros países⁸. Estudos internacionais⁹ já vêm a alguns anos apontando a importância

⁸ (TINTO, 1975, 1997; PASCARELLA & TEREZINI, 1991, 2005; ASTIN, 1993; DEY & HURTADO, 1995; ALMEIDA, FERREIRA & SOARES, 1997; ALMEIDA, SOARES & FERREIRA, 1999; SANTOS & ALMEIDA, 2001; SOARES & ALMEIDA, 2002; FELDMAN et al, 2008; MONTEIRO, TAVARES & PEREIRA, 2008).

⁹ (TINTO, 1975; ASTIN, 1993; DEY & HURTADO, 1995; ALMEIDA, FERREIRA & SOARES, 1997; ALMEIDA, SOARES & FERREIRA, 1999; SOARES et al, 2000; SANTOS & ALMEIDA, 2001; TAVARES & SANTIAGO, 2000; SOARES & ALMEIDA, 2002; PINHEIRO, 2003; AZEVEDO & FARIA, 2006; DINIZ & ALMEIDA, 2006; DUARTE, 2008).

na compreensão do processo de adaptação ao ensino superior e a necessidade da reflexão sobre mecanismos de ação que podem ser adotados pelas instituições de ensino superior.

Pascarella e Terenzini (1991, 2005) realizaram uma ampla revisão da literatura acerca de teorias que focavam os impactos da universidade sobre os estudantes. As publicações analisadas (1991) e posteriormente ampliadas (2005) foram coligadas pelos autores em dois grupos denominados de Teorias ou Modelos Desenvolvimentistas e Modelos do Impacto da Universidade. O primeiro grupo, das Teorias ou Modelos Desenvolvimentistas discute a natureza, a estrutura e o processo de crescimento individual, ao longo de diferentes dimensões de desenvolvimento, levando em consideração a influência dos fatores biológicos e psicológicos. O segundo grupo, os Modelos de Impacto, discute os modelos para o estudo da mudança entre estudantes universitários, enfatiza as variáveis externas e avalia as mudanças provocadas nos estudantes em consequência das influências dos fatores ambientais e socioculturais (PASCARELLA & TEREZINI, 1991, 2005; FERREIRA & FERREIRA, 2005).

Desta forma, pode-se entender que as vivências dos estudantes ao ensino superior promovem mudanças. O termo desenvolvimento, entendido como um tipo de mudança pode ser percebido como um processo sequencial, ordenado e hierárquico, com função adaptativa, além de envolver mudanças decorrentes do processo maturacional interno e das interações entre indivíduo e meio (PASCARELLA & TEREZINI, 2005, SECO et al, 2005). Mudança, no entanto, é um termo descritivo, que não implica em direcionamento, refere-se a alterações que ocorrem ao longo do tempo e afetam as habilidades cognitivas, afetivas, as atitudes, os comportamentos e/ou os valores dos estudantes (PASCARELLA & TEREZINI, 2005).

Em seu interesse por explicar a influência da universidade sobre seus estudantes, Astin (1993) propôs dois modelos de impacto da universidade: o Modelo I-E-O (*inputs – environment – outcomes*) e a Teoria do Envolvimento. No Modelo I-E-O (*inputs – environment – outcomes*) o efeito da universidade sobre o estudante é entendido a partir de três elementos: entrada (*inputs*); referente às características demográficas, ao *background* familiar e as experiências que os estudantes trazem à universidade, tanto acadêmicas como sociais; ambiente (*environment*) refere-se à totalidade dos aspectos encontrados na universidade dentro ou fora do campus (pessoas, programas, políticas, culturas e a própria experiência do estudante); e o resultado (*outcomes*)

refere-se aos comportamentos, às características, habilidades, crenças e valores após a universidade. Para Astin, as entradas (*inputs*) são responsáveis por moldar os resultados (*outcomes*) direta e indiretamente, por meio do envolvimento dos estudantes ao contexto universitário.

No segundo modelo proposto por Astin (1993), denominado Teoria do Envolvimento, os estudantes exercem papel central, aprendem e se desenvolvem com os recursos propiciados pela instituição. Sua teoria visa explicar as dinâmicas de como os estudantes mudam ou se desenvolvem. Astin (1993) atribui um papel crítico ao ambiente, pois este oferece ao estudante uma gama de oportunidades acadêmicas e sociais, para que possam se envolver, porém o estudante desempenha papel central, na medida em que aproveita as oportunidades vindas do meio e se torna envolvido, utilizando-as como possibilidades de mudança ou crescimento. Desta forma, o desenvolvimento ou mudança não são vistos como consequência do impacto da universidade sobre o estudante, mas sim como um envolvimento deste estudante com os recursos propiciados pela instituição.

Cabe conhecer estas dificuldades vivenciadas pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica no ensino superior, uma vez que alguns conseguem enfrentá-las e interpretá-las como desafios a serem superados, enquanto outros as vêem como barreiras intransponíveis, o que pode levar ao abandono do curso. Estas dificuldades podem estar diretamente relacionadas ao contexto acadêmico ou não.

O ingresso do estudante em uma instituição de ensino superior é considerado um momento de transição. Este momento constitui-se em uma mistura de desafios e dificuldades, fazendo com que deparem com múltiplas e complexas tarefas, as quais deverão resolver e podem, ou não, estarem preparados (ALMEIDA, FERREIRA & SOARES, 1997; DINIZ & ALMEIDA, 2002; SOARES, ALMEIDA, DINIZ & GUISANDE, 2006). Solucionar estes desafios propostos pelas vivências acadêmicas nos domínios social, pessoal, acadêmico e vocacional/institucional depende de cada um, das suas características pessoais e contextuais; e sua satisfação e seu sucesso acadêmico¹⁰ encontram-se intimamente relacionados à resolução destas tarefas e desafios

¹⁰ Sucesso acadêmico deve ser compreendido em um amplo sentido, englobando a experiência adquirida pelo estudante no contexto educacional, entendido por Almeida, Soares e Ferreira (1999) como compreendendo desempenho cognitivo, afetivo e social, e desta forma, não somente entendido como desempenho.

(PASCARELLA & TERENCEZINI, 1991; ALMEIDA, SOARES & FERREIRA, 1999; TEIXEIRA, CASTRO & PICCOLO, 2007; TEIXEIRA et al, 2008).

Estes domínios são definidos por Almeida, Soares e Ferreira (1999) como *domínio acadêmico* que se refere às estratégias de ensino e aprendizagem, aos sistemas de avaliação e de estudo; *domínio social* que implica no desenvolvimento de padrões de relacionamento mais maduros com professores, colegas, amigos e familiares; *domínio pessoal* que remete para o desenvolvimento no sentido da identidade, maior consciência de si e do mundo; *domínio vocacional*, associado ao desenvolvimento de um projeto e de uma identidade vocacional.

Desta forma, o processo de transição pode ser percebido como potencializador de crises e desafios, face às tarefas para as quais não se tem respostas, requerendo dos indivíduos mudanças em seu repertório comportamental, ajustamento e adaptações ao novo contexto, visando uma melhor integração. Se esta transição for bem sucedida, levará ao desenvolvimento e progresso do indivíduo, de forma contrária, poderá gerar consequências de estresse e fracasso (SECO et al, 2005) e até mesmo conduzir ao desajustamento e abandono do curso (ALMEIDA et al, 2006). No entanto, independente da transição ser percebida como desafiante ou ameaçadora, vai requerer sempre do indivíduo estratégias para lidar com as mudanças (AZEVEDO & FARIA, 2006).

Para Tinto (1988) ao ingressar no ensino superior, o estudante se depara com estágios, sendo assim denominados “separação”, “transição” e “integração à nova comunidade”. Entender estes estágios auxilia na compreensão dos desafios que os estudantes irão enfrentar no decorrer de sua vivência acadêmica. O estágio da separação pode ser entendido como um processo de rupturas, do convívio com a família, com as amizades anteriormente estabelecidas e a necessidade de estabelecer interrelações com o novo grupo. O estágio de transição é definido como decisivo para sua permanência ou evasão no ensino superior, uma vez que potencializa o estresse e vai requerer do estudante capacidade para a superação desta condição. Neste momento, não somente os aspectos pessoais do estudante (características da personalidade, habilidades individuais, metas e comprometimentos) como também os institucionais (características da própria instituição) assumem relevante importância na superação das suas dificuldades (TINTO, 1988).

A transição para o ensino superior pode ser conceituada como um processo multidimensional, em que cabe ao estudante um conjunto de competências adaptativas a um contexto não somente novo, mas também dinâmico em si. A qualidade da transição está relacionada às características individuais de cada estudante, suas experiências anteriores, como com a escola, com a família, com os pares e de qualquer outro contexto desenvolvimental, que seja significativo para o indivíduo (TAVARES, 2008).

A estrutura de todo o processo de transição pressupõe a presença de três elementos principais: *a identificação do processo de transição; os fatores que irão determinar as respostas à transição e os recursos que os indivíduos dispõem para lidar com a transição*. Destes três elementos, o que se refere à identificação da transição, é de extrema importância para se compreender o seu significado, remete a questões acerca das mudanças que estão ocorrendo ou que são esperadas que ocorram, sejam estas mudanças pessoais, de relacionamentos, de papéis ou de rotinas (SCHLOSSBERG, WATERS e GOODMAN, 1995 *apud* SECO et al, 2005).

Visto que a transição provoca mudanças nos estudantes, estas mudanças devem ser entendidas, de forma a melhorar sua integração e permanência no ensino superior. Assim, faz-se necessário um melhor entendimento dos aspectos que permeiam a integração do estudante do ensino superior. Assim é também entendido o terceiro estágio apontado por Tinto (1988) “integração a nova comunidade”, como um processo que resulta das relações constituídas entre os estudantes e a instituição.

A integração é entendida como o grau em que o indivíduo compartilha atitudes normativas e valores com seus pares e com o corpo docente da instituição, e a forma como respeita as exigências das estruturas formais e informais dentro desta instituição. Na medida em que são fortalecidos os compromissos dos estudantes, com seus objetivos pessoais e institucionais, realizando seus objetivos, a integração tende a aumentar. De forma contrária, suas interações e experiências negativas podem impedir a integração e distanciar o estudante de seus objetivos pessoais e institucionais, reduzindo assim seus compromissos com seus objetivos, levando-o ao processo de evasão (TINTO, 1975, 1988; PASCARELLA & TERENCEZINI, 1991, 2005).

Desta forma, a integração ao ensino superior caracteriza-se por uma dinâmica relação entre o estudante e suas vivências acadêmicas, englobando aspectos ambientais e aspectos pessoais (internos aos estudantes) como a capacidade de enfrentamento (TINTO, 1975; POLYDORO, 2000).

Os construtos integração têm sido empregados para designar a adaptação dos estudantes ao ensino superior. Neste contexto, são entendidos como um processo multifacetado, que se estabelece nas relações entre os estudantes e a instituição, construídos ao longo dessas relações (POLYDORO et al, 2001).

Na tentativa de compreender a maneira como as situações são vivenciadas, direta ou indiretamente no ensino superior e seu impacto na trajetória acadêmica dos estudantes no ensino superior, vários estudos nacionais e internacionais vêm sendo desenvolvidos, conforme apresentados a seguir.

Segundo Almeida, Soares e Ferreira (1999), a adaptação à universidade é um processo complexo e multidimensional, dependente de fatores de natureza intrapessoal e contextual. O estudo dos construtos integração e adaptação podem inserir-se em uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, na qual o relacionamento que se estabelece entre o estudante e o ambiente da IES devem ser vistos como recíproco e dinâmico. Desta maneira, se estabelece um processo mútuo de interações entre a instituição e os estudantes e as mudanças decorrentes destas interações em ambos (BRONFENBRENNER, 1979 *apud* DEY & HURTADO, 1995). Assim, como definido por Dey e Hurtado (1995) *“os alunos moldando ativamente seu ambiente interpessoal e, por extensão, suas instituições, com seus ambientes proporcionando simultaneamente o potencial para transformar o indivíduo”* (p.34). A perspectiva ecológica contribui para a apreensão de como o estudante e suas características individuais interage com o ambiente institucional e suas características, e o que produz em função dessas relações (ALMEIDA, SOARES & FERREIRA, 1999).

Estudos nacionais sobre o construto integração evidenciam a sua importância para o sucesso do estudante no ensino superior (POLYDORO & PRIMI, 2003; SANTOS & LEITE, 2006; SCHLEICH, 2006; GUERREIRO, 2007; SILVA FILHO et al, 2007; OLIVEIRA et al, 2007; TEIXEIRA, CASTRO & PICOLLO, 2007; GHIRALDELLO, 2008; IGLE, BARIANI &

MILANESI, 2008; TEIXEIRA et al, 2008). Bem como é assinalada a importância das vivências experimentadas pelos estudantes e o impacto destas vivências sobre o processo de integração à universidade (VILLAR, 2003; VENDRAMINI et al, 2004; GRANADO, 2004; SCHLEICH, 2006; GUERREIRO, 2007; TEIXEIRA, CASTRO & PICOLLO, 2007; IGLE, BARIANI & MILANESI, 2008; TEIXEIRA et al, 2008).

Em uma pesquisa realizada por Villar (2003) a qual propôs verificar as vivências acadêmicas e as diferenças existentes entre alunos universitários dos cursos de Engenharia e Arquitetura, ingressantes e concluintes, utilizando como instrumento o QVA¹¹ (Questionário de Vivências Acadêmicas versão adaptada à população brasileira por VILLAR & SANTOS, 2001). Os resultados sugerem oscilações e diferenças significativas nas amostras das variáveis escolhidas (série inicial e final, gênero e faixa etária), as maiores diferenças detectadas foram por gênero, por tempo de curso e por faixa etária. Os veteranos (série final) apresentaram melhor situação, provavelmente devido ao maior tempo de vivências acadêmicas e experiência de vida, provável fator diferencial dos calouros (série inicial), apresentado pelo autor. Uma melhor situação também foi apresentada pelos estudantes do sexo masculino e com idade superior a 21 anos.

Sendo o conceito de integração apontado na literatura como fundamental para o sucesso do estudante ao longo suas vivências no ensino superior, Guerreiro (2007) procurou identificar e analisar em seu estudo a crença de auto-eficácia na formação superior e a integração ao ensino superior de estudantes ingressantes, suas mudanças ao longo do primeiro ano de curso e as relações entre as mesmas. O estudo utilizou como instrumentos o Questionário de Caracterização, a Escala de Auto-eficácia na Formação Superior (validada por POLYDORO & GUERREIRO, 2007) e o Questionário de Vivências Acadêmicas reduzido – versão nacional (QVA-r, adaptado e validado por GRANADO, 2004). Os resultados apontam que a auto-eficácia na formação superior e a integração ao ensino superior representam importantes variáveis para a permanência e sucesso acadêmico, como também para o desenvolvimento ou mudança proporcionada pela permanência no ensino superior. As informações obtidas neste estudo evidenciam a necessidade

¹¹ Questionário de Vivências Acadêmicas versão original portuguesa, construído e validado por ALMEIDA & FERREIRA (1997), compostos por 170 itens, distribuídos em 17 subescalas.

de ações interventivas que visem estimular a auto-eficácia na formação superior e a integração ao ensino superior.

Com esta mesma preocupação, no que concerne a adaptação à universidade, Teixeira, Castro e Piccolo (2007) procuraram investigar possíveis correlatos da adaptação à universidade em estudantes universitários. Para isso as cinco dimensões da adaptação (carreira, pessoal, interpessoal, estudo e institucional) obtidas através da aplicação do QVA-r (versão nacional, adaptado e validado por GRANADO, 2004) foram correlacionadas com as variáveis consideradas relevantes a adaptação, conforme apontada na literatura: nível de participação em atividades extracurriculares; apoio familiar alcançado em relação à escolha profissional realizada; apoio emocional familiar percebido; nível de interação extraclasse com e o nível de comportamento exploratório vocacional. Os resultados confirmam achados que vêm sendo discutidos na literatura acerca da temática, e apontam que algumas variáveis carecem de maior atenção em futuros estudos sobre a adaptação à universidade, de modo que se faz necessária a ampliação de estudos para uma melhor compreensão do processo de adaptação à universidade no contexto brasileiro.

Em uma revisão de literatura sobre estudos que investigaram o processo de integração ao ensino superior em estudantes do primeiro ano, foram encontrados fatores que se relacionam a este processo como as vivências acadêmicas, rendimento escolar, influências de aspectos pessoais e familiares, ajustamento psicológico, métodos de estudo, permanência ou desistência, suporte social, percurso acadêmico¹².

Uma vez em que é observado um conjunto de variáveis pessoais, interpessoais e institucionais que interferem na adaptação e no rendimento acadêmico, particularmente em alunos do primeiro ano. Com o intuito de conhecer e caracterizar a realidade percebida por alunos ingressantes no ensino superior de maneira a possibilitar a identificação de vivências acadêmicas conducentes ou não à integração e sucesso, Santos e Almeida (2002), buscaram conhecer e caracterizar a realidade vivenciada por alunos recém-chegados na universidade, nas três

¹²SANTOS & ALMEIDA, 2001; FERRAZ & PEREIRA, 2002; FERNANDES et al, 2005; VASCONCELOS, ALMEIDA & MONTEIRO, 2005; MONTEIRO, VASCONCELOS & ALMEIDA, 2005; ALMEIDA, GUISANDE, SOARES & SAAVEDRA, 2006; AZEVEDO & FARIA, 2006; DINIZ & ALMEIDA, 2006; PEREIRA et al, 2006; SOARES, GUISANDE & ALMEIDA, 2007; MONTEIRO, TAVARES & PEREIRA, 2008; FELDMAN et al, 2008; ALBUQUERQUE, 2008; SOARES et al, 2009.

dimensões de suas vivências acadêmicas (pessoal, realização e contextual), avaliadas através do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) de Almeida e Ferreira (1997), e a forma como se correlacionam ao rendimento acadêmico. O estudo mostrou que a dimensão de realização acadêmica é a que assume maior relevância na explicação do rendimento acadêmico dos alunos, enquanto que a dimensão institucional apontou impactos tanto positivos como negativos no rendimento escolar dos alunos. O estudo aponta para a importância do envolvimento acadêmico no sucesso. As variáveis consideradas decisivas foram as relacionadas ao estudo, como as bases de conhecimentos para o curso, a percepção das competências cognitivas e a adaptação ao próprio curso.

Também interessados na influência de alguns fatores na vivência acadêmica dos alunos ingressantes, Monteiro, Vasconcelos e Almeida (2005) analisaram os métodos de estudo de alunos ingressantes no curso de engenharia de uma universidade de Portugal. A pesquisa pretendeu analisar os diversos níveis de abordagem ao estudo, avaliados através do enfoque compreensivo, reprodutivo, envolvimento, capacidade de organização e percepções de competência, e relacioná-las ao rendimento acadêmico dos alunos. O estudo apontou que todas as variáveis analisadas apresentavam relação com o desempenho acadêmico dos alunos, sendo que os alunos que se percebiam com melhor competência pessoal foram os que obtiveram o melhor rendimento acadêmico (mensurado por meio das notas) e os que apresentaram abordagem de estudo superficial (com maior pontuação no enfoque reprodutivo) foram os que apresentaram rendimento acadêmico inferior. Os autores ressaltaram a importância do papel ativo do aluno na promoção da sua adaptação e de seu sucesso acadêmico. Resultados semelhantes foram encontrados no também estudo de Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005) que visava analisar os métodos de estudo de alunos recém-chegados a uma universidade portuguesa.

O estudo de Feldman e colaboradores (2008) procuraram investigar as relações que se estabelecem entre o estresse acadêmico, o apoio social e a saúde mental com o rendimento acadêmico de estudantes universitários de uma universidade na Venezuela. Os resultados apontam que as situações de estresse que os estudantes se reportam com maior frequência são as relacionadas aos exames e a falta de tempo para realizar as atividades inerentes ao âmbito acadêmico, bem como a sobrecarga de tarefas e trabalhos do curso. A relação entre o apoio social e o estresse acadêmico indicou variações de gênero, porém o apoio social mostra-se vinculado a

uma menor quantidade de estresse. Os resultados assinalam que os melhores níveis de apoio social associam-se a uma boa saúde mental.

Relacionado também às vivências acadêmicas, o estudo de Monteiro, Tavares e Pereira (2008) procurou investigar a relação entre o otimismo disposicional, a sintomatologia psicopatológica, o bem-estar e o rendimento acadêmico de alunos ingressantes em uma universidade portuguesa. Os resultados apontam que o otimismo disposicional é uma importante variável para o ajustamento psicológico e o rendimento acadêmico, ou seja, quanto mais otimistas mostram-se os estudantes apresentam menor sintomatologia psicopatológica e, quanto mais otimistas são os estudantes, melhor é o desempenho acadêmico que apresentam no final do primeiro semestre. Não foram verificadas diferenças significativas entre os sexos com relação à sintomatologia psicopatológica, ao bem-estar e ao rendimento acadêmico, com exceção da dimensão ansiedade, nos quais as mulheres apresentaram maior sintomatologia ansiosa.

Fernandes e colaboradores (2005) investigaram o ajustamento psicológico e a experiência pessoal dos alunos ingressantes em uma universidade de Portugal. As dificuldades no ajustamento psicológico foram avaliadas com base nos indicadores de sintomatologia psicopatológica e de dificuldades nas competências de resolução de problemas. Os resultados apontam que a maioria dos participantes da pesquisa apresenta dilemas implicativos, o que pode indicar uma fragilidade psicológica na fase de entrada ao ensino superior. Um elevado número de sujeitos apresentou dificuldades na resolução de problemas de vida em geral. Os estudantes do gênero feminino foram os que apresentaram maior percentual de dilemas implicativos, de severidade sintomatológica e de dificuldades na resolução de problemas.

Dentro de suas vivências dentro do ensino superior, os níveis de autonomia psicológica dos alunos ingressantes no ensino superior também desempenham um importante papel no seu ajuste às pressões e aos desafios da vida acadêmica. No estudo de Soares, Guisande e Almeida (2007) são analisadas as relações entre os níveis de autonomia dos estudantes em dois momentos, o de entrada ao ensino superior e a qualidade de seu ajuste acadêmico no final do primeiro ano. Os resultados apontaram que os alunos pesquisados apresentaram percepções positivas com relação aos seus níveis de autonomia nas áreas de gestão de tempo, na adaptação a novos lugares e pessoas e em sua capacidade de estabelecer relações de reciprocidade e cooperação com os outros. Foi observado que os alunos que se mostram mais independentes são os que apresentam

os melhores níveis de autonomia emocional. Desta forma, o nível de autonomia que os alunos possuem ao ingressar no ensino superior exerce impacto significativo na forma que eles enfrentam as pressões e os desafios da vida universitária, em sua capacidade de se organizar e aproveitar o tempo de forma adequada, e nas relações que estabelece com seus pares. Esta relação que os estudantes estabelecem com seus pares também é apontada nos estudos de Diniz e Almeida (2006).

As vivências acadêmicas e as expectativas de universitários ingressantes e concluintes são o tema central do estudo de Igue, Bariani e Milanesi (2008), que visou descrever as expectativas dos alunos ingressantes e o impacto destas expectativas ao longo de suas vivências no ensino superior. Este estudo visou descrever as vivências acadêmicas e as expectativas de universitários ingressantes e concluintes, verificando se haviam variações em função do ano frequentado. O estudo procurou verificar as expectativas dos alunos ingressantes em relação às vivências que teriam no curso e as expectativas que os alunos de último ano tiveram ao ingressar na universidade em um curso de Psicologia. Os resultados apontam que as vivências acadêmicas dos estudantes variam em função de estarem ingressando ou finalizando o curso. Os alunos ingressantes em relação às suas expectativas positivas ou negativas, não apresentaram diferenças significativas nas suas vivências, enquanto que os estudantes concluintes apresentaram diferenças significativas. Estes resultados sugerem que cursar o primeiro ou o último ano influencia nas vivências acadêmicas dos estudantes, de forma que as expectativas iniciais dos estudantes apontadas como mais altas proporcionaram-lhes melhores vivências, por mostrarem-se mais dispostos e motivados para investirem seus recursos nestas vivências. Desta forma, o estudo apontou dados que condizem com a literatura, a qual aponta que as expectativas iniciais dos estudantes ingressantes são fatores de suma importância e que podem influenciar suas experiências acadêmicas (GONÇALVES, 2000).

A adaptação à universidade também foi interesse em estudo nacional de Teixeira (et al, 2008) o qual objetivou investigar qualitativamente a experiência do estudante universitário ingressante, identificadas a partir de quatro grande temas descritos como “*sair de casa; ingressar na vida acadêmica; perceber mudanças em si mesmo e adaptar-se ao curso*” (p. 191-196). Os resultados apontam que a adaptação à universidade é uma experiência que traz mudanças importantes para os estudantes, e que o sucesso acadêmico depende de uma multiplicidade de

fatores, relacionados ou não ao contexto acadêmico, embora este contexto desempenhe um importante papel no processo de adaptação à universidade.

Tendo em vista a importância do processo de integração ao ensino superior, Polydoro e Primi (2003) desenvolveram um estudo no qual investigaram as características de personalidade e o nível de integração do estudante ao ensino superior e a contribuição da dimensão pessoal para adaptação e sua correlação às variáveis como as horas dedicadas ao estudo e o envolvimento acadêmico. Dentre os principais resultados apontados pelo estudo, observa-se que a integração do estudante ao ensino superior encontra-se associada a determinadas características da personalidade as quais relacionam-se a tendência à organização, ao desejo de mudança e a não aumento da inferioridade ou da culpa. Estas características foram apontadas no estudo como fatores que predispõem a condições de enfrentamento dos desafios que o estudante pode encontrar no ensino superior. O estudo apontou que estudantes com características de personalidade mais eficazes ao estabelecimento de vínculos de amizade e de relacionamento social, características dinâmicas e de atuação ativa, comportamentos persistentes, autônomos, organizados e planejados; são apontadas como favorecedoras do processo de integração ao ensino superior, porém as características pessoais não são suficientes para explicar o processo de integração. Variáveis tais como o nível de envolvimento acadêmico, de aderência à instituição, de compromisso e de satisfação com o curso, tendem a aumentar o envolvimento do aluno e diminuir sua possibilidade de reprovação. Assim, o estudo procurou aprofundar investigações sobre a integração ao nível superior, partindo da análise de sua relação dos traços de personalidade com as variáveis reprovação e tempo de dedicação aos estudos. Sugere que alguns aspectos da personalidade propiciam melhor percepção e aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo contexto educacional do ensino superior, bem como melhor enfrentamento dos desafios decorrentes da vivência universitária. Porém, o estudo ressalta que, pela integração ser considerada um processo multifacetado, requer a explicação de outras dimensões.

Compreender o perfil do estudante ingressante pode facilitar o entendimento do processo de integração. Com estes objetivos Santos e Leite (2006) procuraram investigar, por meio de um estudo exploratório descritivo, como se apresentava a inserção de alunos ingressantes no curso de Enfermagem de uma universidade particular da cidade de São Paulo. O estudo indica que a inserção dos alunos procura atenderem a comunidade a qual pertencem, a atitude do ingressante

em relação ao seu desenvolvimento demonstra possibilidades de crescimento, sendo desejável o prosseguimento do estudo para um melhor acompanhamento a médio e longo prazo.

Tendo em vista a integração e a satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes nas várias dimensões (pessoal, interpessoal, vocacional, estudo e institucional) e analisar a relação entre o processo de integração e satisfação acadêmica, caracterizando-a por curso, gênero, idade, situação acadêmica e trabalho, Schleich (2006) realizou um estudo transversal em uma instituição privada de ensino superior, no interior de São Paulo, com uma amostra de 311 estudantes das primeiras e quartas séries. Dentre os principais resultados apontados pelo estudo, observa-se que os estudantes ingressantes mostraram-se mais integrados que os concluintes, ambos diferenciando-se nas dimensões carreira e institucional. Com relação ao nível de satisfação acadêmica assinalado no estudo, mostrou-se maior entre os ingressantes do que entre os concluintes, mostrando diferenças em todas as dimensões, principalmente ‘satisfação com o curso’ e em ‘oportunidades de desenvolvimento’. Tanto a variável integração como a satisfação foram apontadas como sendo afetadas pela experiência do estudante, tanto ingressante, como concluinte.

Com o objetivo de verificar as variáveis de contexto e motivacionais que interferem na trajetória acadêmica de estudantes ingressantes no ensino superior, Oliveira (et al, 2007) investigaram alunos matriculados nas séries iniciais de diferentes cursos. Os resultados apontam que a maioria dos estudantes sente-se muito satisfeito com seu curso e que entre as variáveis analisadas, o maior obstáculo encontrado para que os estudantes dessem continuidade aos estudos, foi o fator financeiro. A pesquisa ressalta que a evasão do ES é um processo que envolve complexas interações, que vão desde os fatores que se relacionam aos estudantes, como aos que se encontram relacionados à instituição, ao corpo docente e a acontecimentos externos. O conhecimento e a identificação de variáveis que podem intervir no processo de integração do estudante ao ensino superior, podem auxiliar a instituição a promover fatores que visem anular a inferência destas variáveis no contexto educativo, ou mesmo minimizar seu impacto na vivência do estudante, proporcionando-lhes uma diminuição no índice de evasão e na insatisfação no ensino superior, evidenciando assim, a importância em se compreender as percepções e as vivências dos estudantes nesta nova fase de sua vida, repleta de novos e complexos desafios acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais.

Voltado para a compreensão destes desafios (acadêmicos, sociais, vocacionais e interpessoais) envolvidos na integração dos estudantes, Teixeira, Castro e Piccolo (2007) objetivam investigar os possíveis correlatos com as variáveis: nível de participação em atividades extracurriculares, apoio familiar, nível de interação extraclasse com professores, nível de comportamento exploratório vocacional e ano do curso. Entre os principais resultados verificados, destaca-se que as variáveis de exploração de si e nível de interação extraclasse com professores foram as mais correlacionadas com os indicadores de adaptação (carreira, pessoal, interpessoal, estudo e institucional); enquanto que, a exploração do ambiente apresentou as correlações mais baixas. O apoio familiar apresentou uma relação fraca, porém significativa com a dimensão interpessoal da adaptação. Os resultados obtidos são apresentados pelos autores como coerentes com o que vem sendo apontado na literatura, que indica que a adaptação depende de múltiplos fatores relacionados, influenciando-se reciprocamente.

Outro estudo preocupado em investigar estes desafios, encontramos o de Ghiraldello (2008), o qual analisou as vivências acadêmicas de alunos ingressantes em um curso de Turismo e a sua relação com variáveis como semestre e turno. Dentre os principais resultados apontados, destaca-se a semelhança no processo de integração acadêmica dos estudantes de Turismo com os demais cursos de graduação que vêm sendo apontado na literatura.

Entendendo que o primeiro ano é um período crítico para a adaptação do estudante à universidade, Teixeira (et al, 2008) objetivaram investigar por meio de uma pesquisa qualitativa, a experiência de adaptação à universidade de jovens ingressantes. Os resultados mostram uma heterogeneidade de experiências que se relacionam ao ingresso na universidade, porém não foram apontadas pela maioria dos estudantes dificuldades de adaptação à universidade geradora de sofrimento psicológico ou fracasso diante das exigências acadêmicas. Alguns fatores apontados, como a saída da casa dos pais, foram relacionados às responsabilidades cotidianas as quais teriam que enfrentar como sendo impulsionadoras para o desenvolvimento da autonomia. Da mesma maneira, como apontados em estudos nacionais anteriores, os autores ressaltam que o processo de adaptação dos estudantes à universidade depende de muitos fatores, que se interrelacionam, e que o contexto universitário desempenha importante papel no processo de integração do estudante a este novo contexto.

A maneira pela qual cada estudante vivencia sua experiência no ensino superior é única e não são todos que necessitam do mesmo tipo de apoio para viabilizar a sua integração acadêmica,

seu sucesso e seu desenvolvimento psicossocial. Isso decorre das diferenças entre os estudantes em suas habilidades, autonomia, expectativa, *background* acadêmico anterior, sendo que, algumas diferenciações podem ser encontradas considerando-se grupos de alunos segundo o curso, a frequência ou o sexo (ALMEIDA & SOARES, 2003).

Em um levantamento sobre estudos nacionais e internacionais que focam o estudante universitário em sua vivência no ensino superior e todas as variáveis que permeiam, não foram encontrados estudos que foquem o estudante que após a conclusão de uma graduação retorne à mesma instituição, sem prestar novo vestibular, para complementar sua graduação, isto deve-se ao fato de possivelmente de se tratar de uma especificidade, não comumente encontrada nas IES. Este aluno que retorna ao ensino superior após ter concluído um curso de graduação, é entendido neste estudo como um aluno reingressante.

A necessidade de um conhecimento mais profundo, de como as situações são vivenciadas direta ou indiretamente, no ensino superior e seu impacto sobre o desenvolvimento do estudante universitário, têm sido apontada por muitos autores em estudos supracitados (FERREIRA, ALMEIDA & SOARES, 2001; ALMEIDA, SOARES & FERREIRA, 2002; ALMEIDA & SOARES, 2003; ARAÚJO, ALMEIDA & PAÚL, 2003; VENDRAMINI et al, 2004; CUNHA & CARRILHO, 2005; FERNANDES et al, 2005; ALMEIDA et al, 2006 e DINIZ & ALMEIDA, 2006). Desta maneira, este estudo, a partir de uma demanda institucional importa-se em conhecer a trajetória deste aluno, diante da especificidade do reingresso.

O processo seletivo tradicional, segundo a Constituição Federal estabelece alguns princípios relativos ao acesso. Entretanto, novas alternativas para ingresso vêm sendo utilizadas de forma crescente, a fim de garantir o acesso. No entanto, uma vez afirmado o acesso, deve ser garantida a permanência do aluno neste sistema, e até mesmo a sua reintegração, até que possa concluir o curso (RODRIGUES, 2006).

O reingresso na educação superior é concebido como retorno de graduado e retorno de aluno desligado por abandono. Nessas duas situações considera-se que aquele que já iniciou ou concluiu um curso superior já obteve o ingresso à educação superior, não havendo necessidade de

provar novamente sua capacidade individual (...) (RODRIGUES, 2006). No Glossário do INEP¹³, encontramos a seguinte definição de reingresso:

Aluno que havia deixado de frequentar o curso (por abandono, por motivo de saúde, etc) e solicita formalmente a sua readmissão como aluno regular e é aceito pela IES. Não considerar reingressante o aluno que havia solicitado trancamento geral de matrícula e retorna ao curso, tendo em vista que esse aluno manteve seu vínculo oficial com a instituição (p.42).

Algumas universidades públicas adotam o sistema que permite o reingresso, independente da existência de vaga no curso, mediante a autorização da Coordenadoria do curso.

Assim, a preocupação central deste estudo, encontra-se voltada para conhecer o aluno reingressante, em um recorte de determinado período, por meio da análise do perfil destes estudantes e do percurso que realizam dentro da universidade. E, de forma particular, procura entender de que maneira a Licenciatura se estabelece nesta trajetória acadêmica. Para oferecer subsídios a esta análise, a seguir serão apontados aspectos relacionados à formação docente.

3. Formação Docente

A Formação Docente trata-se de um tema bastante complexo, dada a sua amplitude e a diversidade de fatores envolvidos: econômicos, sociais, educacionais e políticos. Desta maneira, essa temática apresenta uma dificuldade em ser tratada em todos os aspectos devido à sua abrangência (TANURI, 2003). Os temas a seguir foram selecionados para possibilitar ao leitor um melhor panorama sobre a formação de professores e os fatores que permeiam este processo.

¹³ Disponível em <http://www.unirio.br/proplan/2008/ARQUIVO/Glossario%202008.pdf>, acesso em 08/06/2009.

3.1. Breve Histórico da Formação do Professor no Brasil

A formação docente no Brasil, conforme Saviani (2009) surge após o período da independência, quando se pensa na organização da instrução popular, mas a formação de professores já fora indicada muito antes disso. No século XVII por Comenius, sendo o primeiro estabelecimento de ensino para formação de professores, instituído em 1684 em Reims, chamado de ‘Seminário dos Mestres’. Porém somente após a Revolução Francesa, com o problema da instrução popular, que a questão de formação de professores emergiu. A partir de então, foram instituídas as escolas normais, incumbidas de preparar professores (SAVIANI, 2009).

No Brasil, nos dois séculos após a independência aconteciam transformações na sociedade. Segundo Saviani (2009), neste período é possível identificar seis períodos da história da formação de professores:

- a) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890): período marcado pela promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Aparece a preocupação em relação ao preparo dos professores, em que o ensino destas escolas “*deveria ser desenvolvido pelo método múltiplo*” (SAVIANI, 2009, p. 144).
- b) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932): marco inicial pela reforma paulista da Escola Normal, que segundo os reformadores, sem professores bem preparados, alicerçados em respaldo científico e nos atuais processos pedagógicos aliados às necessidades da vida cotidiana, o ensino estaria longe de ser “*regenerador e eficaz*” (SÃO PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2009, p.145). A reforma foi marcada por dois vetores: “*enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal*” (SAVIANI, 2009, p. 145), sendo esta a principal novidade da reforma.
- c) Organização dos institutos de educação (1932-1939): período marcado pelas reformas implantadas por Anísio Teixeira, no Distrito Federal em 1932 e por Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933, sob as ideias da Escola Nova, aparecendo como uma crítica ao modelo de constituição das Escolas Normais, que preconizava ao mesmo tempo a cultura geral e a cultura profissional, fracassando nos dois objetivos.

- d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971): marcado pela organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Neste período foi instituído o modelo conhecido como “*esquema 3+1*” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, sendo os três anos voltados para o estudo de disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Ao serem implantados tais cursos, a centralização da formação permaneceu no âmbito profissional, garantido por um currículo mesclado por disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensando a exigência de escolas-laboratório. Este aspecto gerou uma ambivalência: os cursos de licenciatura mostraram-se marcados por conteúdos culturais-cognitivos, enfatizando menos os aspectos pedagógicos-didáticos, concebido pelo curso de didática, sendo este encarado como uma simples exigência formal para a obtenção do título de professor. Desta forma, como destaca Saviani (2009), o aspecto didático-pedagógico, em vez de se constituir como um novo modelo para compor a formação docente, foi incorporado sob o escudo dos modelos culturais-cognitivos.
- e) Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996): como resultado da Lei nº 5.692/71, desapareceram as Escolas Normais, ficando em seu lugar a habilitação específica do magistério que foi estabelecida em duas modalidades: uma com duração de três anos, que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra, com duração de quatro anos, que habilitaria a lecionar até o sétimo ano do ensino fundamental. Desta maneira, a formação de professores “*foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante*” (SAVIANI, 2009, p. 147). Os problemas gerados levaram o governo a criar o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), os quais tinham a missão de revigorar a Escola Normal, sendo posteriormente descontinuados. A mesma Lei conjecturou a formação de professores em cursos de Licenciatura Curta (três anos de duração) e Licenciatura Plena (quatro anos de duração), para lecionar para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para ensino de 2º grau.
- f) Advento dos Institutos Superiores de Educação e das escolas Normais Superiores (1996-2006): este período foi marcado pela promulgação da nova LDB em 1996. Para atender ao problema da formação docente no Brasil, propõe os Institutos Superiores de Educação e

as Escolas Normais de Ensino Superior como alternativas aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, indicando, conforme Saviani (2009) para uma política educacional predisposta a efetuar um nivelamento por baixo: *“os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”* (p. 148).

Após este breve esboço histórico, é possível perceber que as sucessivas mudanças ao longo dos séculos, que nortearam o processo de formação docente no Brasil, revelaram, como analisa Saviani (2009), um quadro descontínuo, marcado por políticas formativas precárias, que até hoje encontra dificuldades para constituir um padrão consistente de preparação docente capaz de enfrentar os problemas decorrentes da educação escolar em nosso país. A nova LDB, sob a Lei nº 9.394/96, na qual foram colocadas expectativas de que viesse enfrentar com êxito o problema da formação de professores no Brasil, mostrou frustrantes resultados (SAVIANI, 2005). Dentre os documentos legais, Pareceres, Decretos e Resoluções, que se seguiram à Lei, várias medidas foram determinadas, entre elas, podemos destacar: o preparo de docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental deveria ser prioridade dos Institutos Superiores de Educação; o impedimento de atuarem no mesmo sentido os cursos de Pedagogia de IES não universitárias; destaque aos aspectos práticos da formação nas licenciaturas, ‘ditas de conteúdo’; cisão entre bacharelados e licenciaturas; a utilização das EADs e de seus recursos para agilizar a formação inicial; ênfase na especificidade dos cursos de licenciatura e concomitante *“valorização dos programas especiais de formação para profissionais não-docentes que, de certa forma, negam a aludida especificidade”* (TANURI, 2003).

Neste ponto chega-se a uma questão primordial, apontada em vários estudos acerca da formação docente no Brasil (SILVA, BARBOSA & MENDONÇA, 2003; VILLAS BÔAS, 2003; LUGUETTI et al, 2005; MATEIRO & BORGHETTI, 2007; FARIAS, FRANCISCO JÚNIOR & FERREIRA, 2010) que os dados dos censos escolares do INEP/MEC não conseguem encobrir. Ao mesmo tempo em que existe uma demanda de se formar um número enorme de professores, devido ao déficit destes na Educação e, desta maneira, uma crescente necessidade de abrir novos cursos de Licenciatura para suprir esta demanda, observa-se uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes (MARQUES & PEREIRA, 2002). Dados do INEP (2009) confirmam o que foi mostrado há quase uma década por Marques e Pereira (2002), ao apontarem que na área da

Educação são ofertados 6.358 cursos de graduação presencial, dos quais são ofertadas 523.401 vagas, com 732.730 candidatos inscritos, 214.675 ingressos e 148.731 conclusões. Especificando esses dados por grau acadêmico, no Brasil são realizadas 5.115.896 matrículas em cursos presenciais, das quais 3.651.105 são realizadas em cursos de Bacharelado, 771.669 em cursos de Licenciatura, 206.392 em cursos de Bacharelado e Licenciatura e 486.730 em cursos Superiores de Tecnologia (INEP, 2009). Desta maneira, o que se verifica é uma menor procura por cursos de Licenciatura, confirmando a baixa ocupação das vagas nos cursos já existentes.

Algumas alternativas vêm sendo apontadas para tentar minimizar esta situação vivenciada pelo nosso país, como os ‘Fóruns das Licenciaturas’, instaurados por algumas IES, no início da década de 90, os quais procuraram discutir alguns dos problemas vivenciados pela formação de professores. Além destes, destacam-se: a reformulação curricular dos mesmos; os estágios supervisionados e a questão da prática no ensino; questões institucionais; programas especiais de formação de professores e políticas educacionais voltadas para a formação docente (MARQUES & PEREIRA, 2002).

Ou seja, o processo histórico de formação de professores no Brasil vem se desenrolando ao longo de anos, sem uma resolução considerável, constituindo-se como tema de interesse, de reflexões, de discussões e de diversas propostas dos próprios professores, de governantes, de pesquisadores. Portanto, o tema da formação docente para os diferentes níveis de ensino continua despertando interesse (LÜDKE & MOREIRA, 2002).

Esta recuperação histórica possibilita identificar e resgatar que, ao se tentar encontrar um caminho para solucionar as dificuldades observadas em relação à formação docente, especialmente quanto à necessidade de universalizar a educação formal, surgiram dois modelos de formação:

- a) *Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: dentro deste modelo, a formação de professores pode ser compreendida como completa, quando se centra no domínio específico da disciplina que o professor irá ministrar, ou seja, os conteúdos das disciplinas são voltados para a área de conhecimento que corresponde à disciplina que o professor irá lecionar, além da cultura geral.

- b) *Modelo pedagógico-didático*: contrariamente ao anterior, a formação de professores somente será completa após o preparo pedagógico-didático. Saviani (2009) considera que a instituição formadora deve assegurar ao aluno, por meio de sua organização curricular, não somente a preparação pedagógico-didática, mas também a preparação cultural-cognitiva, sem as quais não estará formando professores.

Na história da formação de professores pode-se perceber que o primeiro modelo predominou nas IES que formavam os professores para o ensino médio. E o segundo modelo prevaleceu nas Escolas Normais, encarregadas de formar os professores para o ensino fundamental. O currículo formativo colocado para a formação de professores do ensino médio é aquele que se centra em conteúdos culturais-cognitivos, dispensando a preparação didático-pedagógica, pois o ensino médio havia sido determinado como um espaço de distinção entre classes, cuja função *“é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa”* (p.149). No entanto, o modelo pedagógico-didático designa que todo conteúdo *“quando considerado adequadamente sob à vista das condições do ser que aprende, é suscetível a ser ensinado a todos os membros da espécie humana”* (p.149), desta maneira, podemos compreender que o modelo é, por si só, antielitista (SAVIANI, 2009). A formação pedagógica aparecia predominantemente no currículo das Escolas Normais, voltadas para a formação de docentes para o ensino fundamental (anos iniciais da escolaridade), enquanto, na formação específica de docentes para o ensino médio, prevalecia o conteúdo, objeto de ensino, destinada a formar docentes especialistas por área e por disciplina (TANURI, 2003).

No Brasil, o modelo didático-pedagógico tem ganhado espaço na organização dos currículos de formação de professores do ensino médio, mas isso muitas vezes, recobre-se por um *“formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos”*, o que vem sendo percebido desde a época do esquema 3+1 dos cursos de licenciaturas (SAVIANI, 2009, p. 150). Para Tanuri (2003), este modelo de formação 3+1 foi responsabilizado injustamente pelas mazelas da licenciatura. De todo o modo, em nosso país se consagrou os dois modelos na formação de professores, *“o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada, atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático a cargo das Faculdades de Educação”* (SAVIANI, 2009, p. 150).

Diante de todo esse quadro, é possível considerar a formação de professores como um dilema, envolto por vários outros dilemas de difícil solução e que excedem os próprios limites dos cursos de formação acadêmica como explica Saviani (2009). Para o autor, a raiz desse dilema envolve uma questão de dissociação de dois aspectos indissociáveis, são eles: a forma e o conteúdo. Ao se ingressar no ensino superior, os alunos terão que se fixar em apenas um deles, segundo o autor as faculdades de Educação “*tendem a reunir especialistas das formas abstraídas de conteúdo*”, enquanto que, tanto os institutos como as faculdades “*correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam*”, isto é, ambos os modelos não solucionam o dilema por eles causado, que eles próprios se constituem (SAVIANI, 2009, p.151).

Como conclusão, a autora anuncia que tanto os futuros pedagogos, como os alunos das licenciaturas, alcançariam uma compreensão mais substancial da relação entre a forma e o conteúdo, dentro do processo de ensino e aprendizagem ao ter evidenciado “*os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem, o dilema será superado*” (SAVIANI, 2009, p.152). E sugere que se trilhe um caminho no âmbito da pesquisa e do ensino, nessa reorganização de currículos para a superação do dilema apresentado. Saviani (2009) complementa:

Penso que chegou o momento de organizar grupos de ensino nas diferentes disciplinas dos currículos escolares que aglutinem docentes das Faculdades de Educação e das outras unidades acadêmicas em torno de projetos de ensino que configurariam as novas licenciaturas (p. 152).

3.2 Desafios da Formação Docente

A diminuição da procura da carreira docente, por parte dos jovens, a falta de professores bem formados e a escassez de profissionais habilitados para atuarem em determinadas disciplinas dos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio, tem ser tornado preocupante

e vem sendo discutida em vários artigos acadêmicos, que também apontam para a mudança no perfil do público que busca a docência, como também na queda pela demanda da licenciatura e no número de formandos (TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010). Destaca-se a falta de atratividade da carreira docente, menor *status* acadêmico das licenciaturas e dificuldades decorrentes da implementação de mudanças enfrentadas por esses cursos (PEREIRA, 2000; TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010).

Como já tratado neste texto, são muitos os problemas relacionados à formação docente no Brasil. Além daqueles que são próprios da formação docente, representados essencialmente pela desarticulação entre a realidade prática e os conteúdos acadêmicos (ZIMERMANN, 2003; SILVA & SCHNETZLER, 2008; DINIZ-PEREIRA, 2010), outros devem ser considerados: a questão salarial pouco atraente, a precariedade do trabalho escolar, à jornada de trabalho excessiva, à quase inexistência de planos de carreira (VIANNA, AYDOS & SIQUEIRA, 1997; MARQUES & PEREIRA, 2002); as políticas educacionais (SILVA, BARBOSA & MENDONÇA, 2003); desestímulo dos jovens em relação à escolha da carreira docente (MARQUES & PEREIRA, 2002; FARIAS, FRANCISCO JUNIOR & FERREIRA, 2010; TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010); o alto índice de desistência dos cursos de licenciatura (VILLAS BÔAS, 2003; ZUCCO, 2007); a falta de prestígio acadêmico da licenciatura por se tratar de atividade socialmente pouco valorizada (PEREIRA, 2000; LAPO & BUENO, 2002).

Duas questões tem se mostrado particularmente inquietantes conforme apontadas por Tartuce, Nunes e Almeida (2010): a falta de professores, principalmente para determinadas áreas e a segunda, relaciona-se a qualidade, ou seja, o perfil do profissional “*em termos de gênero, background acadêmico, conhecimentos e habilidades*” (p.446). Paralelo a isso, o trabalho docente está cada vez mais complexo, exigindo por parte do professor mais responsabilidades, tanto em relação às atividades pedagógicas, como em relação a questões que vão para além dos conhecimentos, como a violência e as drogas (TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010). Esta questão não aparece somente em nosso país, uma vez em que há uma preocupação de outros países, em não somente atrair os professores para a carreira docente, mas também mantê-los atuantes.

Se o problema persistir, ou seja, se perdurar a diminuição da procura pela carreira docente, como sugerem os dados (INEP, 2009), provavelmente em um futuro próximo serão

vivenciadas graves dificuldades para o suprimento de professores para a educação básica (RUIZ, RAMOS & HINGEL, 2007; TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010). Como ilustração, vale ressaltar que aproximadamente 300 mil pessoas ministram aulas no Brasil em áreas diferentes das que se formaram (GATTI & BARRETO, 2009).

Apesar de incipientes e submetidos a poucos investimentos, os trabalhos acerca da atratividade da carreira docente tem estudado os problemas como: “*a massificação do ensino, condições de trabalho, baixos salários, feminização no magistério, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais*” (TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010). Em uma recente e importante investigação realizada por estes autores em escolas públicas e privadas de cidades de grande e médio porte de diferentes regiões do país, que buscou obter a percepção dos alunos concluintes do ensino médio, observou-se que a maioria dos alunos não tem a intenção de ser professor. Não possuir características pessoais entendidas como necessárias para ser professor, falta de remuneração da profissão e falta de identificação com as atividades da profissão foram as razões que inicialmente mais apareceram como motivos de rejeição à profissão. Tais respostas apresentadas nos questionários de coleta foram complementadas por outros dois fatores que apareceram nas discussões em grupo: a própria vivência do estudante em relação ao ambiente escolar e a influência da família (TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010). De modo inverso, no que se refere aos fatores atrativos da carreira docente obtidos pela pesquisa, pode-se destacar: possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento e interesse por determinada área do conhecimento.

A maioria dos alunos associou a imagem da profissão de professor como ‘difícil’, ‘cansativa’ e ‘que exige muito’, o que parece colaborar para que se afastem desta profissão. O que foram justificadas principalmente pelo fato da profissão ser mal remunerada; condições de trabalho ruins; enfrentamento de situações cada vez mais difíceis com os alunos e a falta de reconhecimento pessoal social da profissão (TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010).

No estudo de Gatti e Barreto (2009) são levantadas algumas conclusões ‘parciais’ sobre as Licenciaturas no Brasil. Foram apontadas entre elas:

- a) A rápida mudança na formação docente para nível superior, seguida do aumento das IES, na maioria das vezes como pouca e até mesmo sem nenhuma tradição acadêmica na área de formação de professores, o que levanta a questão acerca da capacidade de se adicionar subsídios relevantes à formação de professores;
- b) Embora haja uma prevalência do setor privado em relação às Licenciaturas, o setor público tem mostrado grande participação nos cursos de Licenciaturas, sendo que apenas os cursos de formação de professores de ensino básico (Ensino Fundamental I e Educação Infantil) e Educação Física são predominantemente privados;
- c) As IES públicas vêm se destacando por garantir oportunidades de formação docente nas regiões economicamente menos favorecidas;
- d) As IES públicas estaduais são as que mais vêm atendendo à formação docente, muitas delas recentes;
- e) Verificam-se proporções expressivas de matrículas nos cursos de formação geral, especialmente nas áreas em que as ofertas de emprego são melhores que a do magistério;
- f) No setor público, especialmente as IES federais, tendem a ofertar mais cursos de Bacharelado que agregam Licenciatura (Letras, Física, Matemática, Biologia, História, Geografia), ao passo que, as IES estaduais tendem a ofertar mais cursos de formação de professores para a educação básica.

O menor *status* acadêmico da Licenciatura em relação ao Bacharelado, a não valorização do profissional da educação, seus baixos salários, as condições precárias de trabalho e na maioria das vezes, falta de um plano de carreira, parecem contribuir para o afastamento dos alunos em relação à escolha da carreira docente (PEREIRA, 2000). Gatti e Barreto (2009) concluem que as Licenciaturas ocupam um lugar secundário no modelo das universidades de nosso país, sendo a formação de professores analisada como a atividade de menor categoria, sendo pouco valorizado quem a ela se dedica. O que reflete na ordem hierárquica dentro da universidade, em primeiro lugar e com maior reconhecimento as atividades de pesquisa e pós-graduação e posteriormente o ensino e a formação de professores com menor prestígio acadêmico.

De acordo com um relatório produzido por uma Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE, CEB, 2007) por Ruiz, Ramos e Hingel (2007), são apontadas algumas proposições e soluções, sendo que tais medidas

necessitam de urgência para serem inseridas, a fim de evitarem o agravamento da escassez de professores. A eficácia das medidas depende de uma especificidade de condições que devem ser criadas pela efetivação de alguns pressupostos, dentre eles: 1. Constituição e efetividade do Sistema Nacional de Educação; 2. Conferência Nacional de Educação para Todos; 3. Instituição da Política Nacional de Formação de Professores; 4. Participação permanente da Instituição Federal de Ensino Superior; 5. Currículos novos para os novos saberes; 6. Prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática; 7. Medidas emergenciais contra a escassez de professores; 8. Mais investimentos na Educação Básica; 9. Instituição de um piso salarial para professores do Ensino Médio; 10. Informatizar as escolas e provê-las de comunicação via Internet; e 11. Livros didáticos gratuitos para o Ensino Médio.

Este documento apresenta, ainda, propostas de caráter complementar, que tem por finalidade atuar sobre os problemas que foram identificados e analisados, as chamadas soluções estruturais. São elas: 1. Formação de professores por licenciaturas polivalentes; 2. Estruturação de currículos envolvendo a formação pedagógica; 3. Instituição de programas de incentivo às licenciaturas (Pró-Licen); 4. Criação de bolsas de incentivo à docência; 5. Supervisionar a qualidade na formação de professores por educação à distância; 6. Integração da Educação Básica e o Ensino Superior; e 7. Incentivos ao professor universitário que se dedica à Educação Básica (RUIZ, RAMOS & HINGEL, 2007).

Como soluções emergenciais, o documento propõe: 1. Contratação de profissionais liberais como docentes; 2. Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes; 3. Bolsas de Estudos para alunos carentes em escolas de rede privada; 4. Incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores; 5. Incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; 6. Contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas; e 7. Uso complementar de tele salas.

3.3 Perfil dos Estudantes de Licenciatura

Hoje já existem disponíveis vários estudos e banco de dados que permitem caracterizar o perfil dos estudantes de graduação no Brasil. Para Brito (2007) desde o ‘Provão’, da década de 1990, e agora, de forma mais completa com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com as informações captadas pelos questionários sócioeconômicos, é possível se traçar um perfil dos alunos que ingressaram ou egressaram do ensino superior. A natureza dos dados permite traçar um perfil comparativo entre os vários cursos de Licenciatura e qual a razão pela qual estes estudantes optaram por cursos de formação de professor, conforme apontado no estudo de Brito (2007).

O estudo de Brito (2007) teve como objetivo traçar o perfil de estudantes dos cursos de Licenciatura que se submeteram ao ENADE em 2005 (Filosofia, Geografia, Letras, História, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Ciências Sociais e Biologia), verificar o desempenho desses estudantes na parte de Formação Geral e as razões que os levaram a escolha por cursos de Licenciatura, além de comparar os dados obtidos com as informações do Censo da Educação Superior de 2004 e pautar as relações entre as razões da opção pelo curso de formação de professores e o desempenho no ENADE 2005. Os resultados indicaram que os estudantes de Licenciatura estavam em sua maioria na região sudeste (44,8%), seguido pelas regiões Nordeste (20,2%) e Sul (17,6%). A região Norte apresenta o menor número de estudantes licenciados (5,8%).

A autora apresenta um quadro com as características predominantes dos estudantes de Licenciaturas, segundo o ENADE 2005, dentre elas podemos citar algumas: a maioria dos alunos são solteiros (63,7%); moram com os pais, ou parentes ou esposa e filhos (90,9%); 39,8% das famílias ganham até três salários mínimos, 84,5% trabalham, sendo que, 43,6% dos estudantes trabalham 40 horas semanais; 46,4% tem conhecimentos praticamente nulos de inglês; 42,8% tem conhecimentos praticamente nulos de espanhol; 73,1 estudam, além das aulas, no mínimo uma hora e no máximo cinco horas semanais; 45,0% não desenvolvem atividades acadêmicas além das obrigatórias; 67,9% participam de eventos promovidos pela própria instituição e 61,1%

consideraram a aquisição de formação profissional a principal aquisição do curso¹⁴. A maioria dos estudantes cursou o ensino médio em escolas públicas.

Com relação às práticas docentes, verificou-se que o método de ensino, segundo mais da metade dos estudantes (56,9%), baseia-se na exposição oral, e isso muitas vezes é realizado sem a participação do aluno; 67,0% dos estudantes afirmaram que o material utilizado é bastante restrito e as provas com questões discursivas são os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores. Com relação ao currículo do curso, 47,4% afirmaram que o currículo é bem integrado, enquanto que 38,9% disseram ser relativamente integrado (BRITO, 2007).

Dentre os resultados obtidos por este estudo, mostraram-se preocupantes o baixo desempenho na parte da prova referente à Formação Geral; o reduzido número de formandos nos cursos de Matemática, Física e Química; e o alto índice de evasão. Ainda sobre o desempenho dos alunos, os que mostraram melhores resultados foram os de Física (questões objetivas) e Geografia (questões discursivas). Com relação às médias de ingressantes e de concluintes por área, verificou-se a menor média entre os estudantes de Geografia e a menor na Pedagogia (BRITO, 2007).

Uma das considerações apresentadas pela autora é que como a maioria dos estudantes de Licenciaturas estavam matriculados em IES privadas e em cursos noturnos, há a necessidade das IES públicas enfatizarem os cursos de formação de professores, de maneira a ampliarem o número de vagas e a possibilitar uma maior permanência destes estudantes no curso.

Um estudo sobre o perfil de estudantes de Licenciaturas em Física aponta alguns dados que confirmam os anteriores. A maioria dos estudantes era de classe média, vindos de escolas públicas e abandonaram o curso no primeiro ou no segundo ano do curso por não conseguir acompanhar e por precisar trabalhar (GOBARA & GARCIA, 2007).

No trabalho de Mateiro e Borghetti (2007) sobre o perfil dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, observou-se que mais da metade dos estudantes de Licenciatura eram homens; com mais de vinte anos de idade; exerciam atividade profissional paralela ao estudo, sendo que destes, 26% dedicavam-se à vida profissional

¹⁴ Quadro 1: Características predominantes dos estudantes das Licenciaturas (ENADE 2005) (BRITO, 2007, p. 418).

mais de dez horas semanal; a maioria dos estudantes optou pelo curso de Licenciatura como uma segunda opção, cujo objetivo era ampliar os conhecimentos musicais e, principalmente, estudar um instrumento musical. Boa parte dos estudantes não mostrou interesse em trabalhar na rede pública de ensino, mas sim como professores particulares de instrumento, fato que contradiz a própria função do curso de Licenciatura em Música, já que se destina a formar professores para o ensino fundamental e médio (MATEIRO & BORGHETTI, 2007).

A discussão acerca do perfil do aluno de Licenciatura deve ser entendida como uma maneira de conhecer melhor este aluno, a fim de propiciar-lhes subsídios para que fortaleçam sua escolha, como também o mantenham no curso (TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010), importante também que os cursos de Licenciaturas defendam a integração entre a teoria e a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, bem como os estágios e a participação em atividades de extensão que devem ser proporcionadas pelas IES (BRITO, 2007). É necessário, também, que este profissional tenha real conhecimento, não somente do conteúdo, mas também na forma do domínio conceitual, o que propicia aos seus alunos a se tornarem agentes de sua formação, dominar o conjunto de competências intermediado pelo desenvolvimento e pela aprendizagem, visando sempre à valorização de um pensamento crítico, desta forma, os cursos de Licenciatura devem ter como objetivo formar bons pensadores (BRITO, 2007).

A formação docente no Brasil ainda sofre os impactos do crescimento rápido das redes públicas e privadas e das improvisações para que estas escolas funcionassem, podemos dizer que esse crescimento foi um mérito, advindo de grande esforço político, social e administrativo, porém, é necessário que este *“sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde. E um dos aspectos a considerar nesta direção é a formação de professores”* (GATTI & BARRETO, 2009, p.12).

Os problemas da formação docente no Brasil parecem que exercem impactos em relação à escolha e à permanência no curso, trazendo várias consequências aos cursos de Licenciatura e à Educação (PEREIRA, 2000; MARQUES & PEREIRA, 2002; GOBARA & GARCIA, 2007). Nota-se que os desestímulos dos estudantes em relação à escolha dos cursos de formação de professores e a desmotivação dos professores atuantes a buscarem aprimoramento profissional são derivados das condições de trabalho ruins, dos salários pouco atraentes, da jornada excessiva e muitas vezes da inexistência de planos de carreira (MARQUES & PEREIRA, 2002).

As recentes mudanças no perfil dos alunos dos cursos de formação de professores apontam para aspectos positivos e negativos, como identificado no estudo de Vasconcelos e Lima (2010) referente aos alunos de Biologia. Os positivos são: aumento da participação de alunos egressos de escolas públicas, interesse crescente em continuar seus estudos e satisfação em ensinar. Os negativos refletem desconhecimento sobre a pesquisa na área de Biologia e as implicações práticas para um melhor desempenho em sala de aula, assim como, a falta de interesse em possíveis pesquisas a serem realizadas na área de Biologia. Além disso, a pesquisa é muitas vezes entendida como tendo um valor maior que o ensino, como receber uma “promoção”, passando de professor a pesquisador.

Ao mesmo tempo em que se faz necessário à inserção de disciplinas específicas à formação docente, verifica-se muitas vezes uma insatisfação em relação a estas disciplinas. Entretanto, quando os alunos são questionados em relação à importância destas disciplinas em cursos de Licenciatura, as consideram importantes e muitos alunos mostram-se insatisfeitos em relação à falta de disciplinas práticas (PORTILHO et al, 2009). A desarticulação entre a teoria e a prática é uma questão que vem sendo debatida na literatura (ZIMERMANN, 2003). Conforme complementa Nóvoa (1995, p. 18) *apud* Silva, Barbosa e Mendonça (2003, p. 323), os cursos de Licenciaturas necessitam “*ser mais do que o lugar de aquisição de técnicas e conhecimento, a formação de professores é um momento-chave da socialização e da configuração profissional*”. Brito (2007) alerta para a importância dos cursos de Licenciatura em favorecerem a articulação entre a teoria e a prática, “*valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão que devem ser promovidas pela Instituição de Ensino Superior*” (p. 440). Desta forma, os cursos de Licenciatura devem oferecer aos seus alunos práticas pedagógicas inseridas no contexto maior dos cursos, buscando articular de maneira mais próxima da realidade das atividades que serão exercidas futuramente por estes profissionais.

Em um estudo realizado por Luguette et al (2005) sobre o interesse dos futuros profissionais de uma faculdade de Educação Física do litoral de São Paulo, nas diferentes modalidades que o curso oferece, a Licenciatura foi a opção com menor número de alunos. No que se refere ao interesse pela área de atuação, percebe-se um interesse para atuação em clubes. Este fato pode explicar o grande percentual de alunos que optou pelo Bacharelado ao invés da Licenciatura. Em outro estudo sobre a escolha de Bacharelado ou Licenciatura em Educação

Física, realizada na Universidade Federal de Pelotas, verificou-se que a maioria dos alunos que optaram pelo Bacharelado eram homens (72%) e entre as mulheres o estudo apontou um equilíbrio, sendo 47% optaram pelo Bacharelado e 43% pela Licenciatura, mais uma vez percebemos a predominância da opção pelo Bacharelado ao invés da Licenciatura, como apontado em estudos anteriores, que parece ser resultado da aparente falta de valorização do professor (PINHO et al, 2007).

A falta de valorização do professor e a restrita remuneração financeira que a docência proporciona parecem exercer um impacto na escolha sobre as Licenciaturas. Vianna, Aydos e Siqueira (1997), ao estudarem a Licenciatura em Química da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, constatarem que boa parte dos problemas vivenciados pelas Licenciaturas ainda são os mesmos desde a época de sua concepção e que ainda permanecem sem solução, afirmavam que *“é evidente que a falta de perspectiva profissional, baixos salários e péssimas condições de trabalho no magistério são fatores de desmotivação e contribuem para o alto índice de evasão no curso”* (p.217).

Desta maneira, observa-se que tanto a falta de profissionais habilitados para atuarem em áreas específicas, como a falta de alunos interessados em ingressarem nos cursos de Licenciatura vêm impactando a área da Educação, uma vez que os estudos vêm apontando desafios relevantes, como altos índices de evasão dos cursos e a falta de pretensão de seguir a carreira docente (FARIAS, FRANCISCO JÚNIOR & FERREIRA, 2010). Os autores em seu estudo sobre a Licenciatura em Química, em que investigaram as motivações relacionadas à escolha e às expectativas relacionadas ao curso, em diferentes regiões do país. Neste estudo os autores constataram que os estudantes apresentam baixa expectativa que o curso de contribuir para uma melhoria em sua qualidade de vida.

Problemas relacionados ao baixo índice de conclusão e elevada evasão no curso de Física, por exemplo, também foram apontados no estudo de Arruda e Ueno (2003). Este estudo mostrou alguns fatores que vêm sendo discutidos ao longo dos últimos anos na literatura, como a relação que o aluno estabelece com o curso (se gosta ou não e quanto tempo está disposto a investir nisso) e a relação que o aluno estabelece com seus pares. Os dados apontados no estudo de Brito (2007) também completaram que o número de estudantes que concluem os cursos de Licenciatura é baixo, especialmente os cursos de Licenciaturas em Física, Filosofia, Química e Matemática.

Buscando verificar a percepção dos estudantes acerca das maiores contribuições do curso de Licenciatura para a formação dos estudantes, o estudo de Brito (2007), apresenta resultados que vão ao encontro do que foi observado no estudo de Farias, Francisco Junior e Ferreira (2010). Brito (2007), verificou 54,2% dos estudantes apontaram a aquisição formação profissional a principal contribuição do curso e cerca de 80% dos futuros professores afirmou que o curso que frequentam ou que frequentaram contribuiu para ampliar as competências previstas nas Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em síntese, são vários os fatores que contribuem e interferem no processo de formação docente no Brasil, especialmente porque a profissão de docente foi ao longo dos anos “*sendo sucateada*” (BRITO, 2007, p. 407), uma vez em se tinha anteriormente (na segunda metade do século XX) a carreira de professor como uma carreira valorizada. Hoje, o que se observam são vários aspectos convergentes à maioria dos estudos sobre a temática, como o declínio do *status* acadêmico da profissão, aliado aos os baixos salários; falta de um plano de carreira que compense a profissão; as más condições de trabalho e a baixa valorização à carreira atribuída pela sociedade (MOREIRA, 1997; PEREIRA, 2000; MARQUES & PEREIRA, 2002; LAPO & BUENO, 2002; GOBARA & GARCIA, 2007; FARIAS, FRANCISCO JÚNIOR & FERREIRA, 2010). Se por um lado estes fatores explicam a baixa procura pelos cursos de Licenciatura, evasão e escassez de professores no mercado (MATEIRO & BORGHETTI, 2007; ZUCCO, 2007; FARIAS, FRANCISCO JÚNIOR & FERREIRA, 2010), por outro lado, a baixa atratividade da carreira docente é retroalimentada pelos mesmos.

Mesmo com a reestruturação do ensino nas últimas décadas, marcadas por inúmeras reformas impactadas pela legislação e pelas políticas educacionais, o processo de formação de professores parece enfrentar inúmeros problemas de difícil resolução. A qualidade do ensino e a satisfação do professor no trabalho estão profundamente relacionadas. É “*improvável melhorar a qualidade do ensino sem primeiro entender quais as expectativas, motivos e interesses que ainda sustentam os professores em uma profissão em constante desvalorização*” (MOREIRA, 1997, p.1). Desta maneira, pode-se perceber que toda a conjuntura sócio-político-econômica afeta diretamente a Licenciatura, visto que em grande parte é vista como uma segunda opção de mercado de trabalho (SILVA, 2005). Além disso, é possível identificar nos estudos apresentados que a profissão docente no Brasil apresenta uma identidade em crise (DURAM, 2010).

Ao analisar o contexto do ensino superior foi possível identificar uma diversificação no público que o frequenta. Quando esta análise é expandida para cursos de formação docente e suas dificuldades, emerge a necessidade de conhecer melhor esta população, identificar quem é o aluno que retorna ao ensino superior e como ocorre seu percurso acadêmico, especificamente quando se encontra inserida neste percurso a formação docente. A partir desta situação seria possível entender em que momento da trajetória acadêmica do aluno reingressante ocorre a escolha pela modalidade Licenciatura e sua condição acadêmica posterior.

Diante desta situação e dos referenciais apontados pela literatura sobre as percepções dos estudantes acerca da formação de professores, este estudo foi delineado, com o objetivo central de conhecer o perfil do aluno que retorna a universidade por meio do reingresso e entender a trajetória que este aluno estabelece com a instituição, especialmente em relação à sua formação docente. A seguir, apresentam-se descritos os objetivos e os procedimentos metodológicos do presente trabalho, que visa contribuir para compreensão do aluno reingressante na universidade.

OBJETIVOS

Considerando os pressupostos teóricos apresentados acerca do estudante do ensino superior e suas especificidades, esta pesquisa pretende compreender o reingresso ao ensino superior, por meio da análise do perfil e da trajetória acadêmica de estudantes reingressantes em um mesmo curso do ensino superior de uma universidade pública, que tiveram a licenciatura em seu percurso acadêmico. A realização deste estudo será norteadada pelos objetivos específicos descritos a seguir:

- Identificar e descrever os estudantes reingressantes em um mesmo curso da universidade, que tiveram a Licenciatura em seu percurso acadêmico no período de 2004 a 2009 quanto a: área de conhecimento; modalidade do curso; condição acadêmica; período de ingresso e de egresso nos cursos; e distância temporal entre os movimentos observados na trajetória acadêmica.
- Identificar, descrever e analisar os movimentos presentes na trajetória acadêmica dos estudantes reingressantes por cursos, considerando a modalidade e a condição acadêmica.

MÉTODO

De acordo com os objetivos anteriormente propostos, este estudo configura-se em uma pesquisa do tipo descritiva, de natureza documental e longitudinal. Como se refere Lee (2010), a coleta de informações a respeito de uma mesma pessoa em vários momentos durante um determinado período de tempo é muito útil para “*que os pesquisadores possam elaborar sólidas conclusões nos campos da educação*” (p.471). Dificuldades com a perda de estudantes durante o processo de coleta, típicas neste procedimento, puderam ser controlados à medida que foram utilizados dados documentais registrados pela Diretoria Acadêmica da Instituição. Considera-se que as fontes de dados documentais são capazes de propiciar importantes dados ao pesquisador, “*os registros estatísticos, os documentos escritos e a comunicação em massa*” (GIL, 2006, p.160).

Esta seção está organizada de maneira a facilitar a compreensão do desenvolvimento da pesquisa. Em primeiro lugar será apresentada a instituição envolvida no estudo e as normas referentes ao reingresso, e em seguida os participantes desta pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise de dados.

Importa dizer que o projeto foi devidamente encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp e aprovado. Para este estudo, considerando-se que se trata de dados documentais, foi autorizada a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1. A Instituição e o Reingresso

A instituição da qual os participantes são alunos reingressantes no ensino superior denomina-se Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), situada na cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo.

A UNICAMP foi fundada no ano de 1966, embora já existisse por lei desde ano de 1962 e funcionasse com a Faculdade de Medicina (Unidade Embrionária) desde 1963. A criação desta universidade teve como finalidade do Governo do Estado de São Paulo, instalar no interior uma grande universidade que conciliasse ensino e pesquisa, e que respondesse à crescente demanda por pessoal qualificado nesta região do país, que na década de 60 apreendia 40% da capacidade industrial brasileira e 24% de sua população economicamente ativa¹⁵.

Atualmente, a UNICAMP possui seis Campi, sendo dois deles localizados na cidade de Campinas (Barão Geraldo e COTUCA); e os demais em cidades próximas à Campinas, sendo três em Limeira (COTIL, CESET, FCA); um em Piracicaba (FOP) e um em Paulínia (CPQBA).

A universidade conta com 21 Unidades de Ensino e Pesquisa, 25 Centros e Núcleos Interdisciplinares, um Centro de Educação Tecnológica, dois Colégios Técnicos, três Hospitais e uma série de unidades de apoio em um universo onde convivem cerca de 50 mil pessoas. No ano de 2009 havia 31.222 alunos matriculados nos seus 66 cursos de graduação oferecidos em diferentes modalidades e períodos, divididos em quatro grandes áreas de conhecimento: Artes, Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, Ciências Exatas Tecnológicas e da Terra e Ciências Humanas, conforme apresentados no Anexo 2. E ainda oferece 138 programas de pós-graduação, nos quais estão matriculados 32.772 alunos, com 1.733 docentes.¹⁶

É necessário destacar que uma das especificidades desta instituição é que alunos já graduados em determinados cursos podem fazer o reingresso em outra modalidade ou curso da

¹⁵ Portal da UNICAMP (História e Projeto Zeferino) –
[HTTP://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia/projeto-zeferino.html](http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia/projeto-zeferino.html) - Acesso em 04/10/2009.

¹⁶ Anuário Estatístico 2010 – Base 2009. Disponível em:
http://www.aeplan.unicamp.br/anuario_estatistico_2010/index_arquivos/anuario2010.pdf Acesso em: 05/01/2011.

universidade. Segundo o Regimento Geral dos Cursos de Graduação, Capítulo I – Disposições Preliminares, Seção III – Do Ingresso (Artigo 8º - inciso IV)¹⁷, o reingresso pode ocorrer em três condições:

- I. Para concluir outra habilitação ou ênfase do curso já concluído na Unicamp;
- II. Para concluir outro curso, que tenha opção conjunta de ingresso no Vestibular Nacional da Unicamp, ao qual se graduou;
- III. Para concluir outro curso oferecido pela mesma Unidade de Ensino, na qual se graduou, mediante a aprovação desta possibilidade de reingresso pela respectiva Congregação. No caso de o curso pleiteado ser oferecido por mais de uma Unidade de Ensino, será necessária a aprovação desta possibilidade de reingresso pelas respectivas Congregações.¹⁸

O aluno que tiver sua matrícula cancelada pela Unicamp ou cancelá-la após o reingresso, não pode mais utilizar esta forma de ingresso à universidade. Caso não seja possível o reingresso por nenhuma das alternativas acima, outra alternativa é o retorno mediante a Aprovação no Exame Nacional da Unicamp ou em processo seletivo para o preenchimento de vagas remanescentes.

Dentre os 66 cursos de graduação disponíveis na instituição, 33 permitem o reingresso. O Anexo 3 mostra a relação dos cursos que possibilitam o reingresso e a correspondência com os cursos ou modalidades que aceitam este tipo de acesso.

Pode ser observado no Anexo 3, que há diferentes combinações de cursos e suas modalidades, que permitem o reingresso. Apesar da diversidade destas possíveis trajetórias possíveis ao reingressante, este trabalho elegeu analisar a opção entre as modalidades Bacharelado e Licenciatura de um mesmo curso. Portanto, para fins deste estudo, optou-se pela inclusão de estudantes que reingressaram para concluir outra habilitação ou ênfase do curso já

¹⁷ Disponível em: http://www.dac.unicamp.br/portal/grad/regimento/capitulo_i/secao_iii/index.html

¹⁸ Estas informações podem ser encontradas na Diretoria Acadêmica da Unicamp (DAC)
<HTTP://www.dac.unicamp.br/portal/grad/ingresso/reingresso/index.html>

concluído na Unicamp, caracterizando-se pela condição I de reingresso descrito no Regimento Geral dos Cursos de Graduação, como apresentado anteriormente.

Desta forma, para atender o foco deste trabalho, foi necessário proceder a uma seleção dos reingressantes na Universidade, considerando aqueles que reingressaram no mesmo curso e que tinham a Licenciatura inserida em seu percurso acadêmico.

2. Materiais e Procedimentos

Foram utilizados como fontes documentais dois conjuntos de dados cedidos pela Secretaria de Coordenação de Licenciatura¹⁹ da Faculdade de Educação da Unicamp referente ao período de 2004 a 2009.

O primeiro conjunto de dados fornecido para o estudo compõe-se das seguintes informações: registro acadêmico (RA); nome dos alunos; curso, nível; modalidade; nome da modalidade; situação acadêmica atual (ativos, concluintes, ingresso em outro curso regular, abandono/desligamento/trancamento, ingressantes sem aproveitamento, matrícula cancelada a pedido, integralização excedida por projeção, remanejamento interno, sem aproveitamento); ingresso (período, semestre, ano) e egresso (período, semestre, ano).

O segundo conjunto de dados dispõe de informações complementares referentes às características da população a ser estudada, tais como: RA e nome do aluno; curso; modalidade; curso e modalidade de origem; situação acadêmica atual; ingresso e egresso.

Tais informações foram integradas e organizadas em uma planilha única, que foi utilizada para a definição dos reingressantes que iriam participar desta investigação. Nesta oportunidade também foram omitidas as informações que pudessem identificar os estudantes. Este banco de dados continha a trajetória acadêmica de 1841 alunos, possibilitando identificar o curso; a área de

¹⁹ A Coordenação das Licenciaturas forneceu os dados oficiais da DAC.

conhecimento²⁰ (Artes; Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; Ciências Humanas); modalidade (Bacharelado; Licenciatura; Curso de Tecnologia; Disciplinas Isoladas); ano de ingresso; ano do egresso; condição acadêmica (ativo, conclusão, evasão) de cada movimento realizado pelo estudante.

A definição da modalidade do curso como Bacharelado, Licenciatura ou Curso de Tecnologia exigiu a análise do código da modalidade em cada um dos cursos, levando à classificação individual de cada movimento do estudante nas três modalidades indicadas pela Instituição. Como as modalidades dos cursos sofreram modificações ao longo dos anos, para esta categorização também foram realizadas consultas aos catálogos dos cursos anteriores, referente aos anos que foram efetivamente realizados pelos alunos. Além das modalidades previstas, foi observado que os estudantes cursaram Disciplinas Isoladas durante seu percurso acadêmico, para representar tal particularidade foi incluída mais esta categoria.

O ano de ingresso e egresso foi mantido em sua apresentação inicial, mas também possibilitaram o resumo desta informação em períodos e o cálculo da distância temporal entre os movimentos realizados pelos estudantes.

Para facilitar a interpretação dos resultados, a situação acadêmica dos reingressantes em cada um dos movimentos foi classificada nas condições ativo, concluinte e evadido. Neste processo, foram agrupados em uma única categoria os diferentes tipos de evasão: abandono, matrícula cancelada a pedido, trancamentos excedidos, remanejamento interno, ingresso em outro curso regular, desligamento de ingressante, integralização excedida por projeção, não renovação de matrícula, não renovação de matrículas, coeficiente de progressão abaixo do permitido, ingressante sem aproveitamento, fechado carga inicial e tripla reprovação em disciplinas.

Observa-se que os estudantes reingressantes iniciaram sua trajetória na Universidade em cursos das quatro áreas de conhecimento e nas três modalidades de cursos, no entanto, ao analisar os movimentos realizados pelos estudantes, observou-se que nem todos haviam reingressado no mesmo curso de origem, critério necessário para a composição da amostra de estudo. Tal fato levou a exclusão de 303 alunos do banco de dados, obtendo-se um total de 1.537 reingressantes

²⁰ A classificação da área de conhecimento dos cursos respeitou a organização da Instituição, conforme apresentado no Anexo 1 e disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/portal/grad/catalogos/index.html> Acesso em: 05/12/2010.

que tiveram seu perfil e sua trajetória acadêmica estudada na presente pesquisa, conforme apresentado na seção de resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em dois blocos, de acordo com os conjuntos de objetivos do trabalho. O primeiro trata da análise do perfil dos reingressantes: quanto à área de conhecimento dos cursos, modalidade de curso, condição acadêmica e distância temporal entre os diferentes movimentos²¹ realizados pelos estudantes ao longo da trajetória de formação. No segundo bloco, serão apresentadas as trajetórias acadêmicas dos estudantes por agrupamento de cursos, organizadas de acordo com a área de conhecimento.

1. Perfil dos Reingressantes

A descrição dos estudantes reingressantes na Universidade no período de 2004 a 2009 será apresentada conforme a área de conhecimento e modalidade dos cursos que frequentaram; período que ingressaram e egressaram dos cursos em cada movimento acadêmico, bem como a distância temporal entre os mesmos.

Considerando os dados obtidos, os resultados de cada variável estudada serão comentados em relação à frequência e porcentagem válida de estudantes nas categorias. Além disso, também serão usadas tabelas cruzadas para descrever, de forma sumarizada, a distribuição de frequência em categorias relacionadas. Destaca-se, contudo, que tais procedimentos não visam possibilitar inferências ou generalizações dos resultados para outras populações.

²¹ Movimentos referem-se às diferentes etapas do percurso acadêmico realizado pelo aluno ao longo de sua permanência dentro da instituição. Cada movimento é caracterizado por sua inserção em um curso ou disciplina isolada.

1.1. Área de conhecimento dos cursos frequentados ao longo da trajetória acadêmica

Neste tópico, serão descritos os estudantes reingressantes, conforme critério de inclusão desta pesquisa, no período de 2004 a 2009 quanto à área de conhecimento dos cursos frequentados ao longo da trajetória acadêmica (Tabela 7).

Tabela 7: Reingressantes em cada movimento apresentado ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes reingressante por área de conhecimento dos cursos e total

Área do Conhecimento	Mov.1		Mov. 2		Mov. 3		Mov. 4		Mov. 5		Mov. 6		Mov. 7	
	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	504	32,8	442	28,8	95	24,0	8	10,1	1	8,3	-	-	-	-
Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	461	30,0	470	30,6	44	11,1	8	10,1	1	8,3	-	-	-	-
Ciências Humanas	402	26,2	435	28,3	207	52,3	50	63,3	10	83,3	1	100,0	1	100,0
Artes	163	10,6	165	10,7	16	4,0	4	5,1	-	-	-	-	-	-
Disciplinas Isoladas	7	0,5	25	1,6	34	8,6	9	11,4	-	-	-	-	-	-
Total	1537	100,0	1537	100,0	396	100,0	79	100,0	12	100,0	1	100,0	1	100,0

Os estudantes reingressantes pertenciam às quatro áreas de conhecimento, sendo predominantemente estudantes provenientes das áreas de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra (32,8%) e Ciências Biológicas e Profissões da Saúde (30,0%). Mas, foram os estudantes da área de Ciências Humanas que mais realizaram movimentos em sua trajetória acadêmica (até sete movimentos) e possuem a maior porcentagem de estudantes com quatro e cinco movimentos (63,3% e 83,3% respectivamente).

Como pode ser observado na Tabela 7, um dado que é próprio da definição do fenômeno de estudo, o reingresso, se refere à manutenção do mesmo número de estudantes nos movimentos um e dois isto é, para caracterizar o reingresso é necessário, pelo menos, a existência de um segundo movimento na trajetória do estudante. Apesar da crescente redução do número de estudantes ao longo do percurso, vale ressaltar que 25,76% dos estudantes fizeram três movimentos; 5,14% quatro movimentos; 0,78% seis movimentos e 0,06% sete movimentos.

De modo geral, há uma estabilidade entre a porcentagem de estudantes do movimento um e dois em cada área de conhecimento, o que decorre principalmente do próprio critério de inclusão dos participantes que exigia o reingresso em um mesmo curso. Porém, é relevante perceber que os reingressantes utilizaram a possibilidade de Disciplinas Isoladas como oportunidade de manter o vínculo institucional enquanto não realizavam um reingresso ou outro ingresso.

Em um apanhado geral dos dados apresentados, pode-se dizer que os estudantes reingressantes pertenciam às quatro áreas do conhecimento e realizaram até sete movimentos em sua trajetória acadêmica, com predominância de dois movimentos. A área de Ciências Humanas apresentou o maior número de movimentos (sete) e as áreas que realizaram menos movimentos foram Artes e Disciplinas Isoladas (quatro).

1.2. Modalidade dos cursos frequentados ao longo da trajetória acadêmica por área de conhecimento e total

Em relação à modalidade de curso foram observadas quatro categorias: Bacharelado, Licenciatura, Curso de Tecnologia e Disciplinas Isoladas. De acordo com a Instituição, o Bacharelado visa à formação de um profissional generalista, crítico, ético e com espírito de solidariedade; detentor de adequada fundamentação teórica, embasado em uma ação competente; consciente da necessidade de uma atuação profissional responsável, comprometida e de qualidade. Ressalta-se que dentro da Instituição são apresentadas diferentes modalidades de

Bacharelado, que variam de acordo com o curso²². A Licenciatura conduz à formação de profissionais qualificados para o trabalho em instituições educativas escolares e não-escolares, tanto no âmbito do ensino, como professor de educação básica, bem como em outras extensões do trabalho educacional. Os cursos de Educação tecnológica buscam formar profissionais para atender campos mais específicos, configuram-se em cursos superiores diferenciados e de curta duração (UNICAMP, 2011).²³ Com relação às Disciplinas Isoladas, o Regimento Geral de Graduação²⁴ especifica os critérios de aceite do aluno e indica que as inscrições em Disciplinas Isoladas devem ser realizadas na DAC nos períodos fixados no Calendário Escolar.

A seleção dos participantes para a presente pesquisa tinha como critério de inclusão o reingresso no mesmo curso e a escolha pela Licenciatura. Permite observar em que momento essa escolha ocorreu. A Tabela 8 apresenta a frequência e permite fazer esta observação, pois apresenta a porcentagem de estudantes reingressantes em cada um dos movimentos realizados, por área de conhecimento e modalidade do curso frequentado.

Tabela 8: Reingressantes em cada modalidade de curso frequentada ao longo da trajetória acadêmica por área de conhecimento e total

Movimento	Área do Conhecimento	Modalidade								Total	
		Bacharelado		Licenciatura		Curso de Tecnologia		Disciplinas Isoladas			
		F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
1	Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	440	87,3	64	12,7	-	-	-	-	504	100,0
	Ciências Humanas	328	81,6	74	18,4	-	-	-	-	402	100,0
	Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	389	84,4	72	15,6	-	-	-	-	461	100,0
	Artes	143	87,7	20	12,3	-	-	-	-	163	100,0
	Disciplinas Isoladas	-	-	-	-	-	-	7	100,0	7	100,0

²² O curso de Música, por exemplo, apresenta modalidades de Bacharelado em Composição, Regência, Instrumento e Música Popular; e a modalidade de Licenciatura em Música.

²³ Disponível em: <https://www.listas.unicamp.br/pipermail/ead-l/2010-August/077024.html> Acesso em: 10/01/2011.

²⁴ Disponível em: http://www.dac.unicamp.br/portal/grad/regimento/capitulo_viii/secao_iii.1.html#artigo_113 Acesso em 10/01/2011.

	Total Mov. 1	1300	84,6	230	15,0	-	-	7	0,4	1537	100,0
2	Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	90	20,4	352	79,6%	-	-	-	-	442	100,0
	Ciências Humanas	144	33,1	291	66,9	-	-	-	-	435	100,0
	Ciências Biológicas e Profissionais da Saúde	90	19,1	380	80,9	-	-	-	-	470	100,0
	Artes	28	17,0	137	83,0	-	-	-	-	165	100,0
	Disciplinas Isoladas	-	-	-	-	-	-	25	100,0	25	100,0
	Total Mov. 2	352	22,9	1160	75,5	-	-	25	1,6	1537	100,0
3	Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	32	33,7	62	65,3	1	1,1	-	-	95	100,0
	Ciências Humanas	92	44,9	113	55,1	-	-	-	-	205	100,0
	Ciências Biológicas e Profissionais da Saúde	20	45,5	24	54,5	-	-	-	-	44	100,0
	Artes	4	25,0	12	75,0	-	-	-	-	16	100,0
	Disciplinas Isoladas	-	-	-	-	-	-	32	100,0	32	100,0
	Total Mov. 3	148	37,8	211	53,8	32	8,2	1	0,3	392	100,0
4	Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	5	62,5	3	37,5	-	-	-	-	8	100,0
	Ciências Humanas	33	66,0	17	34,0	-	-	-	-	50	100,0
	Ciências Biológicas e Profissionais da Saúde	4	50,0	4	50,0	-	-	-	-	8	100,0
	Artes	1	25,0	3	75,0	-	-	-	-	4	100,0
	Disciplinas Isoladas	-	-	-	-	-	-	9	100,0	9	100,0
	Total Mov. 4	43	54,4	27	34,2	-	-	-	-	79	100,0
5	Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	1	100,0	-	-	-	-	-	-	1	100,0
	Ciências Humanas	3	33,3	6	66,7	-	-	-	-	9	100,0
	Ciências Biológicas e Profissionais da Saúde	-	-	1	100,0	-	-	-	-	1	100,0
	Total Mov. 5	3	27,3	8	72,7	-	-	-	-	11	100,0
6	Ciências Humanas	1	100,0	-	-	-	-	-	-	1	100,0
	Total Mov. 6	1	100,0	-	-	-	-	-	-	1	100,0

7	Ciências Humanas	-	-	1	100,0	-	-	-	-	1	100,0
	Total Mov. 7	-	-	1	100,0	-	-	-	-	1	100,0

Na Tabela 8, ao analisar o primeiro movimento dos estudantes reingressantes, fica evidente que o Bacharelado foi à escolha preferencial no total (84,6%) e em cada uma das áreas de conhecimento. Mesmo considerando que na Instituição existem mais opções de cursos na modalidade Bacharelado, a porcentagem dos que optaram pela Licenciatura como curso de ingresso (15,0%) e o fato que esta predominância esteve presente nas quatro áreas do conhecimento, é possível reafirmar a preferência dos estudantes pelo Bacharelado. Esta análise corrobora com a literatura, pois os cursos de Bacharelado representam a principal escolha dos acadêmicos (LUGUETTI et al, 2005; PINHO et al, 2007) e cada vez mais se percebe uma diminuição na procura pelos cursos de Licenciatura (PEREIRA, 2000; TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010).

Os dados sobre o movimento 2 apontam que a Licenciatura é uma modalidade que o reingressante escolhe com frequência para sua continuidade de formação (75,5%). Este valor é ainda maior nos cursos de Artes (83,0%), de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde (80,9%), de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra (79,6%). A menor porcentagem observada em Ciências Humanas (66,9%) pode ser decorrente do fato de que a área que apresentou maior frequência na modalidade Licenciatura no primeiro movimento (18,4%) e por ser a área que os estudantes realizam mais movimentos em sua trajetória de formação.

No movimento 3 ainda houve um predomínio da modalidade de Licenciatura (53,8%), especialmente nas áreas de Artes (75,0%) e de Ciências Exatas (65,3%). Nesse movimento existiu o aparecimento também da modalidade Curso de Tecnologia, embora com uma porcentagem bem pequena (1,1%). Observa-se que a maioria procurava os cursos de Licenciatura (53,8%), porém também foi identificada uma procura, mesmo que menor por cursos de Bacharelado (37,8%), para as Disciplinas Isoladas (8,2%) e para cursos de Tecnologia (0,3%).

A partir do movimento 4 houve uma inversão ao predominante no movimento 3. A modalidade de Bacharelado foi escolhida por 54,4% dos estudantes. No entanto, observa-se maior diversidade entre as áreas de conhecimento. O Bacharelado foi a escolha mais frequente

entre os estudantes de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra (62,5%); Ciências Humanas (66,0%) e a Licenciatura para os de Artes (75,0%).

O movimento 5 ocorreu principalmente entre cursos de Licenciatura (72,7%), mas é importante lembrar que o número de estudantes que o realizou e que tinha a modalidade de curso informada foi de apenas 11 reingressantes. O movimento 6 e 7 foi executado pelo mesmo estudante, que fez o Bacharelado seguido pela Licenciatura.

Será que a realização destes movimentos ora na modalidade Bacharelado, ora na Licenciatura significam a conclusão dos cursos frequentados? É interesse do presente estudo, conhecer a condição acadêmica do estudante em cada um dos movimentos e modalidades frequentadas.

1.3 Condição acadêmica do estudante ao longo da trajetória acadêmica por área de conhecimento, modalidade do curso e total

Quanto à dimensão condição acadêmica, isto é, situação final do estudante no curso em cada um dos movimentos realizados foi identificadas três categorias: conclusão, evasão e em curso. Esta última condição foi denominada no presente trabalho, como ativo, por caracterizar o estudante que em 2009 mantinha-se no curso. A Tabela 9 apresenta as informações sobre a condição acadêmica dos reingressantes.

Tabela 9: Reingressantes em cada condição ao longo da trajetória por área de conhecimento, modalidade do curso e total

Movimento 1		Condição Acadêmica 1							
Área de Conhecimento 1	Modalidade 1	Ativo		Conclusão		Evasão		Total	
		F	%	f	%	f	%	f	%
Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	Bacharelado	-	-	391	77,6	49	9,7	440	87,3
	Licenciatura	-	-	52	10,3	12	2,4	64	12,7
	Total	-	-	443	87,9	61	12,1	504	100,0
Ciências Humanas	Bacharelado	-	-	323	80,3	5	1,2	328	81,6
	Licenciatura	-	-	58	14,4	16	4,0	74	18,4
	Total	-	-	381	94,8	21	5,2	402	100,0
Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	Bacharelado	-	-	386	83,7	3	0,7	389	84,4
	Licenciatura	-	-	69	15,0	3	0,7	72	15,6
	Total	-	-	455	98,7	6	1,3	461	100,0
Artes	Bacharelado	-	-	142	87,1	1	0,6	143	87,7
	Licenciatura	-	-	20	12,3	-	-	20	12,3
	Total	-	-	162	99,4	1	0,6	163	100,0
Disciplinas Isoladas	Disciplinas Isoladas	-	-	-	-	7	100,0	7	100,0
	Total	-	-	-	-	7	100,0	7	100,0
Movimento 2		Condição Acadêmica 2							
Área de Conhecimento 2	Modalidade 2	Ativo		Conclusão		Evasão		Total	
		F	%	f	%	f	%	f	%
Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	Bacharelado	1	0,2	84	19,0	5	1,1	90	20,4
	Licenciatura	48	10,9	196	44,3	108	24,4	352	79,6
	Total	49	11,1	280	63,3	113	25,6	442	100,0
Ciências Humanas	Bacharelado	2	0,5	133	30,6	9	2,1	144	33,1
	Licenciatura	49	11,3	191	43,9	51	11,7	291	66,9
	Total	51	11,7	324	74,5	60	13,8	435	100,0
Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	Bacharelado	-	-	86	18,3	4	0,9	90	19,1
	Licenciatura	60	12,8	203	43,2	117	24,9	380	80,9
	Total	60	12,8	289	61,5	121	25,7	470	100,0
Artes	Bacharelado	-	-	28	17,0	-	-	28	17,0
	Licenciatura	37	22,4	72	43,6	28	17,0	137	83,0
	Total	37	22,4	100	60,6	28	17,0	165	100,0
Disciplinas Isoladas	Disciplinas Isoladas	-	-	-	-	25	100,0	25	100,0
	Total	-	-	-	-	25	100,0	25	100,0
Movimento 3		Condição Acadêmica 3							
Área de Conhecimento 3	Modalidade 3	Ativo		Conclusão		Evasão		Total	
		F	%	f	%	f	%	f	%
Ciências Exatas,	Bacharelado	14	14,7	8	8,4	10	10,5	32	33,7

Tecnológicas e da Terra	Licenciatura	9	9,5	34	35,8	19	20,0	62	65,3
	Curso Tecnologia	-	-	-	-	1	1,1	1	1,1
	Total	23	24,2	42	44,2	30	31,6	95	100,0
Ciências Humanas	Bacharelado	20	9,8	49	23,9	23	11,2	92	44,9
	Licenciatura	22	10,7	57	27,8	34	16,6	113	55,1
	Total	42	20,5	106	51,7	57	27,8	205	100,0
Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	Bacharelado	3	6,8	10	22,7	7	15,9	20	45,5
	Licenciatura	6	13,6	12	27,3	6	13,6	24	54,5
	Total	9	20,5	22	50,0	13	29,5	44	100,0
Artes	Bacharelado	1	6,3	3	18,8	-	-	4	25,0
	Licenciatura	3	18,8	6	37,5	3	18,8	12	75,0
	Total	4	25,0	9	56,3	3	18,8	16	100,0
Disciplinas Isoladas	Disciplinas Isoladas	25	78,1	-	-	7	21,9	32	100,0
	Total	25	78,1	-	-	7	21,9	32	100,0
Movimento 4	Condição Acadêmica 4								
Área de Conhecimento 4	Modalidade 4	Ativo		Conclusão		Evasão		Total	
		F	%	f	%	f	%	f	%
Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	Bacharelado	2	25,0	2	25,0	1	12,5	5	62,5
	Licenciatura	2	25,0	1	12,5	-	-	3	37,5
	Total	4	50,0	3	37,5	1	12,5	8	100,0
Ciências Humanas	Bacharelado	10	20,0	9	18,0	14	28,0	33	66,0
	Licenciatura	4	8,0	10	20,0	3	6,0	17	34,0
	Total	14	28,0	19	38,0	17	34,0	50	100,0
Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	Bacharelado	1	12,5	1	12,5	2	25,0	4	50,0
	Licenciatura	2	25,0	1	12,5	1	12,5	4	50,0
	Total	3	37,5	2	25,0	3	37,5	8	100,0
Artes	Bacharelado	-	-	-	-	1	25,0	1	25,0
	Licenciatura	2	50,0	1	25,0	-	-	3	75,0
	Total	2	50,0	1	25,0	1	25,0	4	100,0
Disciplinas Isoladas	Disciplinas Isoladas	6	66,7	-	-	3	33,3	9	100,0
	Total	6	66,7	-	-	3	33,3	9	100,0
Movimento 5	Condição Acadêmica 5								
Área de Conhecimento 5	Modalidade 5	Ativo		Conclusão		Evasão		Total	
		F	%	f	%	f	%	f	%
Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	Bacharelado	-	-	-	-	-	-	-	-
	Licenciatura	-	-	-	-	1	100,0	1	100,0
	Total					1	100,0	1	100,0
Ciências Humanas	Bacharelado	2	22,2	-	-	1	11,1	3	33,3
	Licenciatura	2	22,2	2	22,2	2	22,2	6	66,7
	Total	4	44,4	2	22,2	3	33,3	9	100,0
Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	Bacharelado	-	-	-	-	-	-	-	-
	Licenciatura	-	-	-	-	1	100,0	1	100,0
	Total	-	-	-	-	1	100,0	1	100,0
Movimento 6	Condição Acadêmica 6								

Área de Conhecimento 6	Modalidade 6	Ativo		Conclusão		Evasão		Total	
		F	%	f	%	f	%	f	%
Ciências Humanas	Bacharelado	-	-	1	100,0	-	-	1	100,0
	Licenciatura	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	-	-	1	100,0	-	-	1	100,0
Área de Conhecimento 7	Modalidade 7	Condição Acadêmica 7							
		Ativo		Conclusão		Evasão		Total	
		F	%	f	%	f	%	f	%
Ciências Humanas	Bacharelado	-	-	1	100,0	-	-	1	100,0
	Licenciatura	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	-	-	1	100,0	-	-	1	100,0

Como esperado, o índice de conclusão do curso de ingresso é alto nas quatro áreas do conhecimento, sendo 99,4% para Artes; 98,7% para Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; 94,8% para Ciências Humanas; e 87,9% para Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra. Esta tendência é observada entre os que escolheram Bacharelado ou Licenciatura.

Apesar desta predominância de conclusão também ser notada no movimento 2 e em todas as áreas do conhecimento (60,6% a 74,5%), observa-se a presença de estudantes evadidos (22,6%) e ativos (12,8%). A área que apresentou o maior índice de evasão (25,7%) foi à área Ciências Biológicas e Profissões da Saúde e a área que apresentou o maior índice de conclusões (53,8%) foi a área de Ciências Humanas. Nota-se que a realização de Disciplinas Isoladas entre os dois primeiros movimentos esteve associada à evasão para todos os estudantes.

A partir do movimento 3 o índice de conclusão cai para 56,3% a 44,2%, mas a diferença é distribuída entre os estudantes ativos (25,0% a 20,5%) e evadidos (31,6% a 18,8%). Nota-se que a maioria dos alunos reingressantes (45,5%) conclui o curso, enquanto observa-se que 26,3% estavam ativos nesse movimento e 28,3% evadidos. Os reingressantes que mais evadem (31,6%) estão inseridos na área de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra, e o maior índice de conclusão (46,3%) é observado nos alunos da área de Artes. Considerando as Disciplinas Isoladas, 78,1% dos estudantes estavam realizando-as e 21,9% evadiram.

No movimento 4 observou-se certo equilíbrio de distribuição entre as categorias ao considerar o conjunto dos estudantes: 35,4% ativos, 32,9% concluíram e 31,7% evadiram. Ao analisar as áreas, 50,0% dos estudantes de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra e Artes estavam com o curso em andamento. Entre os de Ciências Humanas, 38,0% haviam concluído o curso e 34,0% evadido, enquanto que os de Ciências Biológicas e Profissionais da Saúde, 37,5% estavam com o curso em andamento e a mesma porcentagem havia evadido.

O movimento 5 é realizado predominantemente por estudantes de cursos de Ciências Humanas, sendo que desses, 44,4% encontravam-se ativos, 33,3% tinham evadido e 22,2% concluído. No movimento 6 e 7, respectivamente, observa-se somente um aluno realizando esta trajetória. No movimento 6 houve a escolha por um curso de Bacharelado e este curso foi concluído e no movimento 7, a escolha do aluno deu-se por um curso de Licenciatura e este aluno encontra-se ativo na instituição no em 2009.

Tomando como base os resultados apresentados, em que se observou maior percentual de evasão nos cursos de Licenciatura, embora os dados não sejam discrepantes do Bacharelado, confirma o que a literatura vem apontando: altos índices de evasão no ensino superior, especialmente em cursos de formação de professores (VIANNA, AYDOS & SIQUEIRA, 1996; VILLAS BÔAS, 2003; BRITO, 2007; GOBARA & GARCIA, 2007; SOARES & PIRES, 2010). É essencial enfatizar que a decisão de permanência compõe um quadro multidimensional de fatores associados, no entanto, a baixa expectativa de renda em relação à profissão (MARQUES & PEREIRA, 2002); falta de conhecimento sobre a realidade da profissão (KRUG & KRUG, 2008); falta de perspectiva profissional, baixos salários (VIANNA, AYDOS & SIQUEIRA, 1996) e a desarticulação entre a teoria (conteúdos acadêmicos) e a prática (ZIMERMANN, 2003) podem estar diretamente associados à esta decisão. A junção desses fatores parece atuar contundentemente para a desistência do curso. Cabe lembrar, que o objeto de estudo dessa investigação trata-se de uma especificidade de determinada Instituição, que embora esteja presente desde o surgimento desta, pouco se conhece sobre os fatores que levam este estudante retornar, se referem-se as necessidades do mercado de trabalho, ou se estão relacionadas à universidade. Desta forma, esta amostra não é representativa para se entender os fatores que permeiam a formação docente no Brasil, não permitindo generalizações. Além disso, como os dados apresentados indicam a presença de diferentes movimentos ao longo da trajetória dos

reingressantes pode-se inferir uma associação à intenção de conclusão do curso ou modalidade, demonstrando a persistência do estudante em concluir sua formação de forma mais completa.

1.4. Ingresso e egresso nos movimentos observados na trajetória acadêmica

O ingresso é compreendido como o ano que o estudante inicia o curso e o egresso é entendido como o ano que o estudante termina o curso. O tempo decorrido entre o ano de egresso da modalidade e o ano de ingresso na modalidade seguinte resulta na distância temporal entre os movimentos, variável também analisada neste estudo.

A Tabela 10 apresenta o período de ingresso dos alunos reingressantes em cada um dos movimentos realizados.

Tabela 10: Reingressantes por período de ingresso em cada movimento ao longo da trajetória

Período de Ingresso	Mov. 1 1973-2006		Mov. 2 1977-2009		Mov. 3 198 8-2009		Mov. 4 1997-2009		Mov. 5 2004-2009		Mov. 6 2007		Mov. 7 2009	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
1970 a 1989	37	2,4	6	0,4	1	0,3	-	-	-	-	-	-	-	-
1990 a 1993	39	2,5	8	0,5	1	0,3	-	-	-	-	-	-	-	-
1994 a 1997	109	7,1	29	1,9	4	1,0	1	1,2	1	7,7	-	-	-	-
1998 a 2001	725	47,2	94	6,1	14	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-
2002 a 2005	624	40,6	677	44,0	145	36,3	25	30,5	2	15,4	-	-	-	-
2006 a 2009	3	0,2	724	47,0	235	58,8	56	68,3	10	76,9	1	100,0	1	100,0
Total	1537	100,0	1537	100,0	400	100,0	82	100,0	13	100,0	1	100,0	1	100,0

Na Tabela 10 apresenta em sua primeira linha, o ano em que houve o primeiro ingresso e o último em cada movimento, o que depois é distribuído em faixas por intervalos de anos. Quanto à amplitude de tempo, o movimento 1 ocorreu o primeiro reingresso em 1973 e o último em 2006, ao longo de 33 anos. O movimento 2 teve uma amplitude de 32 anos, o 3 de 21 anos, o 4 de 12 anos e o 5 de cinco anos. Como os movimentos 6 e 7 foram realizados por um único aluno, há um só ano de ingresso para cada um. Nota-se que o maior percentual de ingresso dos alunos reingressantes no movimento 1 esteve compreendido entre os anos 1998 a 2001 e, equivale a 47,2% e nos anos 2002 a 2005 que equivale a 40,6%. O segundo movimento ocorreu principalmente entre os anos de 2006 a 2009 (47,0%) e 2002 a 2005 (44,0%). No movimento 3, 4, 5, 6 e 7 percebe-se que a maior concentração dentre os alunos reingressantes deu-se entre os anos 2006-2009, com 47,0%; 58,8%; 68,3%; 76,9%; 100,0% e 100,0% respectivamente. Cabe ressaltar que entre os anos 2005 - 2006 houve na instituição o início de uma reformulação curricular, sendo que em 2009 todos os currículos estavam implantados com as modificações, este fato pode ter impactado o reingresso no período.

Na Tabela 11, observa-se o período de egresso dos alunos reingressantes no mesmo curso que tiveram a Licenciatura em seu percurso no período de 2004 a 2009.

Tabela 11: Reingressantes por período de egresso em cada movimento ao longo da trajetória acadêmica

Período de Egresso	Mov. 1 1977-2009		Mov. 2 1980-em curso		Mov. 3 1992-em curso		Mov. 4 2002-em curso		Mov. 5 2005-em curso		Mov. 6 2009		Mov. 7 Em curso	
	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Ativo	-	-	208	13,5	106	26,6	29	35,4	5	38,5	-	-	1	100,0
1970 a 1989	23	1,5	4	0,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1990 a 1993	13	0,8	3	0,2	1	0,3	-	-	-	-	-	-	-	-
1994 a 1997	37	2,4	10	0,7	1	0,3	-	-	-	-	-	-	-	-
1998 a 2001	128	8,3	28	1,8	1	0,3	-	-	-	-	-	-	-	-
2002 a 2005	790	51,4	470	30,6	84	21,1	6	7,3	2	15,4	-	-	-	-
2006 a 2009	546	35,5	814	53,0	206	51,6	47	57,3	6	46,2	1	100,0	-	-
Total	1537	100,0	1537	100,0	399	100,0	82	100,0	13	100,0	1	100,0	1	100,0

Nesta Tabela também é possível observar a amplitude de tempo em que ocorreu cada egresso dos movimentos. O maior intervalo de tempo foi referente ao primeiro movimento, com 32 anos. Os movimentos 2 a 5 tinham estudantes ainda em andamento com o curso, portanto não é possível determinar quando irá ocorrer o egresso de todos os estudantes. Mas, ao se tomar como parâmetro o ano de 2009, pode-se dizer que o movimento 2 vem ocorrendo há pelo menos 29 anos, o movimento 3 há pelo menos 17 anos, o movimento 4 há pelo menos sete anos e o movimento 5 há pelo menos quatro anos. O movimento 6 foi concluído em 2009 e o movimento 7 ainda permanecia em curso.

Na tabela 11 é possível perceber que para alguns estudantes este processo é prolongado, seja pelo maior intervalo de tempo entre os movimentos, ou pelo maior número de movimentos observados, dado também apontado no estudo de Corrêa e Noronha (2004) que concluem uma

forte tendência à permanência prolongada, o que pode conduzir a uma evasão futura. Para outros, a trajetória observada parece ser antecipadamente planejada e conduzida como se fosse um único processo de formação. Percebe-se que em relação ao egresso a maioria dentre os alunos reingressantes do período está compreendido entre os anos 2002 a 2005 e 2006 a 2009 no movimento 1 (51,4% e 35,5%); no movimento 2, 3, 4 e 5 estão compreendidos entre os anos 2006 a 2009, com 53,0%, 51,6%, 57,3% e 46,2% respectivamente. No movimento 7 o aluno encontra-se ativo. A priori, não é possível fazer algum tipo de inferência a respeito da maior parte dos alunos realizarem o egresso no período de 2006 a 2009, pois não há nenhuma norma na Universidade que justifique, porém cabe lembrar que o egresso pode ser evasão, conclusão ou que o aluno estava ativo em 2009.

Como visto foram apontados sete movimentos distintos na trajetória dos estudantes, o que leva a seis períodos de tempo percorrido entre os mesmos, conforme mostra a Tabela 12.

Tabela 12: Distância Temporal entre os movimentos observados na trajetória acadêmica dos alunos reingressantes

Distância Temporal	Mov. 1-2		Mov. 2-3		Mov. 3-4		Mov. 4-5		Mov. 5-6		Mov. 6-7	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
- 6 ou mais	2	0,2	1	0,3	-	-	-	-	-	-	-	-
- 4 a -5	33	2,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- 2 a -3	42	2,7	6	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-
- 1	2	0,1	5	1,3	1	1,3	1	8,3	-	-	-	-
0	366	23,8	105	26,5	24	30,4	5	41,7	1	100,0	1	100,0
1	931	60,6	207	52,3	38	48,1	4	33,3	-	-	-	-
1 a 3	90	5,9	31	7,9	8	10,2	1	8,3	-	-	-	-
4 a 5	22	1,5	13	3,3	4	5,1	-	-	-	-	-	-
6 ou mais	49	0,32	14	3,7	2	2,6	-	-	-	-	-	-
Ativo	-	-	14	3,7	1	1,3	1	8,3	-	-	-	-
Total	1537	100,0	396	100,0	79	100,0	12	100,0	1	100,0	1	100,0

A Tabela 12 retrata a distância temporal entre a conclusão da modalidade anterior e o ingresso na modalidade posterior. Dentre os diferentes movimentos apresentados ao longo da trajetória acadêmica dos alunos reingressantes analisados nessa investigação, nota-se grande variação do tempo percorrido no intervalo destes movimentos. A maioria dos alunos apresenta uma distância temporal de zero (entendido como ingresso na modalidade posterior enquanto cursava a modalidade anterior) e um ano (entendido como ano seguinte à conclusão da modalidade anterior), sendo 84,4% de alunos no movimento 1-2; 78,8% no movimento 2-3; 78,5% no movimento 3-4; 75% no movimento 4-5; 100,0% no movimento 5-6 e 100,0 no movimento 6-7.

A análise do ingresso e do egresso dos estudantes reingressantes observada nos movimentos apresentados em suas trajetórias, nos mostrou alguns aspectos interessantes, como o fato que mesmo que a maioria retornava à instituição para complementar sua formação em um período próximo à conclusão do curso anterior (simultaneamente ou no ano seguinte), também observou-se que a distância temporal entre a conclusão e o reingresso variou significativamente. Alguns casos relevantes podem ser destacados como alunos que finalizaram o curso inicial em 1973 e retornaram em 2006, com uma distância temporal de 33 anos; finalização do curso em 1977 e retorno em 2009, distância temporal de 32 anos; conclusão do curso em 1997 e reingresso em 2009, distância temporal de 12 anos e término do curso em 2004 e retorno em 2009, distância temporal de cinco anos. Outro fator observado refere-se ao fato do aumento progressivo de reingressos, iniciando-se no período compreendido entre 1994 a 2005, com abrupto declínio no período compreendido entre 2006 a 2009. Cabe lembrar que a promulgação da Lei das Diretrizes Bases ocorreu em 1996. A Lei é seguida de outros documentos legais, sobretudo Pareceres, Decretos e Resoluções pertinentes ao assunto, determinando diversas medidas, e entre elas destacam-se a separação entre os Bacharelados e as Licenciaturas.

2. Trajetória Acadêmica dos Reingressantes

Diante do objetivo de identificar os movimentos presentes na trajetória acadêmica dos estudantes reingressantes, optou-se por descrever os percursos acadêmicos observados em agrupamentos de cursos, considerando as modalidades cursadas, o número de movimentos realizados e a condição acadêmica em cada um deles. O agrupamento dos cursos proposto para a análise do reingresso em mesmo curso e que envolviam a Licenciatura está apresentado na Tabela 13.

Tabela 13: Modalidades envolvidas na trajetória dos alunos reingressantes por agrupamento de cursos

Agrupamento de Cursos	Cursos (código institucional)	Número de modalidades envolvidas na trajetória dos reingressantes			
		B	L	T	DI
Filosofia	Filosofia Integral (30)	1	1	-	-
Música	Música Integral (22)	14	1	-	-
Dança	Dança Integral (23)	1	1	-	-
História	História Integral (19)	1	1	-	-
Artes Visuais	Artes Visuais Integral (25)	1	1	-	-
Enfermagem	Enfermagem Integral (21)	1	1	-	-
Lic. Integrada Química e Física	Lic. Integr. Química e Física (56)	-	2	-	-
Geografia	Geografia Integral (56)	1	1	-	-
	Geografia Noturno (7)	1	1	-	-
Letras	Letras Integral (7)	1	1	-	-
	Lic. Letras Português	-	1	-	-
	Linguística (18)	1	-	-	-
Matemática	Mat. Aplic. E Comp. Integral (28)	2	-	-	-
	Matemática Integral (1)	2	1	-	-
	Lic. Matemática Noturno (29)	-	1	-	-
	Mat. Física e Mat. Aplicada e Comp. (51)	1	-	-	-
Ed. Física	Ed. Física Integral (27)	1	1	-	-
	Ed. Física Noturno (45)	1	1	-	-
Química	Química Integral (5)	2	1	-	-
	Química Noturno (50)	1	-	-	-
Ciências Biológicas	Ciências Biol. Integral (6)	5	1	-	-
	Lic. Ciências Biol. Noturno (46)	-	1	-	-
Física	Física Integral (4)	4	1	-	-
	Física Noturno (40)	1	1	-	-

Ciências Sociais	Ciências Sociais Integral (16)	5	1	-	-
	Ciências Sociais Noturno (44)	4	1	-	-
Outros cursos participantes da trajetória acadêmica	Medicina (15)	1	-	-	-
	Odontologia (14)	1	-	-	-
	Estatística Integral (2)	1	-	-	-
	Engenharia de Alimentos Integral (13)	1	-	-	-
	Engenharia Agrícola (8)	1	-	-	-
	Engenharia Civil (12)	1	-	-	-
	Engenharia Elétrica Noturno (41)	1	-	-	-
	Engenharia Mecânica (10)	1	-	-	-
	Engenharia Química Integral (9)	1	-	-	-
	Arquitetura e Urbanismo (48)	1	-	-	-
	Artes Cênicas (26)	1	-	-	-
	Ciências Econômicas Integral (17)	1	-	-	-
	Ciências Econômicas Noturno (47)	1	-	-	-
	Pedagogia Noturno (38)	-	1	-	-
	Tecnologia da Construção Civil (37)	-	-	1	-
Disciplinas Isoladas		-	-	-	*
TOTAL		37	10	1	*

*Foram cursadas diferentes disciplinas ao longo das trajetórias acadêmicas dos reingressantes.

Legenda:

B – Bacharelado

L – Licenciatura

T – Curso de Tecnologia

DI – Disciplinas Isoladas

Como pode ser visto nas duas primeiras colunas da Tabela 13, a organização dos cursos procurou agrupar similaridades, especialmente o oferecimento do mesmo curso em turnos diferentes ou cursos com mesma área de formação. Foram obtidos 17 agrupamentos, sendo que sete referem-se a apenas um curso, seis a dois cursos, um a três cursos, um a quatro cursos e duas

categorias especiais. Uma delas refere-se ao agrupamento de 15 cursos participantes na trajetória acadêmica dos estudantes, mas que não caracterizavam o reingresso e a outra categoria descrevia a realização de disciplinas isoladas.

É necessário informar que o valor apresentado nas colunas referentes às modalidades, não se referem àquelas atualmente oferecidas pelos cursos, mas às efetivamente cursadas pelos estudantes ao longo de suas trajetórias, de acordo com os catálogos vigentes por ocasião da realização dos cursos. Neste sentido, os estudantes reingressantes passaram por 37 modalidades de Bacharelado, 10 de Licenciatura e um de Curso de Tecnologia. Como já destacado na análise do perfil dos reingressantes, a maioria de opções por modalidades de Bacharelado corrobora com o que vem sendo apontado na literatura, a qual refere a perda de interesse pela opção por cursos de Licenciatura (PEREIRA, 2000; LAPO & BUENO, 2002; ZIMMERMANN, 2003; PINHO, 2007; FARIAS, 2010; TARTUCE, 2010).

Destaca-se o caso do curso de Música, em que os estudantes estiveram envolvidos com 14 diferentes modalidades de Bacharelado; o de Ciências Biológicas e Ciências Sociais Integral, com cinco modalidades de Bacharelado; bem como o de Física e de Ciências Sociais Noturno com quatro modalidades de Bacharelado. Por outro lado, há um curso, Licenciatura Integrada Química e Física, que oferece duas modalidades de Licenciatura, ambas cursadas pelos estudantes reingressantes. Além dos cursos classificados como Outros, quatro cursos presentes nos agrupamentos de cursos não possuem a modalidade de Licenciatura. No entanto, foram incluídos no estudo, pois, ao observar a trajetória dos estudantes, estes cursos se associavam a outros cursos da mesma área de formação que possuíam a modalidade Licenciatura para a realização do reingresso.

Para uma maior compreensão dos movimentos presentes na trajetória acadêmica destes estudantes reingressantes, serão apresentados os movimentos ocorridos em cada um dos cursos, agrupados conforme explicado anteriormente e organizados por áreas de conhecimento. Na Área de Artes serão apresentados os cursos de: Artes Visuais, Dança e Música; na Área de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, os de Ciências Biológicas, Educação Física e Enfermagem; na Área de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra, os de Geografia, Física, Matemática e Química; e na Área de Ciências Humanas, os de Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras e Licenciatura Integrada Química/Física.

A descrição da trajetória acadêmica será antecedida por uma breve descrição de cada um dos cursos, de acordo com seu projeto político pedagógico. Em seguida, a análise será conduzida pela identificação dos movimentos entre as modalidades, identificando o número de movimentos e a sua direção: Bacharelado-Licenciatura, Licenciatura-Bacharelado, Licenciatura-Licenciatura, Outro curso-Bacharelado-Licenciatura e Outro curso Licenciatura-Bacharelado. Também serão destacadas as informações sobre a condição acadêmica de egresso dos cursos na modalidade de Licenciatura e, pontos relevantes em cada agrupamento.

Por meio da análise destas combinações, apesar da grande diversidade e complexidade dos caminhos percorridos, foi possível identificar estruturas de percursos. Na descrição que se inicia a seguir, procurou-se manter a identificação da especificidade de combinações observadas em cada um dos diferentes cursos ou agrupamentos de cursos.

As figuras que descrevem a trajetória acadêmica dos estudantes estão organizadas por cursos ou agrupamento de cursos, representadas em organogramas compostos pelos movimentos²⁵ dos estudantes em cada um dos cursos de ingresso, destacando se esse movimento ocorria na direção B-L (do Bacharelado para a Licenciatura), L-B (da Licenciatura para o Bacharelado), O-B-L (de Outros Cursos de entrada que não o curso apresentado no agrupamento, para o Bacharelado e posteriormente para a Licenciatura) e O-L-B (de Outros Cursos de entrada que não o curso apresentado no agrupamento, para a Licenciatura e posteriormente para o Bacharelado).

Para facilitar a compreensão sobre trajetória dos estudantes, a direção dos movimentos é apresentada no canto esquerdo da Figura, seguida pelo organograma com as informações sobre o curso, as modalidades e a situação acadêmica em cada um dos movimentos realizados pelos estudantes. E, para contribuir para melhor visualização dos organogramas pelo leitor, os movimentos foram alinhados na vertical, a modalidade de Licenciatura recebeu um preenchimento em sua caixa e uma caixa diferenciada foi utilizada para representar cada uma das situações acadêmicas dos alunos reingressantes (conclusões, evasões e ativos). A legenda será apresentada em cada figura, sendo utilizado ‘I’ para representar o turno Integral, ‘N’ o turno

²⁵ Os Movimentos, conforme anteriormente explanados, referem-se às diferentes etapas do percurso acadêmico realizado pelo aluno ao longo de sua permanência dentro da instituição. Cada movimento é caracterizado por sua inserção em um curso ou disciplina isolada.

noturno, 'B' para a modalidade Bacharelado, 'L' a modalidade Licenciatura e 'O' para representar Outro Curso que não o curso apresentado pela Figura.

O curso de ingresso foi caracterizado como primeiro movimento (1º Mov.) do estudante e representado na primeira caixa do organograma, na qual se encontram as informações sobre o curso, a modalidade e o número de alunos nesta situação. Desta caixa irradia a descrição da situação acadêmica dos estudantes em relação ao curso de ingresso, indicando-se o número de alunos em cada situação ou simplesmente indicando o segundo movimento (2º Mov.) apresentado pelos alunos. O segundo movimento (2º Mov.) é, portanto, apontado a partir de sua situação acadêmica no curso inicial, apresenta informações sobre o curso, sua modalidade, condição acadêmica e número de alunos. Os demais movimentos realizados pelos estudantes reingressantes em sua trajetória acadêmica (até 7º Mov.), foram apresentados nas Figuras, seguindo a mesma proposta de informações apresentada para os primeiro e segundo movimentos.

2.1 Área de Artes

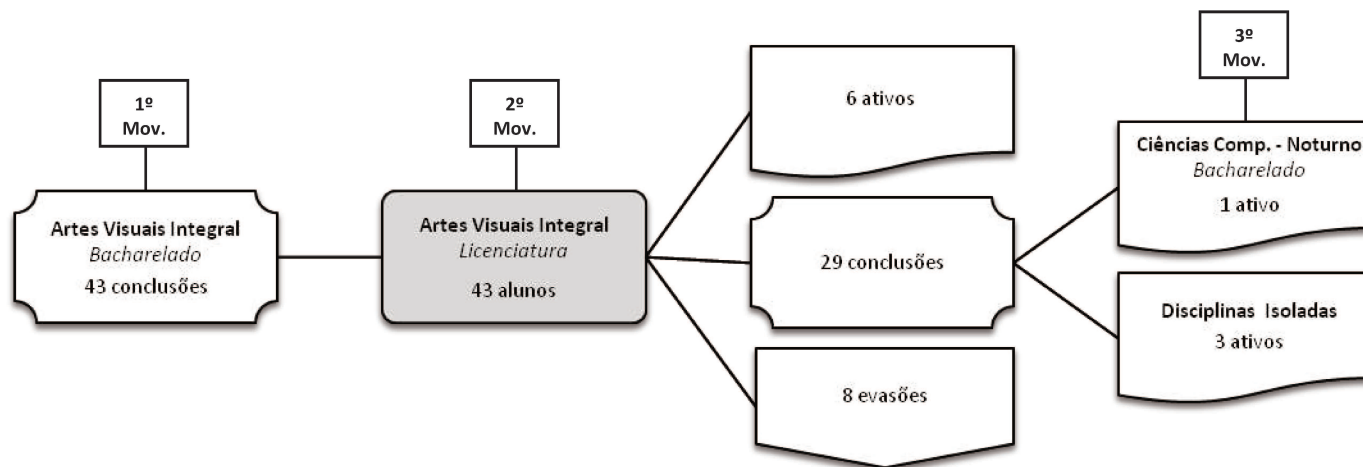
2.1.1 Curso de Artes Visuais

O curso de Artes Visuais²⁶ é oferecido pelo Instituto de Artes da Unicamp e compreende duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura, conforme o Projeto Pedagógico 2000/2001 e Reforma Curricular de Graduação em Artes Visuais, implementada em 2006. O curso é ministrado em turno integral em oito semestres e o máximo para a integralização de 12 semestres. Em 2010 foram oferecidas 30 vagas, inscreveram-se 389 candidatos, o que gerou uma relação candidato-vaga de 13,0.

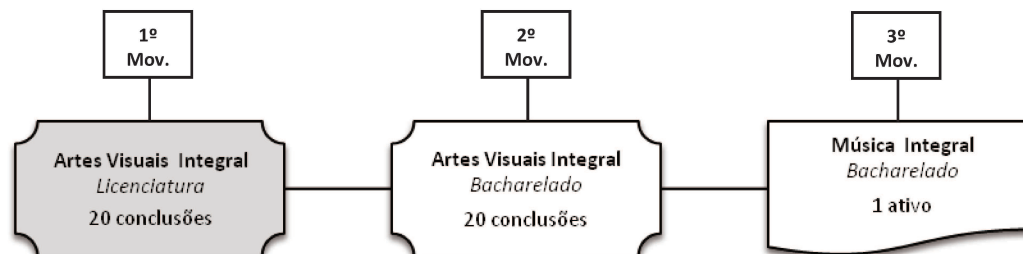
A Figura 1 apresenta o percurso dos 66 estudantes reingressantes no mesmo curso e que tiveram a Licenciatura em sua trajetória, organizado em quatro blocos que indicam a direção dos movimentos de acordo com as modalidades Bacharelado e Licenciatura.

²⁶ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Artes Visuais, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:cgg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

B - L



L - B



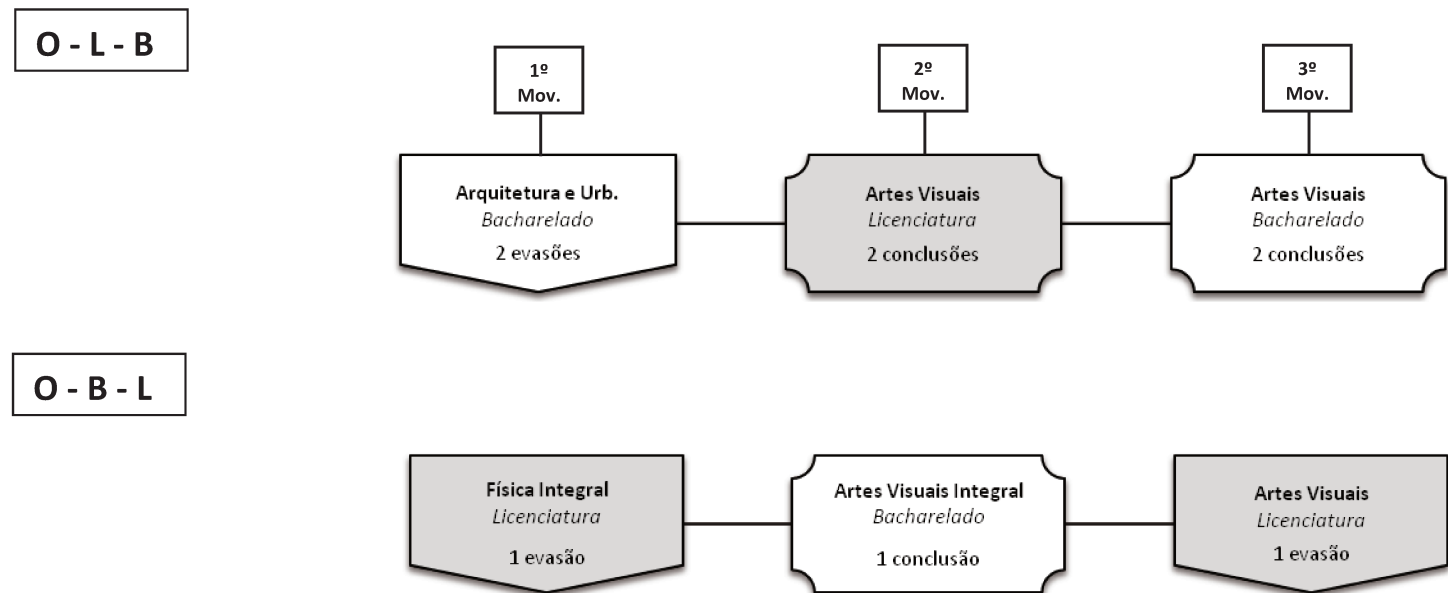


Figura 1: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Artes Visuais

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Na Figura 1 é possível identificar 66 alunos reingressantes no curso de Artes Visuais, sendo que destes, 10 realizaram o terceiro movimento em sua trajetória acadêmica. No movimento um houve uma maior concentração de alunos na modalidade Bacharelado (66,2%), o movimento dois ocorreu principalmente na modalidade Licenciatura (66,2%) e no movimento três observa-se uma distribuição de 40,0% na modalidade Bacharelado, 30,0% na modalidade Licenciatura e 30,0% em Disciplinas Isoladas.

Com relação à direção entre as modalidades de curso, pode-se notar que a maioria dos alunos reingressantes (63,2%) realizou a direção B-L, ou seja, fez a modalidade Bacharelado como primeiro curso e depois reingressou na Licenciatura. No entanto, 29,4% dos alunos realizaram o movimento inverso, ingressaram no curso na modalidade de Licenciatura e depois reingressaram na modalidade Bacharelado, realizando a direção L-B. Com relação aos alunos que têm como curso de entrada outros cursos que não o curso de Artes Visuais, 2,9% apresentaram a direção L-B e 4,4% a direção B-L, demonstrando que mesmo neste caso a escolha inicial pelo Bacharelado é predominante.

Ao se observar a condição acadêmica dos alunos reingressantes neste curso, pode-se notar que a maioria dos estudantes do movimento um concluíram o curso (92,6%), o mesmo acontece no movimento dois, com 79,4% de conclusões. No movimento três observa-se que a maior parte dos estudantes encontrava-se ativa (60,0%), enquanto 30,0% tinham concluído o curso e 10,0% evadido. Considerando a modalidade Licenciatura, nota-se que dos 68 reingressantes, aproximadamente 77,0% concluíram, 13,0% evadiram e 10,0% continuavam ativos. Percebe-se, portanto, que mesmo não sendo a primeira escolha, o compromisso com o curso nesta modalidade é alto.

O percurso do reingressante do curso de Artes Visuais inclui, portanto as duas modalidades do curso, normalmente na direção B-L e há uma tendência na conclusão da modalidade de Licenciatura. Em aproximadamente 15,0% dos casos, observou-se um terceiro movimento, caracterizado pelo início da formação em outro curso ou à inclusão de outro curso após a realização das duas modalidades do curso de Artes Visuais.

No estudo de Pimentel (1999), nota-se algumas considerações que a autora faz em relação a Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal de Minas Gerais, na Escola de Belas Artes, em que aponta algumas das dificuldades percebidas tanto nas modalidades de Bacharelado como nas de Licenciatura. A autora aponta que as principais queixas apresentadas pelos educadores em arte referem-se ao fato de que nos cursos de formação de

educadores em arte (Licenciatura) *“o ensino dos princípios educacionais apresenta-se completamente dissociado da formação artística”* (p.2). Fato este que pode ir de encontro o que foi observado na Figura 1, de que a maior parte dos estudantes ingressa na modalidade Bacharelado. Além disso, a autora observa em seu estudo que, mesmo com a desvalorização da Licenciatura, alguns alunos apresentam necessidade de *“buscar uma formação mais profunda em relação às outras atividades artísticas, incluindo aí o ensino de arte”* (PIMENTEL, 1999, p.13). É também apontado no estudo, de acordo com o grupo pesquisado, que o ideal seria um sistema de curso básico inicial, comum para as modalidades Bacharelado e Licenciatura, e a partir deste tronco específico, haver opção para cada modalidade (Bacharelado ou Licenciatura). Ou seja, os alunos deveriam caminhar juntos até certo período e depois realizariam suas escolhas para Bacharelado ou Licenciatura. Este procedimento seria positivo, tanto para a formação básica do aluno, como também para a formação do educador em arte. Importante ressaltar, que esse estudo trata de um recorte realizado a partir de uma análise de um curso e de uma determinada universidade, e que não pretendia ser generalizado para outras condições.

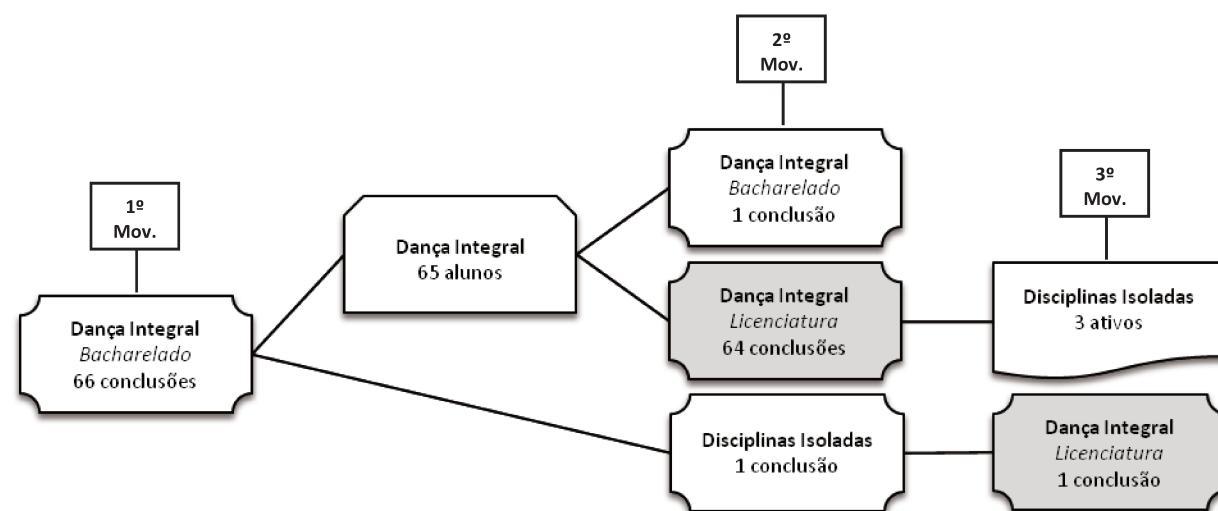
2.1.2 Curso de Dança

O curso de Dança²⁷ também oferecido pelo Instituto de Artes da Unicamp compreende duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura, ministrado em turno integral em oito semestres e o máximo de integralização de 12 semestres. Foram oferecidas 25 vagas no processo seletivo de 2010 que contou com 217 candidatos, gerando a relação candidato-vaga de 8,7.

A Figura 2 apresenta o percurso dos 69 estudantes reingressantes em Dança, organizados em dois blocos de direções das modalidades de curso e em até três movimentos.

²⁷ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Dança, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

B – L



O - B - L

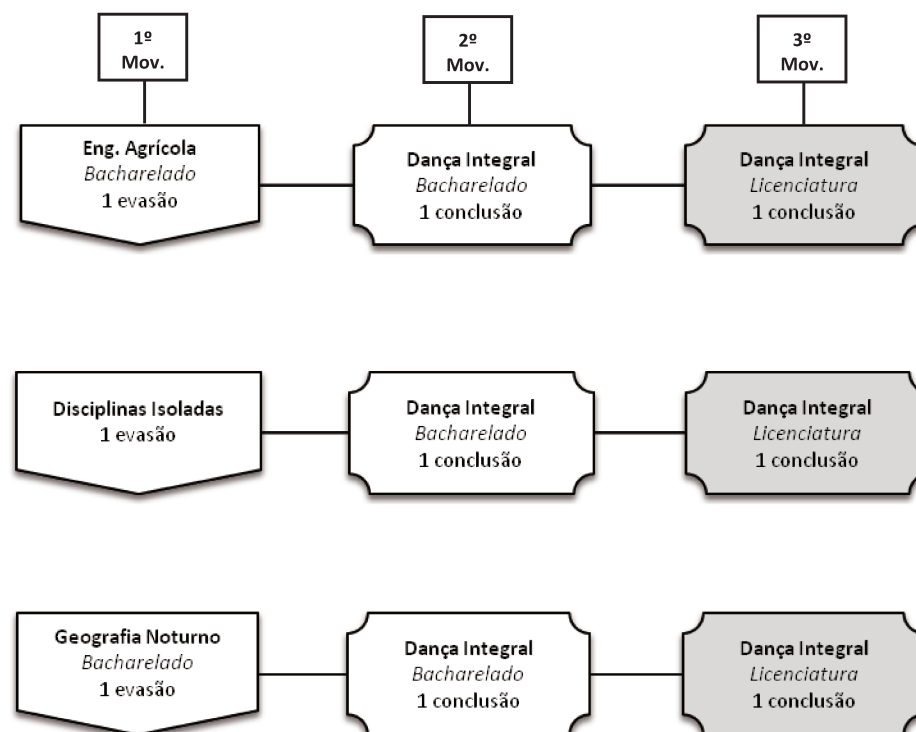


Figura 2: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Dança

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Dos 69 reingressantes, somente sete realizaram o terceiro movimento em sua trajetória acadêmica, constituído principalmente pela realização de disciplina isolada, seja como ingresso inicial, entre as modalidades de dança ou após a sua realização.

Observou-se uma única direção entre as modalidades de curso: B-L, seja diretamente no curso de Dança (98,6%) ou iniciada por outro curso (1,4%). O movimento dois caracteriza-se principalmente o reingresso na modalidade de Licenciatura (92,8%). E, dentre os que fizeram o terceiro movimento, 57,1% foram para a modalidade Licenciatura e 42,9% ingressaram em Disciplinas Isoladas.

Quanto à condição dos alunos reingressantes neste curso, pode-se perceber que a maioria dos estudantes conclui o curso no primeiro movimento (95,7%), todos que tiveram o curso de Dança como curso de ingresso inicial. A conclusão também foi predominante no movimento dois (65,7%) e 26,1% ainda estavam com o curso em andamento. No terceiro movimento pode-se perceber que 57,1% dos estudantes reingressantes concluíram o curso e o restante (42,9%) estavam ativos. Com relação aos reingressantes da amostra que tinham como curso de entrada outros cursos ou disciplinas isoladas, observadas que evadiram e posteriormente concluíram as duas modalidades de Dança.

Considerando especificamente a modalidade de Licenciatura, observa-se que todos os reingressantes a concluíram, indicando que mesmo sendo a opção pela Licenciatura realizada em segundo ou terceiro movimento, a formação docente na área de Dança é meta dos reingressantes da amostra.

Em síntese, o percurso do reingressante do curso de Dança inclui duas modalidades do curso, sempre na direção B-L e com a conclusão da modalidade de Licenciatura. Somente 10% dos reingressantes realizaram o terceiro movimento em sua trajetória de formação, seja para fazer a Licenciatura ou ingressar em disciplinas isoladas.

Embora na LDB nº 9.394/96, a arte passa a ser reconhecida como disciplina obrigatória e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é entendida como uma área curricular com conteúdo específico possuindo função tão importante quanto as outras áreas de conhecimento, um estudo realizado por Strazzacappa (2003), aponta que diante do reconhecimento pelo Ministério da Educação do curso de Dança desde a década de 1970, da existência de suas próprias diretrizes, na prática, a Dança costuma ser compreendida como um conteúdo da Educação Física, e desta maneira, é vista como um complemento, deixando a

impressão de que não se caracteriza como uma “*área de conhecimento autônoma*” (p.1), e sim, como uma atividade extracurricular. Desta maneira, embora se saiba da necessidade de professores habilitados para atuarem em áreas específicas, é provável que este cenário, associado a outras questões de natureza sociais, políticas e do mundo do trabalho, os alunos estão apresentando maior predileção por cursos de Bacharelado.

2.1.3 Curso de Música

O curso de Música²⁸ do Instituto de Artes da Unicamp compreende duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura, ministrado em turno integral em oito semestres e o máximo de integralização de 18 semestres. O curso de Bacharelado subdivide-se nas modalidades: Composição, Regência (Coral e Plena), Popular (Cordas, Percussão, Sopro, Teclado e Voz), Instrumento (Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Violão, Flauta, Oboé, Clarineta, Fagote, Trompete, Trombone, Piano, Cravo e Voz). Em 2010, para modalidade Música Popular foram oferecidas 20 vagas, com 213 candidatos e a relação candidato vaga de 10,7. Para a modalidade Composição foram oferecidas cinco vagas, com 36 candidatos inscritos e a relação de candidato vaga de 7,2. Para a modalidade instrumento foram oferecidas 20 vagas, com 130 candidatos inscritos e a relação candidato vaga de 6,5. Para a modalidade Licenciatura foram oferecidas 15 vagas, com 79 inscritos e a relação candidato vaga de 5,3 e para a modalidade Regência foram oferecidas cinco vagas, com 19 candidatos inscritos e a relação candidato vaga de 3,8.

O percurso dos 33 reingressantes identificados para esta pesquisa do curso de Música está esquematizado na Figura 3.

²⁸ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Música, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

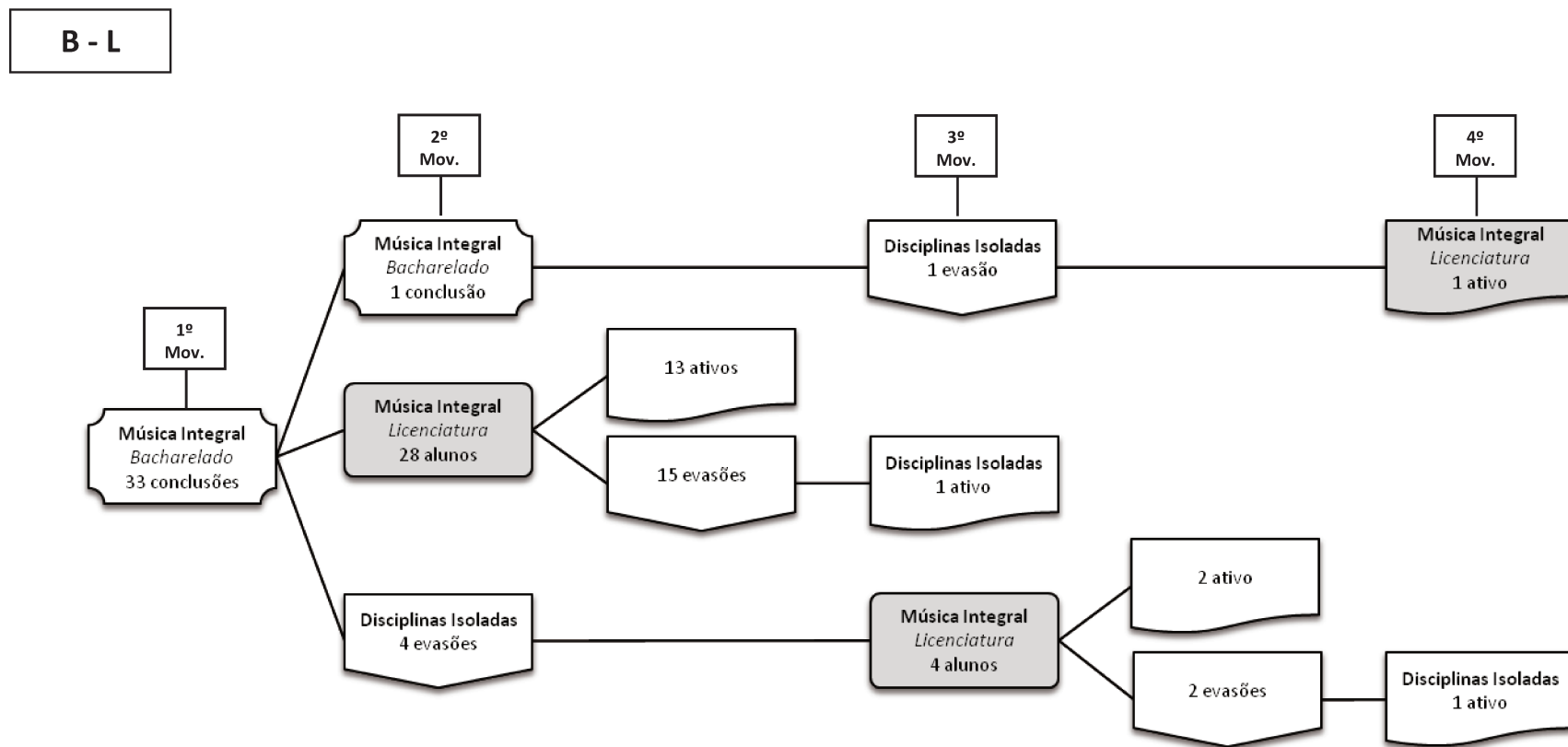


Figura 3: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Música

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Todos os reingressantes iniciaram sua trajetória acadêmica no curso de Música na modalidade Bacharelado. A modalidade Licenciatura apareceu principalmente como segundo movimento (84,8%), mas também como terceiro ou quarto. Seis alunos realizaram o terceiro movimento (18,0%) e destes, dois continuaram no quarto movimento (6,0%), que se tratava de reingresso na Licenciatura de Música ou ingresso em disciplinas isoladas.

Dado relevante é observado quanto à condição acadêmica dos alunos reingressantes neste curso. Diferentemente dos outros cursos da área de Artes, não há conclusão na modalidade Licenciatura, 48,5% ainda estavam ativos e 51,5% evadiram do curso. Todos concluíram o Bacharelado no primeiro movimento de sua trajetória.

Em síntese, o percurso destes reingressantes do curso de Música sempre se inicia na modalidade Bacharelado, sendo concluído. Eles não realizaram outros cursos em seus movimentos, restringindo-se às várias modalidades de Bacharelado, a modalidade de Licenciatura e disciplinas isoladas do curso. Não houve conclusão da modalidade de Licenciatura, sendo que quase metade dos reingressantes ainda estavam a cursando. Infere-se que o reingresso no curso de Música, quando envolve a Licenciatura, pode estar associado a um alto nível de evasão.

Em um estudo acerca do perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, foi observado que a maioria dos alunos pesquisados escolhe o curso de Licenciatura como uma segunda opção, a fim de ampliarem os conhecimentos musicais e essencialmente estudar um instrumento musical. Além disso, a maioria não revelou interesse em ministrar aulas em escolas, a não ser como professores particulares de instrumento, sendo que a maior parte dos entrevistados não se identifica com a carreira de professor (MATEIRO & BORGHETTI, 2007), o que foi semelhante ao observado no movimento realizado pelos alunos reingressantes no curso de Música do presente estudo.

O estudo realizado por Mateiro e Borghetti (2007) deixa uma questão: *“O que significa estudar para ser professor de música em um país onde não tradição alguma de educação musical no contexto escolar?”* (p.106). Pires (2003) complementa ao afirmar que a música não tem garantida a sua presença nas escolas, uma vez em que não há obrigatoriedade legal da inclusão de todas as formas artísticas nos currículos, cabendo à escola escolher dentre as linguagens artísticas qual irá oferecer. Mateiro (2003) também aponta que os cursos de Bacharelado surgem como uma opção natural que também possibilita ao aluno atuar como “licenciado”.

Pode-se perceber que, na área de Artes, há certa ambiguidade entre Leis e Políticas Educacionais no que se refere ao ensino de arte, em que muitas vezes as Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, acabam sendo incluídas decorrentes mais da predileção, em função do que a escola acredita, que deve ser melhor ou mais conveniente para sua prática educativa. Apesar do ensino da arte ser promulgado pela LDB nº 9.394/96 como obrigatório nos diversos níveis da educação básica, e esta mesma lei eliminar a polivalência na formação de professores, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada área de conhecimento, estes cursos (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), não tem garantido sua presença nas escolas, visto que não há obrigatoriedade legal da presença de todas modalidades artísticas em seus currículos, e que muitas vezes são ministradas por professores com diferentes formações e muitas vezes sem curso superior (SCARPATO, 2001; PIRES, 2003; STRAZZACAPPA, 2003).

2.2 Área de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde

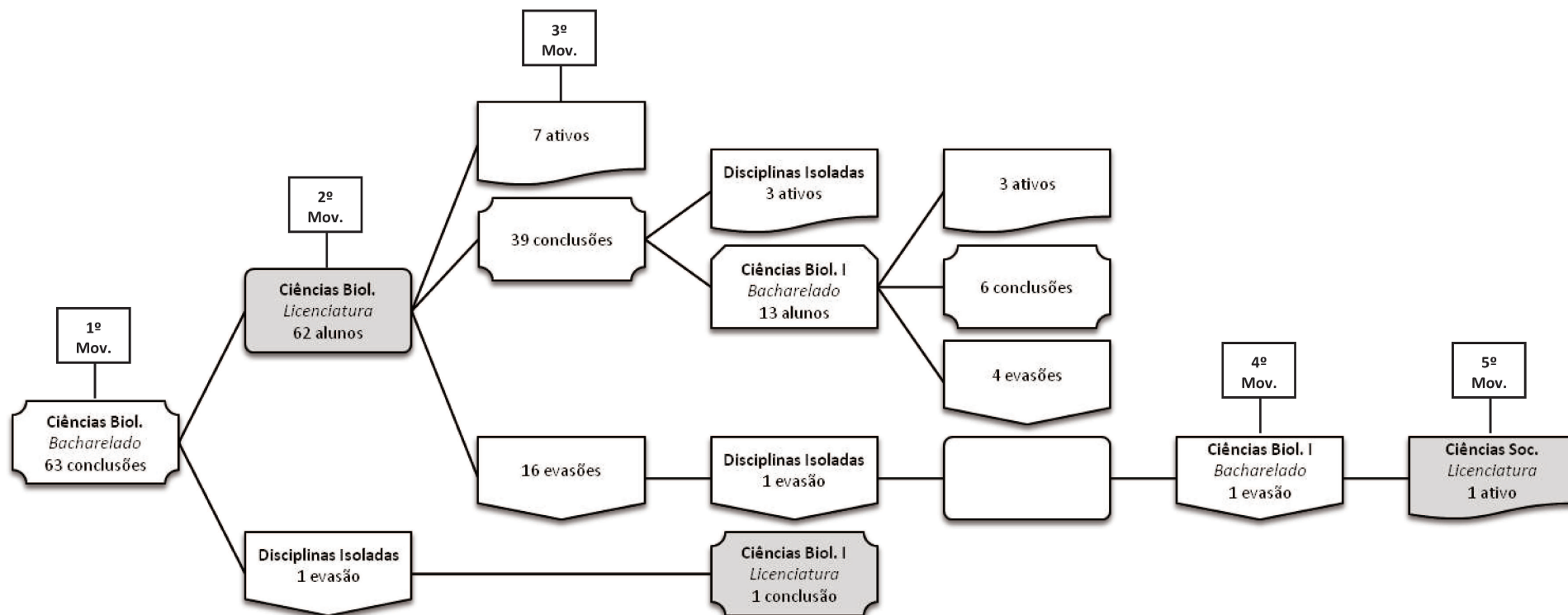
2.2.1 Curso de Ciências Biológicas

O curso de Ciências Biológicas²⁹ do Instituto de Biologia da Unicamp compreende as modalidades Bacharelado e Licenciatura. Ministrado em turno integral em oito semestres e com o máximo de 12 semestres para a integralização. O curso de Bacharelado tem duas modalidades: Ambiental e Molecular, além da modalidade de Licenciatura. O curso noturno é de Licenciatura, oferecido em 10 semestres, tendo o máximo para integralização de 12 semestres. A modalidade de Licenciatura é desenvolvida em parceria com a Faculdade de Educação. Foram oferecidas 45 vagas para o curso integral em 2010, tendo tido 1.580 candidatos e a relação candidato vaga de 35,1. No mesmo ano para o curso noturno foram oferecidas 45 vagas, tiveram 522 candidatos inscritos e uma relação candidato vaga de 11,6.

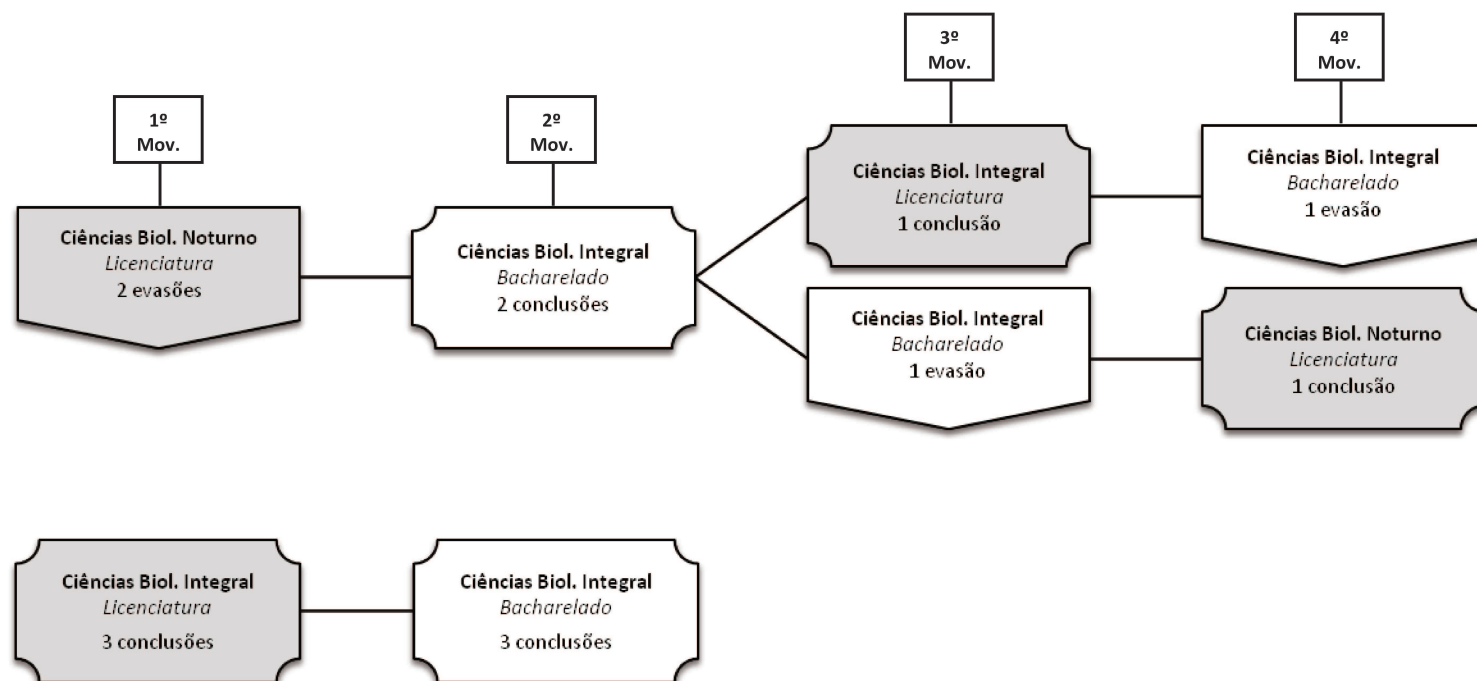
Na Figura 4 é apresentada a trajetória acadêmica dos 71 reingressantes do curso de Ciências Biológicas que incluíram a Licenciatura em seu percurso.

²⁹ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Ciências Biológicas, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

B - L



L - B



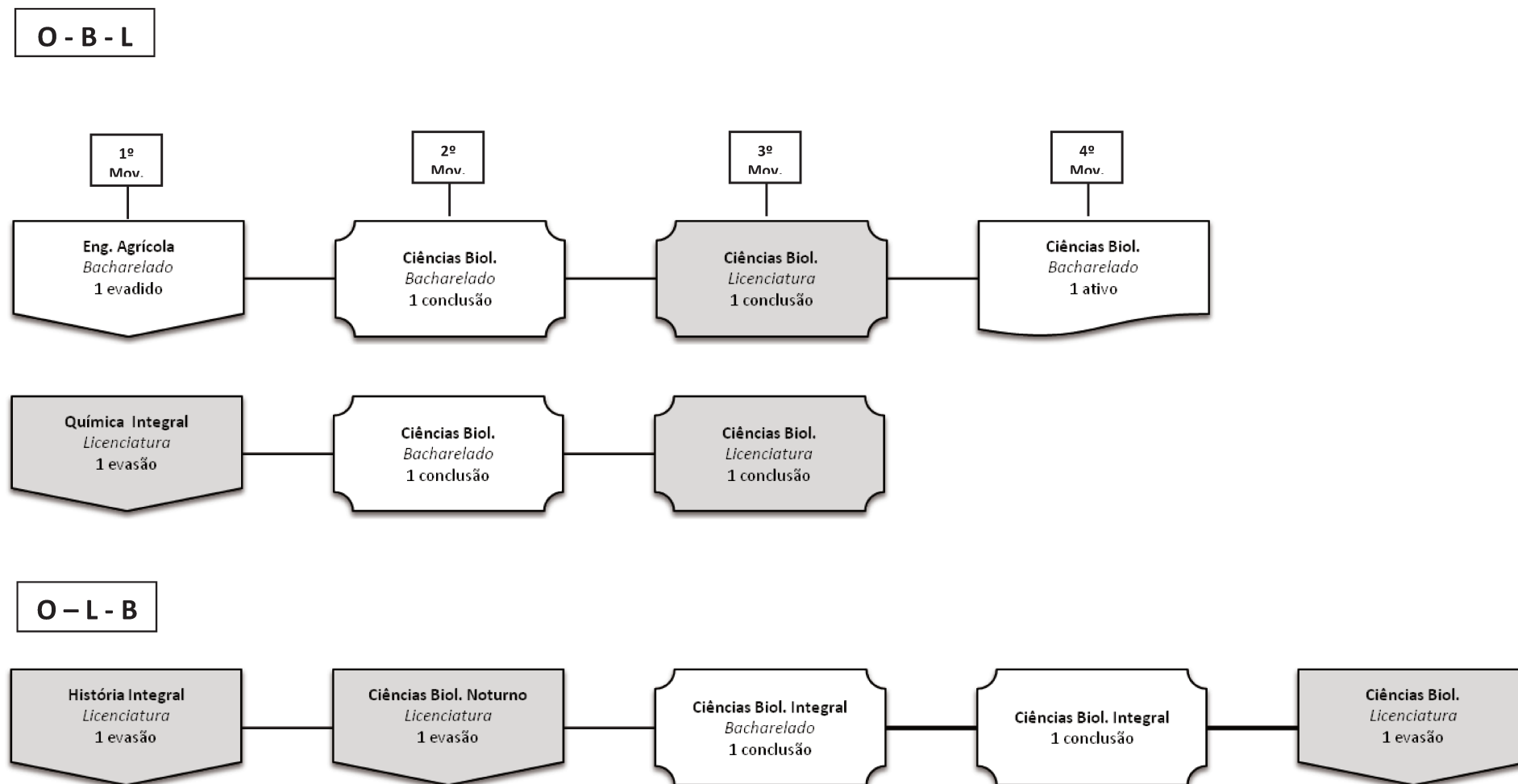


Figura 4: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Ciências Biológicas

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Ao todo foram identificados 71 alunos reingressantes conforme os critérios de seleção para o presente estudo. Deste total, 32,4% dos alunos realizaram o terceiro movimento e apenas 2,8% dos estudantes, o quarto e quinto movimento.

Podemos observar que, com relação à direção que os alunos seguem ao longo de sua trajetória acadêmica, para a maioria dos alunos (91,5%) a direção predominante foi B-L, ou seja, os alunos entraram em Bacharelado e depois foram fazer a modalidade Licenciatura. Destes alunos, 88,7% entraram diretamente no curso de Ciências Biológicas Bacharelado e 2,8% apresentaram outros cursos de entrada, e depois apresentaram a direção B-L ao longo de sua trajetória. Os demais (8,5%) seguiram a trajetória L-B, sendo que, deste total, 7,0% apresentaram o curso de Ciências Biológicas como curso de entrada e 2,8% apresentaram outros cursos de entrada.

Dentre os movimentos apresentados ao longo da trajetória dos alunos, percebeu-se que estes variaram de três a quatro movimentos. A maioria dos alunos inseridos no movimento 1 (89,0%) encontrava-se na modalidade Bacharelado e a maioria destes alunos concluiu o curso (93,2%); no movimento 2, a maioria encontrava-se inserida na modalidade Bacharelado (84,9%) e destes alunos, 65,8% concluíram, 24,7% evadiram e 9,6% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 3, 60,0% dos alunos reingressantes neste curso encontravam-se na modalidade Bacharelado e deste total, 53,8% concluíram, 23,1% encontravam-se ativos em 2009 e 23,1% evadiram. No movimento 4, 75,0% dos alunos encontravam-se na modalidade Bacharelado, e deste total, 50,0% concluíram, 25,0% encontravam-se ativos no período analisado e 25,0% evadiram. No movimento 5, a totalidade dos alunos neste movimento encontrava-se na modalidade Licenciatura, sendo que 50,0% eram ativos e 50,0% evadidos.

Quanto à condição acadêmica dos reingressantes em Ciências Biológicas na modalidade de Licenciatura, nota-se que 9,9% continuavam ativos, 23,9% evadiram e 66,2% concluíram, seja na primeira vez que cursaram a modalidade ou após evasão anterior.

Em síntese, o percurso dos reingressantes do curso de Ciências Biológicas inclui as duas modalidades do curso, mas inicia-se principalmente na modalidade Bacharelado. São realizados de três a cinco movimentos, sendo que somente 1,4% dos alunos realizaram o quinto movimento.

Estes dados vão de encontro ao que vem sendo apontado pela literatura. Vasconcelos e Lima (2010) em seu estudo sobre o a formação do professor de Biologia, cujo objetivo era

investigar o perfil socioeconômico, as motivação para a escolha do curso e as perspectivas quanto ao futuro profissional de licenciandos em Ciências Biológicas, apontaram que a maioria dos estudantes optou pela Licenciatura como uma ‘segunda opção’. Ao longo dos anos vêm-se observando uma menor procura por cursos de Licenciatura, sendo muitas vezes este fato atribuído, por questões como remuneração, competitividade da profissão e menor *status* social com relação a cursos de bacharelado, como também pelo fato de ser um curso muitas vezes considerado como de aprovação mais fácil (MARQUES & PEREIRA, 2002). Desta forma, a procura pode ser maior por candidatos que não se consideram capazes a correrem em cursos que consideram mais competitivos (VASCONCELOS & LIMA, 2010).

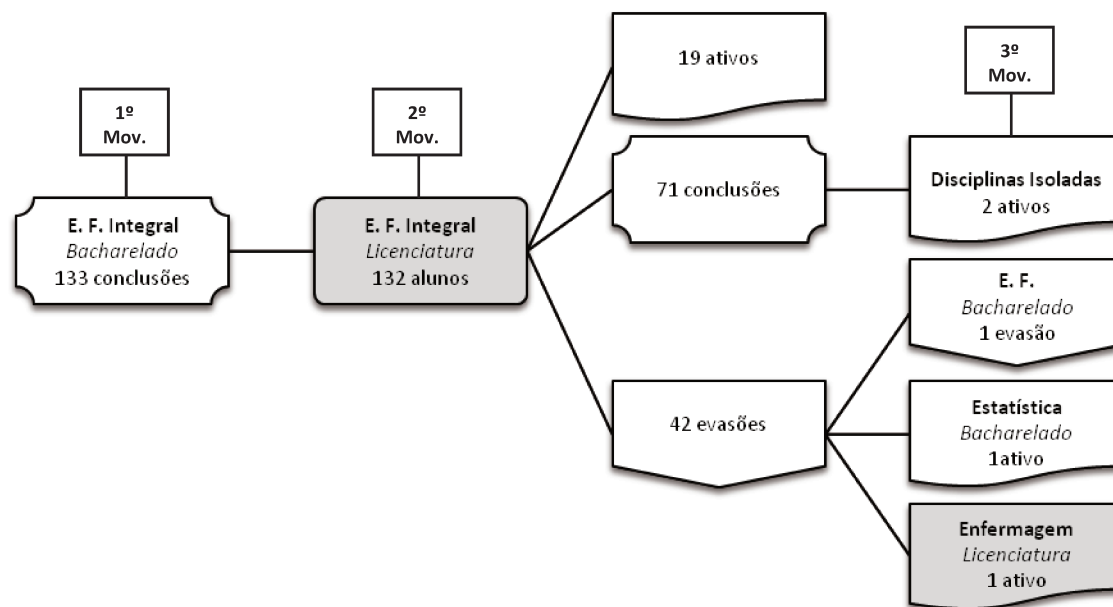
2.2.2 Curso de Educação Física

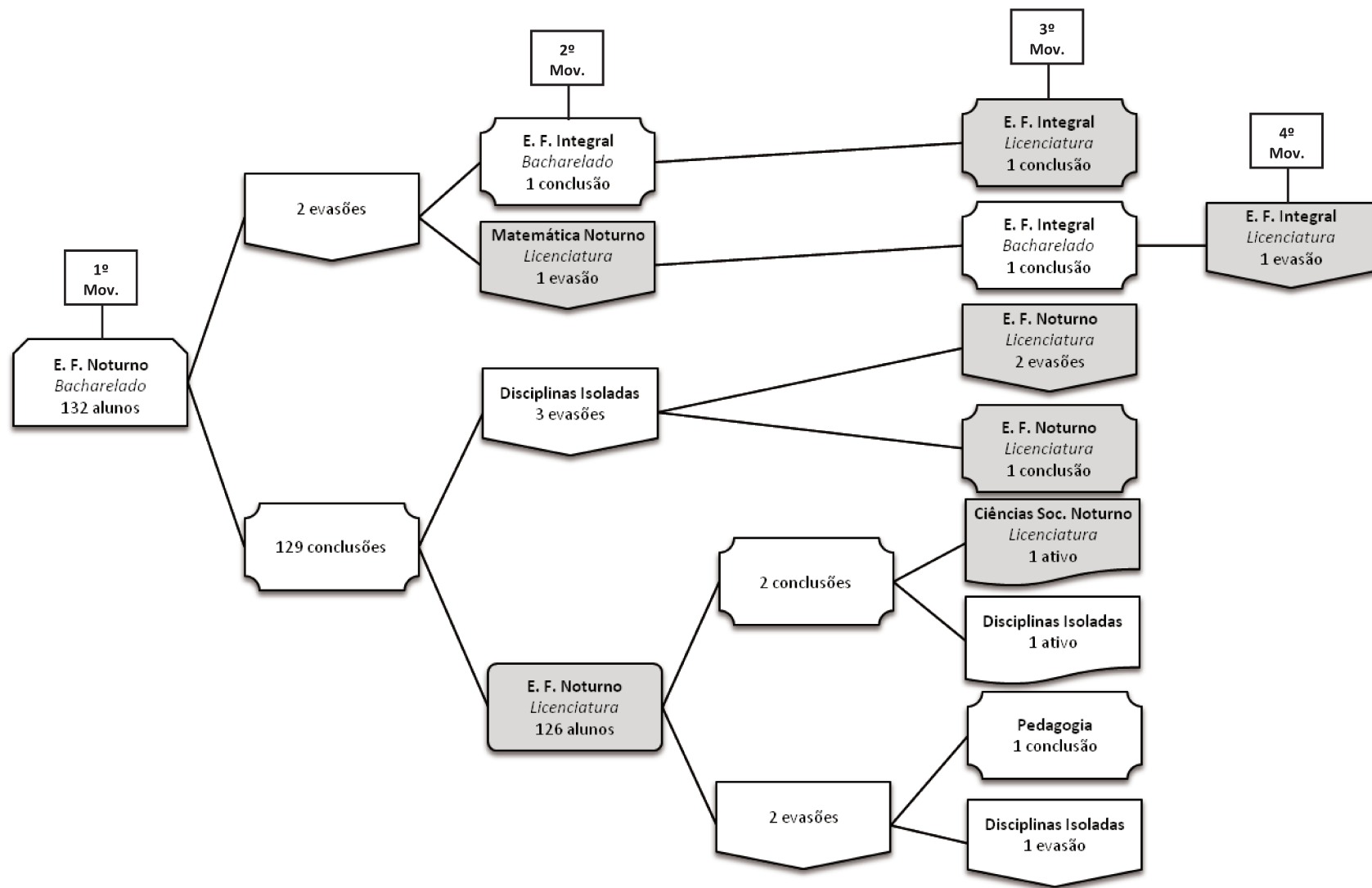
O curso de Educação Física³⁰ da Faculdade de Educação Física da Unicamp compreende duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura, ministrado em turno integral e noturno em oito semestres com o máximo de integralização de 12 semestres. Foram oferecidas no ano de 2010, 50 vagas para o curso de turno diurno, com 348 candidatos e a relação de candidato vaga de 7,0; para o curso de turno noturno são oferecidas 50 vagas, com 327 candidatos inscritos e a relação candidato vaga de 6,5.

A Figura 4 apresenta os percursos realizados pelos 338 estudantes reingressantes no curso de Educação Física que optaram pela modalidade da Licenciatura em sua trajetória.

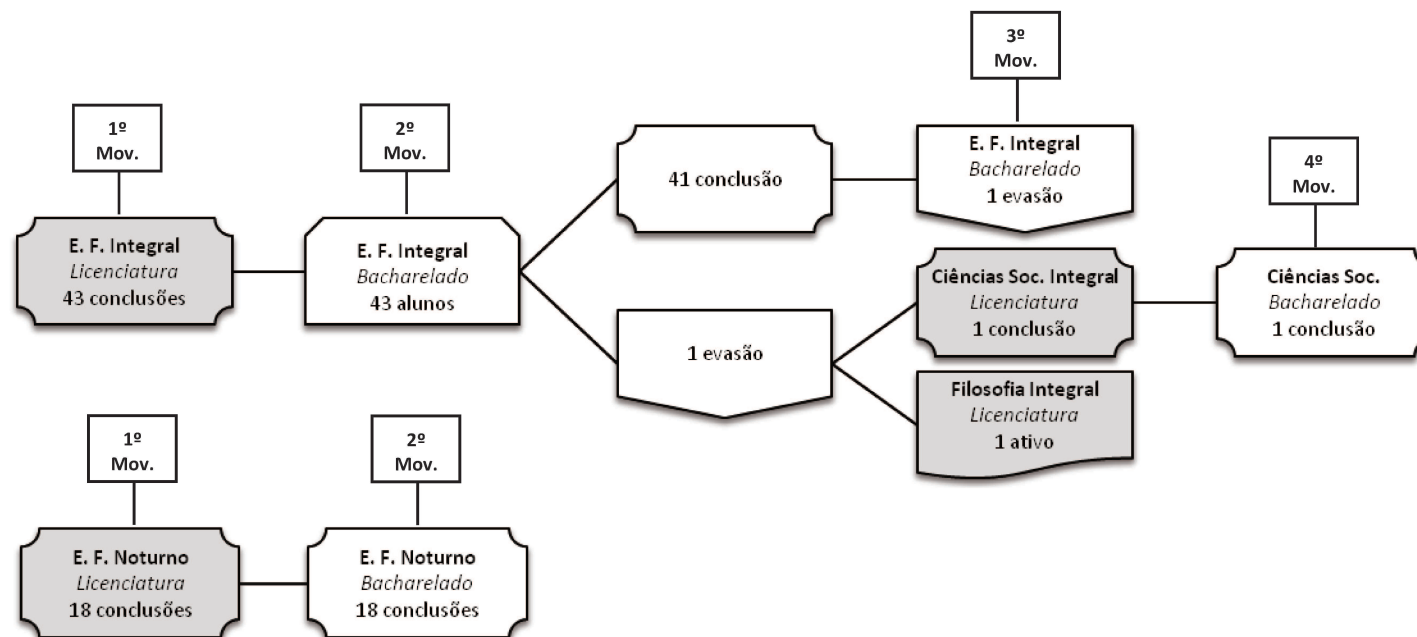
³⁰ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Educação Física, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

B – L

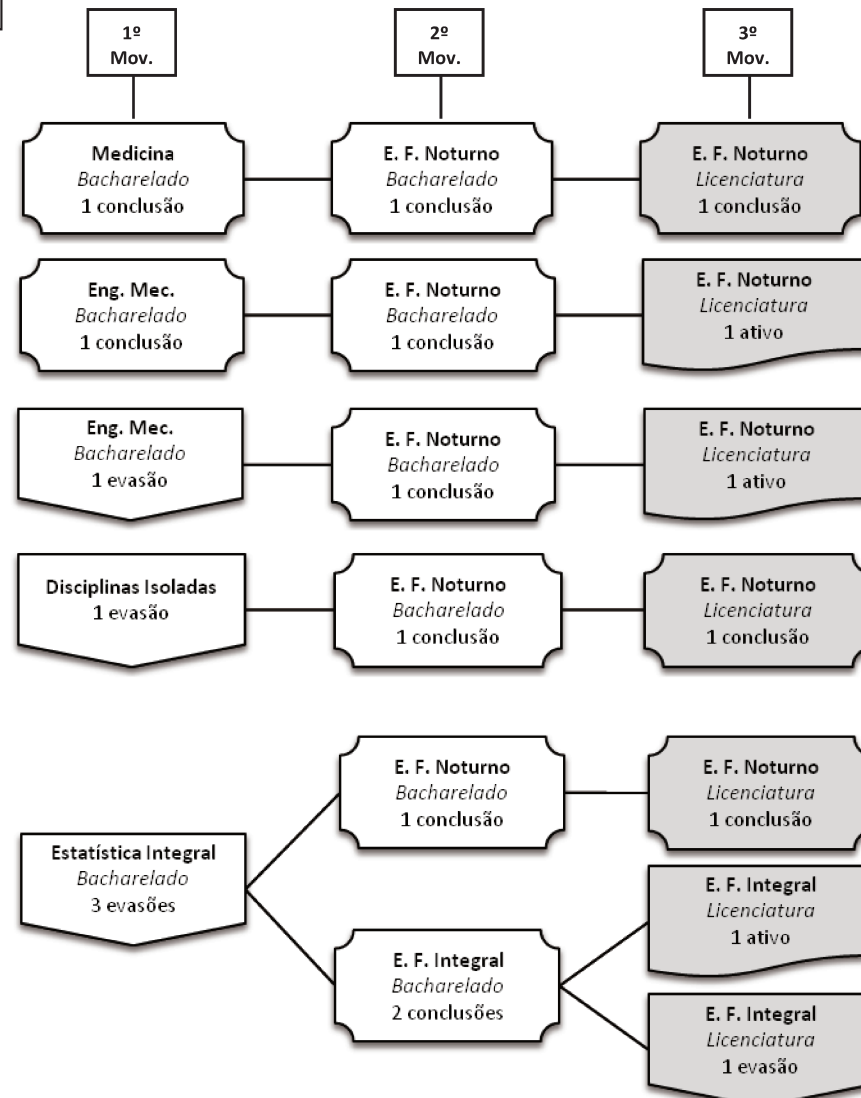




L - B



O – B – L



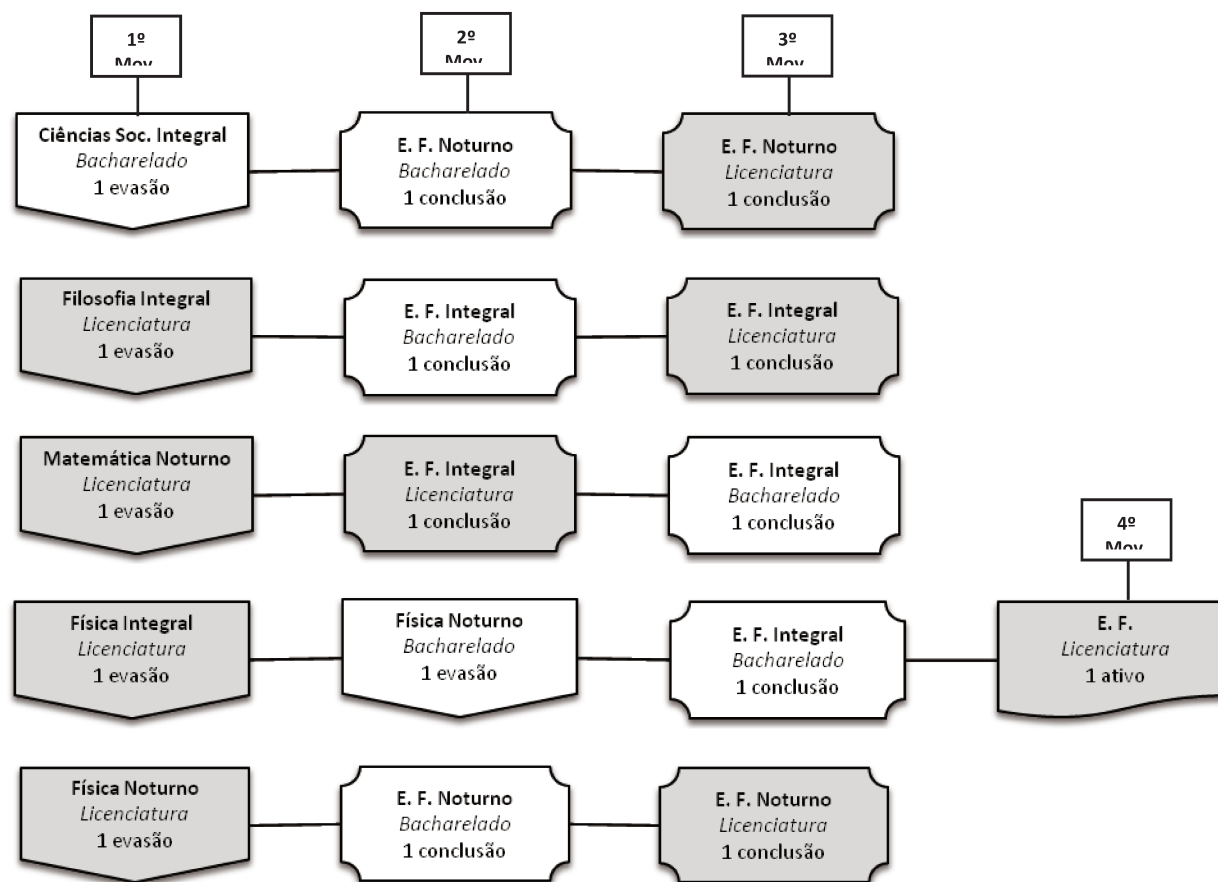


Figura 5: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Educação Física

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Conforme a Figura 5 pode-se observar que com relação à direção predominante neste curso, a maioria dos alunos realiza a direção B-L, ou seja, 81,6% dos alunos que realizam esta direção tiveram como curso de entrada o Bacharelado e 3,3% tiveram outros cursos de entrada que não o curso de Educação Física, porém ao longo de sua trajetória reingressaram em Bacharelado e depois foram para Licenciatura. Dos alunos reingressantes neste curso, 18,7% tiveram como curso de primeira opção a Licenciatura, sendo que 0,3% destes alunos não tiveram o curso de Educação Física como primeira opção, mas ao longo de sua trajetória realizaram o movimento L-B dentro do curso em questão.

São observados de três a quatro movimentos ao longo da trajetória acadêmica dos alunos reingressantes, sendo que no movimento 1 a maioria dos alunos (81,0%) encontravam-se na modalidade Bacharelado e deste total 96,4% concluíram o curso; no movimento 2 a maioria encontravam-se na modalidade Licenciatura (77,4%) e a maioria concluíram (61,4%), enquanto que, 26,7% evadiram e 11,9% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 3 observou-se que 65,5% encontravam-se na modalidade Licenciatura e deste total, 48,3% concluíram, 24,1% encontravam-se ativos em 2009 e 27,6% evadiram. No movimento 4, 50,0% dos alunos reingressantes encontravam-se na modalidade Licenciatura e 50,0 na modalidade Licenciatura, sendo que, 50,0% concluíram e 50,0% evadiram. Como já citado anteriormente em estudos referentes a outros cursos, o curso de Bacharelado representa maior preferência entre os acadêmicos, fato este também observado no curso de Educação Física (BARROS, 1995; LUGUETTI, 2005; PINHO et al, 2007; COSTA et al, 2007).

Anteriormente, até 1987, havia somente a possibilidade do curso na área, podendo ser complementado a posteriori como o curso de Bacharelado em Técnico Esportivo, no entanto com o surgimento dos programas de Bacharelado, foram criadas outras possibilidades (BARROS, 1995). Historicamente no Brasil, o profissional de Educação Física é entendido como “professor”, visto que somente havia esta possibilidade na área (BARROS, 1995), atualmente verifica-se uma mudança significativa com relação à área de atuação, alguns fatores podem ter contribuído para o abandono do setor educacional e opção por atividade fora da escola, dentre estes fatores podem ser destacados: mudanças nas oportunidades de trabalho, constante crescimento de praticantes de atividades esportivas e os baixos salários, as precárias condições de trabalho, bem como o não reconhecimento social da profissão. Ou seja, com a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física e a inserção das modalidades do Bacharelado e Licenciatura, os cursos objetivavam atender as necessidades da sociedade brasileira (BARROS, 1995), juntamente com a mudança observada na área de

atuação do profissional (predileção pelo Bacharelado), estes fatores parecer terem contribuído para certa dificuldade de *“delimitação e reconhecimento da profissão”* (LUGUETTI et al, 2005, p. 60). Outro estudo realizado por Krug e Krug (2008), que visava analisar os motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos da UFSM, observou que a maioria dos estudantes relatou gostarem de atividades físicas ou esportes, mas que estudo ficou evidenciado que a maioria dos estudantes não apresentou uma escolha coerente com seus interesses pessoais, concluindo que os acadêmicos que ingressam no curso de Educação Física *“conhecem muito pouco sobre a realidade da profissão”* (KRUG & KRUG, 2008, p. 7).

Em um estudo realizado por Benites, Neto e Hunger (2008), sobre a formação de professores de Educação Física e os processos geradores de preocupações, por meio da análise dos processos históricos que permeiam as Diretrizes Curriculares do curso, visou averiguar por meio das políticas públicas de formação de professores de Educação Física, como ocorreu o processo de qualificação e certificação, bem como entender as justificativas que orientaram a regulamentação dos normativos legais compreendidos entre os anos 1939 a 2004. A Educação Física demorou a incorporar alguns padrões normativos, o fazendo por volta do final do século XX, delimitando assim duas áreas: Bacharelado e Licenciatura. Porém, o fato de muitos cursos adotarem uma perspectiva de Licenciatura ampliada, ou seja, *“formar profissionais para atuar tanto no espaço escolar quanto no não escolar em virtude da abrangência do seu campo de atuação”*(p.345), dificultou o processo identitário, sendo este o fator determinante no processo histórico da formação de professores em Educação Física. Com a Resolução CFE 03/87, a Educação Física passa a ter seu conteúdo organizado por áreas de conhecimento, com o intuito de dar maior legitimidade à própria profissão em seu percurso de profissionalização, sendo realizada a distinção de profissionais com formação específica: Bacharelado e Licenciatura, *“em termos de intervenção, área de atuação e perspectivas de formação, obtendo um redimensionamento no próprio mercado de trabalho que até então não fazia distinção entre os profissionais”* (p.347).

Essa proposta propiciou uma flexibilização curricular, concedendo maior autonomia às IES. Desta forma, os autores concluem que, embora se observou com o estudo uma sistematização dos saberes e competências, entende-se que estes são plurais, *“exigindo uma articulação dos diferentes conteúdos para se encontrar a identidade profissional”*(BENITES, NETO & HUNGER, 2008, p.357).

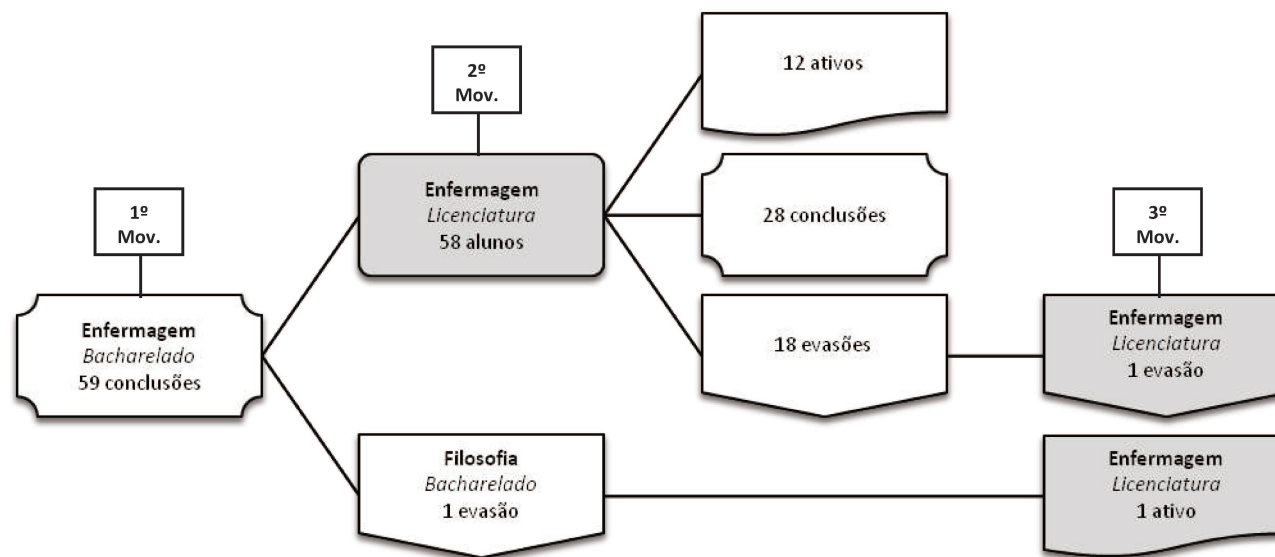
2.2.3 Curso de Enfermagem

O curso de Enfermagem³¹ da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp compreende duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura. É ministrado em turno integral em oito semestres e o máximo de integralização são 12 semestres. Foram oferecidas 40 vagas em 2010, com 450 candidatos e a relação de candidato vaga foi de 11,3.

A Figura 6 mostra a trajetória acadêmica dos 66 reingressantes de enfermagem que no período de 2004 a 2009 realizaram reingresso no mesmo curso incluindo a modalidade de Licenciatura.

³¹ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Enfermagem, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

B - L



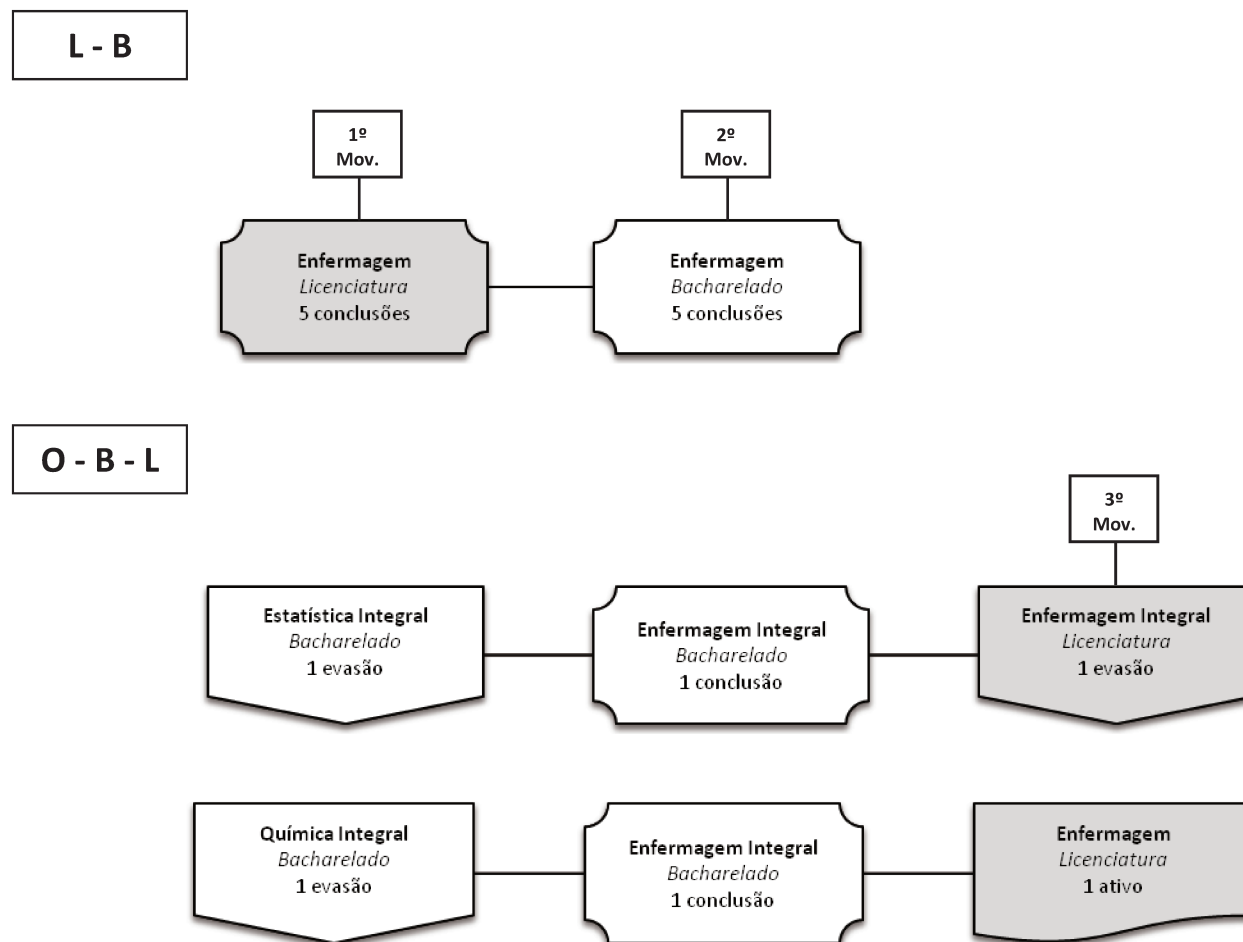


Figura 6: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Enfermagem

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Com relação à direção dos movimentos entre as modalidades percebeu-se que predominantemente se estabeleceu a direção B-L, ou seja, a maioria dos alunos (92,4%) ingressou em Bacharelado e depois reingressaram na Licenciatura, sendo que (3,0%) dos alunos ingressaram em outros cursos que não o curso em questões e depois ingressaram no Bacharelado e reingressaram na Licenciatura. Apenas 7,6% dos alunos reingressantes no curso de Enfermagem tiveram a Licenciatura como curso de entrada.

Observou-se que foram realizados predominantemente até três movimentos na trajetória dos alunos que optaram pelo Bacharelado e depois a Licenciatura, bem como nos que ingressaram por outro curso. Entre os que entraram pela Licenciatura observou-se dois movimentos. No movimento 1 92,4% dos alunos encontravam-se na modalidade Bacharelado e 97,0% concluíram, enquanto que no movimento 2, 87,9% encontravam-se na modalidade Licenciatura e 53,0% concluíram, 28,8% evadiram e 18,2% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 3, todos os alunos presentes nesse movimento estavam na modalidade Licenciatura, sendo que, 50,0% encontravam-se ativos em 2009 e 50,0% evadidos.

No que se refere à Licenciatura, observou-se que todos que iniciaram o curso por esta modalidade o concluíram. Entre os dois que ingressaram na universidade em outro curso, um evadiu e o outro estava ativo em 2009. Dos 59 que entraram no Bacharelado de Enfermagem e depois foram para a Licenciatura, 47,5% concluíram, 22% tinham o curso em andamento e 30,5% evadiram, sendo que um deles, por duas vezes. Vale destacar que todos os reingressantes já haviam concluído a modalidade de Bacharelado.

O percurso dos reingressantes do curso de Enfermagem inclui, basicamente as duas modalidades, normalmente realizadas em dois movimentos e na direção B-L. Observou-se aproximadamente 32% de evasão na modalidade de licenciatura e escassa interação com outros cursos.

A Licenciatura em Enfermagem tem como principal objetivo, formar professores para o Ensino Médio, mas não se restringe a isso, pois entende-se que está intimamente relacionada ao exercício da profissão, no *“desenvolvimento de práticas educativas , no cotidiano das atividades de promoção e de assistência à saúde”* (BAGNATO & COCCO, 2002, p. 442). Embora a LDB nº 9394/96, preconize a obrigatoriedade do curso de Licenciatura ou capacitação pedagógica para professores que atuam na educação profissional, em um estudo realizado por Kobayashi, Frias e Leite (2001), o qual teve como objetivo a busca de publicações sobre a educação profissional em enfermagem, constatou-se que, nas

publicações encontradas, no que se refere à formação básica e titulação dos autores que desenvolveram as publicações relacionadas ao ensino profissional em enfermagem, foi observado que a maioria não são licenciados.

Conforme os autores, este resultado é preocupante, sendo que maioria dos autores exerce atividade profissional em “*instituições de ensino, ou entidade de classe e ou órgãos públicos*” (p.76) e exerce funções relacionadas à área educacional. Os autores apontam que, sendo a educação uma das principais funções do enfermeiro, nas esferas assistenciais, pesquisa e educação, enfim, em seu exercício profissional, se faz necessário investir na formação deste profissional na área de ensino (KOBAYASHI, FRIAS & LEITE, 2001).

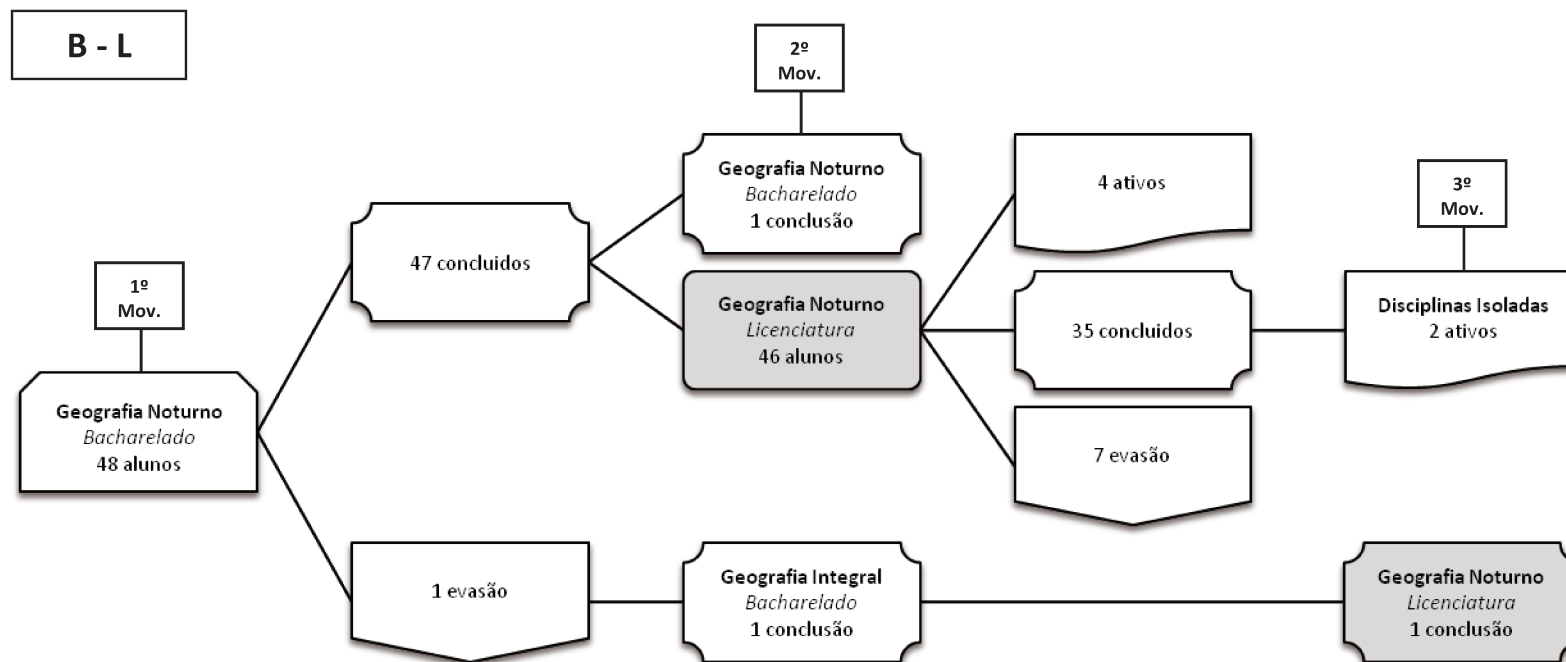
2.3 Área de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra

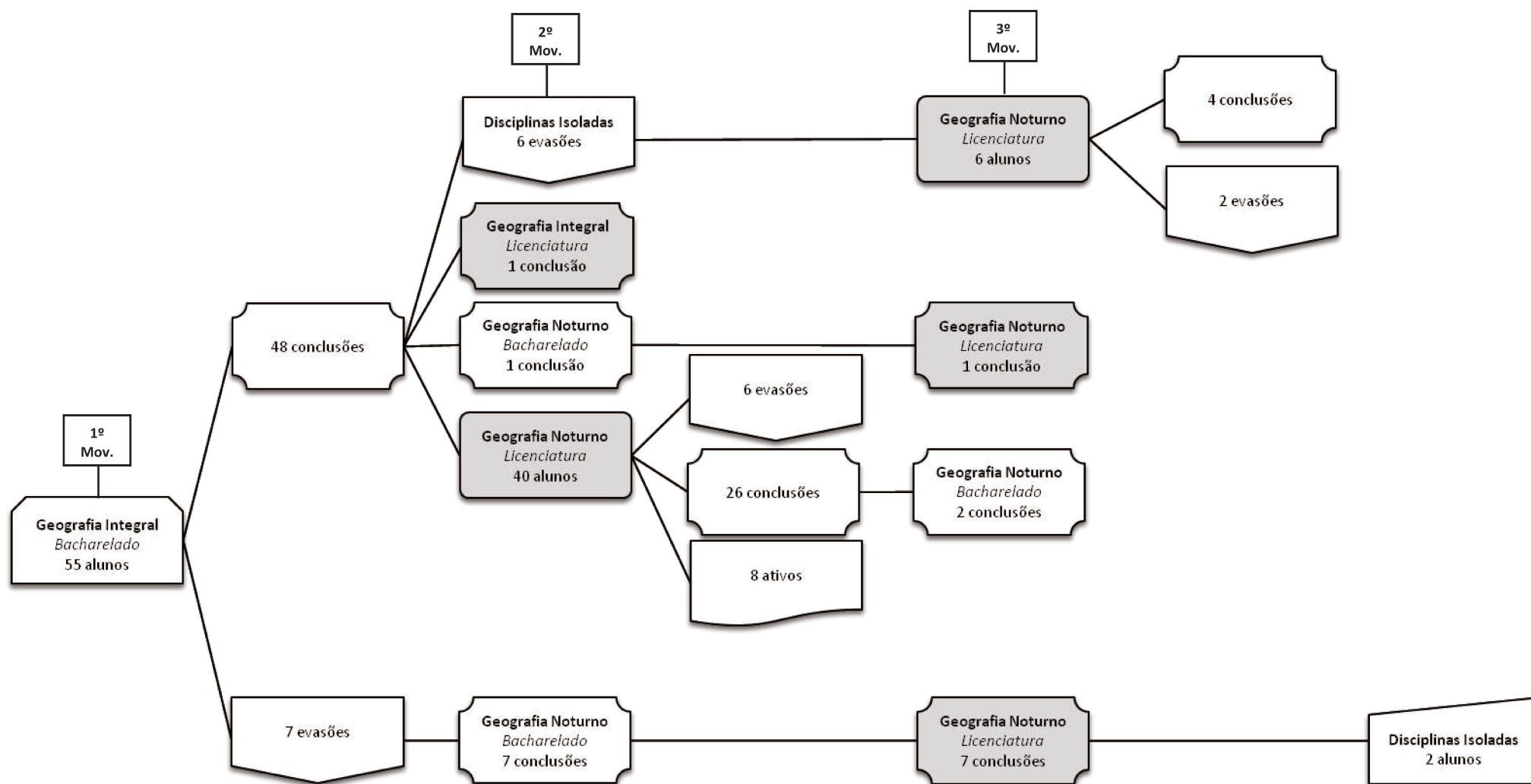
2.3.1 Curso de Geografia

O curso de Geografia³² do Instituto de Geociências é ministrado em dois turnos: integral e noturno. Para o curso integral foram oferecidas 40 vagas em 2010, para as quais concorreram 563 candidatos e a relação candidato vaga foi de 14,1. Para o curso de Geografia noturno foram oferecidas 30 vagas, 266 se candidataram e a relação candidato vaga foi de 8,9.

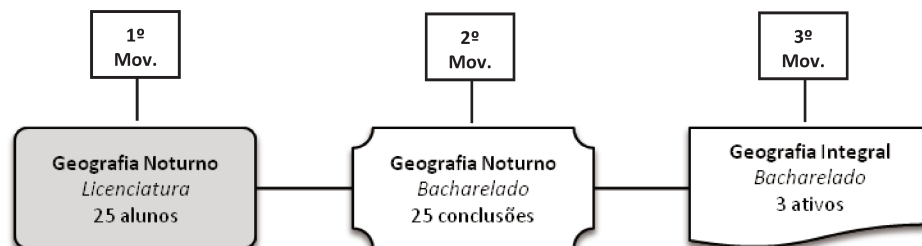
A Figura 7 apresenta o percurso dos 129 estudantes reingressantes no curso de Geografia que tiveram em sua trajetória a modalidade Licenciatura. Está organizado em quatro blocos que indicam a direção dos movimentos de acordo com as modalidades Bacharelado e Licenciatura.

³² Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Geografia, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.





L - B



O - B - L

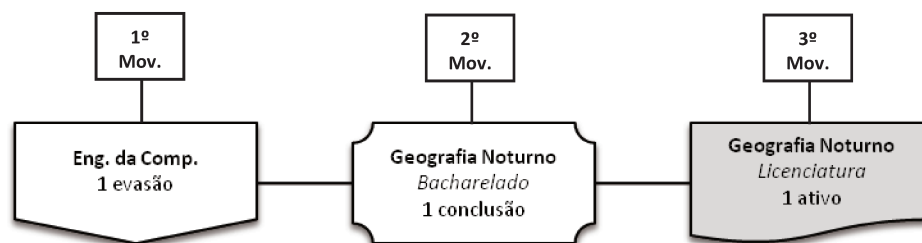


Figura 7: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Geografia

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Com relação à direção predominante no curso de Geografia, podemos observar na Figura 7 que, a maioria dos alunos (79,8%) realizaram a direção B-L, ou seja, ingressaram na modalidade Bacharelado e depois reingressaram na modalidade Licenciatura, sendo que alguns alunos antes do reingresso na modalidade de Licenciatura ingressaram em Disciplinas Isoladas ou no Bacharelado. Desta totalidade, 37,2% ingressaram em curso noturno e 42,6% em curso integral, também pode-se observar que 0,8% destes alunos ingressaram em outro curso, e depois realizaram a direção B-L no curso de Geografia. Na direção L-B, cujo ingresso se deu na modalidade Licenciatura e depois houve o reingresso na modalidade Bacharelado, foram identificados 19,4% dos alunos.

Neste curso, pode-se observar que foram realizados até quatro movimentos ao longo da trajetória dos alunos reingressantes, sendo o terceiro realizado por 21 alunos e o quarto por apenas dois. Dentre os estudantes que realizaram três movimentos, observa-se que predominantemente, realizaram duas modalidades de Bacharelado dentro do mesmo curso (93%).

A maioria dos alunos no movimento 1 era proveniente do curso de período noturno (56,6%) e encontrava-se na modalidade Bacharelado (79,8%), sendo que 93% concluíram o curso. No movimento 2, a maior parte dos alunos encontrava-se no curso noturno (93,8%) e na modalidade Licenciatura (67,4%), desta totalidade 68,1% concluíram. No movimento 3, 76,2% dos alunos encontrava-se em curso noturno, 78,3% estavam na modalidade Licenciatura e 71,2% concluíram o curso.

De forma global, nota-se que os reingressantes predominantemente iniciam sua trajetória pelo Bacharelado e completam sua trajetória acadêmica nas modalidades do próprio curso. Quanto à modalidade de Licenciatura, observa-se que 78,3% dos estudantes concluíram o curso, 10% estavam ativos em 2009 e 11,7% tinham evadido.

Entre as disciplinas que se fazem mais presentes nos currículos da Educação Básica, encontra-se a História e a Geografia, anteriormente diluídas nos estudos Sociais e que na década de 80 restauraram suas características próprias. A presença dessas disciplinas repercute na oferta dos cursos de Licenciatura, sendo estes dois cursos os mais ofertados e procurados na área (GATTI, 2010). Alguns autores apontam para a necessidade de mudanças nos cursos de Licenciatura (MORAES, 2009, GATTI, 2010), e nessas se inclui o curso de Geografia, uma vez que, mesmo com as novas políticas educacionais e leis que regem o atual modelo de formação de professores, não sofreu modificações na sua essência. A Licenciatura

costuma ser percebida, não somente pelos alunos, mas também pelos professores, como uma segunda opção, ou seja, uma habitação que pode vir trazer probabilidades de alcance de um emprego temporário, ou seja *“a profissionalização do estudante de licenciatura, em vários ambientes acadêmicos, ainda mais uma estratégia para o acesso do recém-formado a um mercado de trabalho ainda mais restrito para geógrafos”* (MORAES, 2009, p.3).

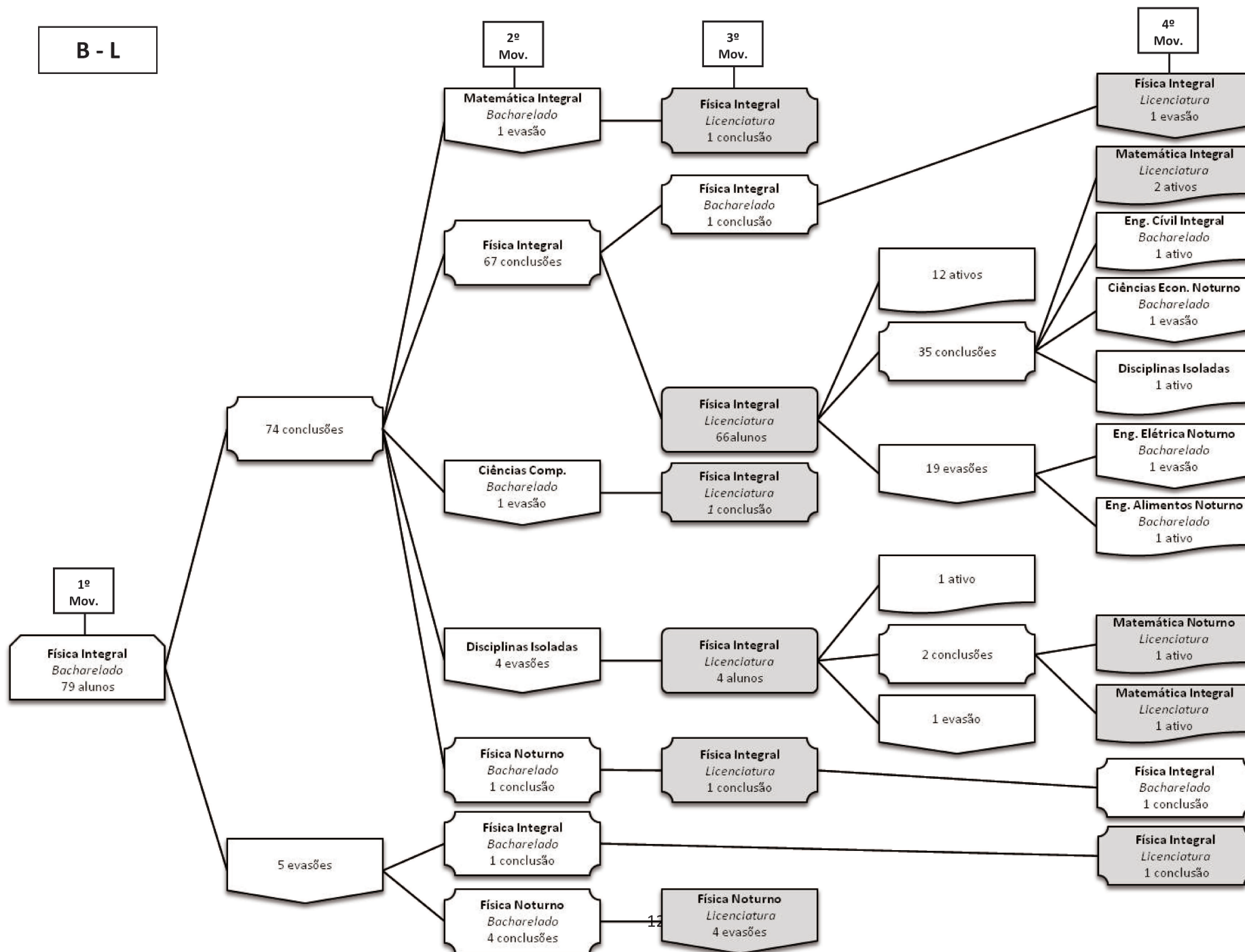
2.3.2 Curso de Física

O curso de Física³³ do Instituto de Física da Unicamp é ministrado em dois turnos: integral e noturno em oito semestres e tem o máximo de integralização de 12 semestres. O curso de período integral oferece cinco modalidades, sendo uma de Licenciatura e quatro de Bacharelado: Física, Física Aplicada, Física Médica e Física Biomédica. O ingresso no curso integral é realizado de forma conjunta com os cursos de Matemática e Matemática Aplicada e Computacional (o chamado *Cursão*). Os alunos optam por uma das três carreiras após três semestres dentro da Universidade. Em 2010 foram oferecidas 155, com 673 candidatos inscritos e a relação candidato vaga de 4,3. O curso de período noturno foi oferecido somente a modalidade Licenciatura em 2010, com 40 vagas, 171 candidatos inscritos e a relação de candidato vaga de 4,3.

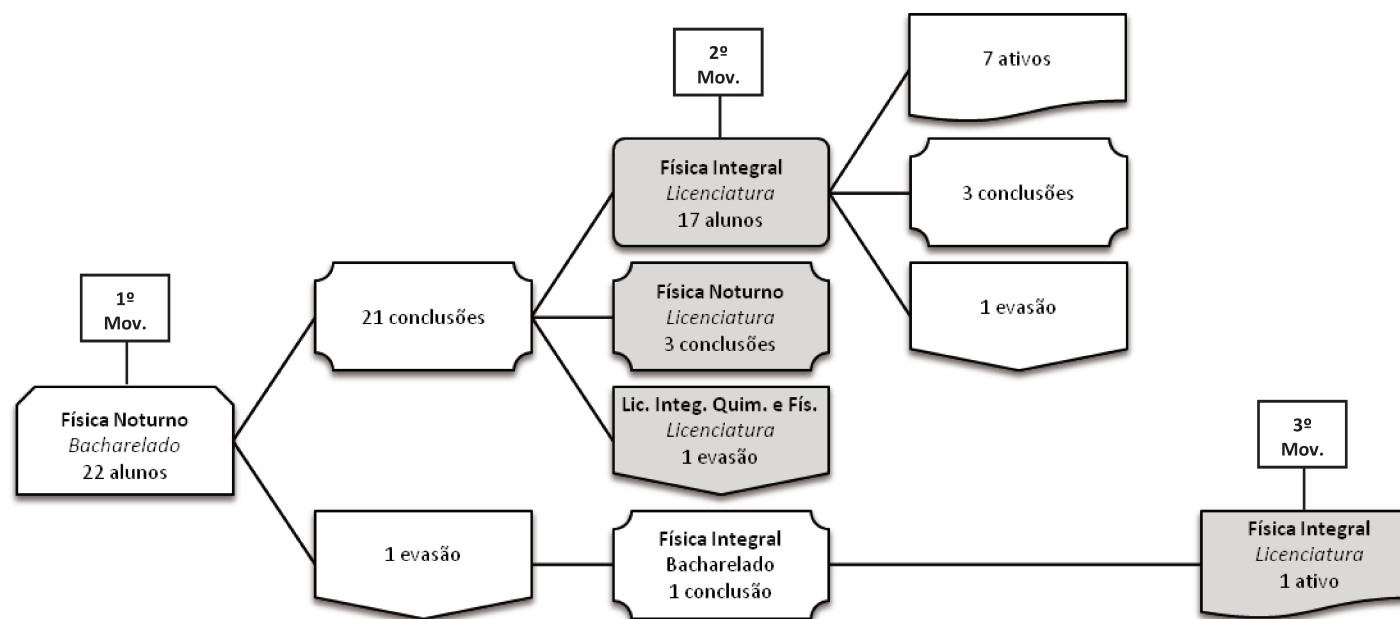
Os percursos realizados pelos 115 estudantes reingressantes no curso de Física que optaram pela modalidade de Licenciatura em sua trajetória são apresentados na Figura 8. Neste curso, optou-se por incluir a possibilidade de reingresso no curso de Licenciatura Integrada Química e Física, no caso em que o estudante fez a opção pela área de Física, mesmo sendo oferecido por outra Unidade Acadêmica, como reingresso no mesmo curso e inclusão da modalidade Licenciatura, o que atenderia o critério de inclusão no estudo.

³³ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Física, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

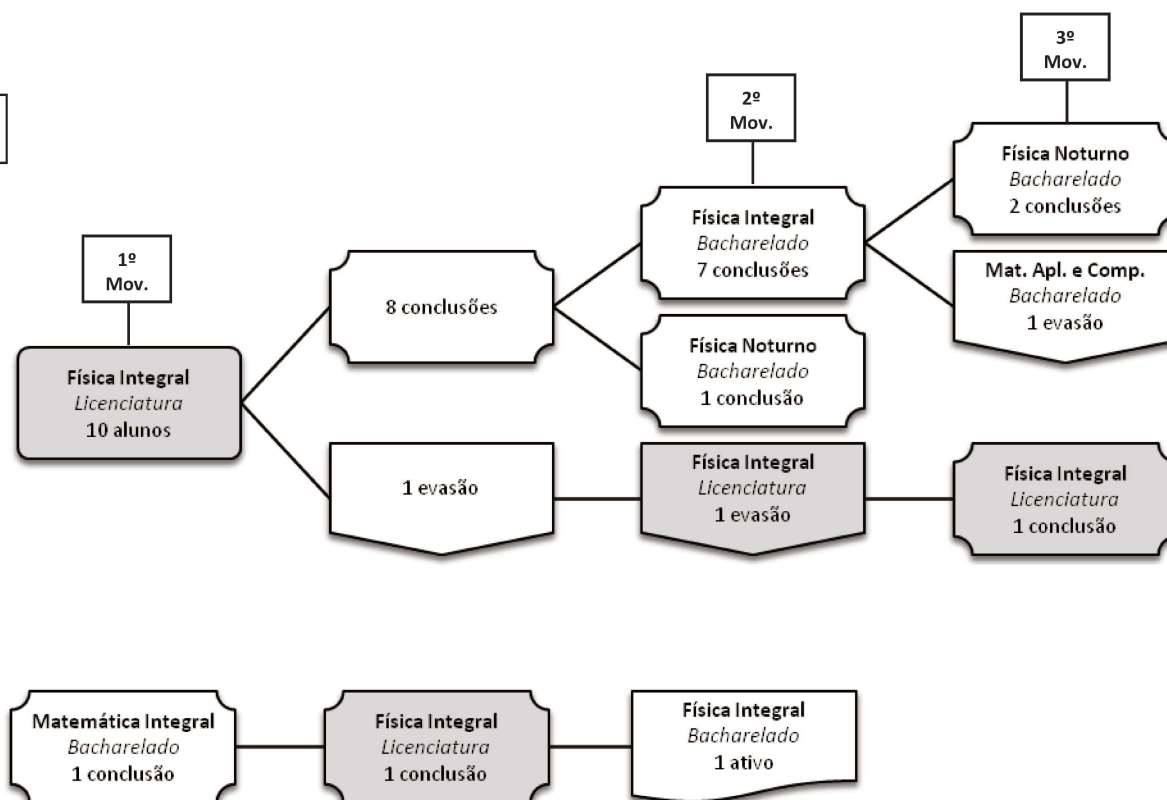
B - L



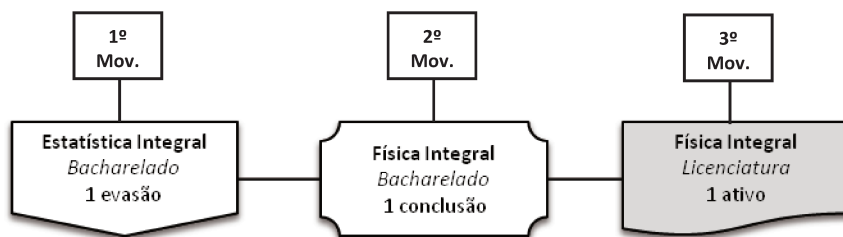
B - L



L - B



O - B - L



O - L - B

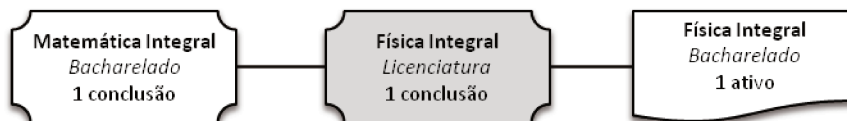


Figura 8: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Física

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

De acordo com a Figura 8, pode-se observar que a maioria dos alunos realizou a direção B-L, ou seja, eles entraram na modalidade Bacharelado e depois ao longo de sua trajetória, reingressaram na Licenciatura. Dentro desta mesma direção, pode-se perceber que a maioria dos alunos realizou esta direção (89,5%), sendo que 88,6% tiveram a Física como curso de entrada, destes 69,3% no período integral e 19,3% no período noturno; e 0,9% tiveram outros cursos de entrada que não o de Física. A direção Licenciatura – Bacharelado (L-B) foi realizada por 10,5% dos alunos, sendo que 9,6% tiveram a Física como curso de entrada e 0,9% ingressaram por outro curso.

Foram identificados até quatro movimentos ao longo da trajetória acadêmica dos alunos reingressantes neste curso. Dos 115 reingressantes, 88 fizeram o terceiro movimento (75,5%) e 11 o quarto (9,5%). Estes últimos eram provenientes do Bacharelado Integral e, predominantemente, buscaram outro curso. Fato importante é destacar que nem sempre os movimentos representavam mudanças na trajetória anterior, pois podiam caracterizar a retomada de uma modalidade após evasão anterior. Neste curso, há o exemplo de um aluno que evadiu a Licenciatura em Física duas vezes antes de concluí-la.

No movimento 1, 88,7% de estudantes encontravam-se na modalidade Bacharelado, sendo que destes, 84,2% concluíram o curso. No movimento 2, a maioria dos alunos frequentava a modalidade Licenciatura (78,9%), sendo que 77% concluíram o curso. No movimento 3, pode-se observar que, a maioria dos alunos deste movimento estavam inseridos na modalidade Licenciatura (94,1%), sendo que 51,8% dos alunos concluíram o curso, 29,4% evadiram e 18,8% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 4, 50,0% dos alunos encontravam-se na modalidade Licenciatura, 40,0% na modalidade Bacharelado e 10,0% em Disciplinas Isoladas, sendo que destes alunos, 58,3% encontravam-se ativos em 2009 e 25,0% evadiram e 16,7% concluíram.

A Licenciatura foi concluída por 50,4% dos estudantes; evadiram 30,4% dos reingressantes e 19,2% estavam frequentando esta modalidade em 2009. Ressalta-se que a conclusão é quase integral quando o ingresso se dá pela modalidade de Licenciatura.

Observou-se, como visto nos outros cursos já descritos, que há uma preferência por iniciar o curso pela modalidade de Bacharelado. E ainda, como se trata de um curso que oferece diferentes modalidades, percebe-se que todos os estudantes que ingressaram pelo Bacharelado do curso Integral, buscaram a Licenciatura quase sempre no terceiro movimento. Também há alguns casos em que os estudantes ingressaram em outros cursos antes da

Licenciatura. O perfil do reingressante que ingressou na Física pelo Bacharelado Noturno, a trajetória foi diferente da anteriormente citada, tendo a opção pela modalidade de Licenciatura principalmente no segundo movimento. Também pode ser destacado que somente um estudante buscou o curso de Licenciatura Integrada Química e Física para realizar sua Licenciatura e a não concluiu.

Estudos apontam uma menor procura pelos cursos de Licenciatura em Física (ARRUDA & UENO, 2003; PORTILHO et al, 2009; SOARES & PIRES, 2010). Em um estudo realizado por Arruda e Ueno (2003) sobre a razão das desistências e permanências de estudantes no curso de Física da Universidade Estadual de Londrina, foi verificado que além da Licenciatura apresentar uma menor procura, também formava menos alunos em relação ao Bacharelado.

Outro estudo realizado por Portilho et al (2009), na Universidade de Brasília, no Instituto de Física, constataram que, em relação à forma de entrada no curso de Licenciatura em Física, a maioria dos alunos é proveniente da conclusão do Bacharelado e decide a posteriori concluir também a Licenciatura, fato também observado no presente trabalho. Com relação à motivação para a escolha da Licenciatura, foram apontados dois fatores: *“seguir carreira na área de ensino (63,2%) e formação complementar ao Bacharelado” (52,6%)* (p.6), e com relação a pretensões futuras, 21,1% dos entrevistados pretendiam fazer uma graduação ao final do curso, o que variava desde a escolha por engenharias, dupla habilitação em Física e até mesmo Comunicação Social, concluindo que o interesse inicial não seria exercer a profissão de professor, mas sim especializar-se na área de Física. Outro fator apontado no estudo refere-se à insatisfação dos alunos no curso de Licenciatura em relação à falta de preparo para exercer a profissão de educador (PORTILHO et al, 2009), ou seja, muitos dos futuros educadores não dominavam os conteúdos de prática de ensino (SOARES & PIRES, 2010).

Com relação à formação inicial de professores de Física, o estudo de Camargo e Nardi (s/d), procurou ouvir e analisar os discursos de licenciandos, docentes universitários e professores em atividade, com o intuito de entender como as demandas dos diferentes grupos influenciaram a estrutura curricular. A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (CNE, 2002), deu início a uma série de discussões sobre a reformulação dos cursos de graduação. Os autores apontam que na área da Física, diversas propostas foram recebidas de IES do Brasil, as quais apontam que a formação

em Física deveria apresentar um currículo flexível, de maneira que pudesse fornecer alternativas aos alunos que estão concluindo o curso. Desta forma, o processo de formação de professores não deve se resumir ao conhecimento de conteúdos específicos, mas também deve estar voltado para a necessidade de se estimular os futuros professores a pensarem com criticidade, discutirem sobre diferentes assuntos abordados em sala de aula e desta maneira, possibilitá-los a uma reflexão sobre sua própria prática docente. Os autores complementam:

A formação de professores está profundamente ligada à evolução da sociedade e esta, por sua vez, apresenta-se cada vez mais complexa à medida que ela se moderniza. Atrelado a isso, no que diz respeito ao sistema educativo, este é reflexo da sociedade em que se insere e da prospecção de futuro daqueles que a conduzem (CAMARGO & NARDI, s/d, p.5).

Deste modo, a formação de professores não pode ser interpretada na atualidade como se fazia há anos atrás, devido ao desenvolvimento da sociedade e a transitoriedade do conhecimento. Assim os estudos sobre a docência contribuem para o crescimento da área e para implementação de políticas, as quais abrangem a questão da formação da formação docente a partir das deliberações e discussões dos envolvidos no assunto (CAMARGO & NARDI, s/d)

2.3.3 Curso de Matemática

A área de Matemática é trabalhada na instituição nos cursos Matemática Integral; Matemática Aplicada e Computacional Integral; Licenciatura em Matemática Noturno; e Básico Integrado em Matemática, Física e Matemática Aplicada e Computacional. Apesar de oferecidas por duas Unidades Acadêmicas diferentes, os estudantes foram agrupados e seus percursos de reingresso considerados como de mesmo curso.

O curso de Matemática³⁴ do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Unicamp compreende as modalidades Bacharelado e Licenciatura, é ministrado em turno integral em oito semestres e o máximo de integralização em 12 semestres. Em 2010, foram oferecidas 60 vagas, com 282 candidatos inscritos e a relação candidato vaga de 4,7.

O curso de Matemática Aplicada e Computacional³⁵ do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Unicamp, oferecido na modalidade de Bacharelado em: Análise Numérica; Biomatemática; Física-Matemática; Matemática Computacional e Pesquisa Operacional. Ministrado em turno integral em oito semestres e o máximo de integralização em 12 semestres.

O curso Básico Integrado em Matemática, Física e Matemática Aplicada e Computacional do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica e do Instituto de Física da Unicamp, é orientado para a formação de profissionais nas áreas de Matemática, Física e Matemática Aplicada e Computacional. A atuação dos profissionais, o reconhecimento e o currículo pleno encontram-se descritos no Catálogo dos Cursos de Graduação³⁶. É ministrado em turno integral e não há integralização, já que o mesmo destina-se para a matrícula dos alunos ingressantes. Estes cursos são oferecidos conjuntamente pelo Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica e pelo Instituto de Física da

³⁴ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Matemática, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

³⁵ Catálogo de Cursos de Graduação, disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2010/index.html> Acesso em 10/01/2010.

³⁶ Idem.

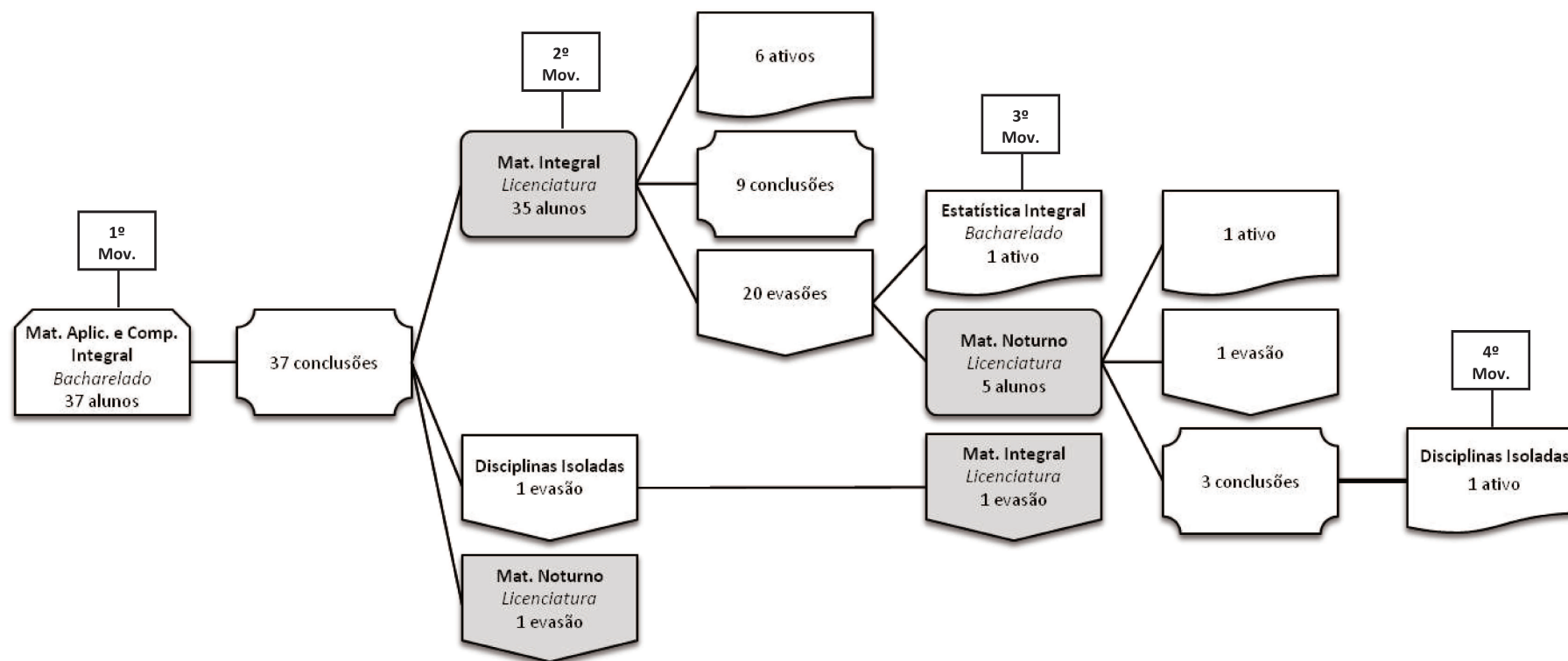
Unicamp. Em 2010, foram oferecidas 155 vagas, com 673 candidatos inscritos e a relação candidato vaga de 4,3.

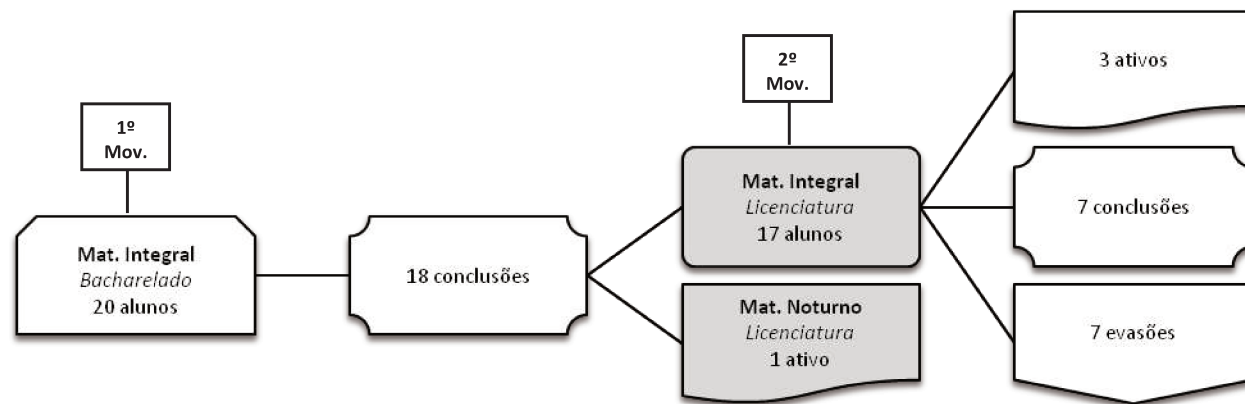
O curso de Licenciatura em Matemática³⁷, oferecido pelo Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Unicamp, é ministrado em turno noturno, em nove semestres e máximo de integralização em 14 semestres. Em 2010 foram oferecidas 60 vagas, com 282 candidatos inscritos e a relação candidato vaga de 4,3.

A Figura 9 apresenta o percurso dos 66 estudantes reingressantes agrupados como curso de Matemática que tiveram a escolha pela Licenciatura em sua trajetória.

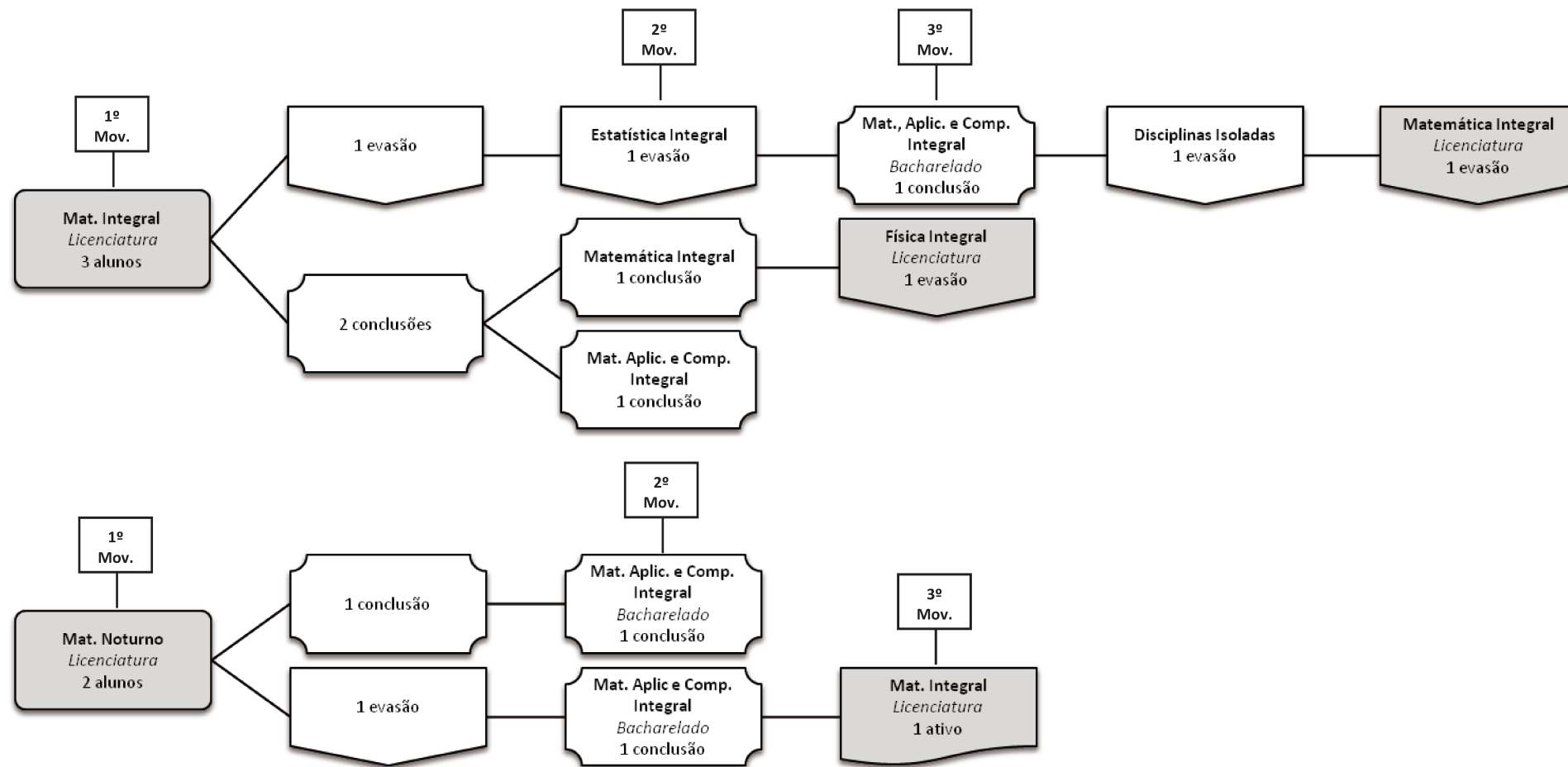
³⁷ Idem.

B - L

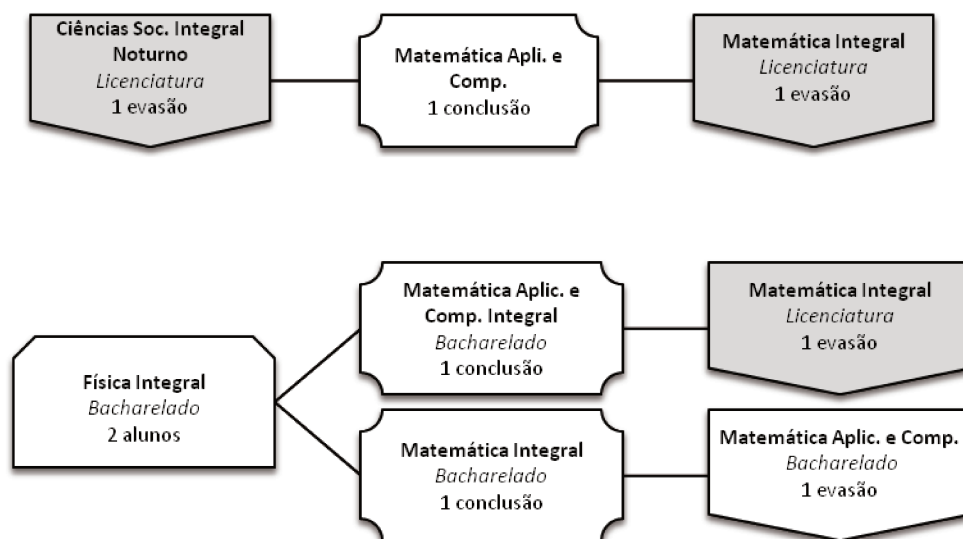




L - B



O - B - L



O - L - B

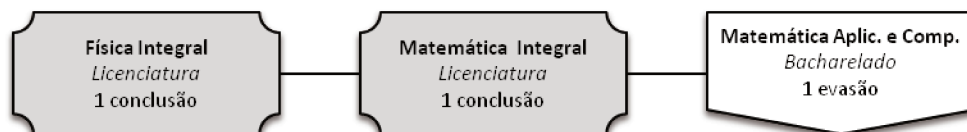


Figura 9: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Matemática

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Os estudantes realizaram até cinco movimentos, sendo que 18,2% fizeram três, 1,5% quatro e 1,5% cinco. Com relação à direção que os alunos do curso de Matemática realizam ao longo de sua trajetória acadêmica, verificou-se que 89,5% realizaram a direção B-L, sendo que 85,9% tiveram como curso de entrada um curso de Matemática na modalidade de Bacharelado, e 4,7% tiveram como outro curso de entrada. Com relação aos alunos que entraram em curso de Licenciatura (9,6%), 7,8% destes tiveram o curso de Matemática como curso de entrada e 1,6% o fizeram em outros cursos.

No movimento 1, verificou-se que 90,4% estavam na modalidade Bacharelado, e destes, 57,8% estavam no curso de Matemática Integral e 32,8% no curso de Matemática Aplicada e Computacional Integral. Deste total, 93,0% concluíram o curso. No movimento 2 observou-se que, a maioria dos alunos reingressantes encontrava-se na modalidade de Licenciatura (92,0%) e que, em sua maioria concluíram (53,4%). Dentre os demais, 28,4% evadiram e 18,2% encontravam-se ativos no ano de 2009. No movimento 3, a maioria dos alunos encontrava-se na modalidade de Licenciatura (78,6%), sendo que destes, a maioria (42,8%) evadira, 35,7% concluíram e 21,5% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 4 a totalidade dos alunos encontrava-se em disciplinas isoladas. No movimento 5, encontrou-se um aluno realizando Matemática Integral Licenciatura, o qual evadiu.

Observou-se 54,5% de evasões, 33,3% de conclusões e 18,2 de matrículas ativas na modalidade de Licenciatura ao longo dos movimentos dos estudantes reingressantes. Mesmo com o alto índice de evasão, em aspecto interessante, neste curso, é que alguns estudantes que evadiram da Licenciatura (8,3%), retornavam a modalidade em movimento posterior, mesmo que tido reincidência de evasão.

Alguns problemas em relação à formação de professores em geral também são observados na formação de professores de Matemática, como, a desarticulação entre a prática e os conteúdos acadêmicos. Desta maneira, o Bacharelado acaba surgindo como uma opção natural, pois também possibilita alcançar um emprego como professor (ZIMERMANN & BERTANI, 2003).

A menor procura pela Licenciatura produz um grande déficit de docentes, inclusive de Matemática para atuarem no Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. Desta forma, o número restrito de cursos de Matemática e a escassa procura por estes cursos, não condiz com a extensa presença da Matemática no currículo de Educação

Básica, segundo dados do INEP de 2006, aproximadamente 27% dos professores de Matemática em exercício, não possuíam formação específica na área (GATTI, 2010).

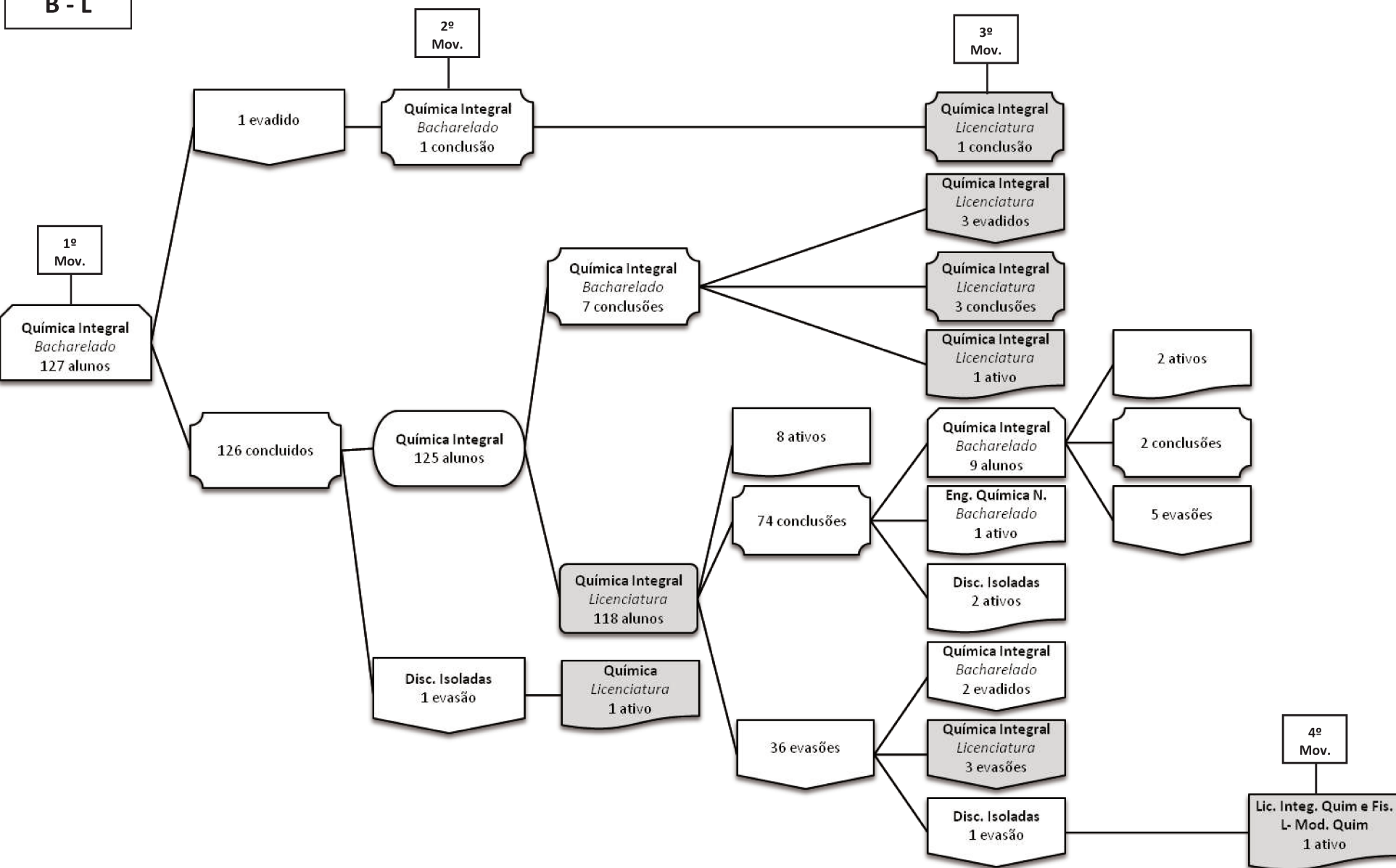
2.3.4 Curso de Química

O curso de Química³⁸ do Instituto de Química da Unicamp compreende as modalidades Bacharelado e Licenciatura. É ministrado em turno integral e noturno. Para o integral é oferecido em oito semestres e o máximo de integralização é de 12 semestres, para o noturno é composto por 10 semestres e o máximo para integralização é de 15 semestres. No curso noturno é oferecida somente a modalidade Bacharelado Química Tecnológica. O curso integral tem a modalidade de Licenciatura e duas de Bacharelado: Química e Química Tecnológica. Em 2010 foram oferecidas 70 vagas para o curso integral, com 703 candidatos inscritos e a relação candidato vaga de 10,0, para o curso noturno foram oferecidas 40 vagas, 369 candidatos e a relação candidato vaga de 9,2.

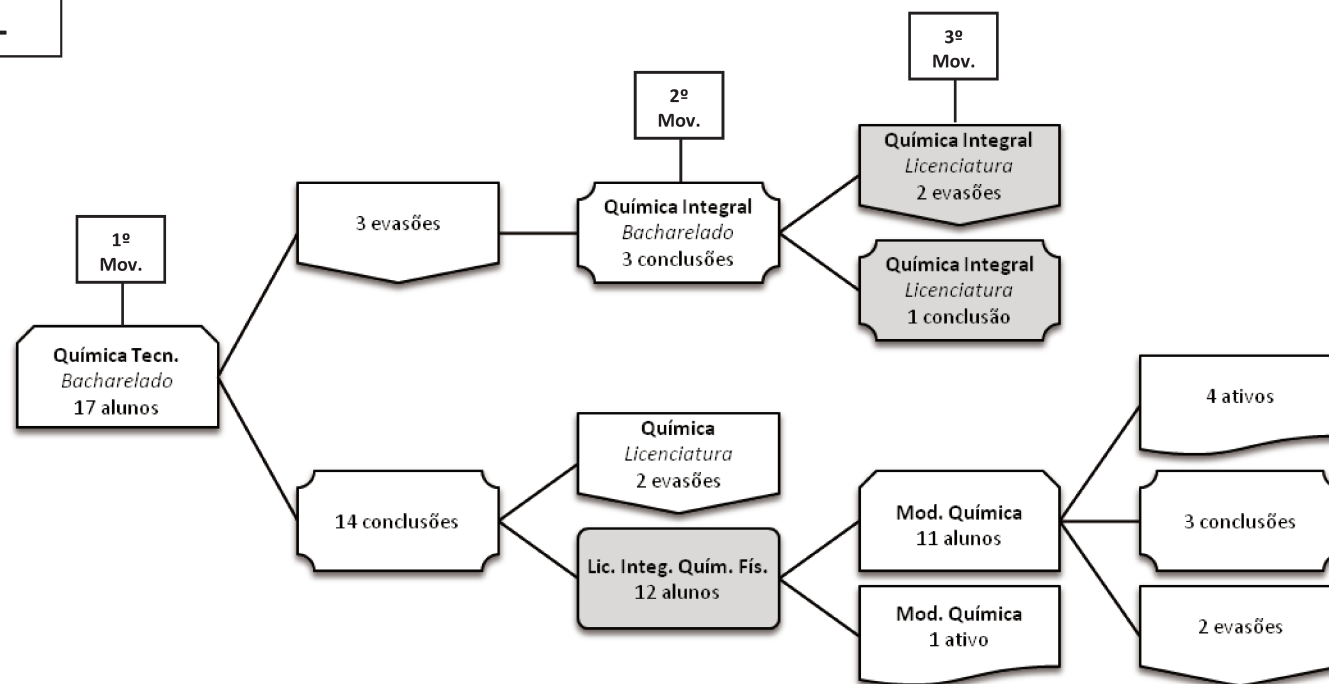
A Figura 10 apresenta os percursos realizados pelos 156 estudantes reingressantes no curso de Química que optaram pela modalidade de Licenciatura em sua trajetória. Neste curso, optou-se por incluir a possibilidade de reingresso no curso de Licenciatura Integrada Química e Física, no caso em que o estudante fez a opção pela área de Química, mesmo sendo oferecido por outra Unidade Acadêmica, como reingresso no mesmo curso e inclusão da modalidade Licenciatura, o que atenderia o critério de inclusão no estudo.

³⁸ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Química, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

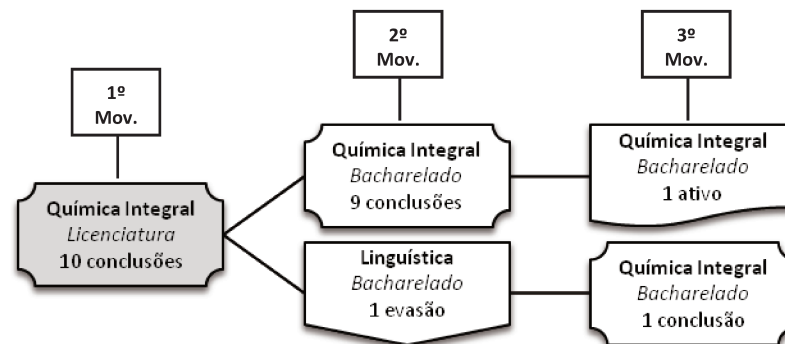
B - L



B - L



L - B



O - B - L

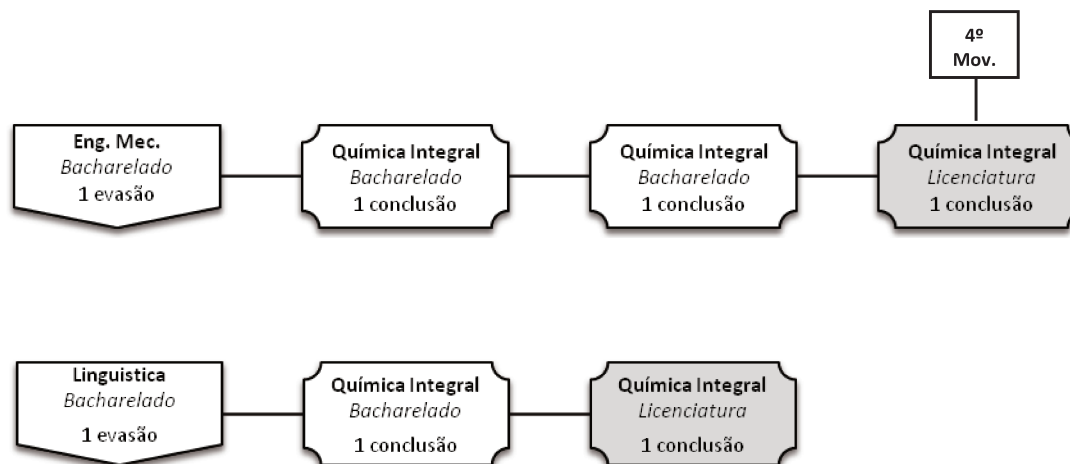


Figura 10: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Química

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

De acordo com a Figura 10, pode-se observar que os estudantes realizaram predominantemente a direção B-L ao longo da trajetória acadêmica (94,9%) sendo que, 81,4% tiveram como curso de entrada Química Integral Bacharelado, 10,9% o curso de Química Tecnológica Bacharelado e 1,3% tiveram como curso de entrada outros cursos que não o de Química. Com relação aos alunos que ingressaram no curso de Química Integral Licenciatura, estes representam 6,4% do total.

É observada uma predominância de três movimentos ao longo da trajetória acadêmica dos alunos reingressantes neste curso, porém também verificou-se que alguns alunos realizaram quatro movimentos em sua trajetória. No movimento 1, 93,6% encontravam-se na modalidade Bacharelado e 96,1% destes alunos concluíram o curso. No movimento 2, a maior parte dos alunos (85,3%) encontravam-se na modalidade Licenciatura, sendo que 63,5% concluíram, 28,2% evadiram e 8,3% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 3, observou que 51,6% dos alunos encontravam-se na modalidade Bacharelado e 48,4% na modalidade Licenciatura, sendo que, 47,1% evadiram, 29,4% concluíram e 23,5% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 4, encontravam-se dois alunos, ambos na modalidade Licenciatura, sendo que um encontrava-se ativo em 2009 (50,0%) e um concluíra o curso (50,0%).

Em análise específica sobre a condição acadêmica na Licenciatura, observou-se 60,3% de evasões, 10,9% de estudantes ativos e 30,8% de evasão. Assim como observado no curso de Matemática, alguns dos estudantes que evadiram da Licenciatura voltaram a ingressar na modalidade. Dos quatro estudantes que retomaram a modalidade, três tiveram outra evasão e um deles estava ativo no curso de Licenciatura Integrada em Química e Física.

Como já vem sendo destacado, de maneira geral, os cursos de formação de professores vêm enfrentando diversos problemas, e em especial, o fato que não estão formando docentes que se sentem capazes para atuarem adequadamente nas escolas de Ensino Fundamental e Médio (ZUCCO, 2007; SILVA E OLIVEIRA, 2008; SILVA & SCHNETZLER, 2008).

Quanto ao curso de Química são apontados fatores como: falta de interesse ou identificação dos alunos que buscam o curso de Licenciatura em Química, baixo número de ingressantes e altos índices de evasão (FARIAS, FRANCISCO JÚNIOR & FERREIRA, 2010).

Outro ponto é a baixa procura pela Licenciatura, baixa valorização da sociedade à carreira docente, vagas ociosas nas instituições de ensino superior (não preenchidas), evasão e

escassez de professores (FARIAS & FERREIRA, 2010). Os cursos de Licenciatura em Química, muitas vezes, se configuram como uma segunda opção ou complementação do Bacharelado (ZUCCO, 2007). O que também vem sendo evidenciado em estudos acerca de licenciandos em Química, que denunciam que apenas pequena parcela dos estudantes que optam pela Licenciatura, quer realmente ser professor (VIANNA, AYDOS & SIQUEIRA, 1997; SILVA & OLIVEIRA, 2008).

Um trabalho desenvolvido por Oliveira (2008), que investiga os processos identitários decorrentes da formação do químico, dentro do contexto dos currículos oferecidos pelo Instituto de Química da Unicamp, aponta que as identidades profissionais formadas fogem do currículo prescritivo, que muitas vezes se sobrepõem e se articulam com as próprias histórias de vida. Dentro dos princípios metodológicos da narrativa, a autora hipotetiza que as identidades dos sujeitos são resultantes dos currículos de cada titulação profissional (Bacharelado, Licenciatura ou Curso de Tecnologia), e complementa:

Tais identidades não são únicas, isoladas e essenciais. O aluno ingressante no Instituto de Química pode se titular em até três modalidades correspondentes àquelas acima citadas. A configuração de tais identidades se dá por diferentes interpolações, pois o que se espera do bacharel é diferente do que se pretende com o bacharel com atribuições tecnológicas e do que se deseja do licenciado formado na instituição. A identidade pode ser vista como contingente, resultado da intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares. Diferentes sujeitos estando em um mesmo contexto e passando pelas mesmas experiências, produzem significações singulares. Também podemos dizer que situações sociais peculiares fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais (p.27).

Desta forma, a autora identifica as identidades fragmentadas, através das múltiplas interpelações na formação profissional do Químico (Bacharelado, Licenciatura e Curso de Tecnologia). Aponta que o que se vêm constando em estudos, é que os currículos da maioria das IES brasileiras formam químicos para os setores industriais ou de pós-graduação, sendo dada menor ênfase aos estudantes de Licenciatura. Em um dos discursos apresentados no trabalho, um aluno relata que fez Bacharelado e pediu o reingresso na Licenciatura inicialmente somente para ter mais um diploma, porém após começar dar aulas em um cursinho começou a gostar, *“é como fazer uma terapia para mim, dar aulas é para livrar dos problemas, só pensar naquilo...”* (OLIVEIRA, 2008, p.72). Também aponta, que, *“nos últimos cinco anos, a procura pela Licenciatura em Química na Unicamp está em primeiro*

lugar em termos de número de bacharéis que pedem o reingresso para cursar esta modalidade” (p.33).

Quanto à evasão dos estudantes do curso de Química, Zucco, Pessine e Andrade (1999) referem que parte dos problemas inicia-se no Ensino Médio, *“onde os currículos são inadequados, os professores na sua maioria, despreparados, desatualizados, mal remunerados e desenvolvendo uma carga horária semanal elevada”*(p.459). Além disso, ressaltam que pouca ênfase é dada na formação dos profissionais de Licenciatura, a quem muitas vezes é proporcionada formação básica e precária, negligenciando assim sua formação. Também apontam que devido ao desinteresse pela docência no Ensino Médio, o número de estudantes que se formam em Licenciatura é inexpressivo quando comparado ao Bacharelado (ZUCCO, PESSINE & ANDRADE, 1999).

2.4 Área de Ciências Humanas

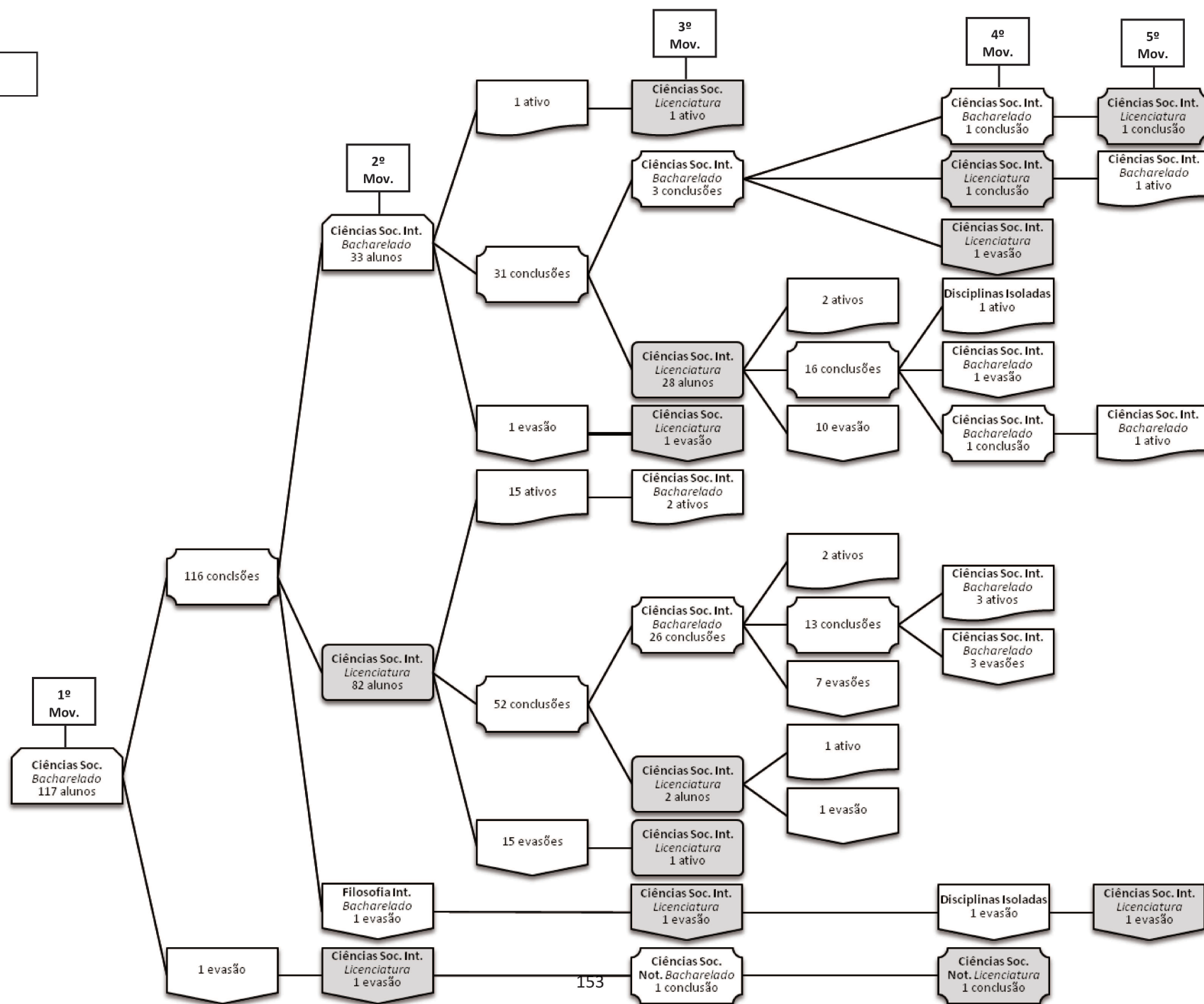
2.4.1 Curso de Ciências Sociais

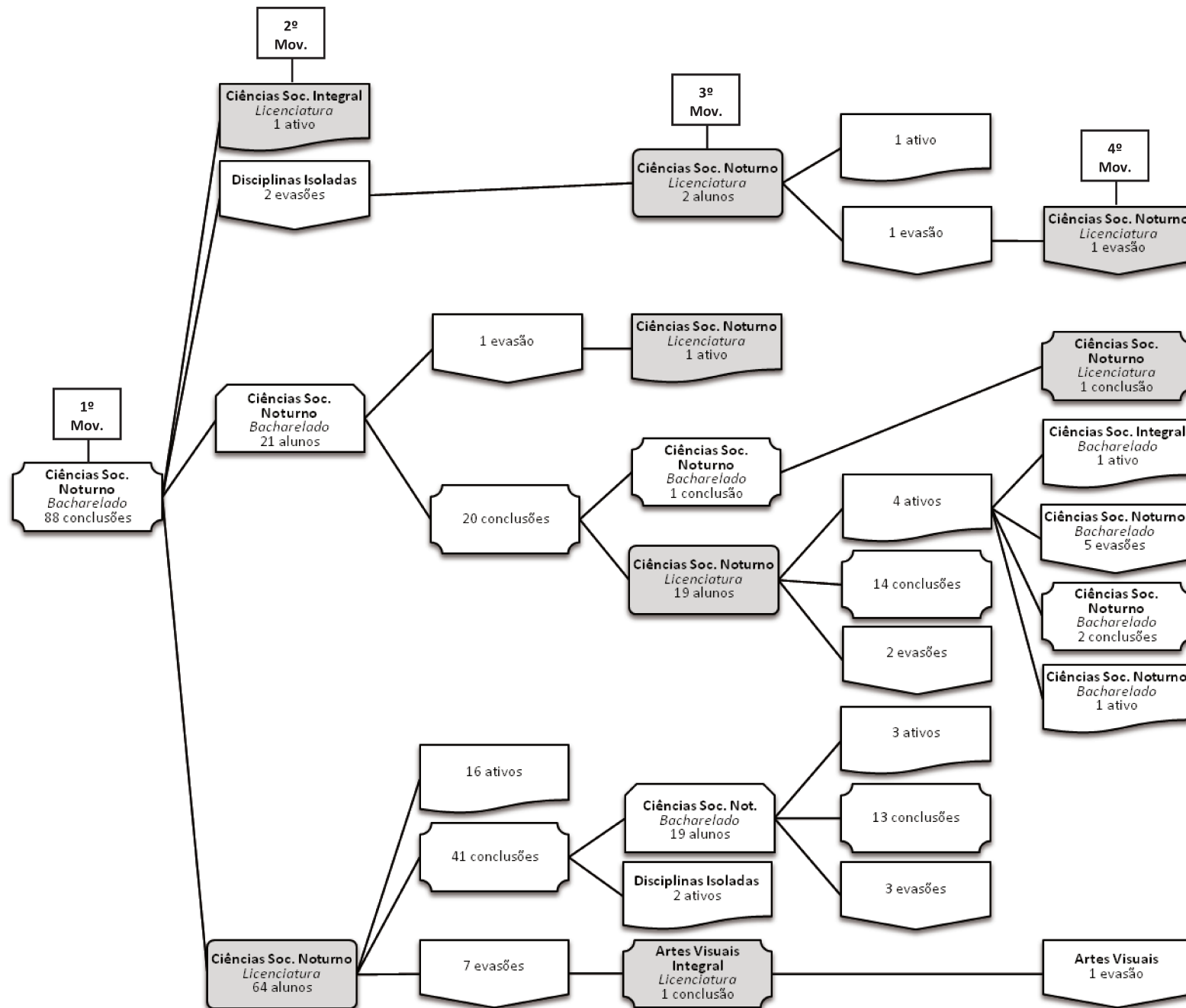
O curso de Ciências Sociais³⁹ do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp compreende duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura, ministrado em turno integral e noturno em oito semestres e o máximo para integralização são 12 semestres. O curso de Bacharelado tem quatro modalidades: Antropologia, Política, Sociologia e Geral, no caso da Licenciatura apresenta somente a modalidade Licenciatura Geral. Em 2010 foram oferecidas 55 vagas para o curso do período diurno, às quais concorreram 506 candidatos em uma relação candidato vaga de 9,2; para o curso do período noturno foram oferecidas 55 vagas, com 400 candidatos e a relação candidato vaga de 7,3.

Foram identificados 242 reingressantes no curso de Ciências Sociais que tiveram a Licenciatura em sua trajetória acadêmica, conforme apresentado na Tabela 11.

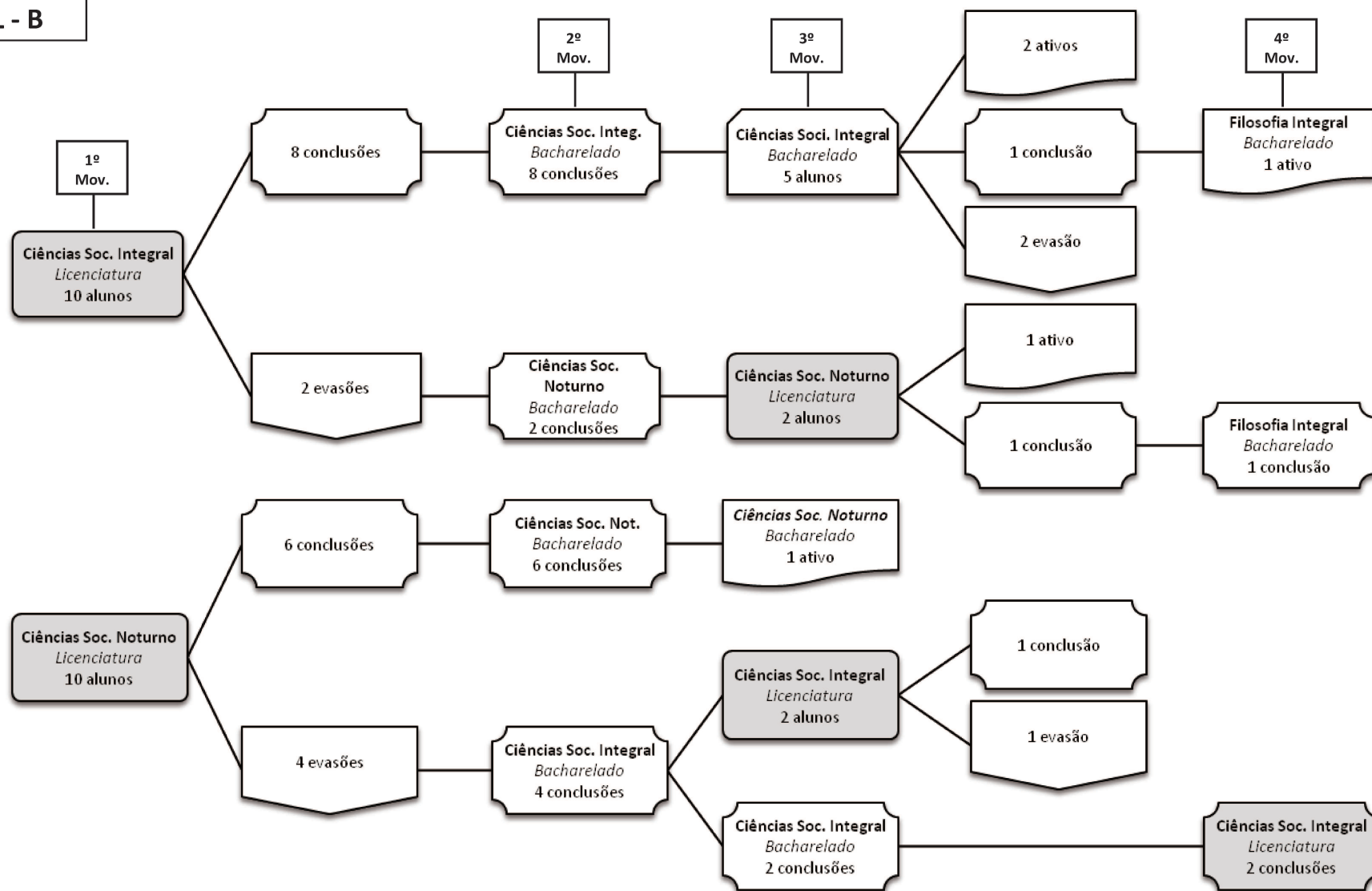
³⁹ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Ciências Sociais, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

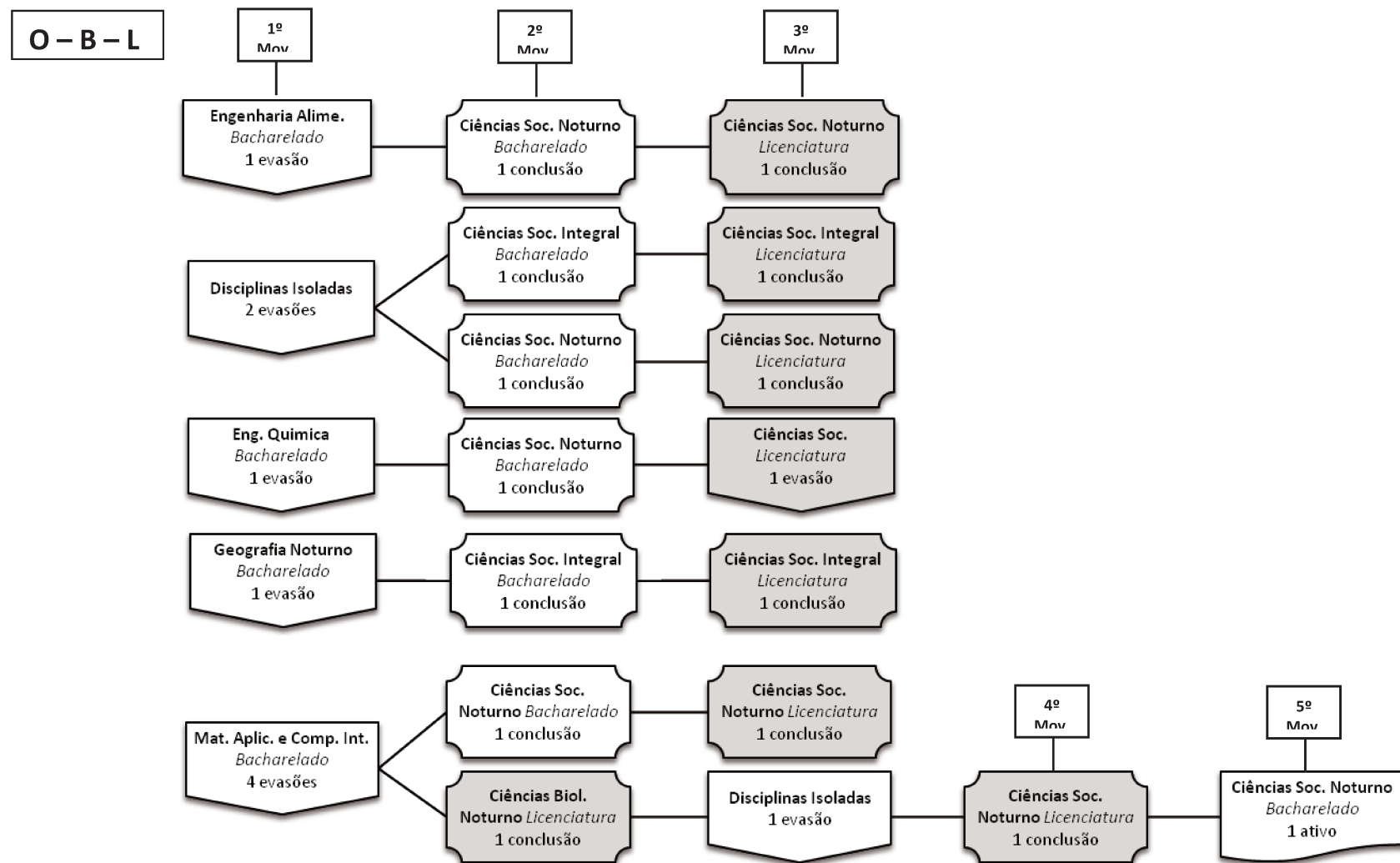
B - L





L - B





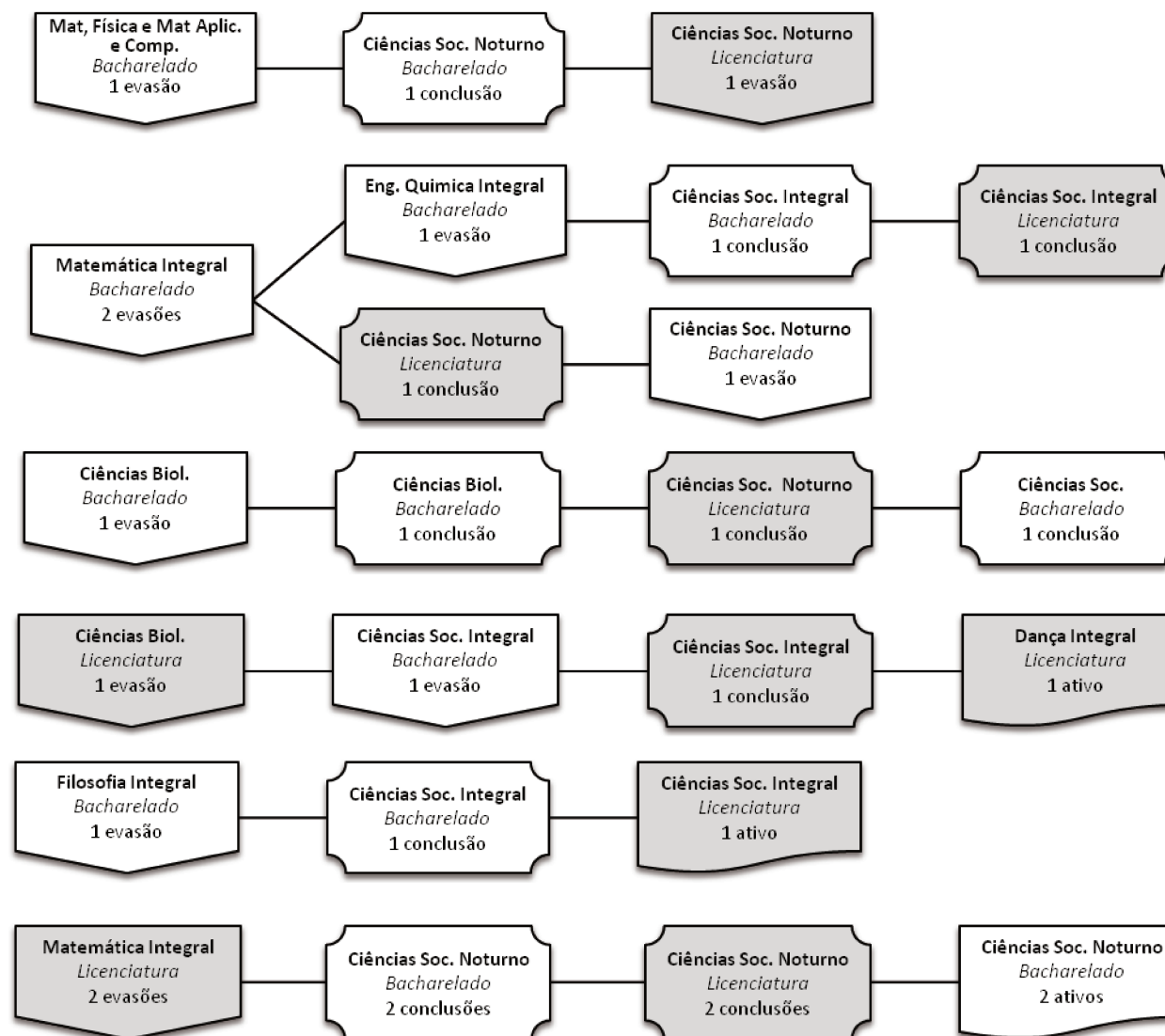


Figura 11: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Ciências Sociais
 genda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Neste curso, como mostra a Figura 11, com relação à direção predominante entre as modalidades, pode-se notar que a maioria dos alunos reingressantes (90,4%) realizou primeiro uma modalidade de Bacharelado e posteriormente a de Licenciatura (direção B-L). Cabe ressaltar que, desta maioria 93,0% teve o curso de Ciências Sociais como curso de entrada e 7,0% destes alunos ingressaram por outros cursos. Entre os que realizaram a direção L-B (8,6%).

Foram realizados até cinco movimentos ao longo da trajetória dos alunos reingressantes em Ciências Sociais, predominantemente dedicados à realização de diferentes modalidades de curso. Este percurso indica um tempo maior de vínculo do estudante com a Universidade e o curso. No movimento 1 a maioria dos alunos (89,3%) encontravam-se na modalidade Bacharelado. Destes, 90,9% concluíram o curso. No movimento 2, a maioria (61,2%) encontrava-se na modalidade Licenciatura, sendo que 74,4% destes concluíram o curso, 12,0% evadiram e 13,6% eram ativos em 2009. No movimento 3, dos quais participaram 138 alunos, 53,6% encontravam-se no Bacharelado, 44,3% na Licenciatura e 2,1% em Disciplinas Isoladas, sendo que, 56,6% concluíram este movimento, 23,4% evadiram e 20,6 estavam ativos em 2009. No movimento 4, a maioria dos 36 alunos (73,2%) encontravam-se no Bacharelado, sendo observado que 37,2% dos alunos reingressantes neste movimento evadiram, 34,7% concluíram e 27,9% estavam ativos em 2009. No movimento 5, 60,0% dos 5 alunos estavam em modalidade de Bacharelado e 40,0% em Licenciatura, sendo que, 50,0% eram ativos em 2009, 33,3% evadiram e 16,7% concluíram.

Dos alunos reingressantes neste curso, 94,5% o tiveram como curso de entrada, sendo que 90,9% destes alunos concluíram este curso. E 5,5% tiveram diferentes cursos de entrada, sendo que destes, 86,7% evadiram e 13,3% concluíram. Apesar da predominância do reingresso em modalidades do curso de Ciências Sociais, outros cursos e disciplinas isoladas também aparecem nas trajetórias de alguns estudantes.

Em um recorte específico sobre a Licenciatura, identifica-se 62,1% dos estudantes reingressantes concluíram a modalidade, 19,5% evadiram e 18,4% estavam em curso ao final de 2009.

A problemática que vem sendo discutida a respeito da formação de professores repercute também na formação de professores de Ciências Sociais, algumas questões se fazem presentes como os impactos da legislação e das políticas educacionais no processo de formação das Licenciaturas em Ciências Sociais, que nas últimas décadas foram marcadas por

extensa reestruturação do ensino público brasileiro e sofreram inúmeras implementações de reformas, algumas delas afetando diretamente a permanência da disciplina na grade curricular das escolas de ensino básico (SILVA, BARBOSA & MENDONÇA, 2003). A quase inexistência da disciplina na grade curricular das escolas fez com que muitos dos docentes fossem compelidos a exercer sua docência em outros conteúdos curriculares dos quais não possuem formação adequada (SILVA, BARBOSA & MENDONÇA, 2003), aliado a esta problemática, observa-se um problema histórico: o alto índice de desistência do curso, e mesmo com mudança do currículo, não se observa modificações significativas na taxa de evasão (VILLAS BÔAS, 2003). O que vem se observando na área das Ciências Sociais também é a falta de especialistas para atuarem na área e reacende uma antiga questão, a qual foi discutida no XII Congresso Nacional de Sociólogos (2002): *“só bacharéis e só licenciados, pois segundo os estatutos de sindicatos e da federação, só licenciados não são sociólogos, mas só bacharéis podem ser professores de sociologia”* (MORAES, 2003, p. 10). Com certeza a superação dos diferentes problemas constados requer uma ação conjunta, entre universidade e escolas públicas, de modo que, tanto em relação as Licenciaturas, como em relação ao Ensino Fundamental e Médio, os objetivos sejam claros e *“pautados em diagnóstico de pesquisa e não em contingências políticas ou em preferências subjetivas”* (SILVA, BARBOSA & MENDONÇA, 2003, p.324).

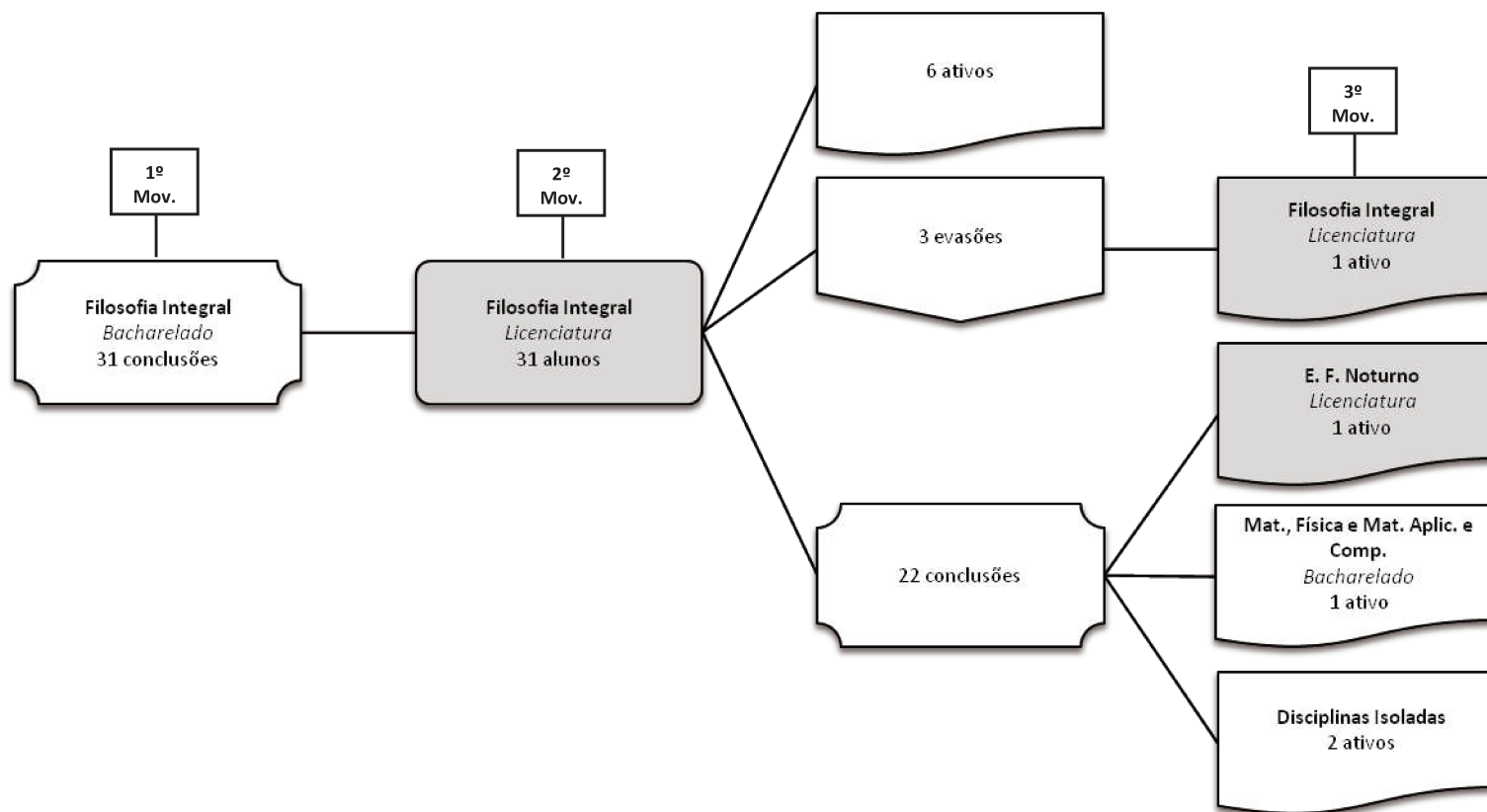
2.4.2 Curso de Filosofia

O curso de Filosofia⁴⁰ do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp compreende as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. É ministrado em turno integral em oito semestres e o máximo de integralização de 12 semestres. Foram oferecidas 30 vagas no ano de 2010, com 228 candidatos e a relação de candidato vaga de 7,6.

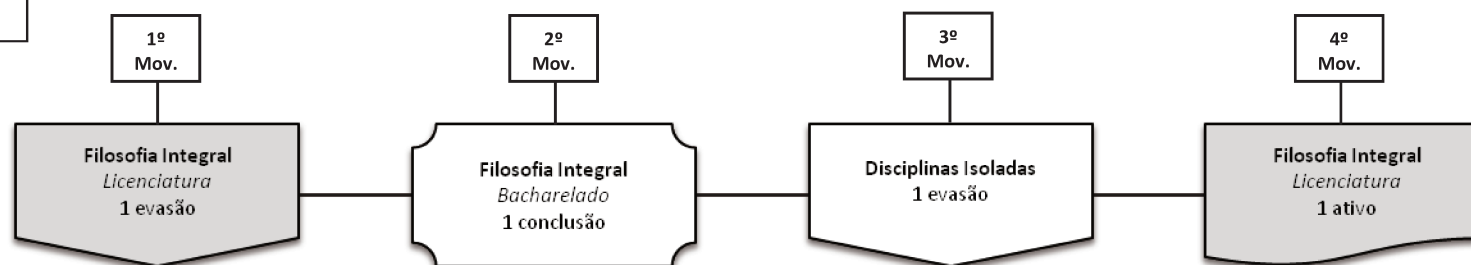
A Figura 12 apresenta a trajetória acadêmica dos 37 estudantes reingressantes no curso de Filosofia que tiveram a Licenciatura incluída em seu percurso.

⁴⁰ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Filosofia, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

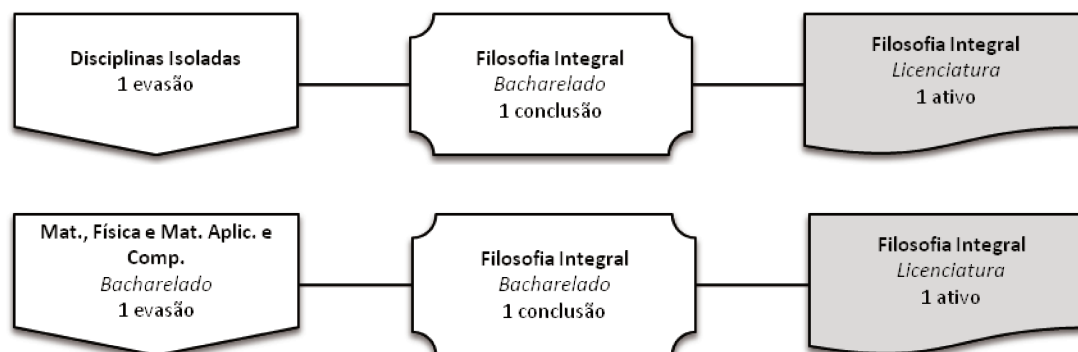
B - L



L - B



O - B - L



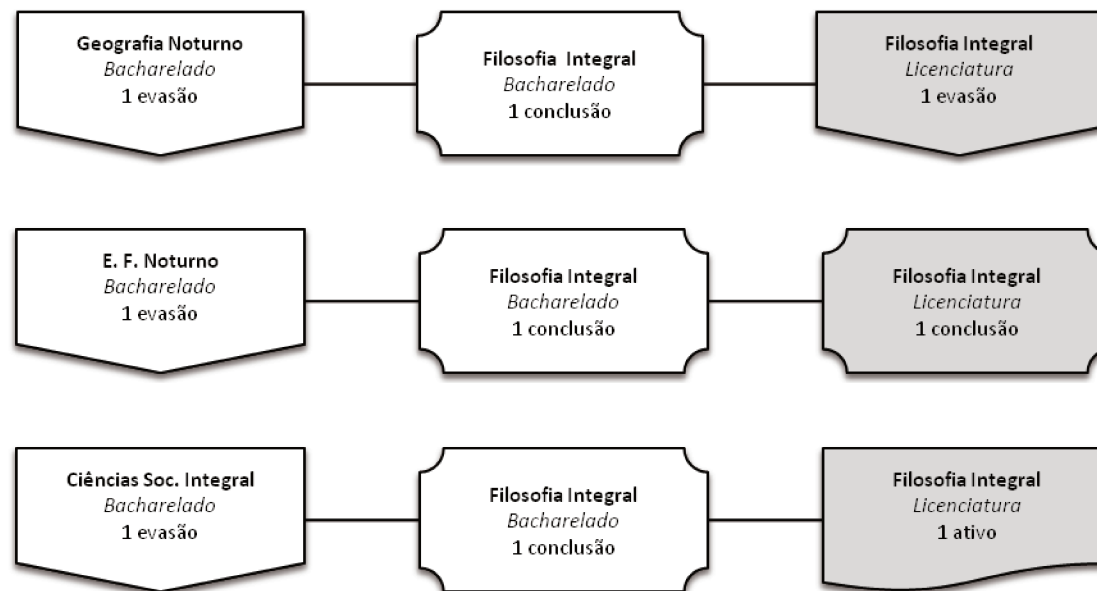


Figura 12: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Filosofia

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Como mostra Figura 12, pode-se notar que a direção predominante no curso se estabelece na modalidade B-L, ou seja, a maior parte dos alunos (97,3%) primeiramente cursa Bacharelado e depois reingressam na modalidade Licenciatura, sendo que, 83,8% dos alunos tiveram a Filosofia como curso de entrada e 13,5% dos alunos tiveram outros cursos de entrada que não o em questão e depois a Filosofia modalidade Bacharelado. Com relação à direção L-B, pode-se notar que apenas um aluno realizou esta direção (2,7%) e cabe ressaltar que evadiu, tendo ingressado na Licenciatura no quarto movimento, encontrando-se ativo em 2009.

Todos os alunos que ingressaram no Bacharelado concluíram o curso (83,8%), todos os alunos que ingressaram em outros cursos que não a Filosofia evadiram (13,5%) do primeiro curso, o mesmo ocorreu com o aluno que ingressou em Filosofia modalidade Licenciatura (2,7%). Os ingressantes por outros cursos concluíram o Bacharelado como segundo curso e, posteriormente ingressaram na Licenciatura.

Percebe-se uma predominância de três movimentos neste curso, exceto para o aluno que ingressou na modalidade Licenciatura que realizou quatro movimentos em sua trajetória acadêmica. Notou-se que no movimento 1, a maioria dos alunos encontrava-se na modalidade Bacharelado (94,6%), sendo que em sua maioria (83,8%) concluíram o curso. No movimento 2 notou-se que a maioria dos alunos encontrava-se na modalidade Licenciatura (83,8%), sendo que em sua maioria (75,7%) concluiu o curso e 16,3% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 3, a maioria dos alunos (63,6%) encontrava-se na modalidade Licenciatura, 27,3% em Disciplinas Isoladas e 9,1% na modalidade Bacharelado. No movimento 4, observou um aluno na modalidade Licenciatura (100,0%) e este encontrava-se ativo em 2009.

Em termos da condição acadêmica dos estudantes na Licenciatura, identificou-se que 62,2% concluíram o curso, 13,5% evadiram e 29,7% estavam ativos em 2009. Estes dados somam 39 movimentos ligados à Licenciatura, já que dois estudantes tiveram uma evasão e posterior situação ativa no curso.

De acordo com os novos componentes obrigatórios introduzidos recentemente nos currículos de Educação Básica, encontra-se a Filosofia, o que exige um essencial preparo de docentes para esta área de ensino (Lei nº 11.684/2008). No entanto, o que se vem verificando é uma crise vivenciada na formação de professores, como citado em um recente levantamento realizado pelo MEC, apontado no estudo de Gatti (2010), cerca de 300 mil pessoas ministram aulas em áreas diferentes da que se formaram. Arelado a isso, o Censo de Educação Superior

de 2007 indica que nos últimos anos vêm-se observando uma diminuição de alunos formados nos cursos voltados ao magistério, entre estes, o de Filosofia.

2.4.3 História

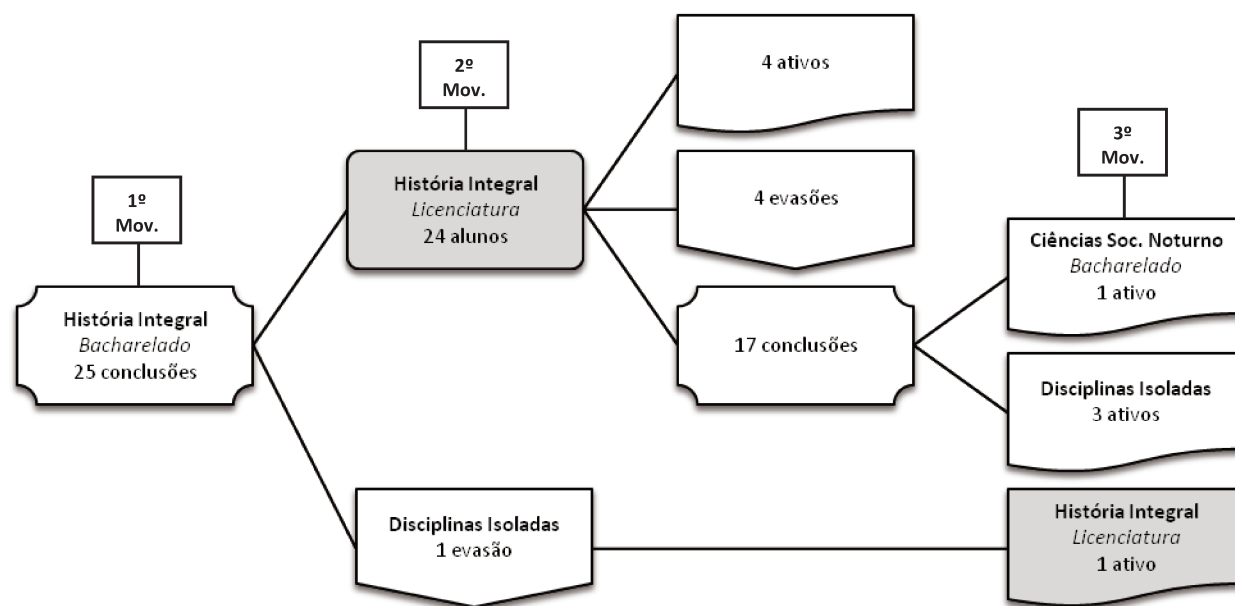
O curso de História⁴¹ do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp compreende duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura. É ministrado em turno integral em oito semestres e o máximo de integralização de 12 semestres. Em 2010 foram oferecidas 40 vagas, disputadas por 691 candidatos em uma relação de candidato vaga de 17,3.

O curso de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas compreende duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura. É ministrado em turno integral em 8 semestres e o máximo de integralização de 12 semestres. Em 2010 foram oferecidas 40 vagas, disputadas por 691 candidatos em uma relação de candidato vaga de 17,3.

A Figura 13 representa o percurso acadêmico dos 58 estudantes de História que no período de 2004 a 2009 reingressaram no mesmo curso, tendo a Licenciatura como uma das modalidades de ingresso.

⁴¹ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em História, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

B - L



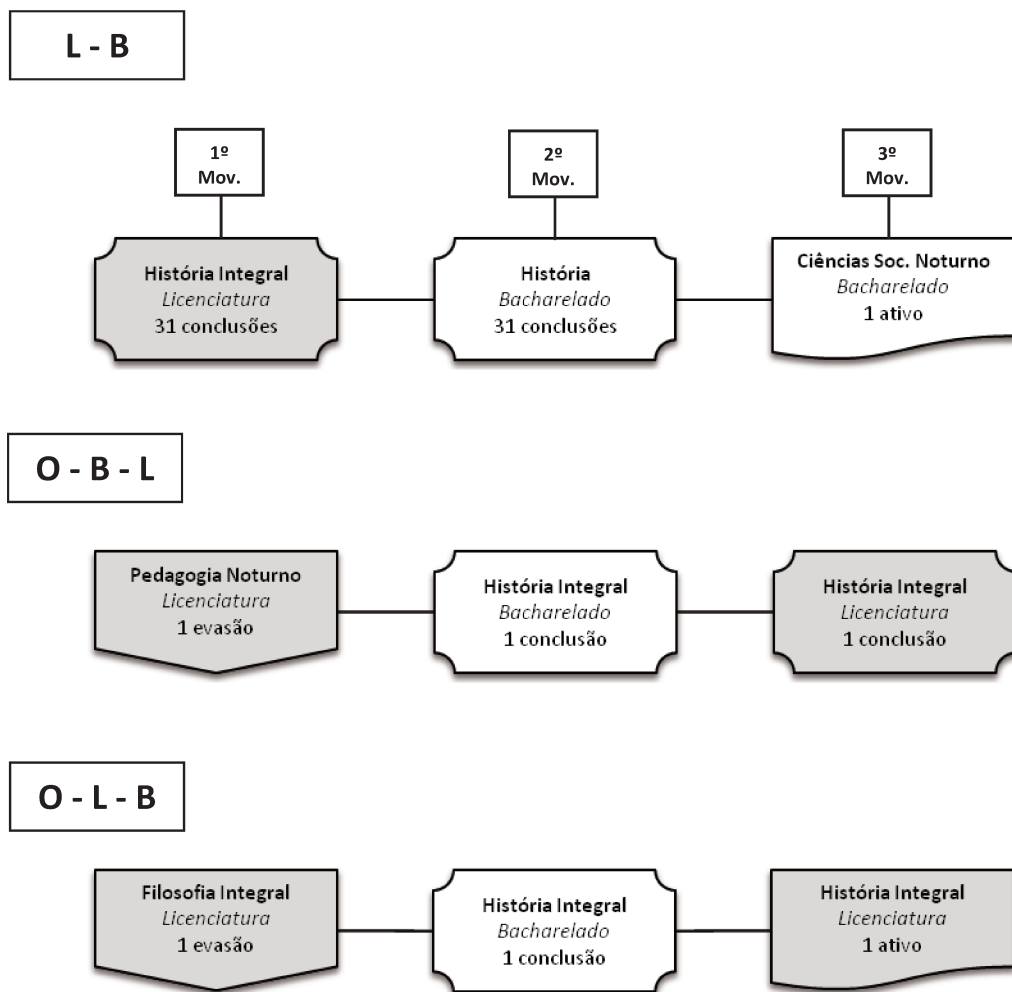


Figura 13: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de História

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Pode-se observar como mostra a Figura 13, duas direções B-L e L-B, relativamente equilibradas, sendo a prevalência para o ingresso pela Licenciatura, ou seja, 55,1% dos alunos realizaram esta direção, sendo que, 53,1% tiveram o curso de História modalidade Licenciatura como curso de entrada e 1,7% dos alunos tiveram outros cursos de entrada. Por outro lado, 44,3% dos alunos realizam a direção B-L. Destes, 43,1% tiveram o curso de História modalidade Bacharelado como curso de entrada e 1,7% tiveram outros cursos de entrada.

Foram observados até três movimentos realizados pelos alunos reingressantes neste curso. No movimento 1, 56,9% estudantes encontravam-se na Licenciatura e 42,4% no Bacharelado, sendo que, a maioria concluiu (96,6%). No movimento 2, 56,9% dos alunos encontravam-se no Bacharelado, 41,4% na Licenciatura e 1,7% dos alunos em Disciplinas Isoladas. Notou-se que a maior parte dos alunos concluiu (86,2%), 6,9% evadiram e 6,9% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 3, realizado por oito alunos, notou-se um equilíbrio entre as modalidades Bacharelado (33,3%), Licenciatura (33,3%) e Disciplinas Isoladas (33,3%), sendo que 22,2% evadiram, 11,1% concluíram o curso e 66,7% encontravam-se ativos em 2009.

Ao focalizar especificamente a Licenciatura, observa-se que 84,5% dos estudantes concluíram a modalidade, 5,2% evadiram e 10,3% estavam ativos em 2009. Como visto, neste curso, diferentemente dos demais, a Licenciatura aparece como curso de entrada mais presente. E, além disso, com um alto índice de conclusão.

Estes dados vão de encontro, com o que foi observado por Gatti (2010), que dentro dos conteúdos mais presentes na Educação Básica, encontra-se a História e a Geografia, que retomaram suas características na década de 80, após serem diluídas na disciplina de Estudos Sociais. Essa presença gerou repercussão na oferta de cursos de Licenciatura e de matrículas nesses cursos (GATTI, 2010).

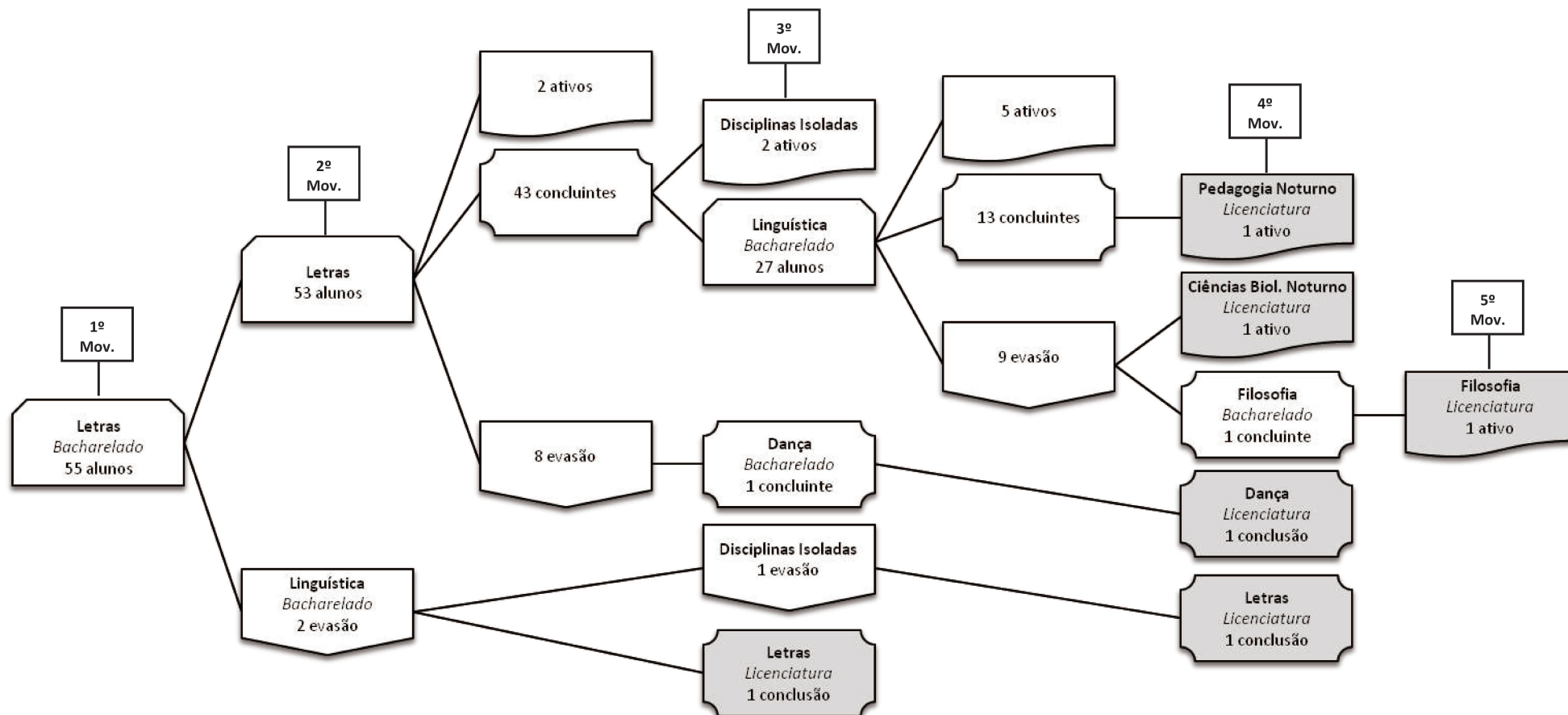
2.4.4 Letras

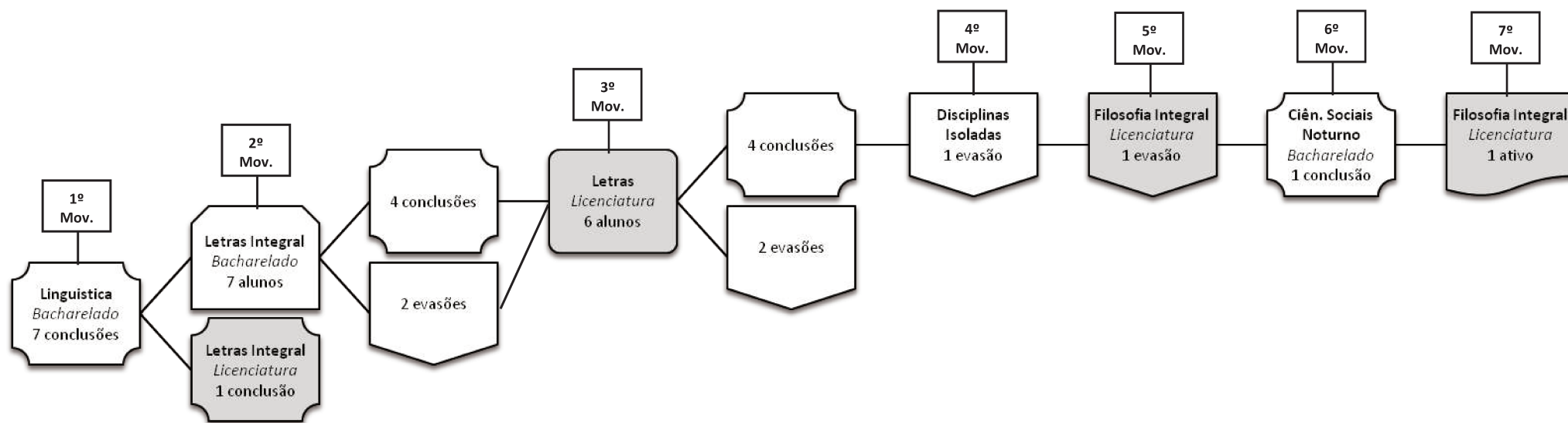
O curso de Letras⁴² é oferecido pelo Instituto de Estudos da Linguagem. No curso ministrado em turno integral em oito semestres e o máximo de integralização de 12 semestres, foram oferecidas 30 vagas em 2010, tendo tido 393 candidatos e a relação de candidato vaga de 13,1. No curso noturno, ministrado em 10 semestres e o máximo para a integralização em 15 semestres, foi oferecido 30 vagas, com 405 candidatos e a relação candidato vaga de 13,5 no mesmo ano. No diurno são oferecidas as modalidades de Bacharelado e Licenciatura e no noturno, Licenciatura em Letras – Português.

A Figura 14, apresentada a seguir, representa a trajetória de 69 estudantes reingressantes no curso de Letras que incluíram a modalidade de Licenciatura em seu percurso.

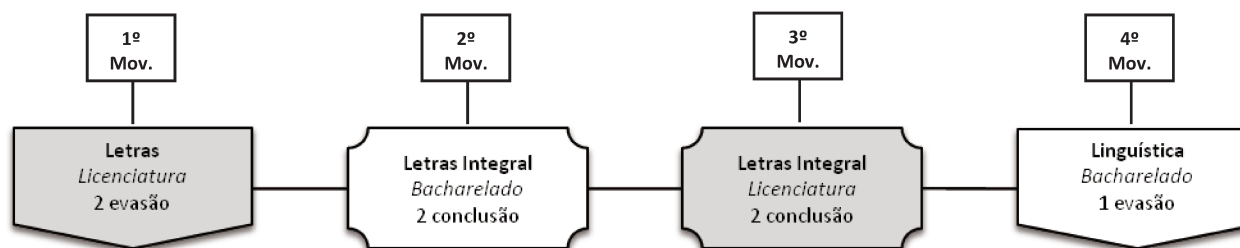
⁴² Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Letras, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

B - L

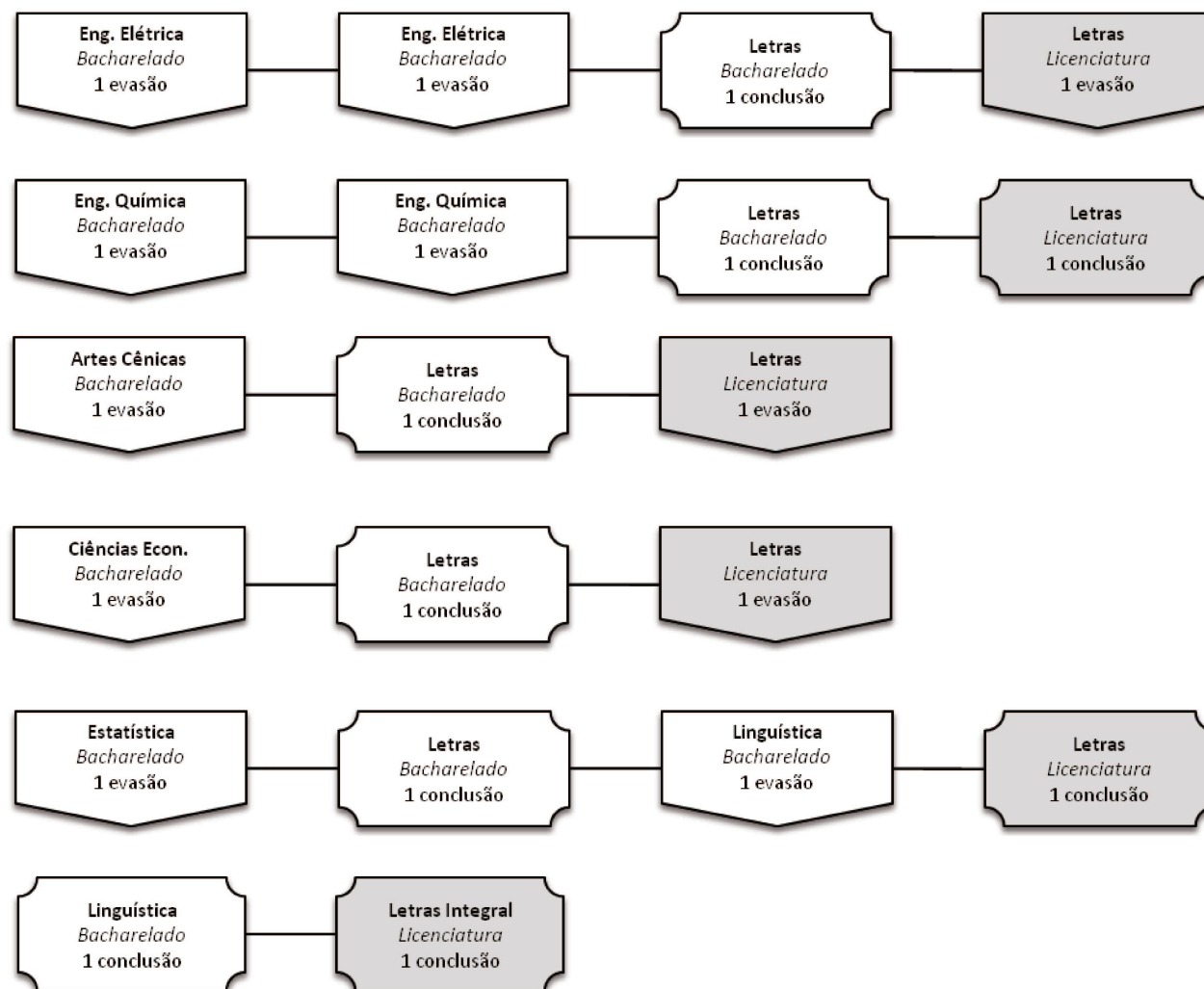




L - B



O - L - B



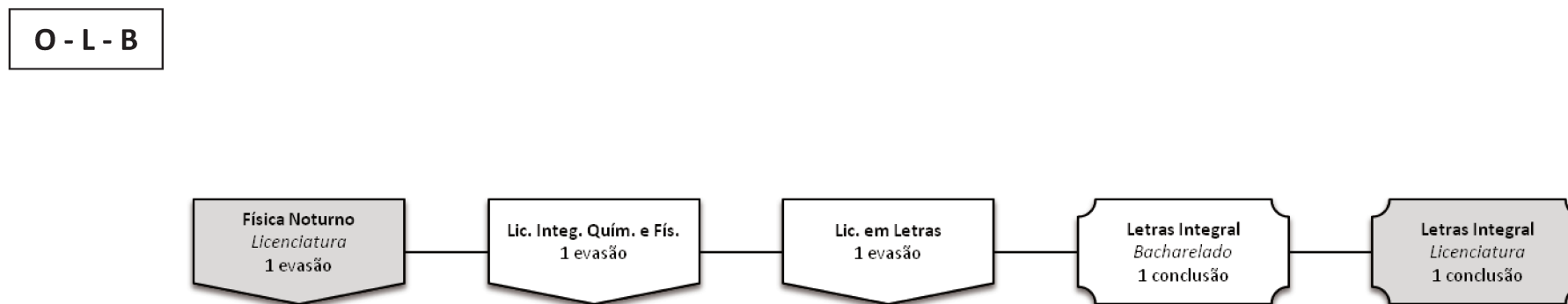


Figura 14: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Letras

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Foram identificadas duas direções entre as modalidades, B-L e L-B. Na direção B-L encontravam-se 95,7% dos alunos, sendo que destes, 78,6% tiveram o curso de Letras modalidade Bacharelado como curso de entrada, 10,0% tiveram o curso de Linguística modalidade Bacharelado como curso de entrada e 7,1% tiveram outros cursos de entrada. Com relação aos alunos que realizaram a direção L-B em sua trajetória acadêmica (4,3%), observou-se que, 2,9% tiveram o curso de Letras modalidade Licenciatura como curso de entrada e 1,4% tiveram outros cursos de ingresso.

Neste curso, pode-se observar uma distinção de movimentos realizados, sendo observados 3, 4, 5, 6 e 7 movimentos ao longo da trajetória dos alunos reingressantes neste curso. No movimento 1, observou-se que a maioria dos alunos (95,7%) encontrava-se na modalidade Bacharelado, sendo que 88,6% concluíram os curso. No movimento 2, a maior parte dos alunos encontrava-se na modalidade Licenciatura (81,4%), sendo que, 80,0% concluíram, 17,1% evadiram e 2,9% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 3, a maior concentração dos 46 alunos foi percebida na modalidade Bacharelado (63,1%), sendo que 30,4% do restante encontrava-se na modalidade Licenciatura e 6,5% dos alunos continuavam mantendo o vínculo institucional por meio das Disciplinas Isoladas. Destes 50,0% concluíram o curso, 34,8% evadiram e 15,2% encontravam-se ativos em 2009. No movimento 4, a maior parte dos 11 alunos encontrava-se na modalidade Licenciatura (55,6%), 33,3% na modalidade Bacharelado e 11,1% em Disciplinas Isoladas. A maioria dos alunos concluiu o curso (55,6%), enquanto que igualmente 22,2% evadiram e 22,2% permaneceram ativos em 2009. No movimento 5, os três alunos encontravam-se na modalidade Licenciatura, sendo que igualmente 33,3% encontravam-se ativos em 2009, 33,3% evadiram e 33,3% concluíram. No movimento 6, o único aluno encontrava-se na modalidade Bacharelado tendo concluído o curso. O movimento 7, realizado pelo mesmo aluno, ocorreu na modalidade Licenciatura, ainda em andamento no ano de 2009.

Ao procurar identificar a condição acadêmica dos estudantes reingressantes na modalidade de Licenciatura, identificou-se um alto índice de conclusão (82,6%), às vezes alcançado não na primeira vez que a modalidade foi cursada, mas em uma segunda oportunidade. Do restante dos alunos, 2,9% estavam ativos em 2009 e 21,7% evadiram, lembrando que em três casos de evasão, houve o retorno e a conclusão posterior.

Foi possível perceber, também, uma inserção significativa de outros cursos na trajetória dos estudantes, especialmente o de Linguística que parecia formar uma tríade com

as duas modalidades de Letras na formação do estudante. Outras Licenciaturas, como Dança, Pedagogia, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Sociais também foram observadas no percurso de parte dos estudantes. Além disso, o curso de Letras recebe estudantes de cursos das quatro áreas do conhecimento.

De acordo com o que foi observado por Gatti (2010), entre as Licenciaturas, o curso de Letras é um dos mais frequentados, ficando somente atrás do curso de Pedagogia.

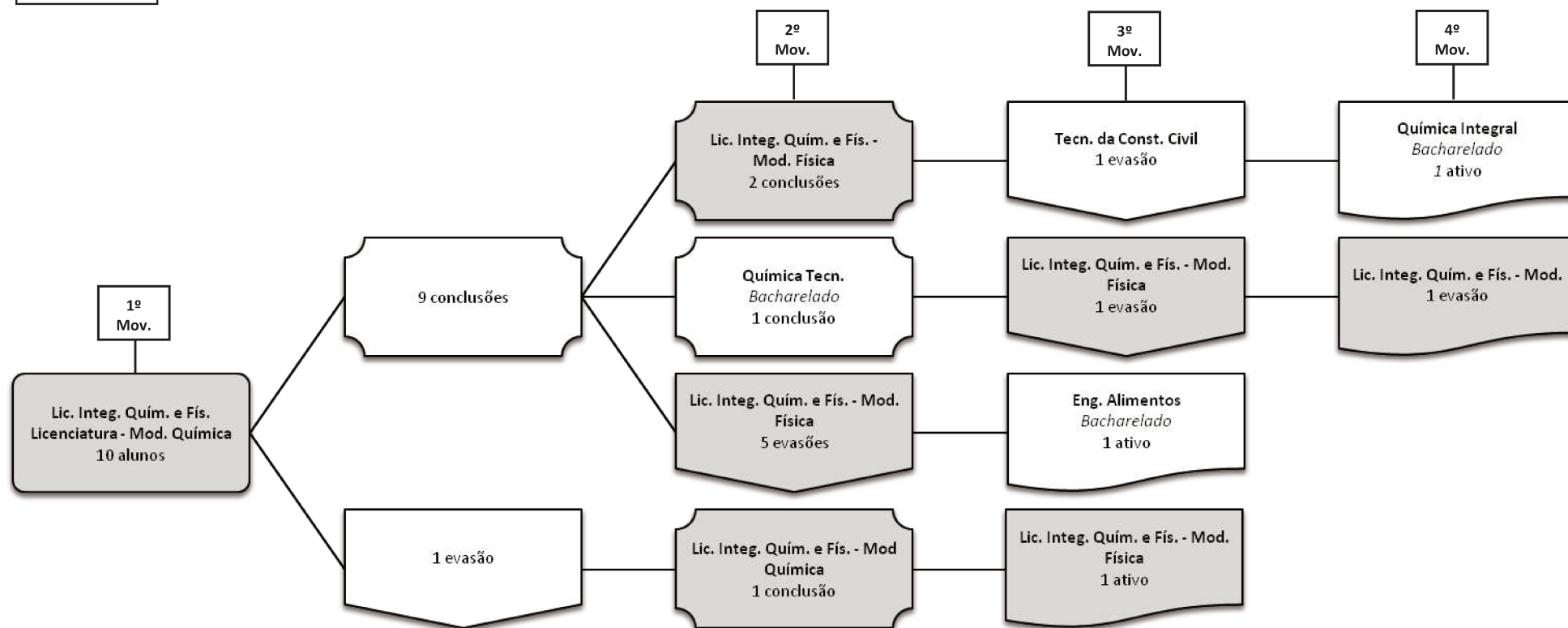
2.4.5 Licenciatura Integrada Química/Física

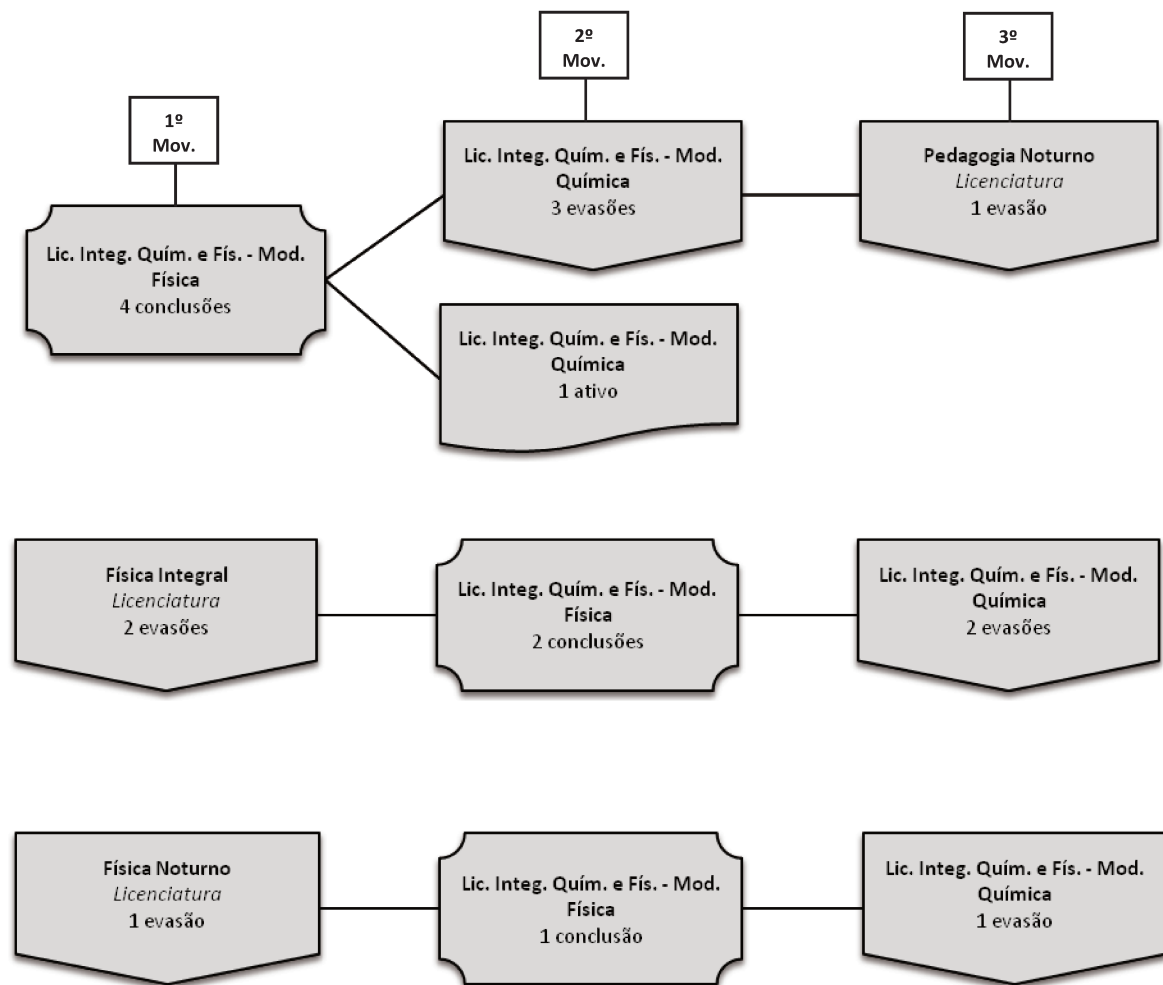
O curso de Licenciatura Integrada Química/Física⁴³ da Faculdade de Educação compreende duas modalidades de Licenciatura: Química e Física. A opção pela modalidade se dá após o início do curso, sendo que enquanto isso não ocorre, o estudante fica matriculado em uma modalidade especialmente criada para este período antes da opção pela área. É ministrado em turno integral em 8 semestres e o máximo de integralização é de 12 semestres. Foram oferecidas 40 vagas no ano de 2010, tendo sido observada a inscrição de 450 candidatos e a relação de candidato vaga de 11,3.

A trajetória dos 24 estudantes reingressantes neste curso é apresentada na Figura 15.

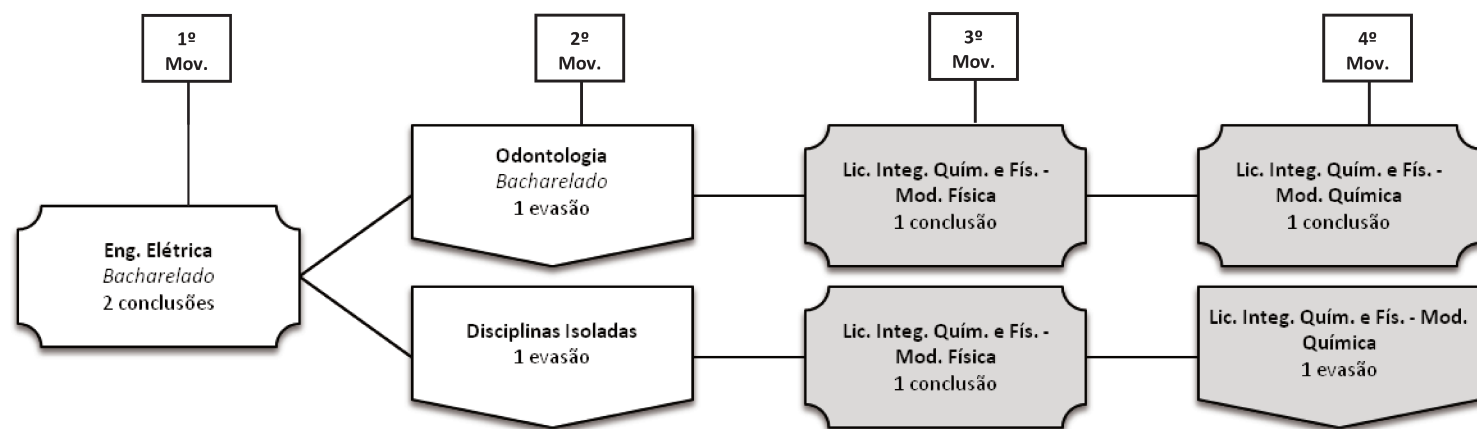
⁴³ Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Licenciatura Integrada Química/Física, disponível em: http://www.prg.basico.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:-permanente-de-formacao-de-professores&catid=47:ccg&Itemid=100&lang=pt Acesso em 10/01/2010.

L - L





O - L - B



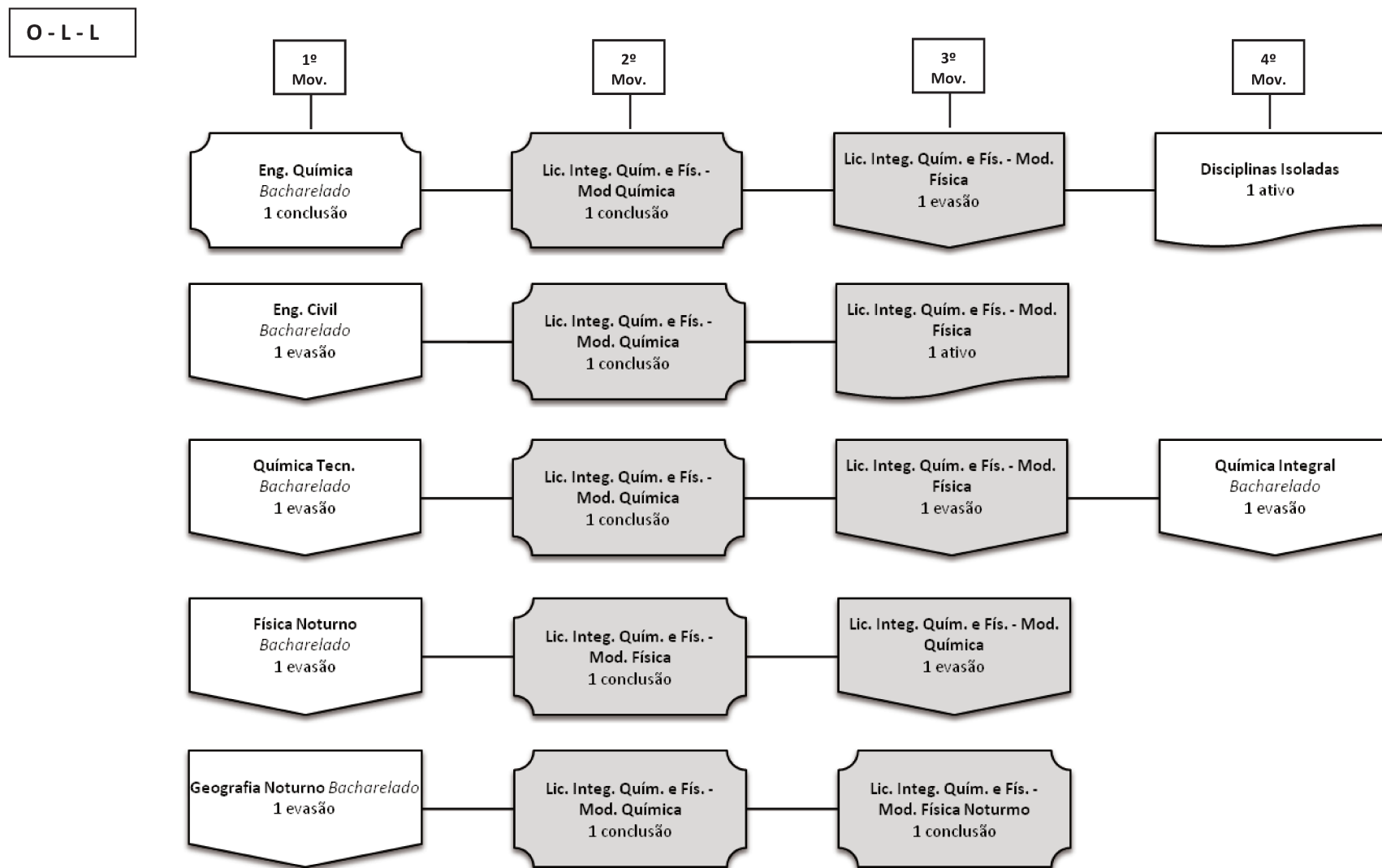


Figura 15: Trajetória Acadêmica de Estudante Reingressante do Curso de Licenciatura Integrada Química e Física

Legenda: I (Integral), N (Noturno), B (Bacharelado), L (Licenciatura), O (Outro Curso).

Pode-se perceber, de acordo com a Figura 15, que a direção dos movimentos entre as modalidades mais frequente realizada pelos alunos foi L-L (70,9%), o que pode já era esperado pois o curso se constitui em duas modalidades na Licenciatura. Destes, 41,7% optaram pela Licenciatura Integrada Química/Física modalidade Química, 16,7% pela Licenciatura Integrada Química/Física modalidade Física e 12,5% ingressaram no curso de Física Integral Licenciatura. Os demais estudantes (29,1%) realizaram o movimento B-L pois tiveram outros cursos de entrada.

Foram realizados, ao longo da trajetória dos alunos reingressantes, dois, três ou quatro movimentos, predominando três movimentos. No movimento 1, a maioria dos alunos (70,8%) encontrava-se na modalidade Licenciatura e 29,2% na modalidade Bacharelado, sendo que, 66,7% concluíram e 33,3% evadiram. Dentre os que evadiram, a maior evasão percebida se deu em relação aos alunos que ingressaram em outros cursos (Física – 12,5% e outros cursos – 16,7%). No movimento 2, a maior parte dos alunos encontrava-se em outra modalidade Licenciatura (87,5%), sendo que, a 54,2% concluíram e 41,7% evadiram. No movimento 3, também percebe-se a maior parte dos alunos na Licenciatura (86,7%), sendo que 60,0% evadiram, 20,0% permaneciam ativos em 2009 e 20,0% concluíram a modalidade. No movimento 4, 50,0% dos alunos encontravam-se na Licenciatura, destes, 50,0% evadiram, 33,3% encontravam-se ativos em 2009 e 16,7% concluíram.

Foi possível observar neste curso, a predominância da Licenciatura em todos os movimentos realizados, sendo que o percurso dos estudantes normalmente incluiu as duas opções de Licenciatura oferecidas pelo curso. Em termos da situação acadêmica dos estudantes nesta modalidade, identifica-se que 52,8% dos estudantes concluíram, 41,5% evadiram e 5,7% estavam ativos em 2009.

Na apresentação dos resultados anteriores, verificou-se que vários autores vêm apontando um interesse cada vez menor pelos cursos de formação de professores, tornando-se estes cursos cada vez menos atrativos à população discente (PEREIRA, 2000; LAPO & BUENO, 2002; BRITO, 2007; TARTUCCE, NUNES & ALMEIDA, 2010; VASCONCELOS & LIMA, 2010). Diante do constante desinteresse dos jovens por cursos de Licenciaturas, têm sido instituídos cursos de formação de professores da área de Ciências, em particular os de Química e Física, numa tentativa de atrair alunos, preparando-os como professores polivalentes da área, o que pode vir colaborar a suprir as lacunas da falta de professores habilitados nessas áreas (GATTI & BARRETO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças ocorridas na sociedade, como a exigência de maior escolarização para a inserção profissional, em um mercado cada vez mais restrito e competitivo, refletiram na expansão do ensino (SOARES & ALMEIDA, 2002; CUNHA & CARRILHO, 2005). Dentre dessa expansão, observa-se a passagem de um sistema elitizado para outro, mais popularizado, enfatizado pela democratização de acesso e heterogeneidade da população estudantil.

A ampliação do ensino superior pode ser observada não somente por meio do aumento do acesso dos estudantes a este segmento de ensino, mas também pelo acréscimo do número de instituições, cursos e vagas, tanto públicas como privadas, embora o maior crescimento seja do setor privado. O aumento do número de vagas não foi acompanhado pelo aumento proporcional do número de ingressos e matrículas. O que os dados do INEP (2010) apresentam é um alto índice de vagas ociosas e evasão no ensino superior. Esta expansão do ensino superior, aliada às políticas governamentais para a educação brasileira tem provocado diferentes efeitos nos campos político e pedagógico da formação dos estudantes, especialmente da formação docente (MARQUES & PEREIRA, 2002). Consta-se uma menor procura por cursos de Licenciatura, confirmando a baixa ocupação das vagas nos cursos já existentes.

É neste cenário que se origina e desenvolve o presente estudo. Ao iniciar as considerações decorrentes desta pesquisa, parece relevante apresentar algumas ponderações sobre seu desenvolvimento. A proposta inicial visava fazer um estudo de perfil do estudante reingressante e um aprofundamento junto aos mesmos visando obter a percepção frente ao processo de reintegração ao ensino superior. Se por um lado esta mudança refletia um forte compromisso institucional, por outro, mostrava o desafio de estudar uma área com pouca produção e modelos empíricos de investigação. Dificuldades encontradas frente à obtenção de todos os dados necessários e o interesse em focalizar a formação docente apontaram um novo recorte ao estudo.

Desta forma, entende-se que este é um fundamental ponto de partida para o aprofundamento da análise, que já possibilita indicar implicações para intervenções junto ao

estudante reingressante. Espera-se que trabalhos posteriores venham responder, entre outras, as indagações inicialmente formuladas, haja vista a necessidade e a importância de se elucidar e compreender o tema dentro da instituição e no contexto da educação superior.

Este estudo tratou, portanto, sob um recorte específico, de duas questões: 1. Quem é o aluno reingressante em mesmo curso e que inclui a Licenciatura em sua trajetória acadêmica? 2. Qual o percurso realizado pelo estudante ao longo desta trajetória? Espera-se que os resultados obtidos possam suscitar interesse e contribuir para uma discussão mais abrangente e profunda sobre as condições de reingresso e a formação docente.

Para responder tais questões, duas condições eram necessárias: a obtenção da definição precisa sobre o reingresso e a captação de dados confiáveis sobre os reingressantes e suas trajetórias. Neste sentido, apesar de ter sido encontrado um sistema de registro acadêmico bem organizado, a diversidade de condições associadas ao reingresso e a escassez de descrição de seu histórico e normas institucionais associadas, dificultou a definição operacional da variável para que pudesse ser melhor captada no banco de dados disponível.

Após superados os obstáculos, muitos deles inerentes ao próprio processo do fazer pesquisa, pôde-se analisar o perfil e a trajetória dos reingressantes. Vale destacar, logo de início, o perfil obtido é, em parte, decorrente da própria definição do grupo de interesse (estudantes reingressantes no mesmo curso e com a licenciatura em sua trajetória de uma determinada instituição entre 2004 e 2009). Isto implica, ainda, que os dados não podem ser generalizados aos reingressantes da instituição, mas àqueles que tiveram o percurso focalizado. Da mesma forma, não refletem a realidade da população de ensino superior brasileiro, embora os dados obtidos corroborem com o que vem sendo exposto pela literatura sobre a formação superior e, em particular, a formação docente.

Foram observados 1537 reingressantes que atendiam aos atributos estabelecidos para o reingresso neste estudo. Entre eles, encontram-se estudantes que iniciaram sua trajetória na instituição na década de 70 do século passado. Isto demonstra que, apesar do reingresso ocorrer principalmente de forma simultânea ou imediata à conclusão de uma modalidade, há casos em que a distância temporal entre os dois movimentos pode levar mais de 30 anos. O processo de formação prolongado foi identificado não só pelo maior intervalo de tempo entre os movimentos, como também pelo número de movimentos apresentados em sua trajetória acadêmica (até sete). Estas observações trazem implicações muito importantes para a gestão dos cursos e para o estabelecimento de políticas institucionais.

Os estudantes reingressantes estudados pertenciam às quatro áreas de conhecimento, sendo predominantemente estudantes provenientes das áreas de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra e de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde. Mas, foram os estudantes da área de Ciências Humanas que mais realizaram movimentos em sua trajetória acadêmica. Os estudantes de Artes realizaram o menor número de movimentos. Ao todo, os estudantes reingressantes passaram por 37 modalidades de Bacharelado, 10 de Licenciatura e uma de Curso de Tecnologia.

Os movimentos eram, de modo geral, na direção Bacharelado-Licenciatura, fato observado nas quatro áreas do conhecimento. Este dado converge com que vem sendo apontado na literatura, onde se percebe a preferência pela opção por cursos de Bacharelado em detrimento dos de Licenciatura (PEREIRA, 2000; LAPO & BUENO, 2002; ZIMMERMANN, 2003; PINHO, 2007; FARIAS, 2010; TARTUCE, 2010).

A continuidade da formação foi predominante na modalidade Licenciatura. Mas, menor para os cursos da área de Ciências Humanas. Este dado aparentemente incongruente pode ser explicado pelo fato da Licenciatura ter estado mais frequente no primeiro movimento e pelo maior número de movimentos por estudantes desta área. O próximo movimento, realizado por 396 estudantes, teve sua maior frequência na modalidade Licenciatura, mas menor que anteriormente. No movimento quatro, com 79 estudantes, foram observadas mais opções pelo Bacharelado, apesar de que houve maior diversidade no percurso entre as áreas de conhecimento. Tanto que em Artes, a maior frequência ocorreu na modalidade de Licenciatura. Somente 12 alunos realizaram o quinto movimento, sendo a maioria na Licenciatura. Os dois próximos movimentos foram realizados pelo mesmo estudante, constituindo-se por Bacharelado e Licenciatura. Tomando-se por base a maioria dos reingressantes e todos os movimentos, pode-se sistematizar a seguinte trajetória: B-L-L-B-L-B-L.

Como a modalidade de Licenciatura fazia parte da própria definição do reingressante, todos os estudantes a frequentaram. Diante disso, é importante considerar: por que os estudantes iniciam sua formação pelo Bacharelado? Por que decidem ir depois para a Licenciatura? O que ocorre em sua formação, seja no interior da Universidade ou fora dela, que interfere nesta decisão? Cabe lembrar, que o objeto de estudo dessa investigação trata-se de uma especificidade de determinada Instituição, que embora esteja presente desde o surgimento desta, pouco se conhece sobre os fatores que levam este estudante retornar, se

referem-se as necessidades do mercado de trabalho, ou se estão relacionadas à universidade. Mesmo que o presente estudo não tenha investigado diretamente a percepção dos estudantes reingressantes sobre estas questões, é possível inferir que a organização curricular do curso, o valor dado a cada uma das modalidades pela Unidade Acadêmica, características do mundo do trabalho e as condições de atuação profissional, podem ter contribuído para a tomada de decisão. Por exemplo, são apontados muitos problemas relacionados à formação docente no Brasil, desde questões econômicas, políticas, educacionais e sociais, refletidas na perda de interesse pela carreira docente por parte dos estudantes. Estas dificuldades são identificadas na literatura como fatores que acabam trazendo uma série de consequências aos cursos de Licenciaturas e desestímulo dos jovens em relação à escolha da profissão de professor, que vão desde o desprestígio acadêmico da carreira; atividade pouco remunerada e valorizada socialmente; precariedade do trabalho escolar; jornada de trabalho excessiva e quase a inexistência de planos de carreira, até a influência das políticas educacionais na formação docente. Além disso, os cursos assumem que os alunos que optam pela Licenciatura são naturalmente motivados e que a grade curricular proporciona todo o suporte necessário para que eles permaneçam e concluam a modalidade. No entanto, a literatura tem mostrado que este pensamento é em grande parte equivocado, os estudantes não estão satisfeitos com a relação teoria e prática, desarticulação entre as disciplinas, o peso entre a formação específica e a formação didático-pedagógica, dentre outros (ZIMMERMANN & BERTANI, 2003).

O que também vem sendo apontado em estudos, se refere à discussão e implementação de reformas curriculares dos cursos de Licenciaturas, que visaram adequar seus currículos às normas e diretrizes curriculares do Ministério da Educação, que segundo Krake (2004), sendo essencialmente visíveis nas disciplinas de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Atividades Complementares, enfatizando a importância dos cursos de Licenciaturas apresentarem suas características próprias, que os distinguem do Bacharelado. A autora ainda complementa dizendo que *“(...) a formação de professores reflete uma das características de nosso tempo: um tempo de transformações, um tempo de passagens, um tempo de mudanças, um tempo de incertezas, um tempo de procuras”*(s/p). Neste contexto, compreendem-se as preocupações acerca do papel das IES e sobre os estudantes universitários e tornam evidente a necessidade de estudos nesta área, e de reflexões sobre mecanismos de ação que podem ser adotados pelas instituições formadoras visando o interesse e a qualidade da formação.

Ao retomar os resultados obtidos, ressalta-se que, além do número de alunos diminuir ao longo da trajetória acadêmica, também se observa que é decrescente o índice de conclusão de curso. No movimento 1 observa-se uma variação de 87,9% a 98,7% entre as áreas. A

seguir, apesar de a conclusão ainda ser predominante, os valores do intervalo caem para 60,6% a 74,5%. A partir do terceiro movimento, os números de evadidos e ativos se mostram mais presentes e o índice de conclusão fica entre 44,2% a 56,3%. Do quarto movimento em diante, observa-se que por serem mais recentes, é ampliado o número de estudantes ativos os quais irão compor futuramente a lista dos concluintes ou evadidos. No entanto, a frequência de evasão também aumenta e a de conclusão reduz, sendo 32,9% e 22,2% nos movimentos 4 e 5, respectivamente. Como já referido, os movimentos 6 e 7 foram realizados pelo mesmo aluno e por isso, caracterizam por 100% de conclusão, seguida por 100% de estudante ativo. Como apontado por Corrêa e Noronha (2004), também se observou que a permanência prolongada na instituição esteve associada à evasão futura na trajetória acadêmica de parte dos estudantes.

Dado importante a ser retomado é que os movimentos podiam representar tanto a complementação da formação em novas carreiras, como o compromisso com a modalidade ao retornar à mesma após evasão anterior. A evasão mostrou-se mais frequente no movimento três, nos cursos de Licenciaturas das quatro áreas de conhecimento, sendo mais acentuada nas Disciplinas Isoladas, seguido das áreas de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Ciências Exatas Tecnológicas e da Terra; Artes e Ciências Humanas. No entanto, em muitos casos, o evadido dava continuidade em sua trajetória de formação reingressando na mesma ou em outra modalidade. Além disso, o vínculo com a instituição pareceu intenso ao se identificar a presença de Disciplinas Isoladas inseridas nesta trajetória. Ainda em relação à permanência do estudante, como apontado por Corrêa e Noronha (2004), foi observado que a permanência prolongada na instituição esteve associada à evasão futura na trajetória de parte dos estudantes.

Apesar de várias características similares, a análise dos 15 agrupamentos de curso indicou especificidades nas trajetórias dos reingressantes. Foram identificadas variações na distância temporal entre a conclusão da modalidade anterior e o ingresso na modalidade posterior, na inclusão de outros cursos, no número de movimentos e direções apresentados na trajetória acadêmica e na condição acadêmica dos alunos dos diferentes cursos.

Uma observação inicial a ser destaca refere-se aos cursos frequentados pelos alunos reingressantes. Nem todos os cursos que permitem reingresso envolvendo a Licenciatura estiveram presentes no estudo. Isso pode ser explicado pelos recortes realizados,

especialmente quanto ao período de tempo, mas, parece estar mais relacionado ao perfil do estudante/curso.

Na área de Artes, foram analisados os percursos dos reingressantes nos cursos de Artes Visuais (66 alunos), Dança (69 alunos) e Música (33 alunos). Os três cursos apresentam estudantes com predominantemente dois movimentos, podendo chegar a três. Estes movimentos se dão basicamente na direção B-L e entre as modalidades do mesmo curso. Nota-se que a associação com outros cursos é quase nula. A conclusão da Licenciatura é mais frequente entre os reingressantes de Artes Visuais e de Dança. Esta área sofre com as legislações educacionais, pois não há garantia da presença destes conteúdos nas escolas e quando presentes, nem sempre são ministradas por professores com formação específica (SCARPATO, 2001; PIRES, 2003; STRAZZACAPPA, 2003).

Os cursos de Ciências Biológicas (71 alunos), Educação Física (338 alunos) e Enfermagem (66 alunos) compuseram a tríade da área de Ciências Biológica e Profissões da Saúde. Apesar da predominância da direção B-L em todos, enquanto os cursos de Ciências Biológicas e de Educação Física demonstraram realização de maior número de movimentos e associação com outros cursos (especialmente o de Educação Física), os estudantes reingressantes do curso de Enfermagem, à semelhança dos cursos da área de Artes, realizaram basicamente dois movimentos.

Os estudantes reingressantes da área de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra, com os cursos de Geografia (129 alunos), Física (115 alunos), Matemática (66 alunos) e Química (156 alunos), também tiveram a direção B-L em sua trajetória acadêmica. O curso de Geografia parece se destacar dos demais: foram observados até três movimentos, normalmente entre as modalidades do curso, e um menor índice de evasão na modalidade de Licenciatura (11,7%). Nos cursos de Física e Química foram observados até quatro movimentos, com evasão na Licenciatura de 30,4% e 60,3%, respectivamente. O curso de Matemática apresentou até cinco movimentos, sendo que a modalidade de Licenciatura apresentou evasão de 54,5%.

A área de Humanas continha cinco cursos, a saber: Ciências Sociais (242 alunos), Filosofia (37 alunos), História (58 alunos), Letras (69 alunos) e Licenciatura Integrada Química e Física (24 alunos). Mesmo considerando que três destes cursos são oferecidos pela mesma Unidade de Ensino, esta é a área que apresenta a maior diversidade entre os cursos, a começar pelo número de estudantes reingressantes em cada um deles. A própria nomenclatura

de um dos cursos já denota sua especificidade. Neste caso, a direção mais frequente foi a L-L, isto é, além do ingresso ocorrer na modalidade de Licenciatura, o segundo movimento também ocorreu nesta modalidade. No entanto, quase 30% dos reingressantes deste curso tiveram o ingresso em outro curso que tinham a modalidade de Bacharelado. Assim, mesmo em um curso que se caracteriza por duas modalidades de Licenciatura, ainda é expressivo o ingresso no ensino superior via o Bacharelado. No curso de História foi observada uma pequena maioria que ingressou via a Licenciatura, tendo nesta modalidade somente 5,2% de evasão, o que demonstra o forte vínculo destes estudantes com a formação docente. Estes dois cursos foram os únicos em que a modalidade de Licenciatura apareceu como curso de entrada mais frequente. Por outro lado, os três outros cursos da área, a exemplo das outras áreas, tiveram a direção B-L realizada de forma predominante. O índice de evasão na Licenciatura é relativamente baixo na Filosofia (13,5%) e maior em Letras (21,7%). No entanto, é no curso de Ciências Sociais que se encontra a maior diversidade nas trajetórias identificadas, bem como maior número de movimentos.

Sob a perspectiva dos cursos de Licenciatura, o que vem sendo apontado na literatura mostra-se semelhante aos resultados apresentados no presente estudo, no que se refere à reduzida procura inicial por cursos de Licenciatura. Quanto ao índice de conclusão encontrado nos cursos investigados, com poucas exceções, também se mostrou congruente com a literatura. Como se sabe, os problemas da formação docente são muitos e excedem os próprios limites dos cursos de formação acadêmica. Sabe-se que o desencanto dos jovens em relação à escolha da carreira, ou mesmo a finalização do curso, são consequências de vários fatores, e dentre estes pode-se inferir que as condições ruins de trabalho, baixos salários, jornada de trabalho excessiva, massificação do ensino, políticas de formação, violência nas escolas e quase inexistências de planos de carreiras, são apontados na literatura como fatores que afetam diretamente as questões da formação docente.

Parece que o grande desafio insere-se em eleger a educação como a máxima prioridade. Como refere Saviani (2009), entendendo-a como um projeto de âmbito nacional, disponibilizando todos os recursos disponíveis e necessários para o seu pleno desenvolvimento. Com certeza a superação dos diferentes problemas identificados requer uma ação conjunta, entre universidade e escolas públicas, de modo que, tanto em relação às Licenciaturas, como em relação ao Ensino Fundamental e Médio, os objetivos sejam claros e *“pautados em diagnóstico de pesquisa e não em contingências políticas ou em preferências*

subjetivas” (SILVA, BARBOSA & MENDONÇA, 2003, p.324). Vasconcelos e Lima (2010) concluem, que *“a construção de uma licenciatura socialmente comprometida, que diminua o abismo entre fazer ciência e ensinar ciência, é ainda um desafio dos cursos de formação de professores no Brasil, especialmente no Nordeste”* (p. 338).

É claro que compreender o perfil e trajetória do estudante contribui para o entendimento desta situação. No entanto, os resultados obtidos indicam novas situações a serem investigadas. Entende-se que a continuidade desta investigação deve buscar a percepção do reingressante sobre as variáveis motivacionais e de contexto que interferem neste percurso, destacando o papel do reingresso e a escolha pela Licenciatura. Outro aprofundamento decorrente deste estudo inicial, é investigar como se dá o processo de (re)integração do estudante ao retornar à universidade para compor sua formação superior. Uma vez que foi observado que alguns estudantes concluem sua trajetória de formação e outros abandonam o curso, conhecer as dificuldades vivenciadas pelos reingressantes ao longo de seu percurso acadêmico e as formas de enfrentamento destas demandas possibilita relevantes informações para a gestão e execução da modalidade de acesso via o reingresso.

Fala-se muito sobre o ingresso no ensino superior e suas peculiaridades. É fato que o reingresso não significa a transição para um ambiente novo por si. No entanto, os estudantes apresentam novas expectativas, irão se deparar com novas tarefas e exigências de relacionamento com os pares e professores. O reingresso pode, inclusive, não ser identificado pelo próprio estudante como transição, porém, vai remetê-lo a questões que envolvem mudanças. Questiona-se, neste caso, qual seria o compromisso do estudante com seus objetivos já que possui uma formação superior anterior. E ainda, qual sua percepção e envolvimento quando se insere em um curso que não é voltado especificamente para sua condição. Estes alunos teriam melhor enfrentamento dos desafios decorrentes da vivência universitária? Teriam condição de aproveitar as oportunidades oferecidas pela instituição e pelo curso?

Há, ainda, o desafio de que a utilização dos resultados desta e das investigações presentes neste texto possa ajudar a reflexão e o repensar sobre a trajetória dos estudantes de ensino superior e dos modelos de formação inicial e continuada de professores. Já que o presente estudo refere-se à realidade específica de uma instituição, é possível considerar este conhecimento de forma pontual, seja no âmbito das políticas, da gestão, do processo ensino-

aprendizagem, bem como da divulgação desta oportunidade aos estudantes, a favor do acesso e desenvolvimento do estudante.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. Do abandono á permanência num curso de ensino superior. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n.7, p.19-28. Set/dez. 2008.

ALMEIDA, L.S; FERREIRA, J.A.; SOARES, A.P. **Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA e QVA-r)**. Universidade do Minho e Universidade de Coimbra. Portugal: 1997.

ALMEIDA, L.S; GUISANDE, M.A; SOARES, A.P.; SAAVEBRA, L. Acesso e Sucesso no ensino superior em Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso académico. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Portugal, v.19 (3), p. 507-514, 2006.

ALMEIDA, L. S; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**. Porto Alegre, v.2, p.81-93. 2002.

ALMEIDA, L. S; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Relatórios de Investigação**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia Universidade do Minho: Braga. 1999.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E; POLYDORO, S. A. J.(Org). **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p.15-30. 2003.

AMARAL, A. Diversidade: Importância para o Ensino Superior. In: OSÓRIO, A; CAPELA, J.V; ALMEIDA, L e VASCONCELOS, R. **Transição para o Ensino Superior**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Sistema de Orientação e Informação (SOI). **Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.11, n.40, p. 332-347, jul./set. 2003.

ARAÚJO, B.R; ALMEIDA, L.S; PAÚL, M.C. Transição e Adaptação Acadêmica dos estudantes à Escola de Enfermagem. In: **Revista Portuguesa de Psicossomática**. Portugal, v.5(1), p.56-64, 2003.

ARRUDA, S. de M; UENO, M. H. Sobre o Ingresso, Desistência e Permanência no Curso de Física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p.159-175, 2003.

ASTIN, A. W. **What matters in College?** Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. Traduzido por CASTRO, M. H e RAYOL, A. Educação, Belém. 1997.

AZEVEDO, A.S.; FARIA, L. Transição para o ensino superior: estudo preliminar de um questionário de experiências de transição acadêmica. **Revista Fases on-line**. Prática, v.2, 2002. Disponível em: http://www.fchs.ualg.pt/ceduc/fases/2/comunicacoes/azevedo_fariaa.htm Acesso em: junho de 2008.

AZEVEDO, A.S; FARIA, L. Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior. **Psicologia**, v.20(2), p. 69-93, 2006.

BAGNATO, M. H. S; COCCO, M. I. M. Memória Educative e Tevissura de Conceitos Educacionais: experiência vivenciada na licenciatura em Enfermagem. **Revista Latino Americano de Enfermagem**. n.10 (3), p.439-445, maio/jun, 2002.

BARROS, J. M. de C. Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licencaitura. **Motriz**, v.1, n.1, p.71-80, junho 1995.

BELL, J. **Projeto de Pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENITES, L.C; NETO, S. de S; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação dos professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago, 2008.

BOGDAN, R; BILKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORI, C. M; DURHAM, E. R. **Equidade e Heterogeneidade no Ensino Superior Brasileiro**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p.6-8, 2000.

BOWEN, H. P. Objetivos: os resultados da educação superior. Tradução Lila de Araújo Rayol e Sandro Ruggeri do original **Investment in Learning: the individual and social value of American higher education**. Cap. 2: San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf> Acesso em: 10/01/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Superior. Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Cadastro de Denominações Consolidadas para Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura) do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://www.abruc.org.br/sites/500/516/0000971.pdf> Acesso em: 10/11/2010.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Secretaria de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **O Ensino Superior no Brasil 1974-1978**. Relatório. Brasília, MEC/SESu/CODEAC, 1979.

BRISSAC, R. de M. S. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de Tecnologia**. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade estadual de Campinas, 2009.

BRITO, M. R. F. de. ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.12, n.3, p.401-443, 2007.

CAMARGO, S; NARDI, R. **Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular em um curso de Licenciatura em Física.** s/d. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/CR2/p506.pdf> Acesso em: 03/03/2011.

CAMPOS, L. F. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia.** 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior:** conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento.** São Paulo: Atlas, 2006.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O Processo de Adaptação ao Ensino Superior e o Rendimento Acadêmico. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.9 (2), p.215-224, 2005.

DALMORO, E. L. **A qualidade de Ensino Superior X Credenciamento Universitário:** o PDI em ação. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio03/Completo/DAL%20MORO2.doc>. Acesso em maio de 2009.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEY, E. L.; HURTADO, S. O impacto da universidade, impacto do estudante: uma reconsideração do papel dos alunos na educação superior americana. Traduzido do original College impact, student impact: a reconsideration of the role of students within American Higher Education. **Higher Education**, v.30, p.207-223. 1995, por QUINTANA, R. G. Curso de Especialização em Avaliação à Distância. Brasília, v.4, p.33-54, 1997.

DIAS, R. E; LOPES, A. C. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1155-1177, dezembro 2003.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no Ensino Superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – MG, 2010. Disponível em: <http://www.congressousp.fidecafi.org/artigos102010/419.pdf> Acesso em: 05/01/2011.

DINIZ, A. M; ALMEIDA, L. S. Adaptação à Universidade em Estudo do 1º Ano: estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. In: **Análise Psicológica**. Portugal, v.1 (XXIV), p.28-38, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.83-93, 2010.

DREZE, J; DEBELLE, J. **Concepções de universidade**. UFC: Fortaleza. 1983.

DUARTE, I. Transição e adaptação ao ensino superior artístico. Sísifo. **Revista de Ciências e Educação**, n.7, p. 29-38, 2008.

DURAN, M. C. G. Profissão docente: desafios de uma identidade em crise. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.46-53, 2010.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. **O Ensino Superior em Transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas Sobre o Ensino Superior (NUPES/USP). p.13-30, 2000.

FARIAS, S. A. de; FRANCISCO JUNIOR, W. E.; FERREIRA, L. H. **Motivação na Escolha de um Curso Universitário**: a valorização do diploma de nível superior nos cursos de Licenciatura em Química. XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ), Brasília: DF, 2010.

FELDMAN, L; GONCALVES, L.; CHACÓN-PUIGNAU G.; ZARAGOZA J.; BAGÉS N.; PABLO J. Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico em estudiantes universitarios venezolanos. **Universitas Psychologica**, n.03 (07), p.739-751, 2008.

FERNANDES, E.; MAIA, A.; MEIRELES, C.; RIOS, S.; SILVA, D. e FEIXAS, G. Dilemas Implicativos e Ajustamento Psicológico: um estudo com alunos recém-chegados à

universidade do Minho. In: *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Espanha: v5 (2), p.285-304. 2005.

FERRAZ, M.F. e PEREIRA, A.S. Dinâmica da Personalidade e do Homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários: In: *Psicologia, Saúde e Doenças*. Lisboa: v III(2), p.149-164. 2002.

FERREIRA, J.A.; ALMEIDA, L.S. e SOARES, A.P.C. Adaptação Acadêmica em Estudantes do 1º Ano: diferenças de gênero, situação do estudante e curso. In: *PsicoUSF*. Itatiba: v6 (1), p.1-10. 2001.

GHIRALDELLO, L. A integração do estudante ao ensino superior: estudo sobre o ingressante de um curso de turismo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2008.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas em pesquisa social. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOBARA, S. T.; GARCIA, J. R. B. As Licenciaturas em Física das Universidades Brasileiras: um diagnóstico da formação inicial de professores de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.29, n.4, p.519-525, 2007.

GOERGEN, P. L. A crítica da Modernidade e a Educação. *Pro-Posições*, v.7, n.2, Campinas, 1996.

GONÇALVES, F. R. Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade. In: SOARES, A. P; OSÓRIO, A; CAPELA, J. V; ALMEIDA, L. S; VASCONCELOS, R. M e CAIRES, S. M. Transição para o Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho, 2000.

GRANADO, J. I. F. Vivência Acadêmica de Universitários Brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-r. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia. Universidade São Francisco. Itatiba. 2004.

GUERREIRO, D. C. Integração e auto-eficácia na Formação Superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas. 2007.

IGLE, E. A.; BARIANI, I. C. D. e MILANESI, P. V. B. Vivência Acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v.13, n.2, p. 155-164, 2008.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação da Educação Superior - CONAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Brasília: D.F, 2008.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior – 2007**. Brasília: D.F, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior – 2007**. Brasília: D.F, 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução do Ensino Superior: 1980-1998**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1999.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico de Educação Superior 2007**. Ministério da Educação. Brasília: D.F, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Ensino Superior – 2000**. Brasília: O Instituto, 2001.

JOLY, M. C. R. A; SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KOBAYASHI, R; FRIAS, M. A. do E; LEITE, M. H. J. Caracterização das Publicações sobre a Educação Profissional de Enfermagem no Brasil. **Revista Escola Enfermagem USP**, v.35. n.1, p. 72-79, março 2001.

KRAHE, E. D. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-Br e os currículos da UFRGS. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a11.htm> Acesso em 05/04/2011.

KRUG, R. de R; KRUG, H. N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n.123, agosto 2008.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAPO, F. R; BUENO, B. O. O Abandono do Magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**, v.13, n.2, p.242-276, 2002.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ArtMed e Editora da UFMG. Tradução do original em francês de 1997 por Lana Mara Siman. 1999.

LEE, V. E. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.91, n.229, p.471-480, set/dez. 2010.

LOURENÇO, E. B; SILVA, E. M. de C. Desafios impostos à universidade. **Avaliação**. Campinas, v.04, n.01(11), p.27-34, 1999.

LUGUETTI, C. et al. Perspectivas dos Futuros Profissionais da Faculdade de Educação Física de Santos – SP: novas tendências. **Conexões**, v.3, n.1, p.58-71, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M; MOREIRA, A. F. B. Propostas Recentes para a Reforma da Formação de Professores no Brasil. **Revista Portuguesa de educação**, Braga, Portugal, ano/v. 15, n.1, p.53-83, 2002.

MARQUES, C. A; PEREIRA, J. E. D. Fóruns das Licenciaturas em Universidades Brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78, p. 171-183, abril 2002.

MATEIRO, T. A formação universitária do professor de música e das políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista do Centro de Educação**, v.28, n.2, 2003.

MATEIRO, T; BORGHETTI, J. Identidade, Conhecimentos Musicais e Escolha Profissional: um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. **Música Hodie**, v.7, n.2, p. 89-108, 2007.

MENEGHEL, S. M. **Zeferino Vaz e a Unicamp**: uma trajetória de um modelo de universidade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 1994.

MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. (Org.). O Compromisso com o Curso no Processo de Permanência/Evasão no Ensino Superior: algumas contribuições. In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MONTEIRO, S. O. M.; TAVARES, J. P. C. e PEREIRA, A. M. S. Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento acadêmico em estudantes do primeiro ano do ensino superior. **Estudos em Psicologia**, v.13(1), p. 23-29, 2008.

MONTEIRO, S.; VASCONCELOS, R. M. e ALMEIDA, L. S. Rendimento Acadêmico: influência dos métodos de estudo. **Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia**. Braga: Universidade do Minho, p.14-16, 2005.

MORAES, V. S. de. **No elo entre o Bacharelado e a Licenciatura**, a chave para a melhor formação do professor de Geografia. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, A. **O Ensino Superior**. Portal dos Psicólogos. 2007. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0362.pdf> Acesso em: maio de 2008.

MOROSINI, M. C. **Educação Superior em periódicos nacionais (1968 – 1995)**. Brasília: MEC/Inep/Comped. 2001.

OLIVEIRA, A. C. G. de. **Formação profissional, narrativas e identidades no cotidiano de um Instituto de Pesquisa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

OLIVEIRA, A. M. S. S; SOUZA, O. M. K; VIEIRA, V. W; ADÁRIO, Y. S.; REZENDE, M. A. F. S. Identificação de variáveis de contextos em universitários de primeiro ano. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v.8(2), p. 227-235. 2007.

PASCARELLA, E.T.; TERENCEZINI, P.T. **How College Affects Students**: a third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass. 1991.

PASCARELLA, E.T. e TERENCEZINI, P.T. **How College Affects Students**: a third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass. 2.ed. 2005.

PEREIRA, J. E. D. Relações de Poder no Interior do Campo Universitário e as Licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.183-201, dezembro 2000.

PEREIRA, J. T. V. **Estudos sobre diplomação, retenção e evasão** – Universidades Públicas Paulistas. Responsável pela organização global: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PEREIRA, A. M. S; MOTTA, E. D; VAZ, A. L; PINTO, C; BERNARDINO, O; MELO, A. C; FERREIRA, J; RODRIGUES, M. J; MEDEIROS, A.; LOPES, P. N. Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino Superior: estratégias de intervenção. **Análise Psicológica**, n.1 (XXIV), p.51-59, 2006.

PINHEIRO, M. R. M. **Uma época especial**: suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra, 2003.

PINHO, S. T. de. et al. Licenciatura ou Bacharelado de Educação Física? Opção de curso entre os últimos acadêmicos do currículo generalista. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n.108, maio 2007.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e retorno à Instituição. 179 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R. Integração ao Ensino Superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, E.; POLYDORO,

S.A.J.(Org). **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p.41-66. 2003.

POLYDORO, S. A. J; PRIMI, R.; SERPA, M. N. F; ZARONI, M. M. H.; POMBAL, K. C. P. Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. In: **PsicoUSF**. Itatiba: v.6 (1), p. 11-17, 2001.

PORTILHO, O. et al. Um retrato da habilitação licenciatura diurno do curso de Física da UnB. PET – Física. Programa de Educação Tutorial. Brasília, junho 2009.

PROTA, L. e HANSEN, G. L. **A universidade em debate**. Londrina: UEL, 1998.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.6, n.2, p.55-70, 2005.

RODRIGUES, L. **Rituais na Universidade**: uma etnografia na Unicamp. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

RODRIGUES, H. W. Direito à Educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. **Revista Sequência**, n.52, p. 201-216, 2006.

ROSSATO, R. **Humanismo na Universidade em tempos de globalização**. Campinas: Alínea, 2007.

RUIZ, A. I; RAMOS, M. N; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasil, 2007.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. S. Adaptação acadêmica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. In: OLIVEIRA, C. C; AMARAL, J. P.; SARMENTO, T. (Org.) **Pedagogia em Campus**: contributos. Braga: Universidade do Minho, 2002.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. S. Vivências Acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. **Análise Psicológica**, n.2 (XIX), p.205-217, 2001.

SANTOS FILHO, J. C. dos. O Ensino Superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional. **Pro-Posição**. Campinas, v.5, n.2(14), p.5-15, 1994.

_____. Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade. *In*: SANTOS FILHO, J. C. dos (Org.). **Escola e Universidade na Pós-Modernidade**. Campinas: Mercado das Letras. 2000.

SANTOS, C. E; LEITE, M. M. J. O perfil do aluno ingressante em uma universidade particular da cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n.59 (2), p.154-156, 2006.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v.30, n.2, 2005.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, 2009.

SELLTIZ, W. C. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. 2.ed. v.1, 2, 3. São Paulo: EPU, 1987.

SCARPATO, M. T. Dança Educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.53, abril 2001.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**: um estudo de relações. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas. 2006.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior. *In*: **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v.5 (1), p.11-20, 2006.

SECO, G. M. S. B. (Coord.). **Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior**: pontes e alçapões. Instituto Politécnico de Leiria. Leiria, 2005.

SIEDSUP – Sistema Integrado de Informações Educacionais. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.inep.gov.br> Acesso em: 20/08/2009.

SILVA, G. S. da. A Licenciatura em Ciências Biológicas: rumos e desafios diante da reformulação das Licenciaturas. **Revista e-Curriculum**, ano/v.1, n.1, dezembro 2005.

SILVA, V. P. da; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. Licenciaturas em Ciências Sociais e Filosofia: diagnóstico e perspectivas. 2003. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Licenciaturas%20em%20ciencias%20sociais.pdf> Acesso em: 20/12/2010.

SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPOLITO, O.; LOBO, M. B. de C. Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v.3, n.132, p.641-659, Set./dez. 2007.

SILVA, C. S. da; OLIVEIRA, L. A. de. **Análise de uma turma de licenciandos em Química ao ingressar e ao se formar no curso**: perfil, expectativas e críticas. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), 2008.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; PÁRAMO, M. F. Academic achievement in first-year Portuguese college students: the role of academic preparation and learning strategies. **International Journal of Psychology**, n.44 (3), p.204-212, 2009.

SOARES, A. P. C.; ALMEIDA, L. S. Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. In: OLIVEIRA, C. C; AMARAL, J. P e SARMENTO, T. (Org.) **Pedagogia em Campus**: contributos. Braga: Universidade do Minho, 2002.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S. Expectativas Acadêmicas e Adaptação à Universidade: um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. **Revista on-line Fases**, n.2, 2002. Disponível em: <http://www.ualg.pt/OPQE/fases> Acesso em: 05/05/2008.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; DINIZ, A. M.; GUISANDE, M. A. Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. In: **Análise Psicológica**. Portugal, v.1 (XXIV), p.15-27, 2006.

SOARES, A. P; GUISANDE, M. A; ALMEIDA, L. S. Autonomía y ajuste académico: um estudo com Estudantes portugueses de primer año. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, v.7 (3), p. 753-765, 2007.

SOARES, A. P; OSÓRIO, A; CAPELA, J. V; ALMEIDA, L. S; VASCONCELOS, R. M.; CAIRES, S. M. **Transição para o Ensino Superior**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

SOARES, C. A. O; PIRES, L. L. A. **A Formação de Professores no Brasil e o Curso de Licenciatura em Física do IFG Campus Jataí**: um estudo sobre a evasão e a repetência. 7ª Semana de Licenciatura: Educação Científica e Tecnológica: Formação, Pesquisa e Carreira, 2010. p.135-144.

SOBRINHO, J. D. Formação, Educação e Conhecimento. In: PEREIRA, E. M. A. **Universidade e Educação Geral**: para além da especialização. Coleção Educação em Debate. p.155-170. Campinas: Alínea, 2007.

STRAZZACAPPA, M. Dança na Educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v.6, 2003.

TANURI, L. M. Formação Docente no Brasil: história e política. **Educação e Filosofia**, v.17, n.34, p. 253-264, jul/dez. 2003.

TAVARES, D. A. **O superior ofício de ser aluno**: manual de sobrevivência para caloiros. Lisboa: Sílabo Editores, 2008.

TAVARES, J. T.; SANTIAGO, R. A. (Org.). **Ensino Superior**: (in) sucesso acadêmico. Porto: Porto Editora, 2000.

TARTUCE, G. L. B. P; NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do Ensino Médio e Atratividade da Carreira Docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, .40, n.140, p.445-477, maio/ago. 2010.

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e hoje**. Rio de Janeiro: UERJ,1998.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, G. D.; PICOLLO, L. R. Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. **Interação em Psicologia**, v. 11(2), p. 211-220, 2007.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.12(1), p.185-2002, 2008.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**. Winter, n.1, v.45, 1975.

TINTO, V. Stages of Students Departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**. Ohio, n.4, v.59, 1988.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. 2.Ed. University of Chicago Press, 1993.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Catálogo dos cursos de graduação**. V.1. Campinas: Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

VASCONCELOS, R. M.; ALMEIDA, L. S.; MONTEIRO, S. C. Métodos de estudo em Alunos do 1º Ano da Universidade. v.9 (2). p.195-202, 2005.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. O Professor de Biologia em Formação: reflexões com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência & Educação**, v.16, n.2, p.323-340, 2010.

VENDRAMINI, C. M. M.; SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; SBARDELINI, E. T. B.; SERPA, M. N. F.; NATÁLIO, E. G. Construção e Validação de uma Escala sobre a Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA). *In: Estudos de Psicologia*, Campinas, v.9 (2), p.259-268, 2004.

VIANNA, J. F.; AYDOS, M. C. R.; SIQUEIRA, O. S. Curso Noturno de Licenciatura em Química: uma década de experiências na UFMS. **Química Nova**, 20(2), 1997.

VILLAS BÔAS, G. K. Currículo, Iniciação Científica e Evasão de Estudantes de Ciências Sociais. **Tempo Social – USP**, p.45-62, abril 2003.

VILLAR, J. D. **Adaptação de questionário de vivência universitário com estudantes de arquitetura e de engenharia.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Francisco. Itatiba. 2003.

ZAINKO, M. A. S. A gestão do ensino superior e os desafios da sociedade do conhecimento, da informação e da educação. **Avaliação**, Campinas, v.4, n.1(11), p.23-26, 1999.

ZIMERMANN, E. Um olhar sobre os cursos de formação de professores. **Cad. Bras.Ens.Fís.**, v.20, n.1, p.43-62, abril 2003.

ZUCCO, C. Graduação em Química: avaliação, perspectivas e desafios. **Química Nova**, v.30, n.6, p.1429-1434, 2007.

ANEXO 1: Lista de Convergência de Denominações dos Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura) segundo os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura

Ord.	Nome do Curso – Modalidade	Carga Horária (horas)	Integralização (anos)
1	Administração – Bacharelado	3000	4
2	Agronomia – Bacharelado	3600	5
3	Arqueologia – Bacharelado	2400	4
4	Arquitetura e Urbanismo – Bacharelado	3600	5
5	Artes Visuais – Bacharelado	2400	4
6	Artes Visuais – Licenciatura	2800	3
7	Biblioteconomia – Bacharelado	2400	3
8	Biomedicina – Bacharelado	3200	4
9	Ciência da Computação – Bacharelado	3000	4
10	Ciências Biológicas – Bacharelado	3200	4
11	Ciências Biológicas – Licenciatura	2800	3
12	Ciências Atuariais – Bacharelado	3000	4
13	Ciências Contábeis – Bacharelado	3000	4
14	Ciências Econômicas – Bacharelado	3000	4
15	Ciências Naturais – Licenciatura	2800	3
16	Ciências Sociais – Bacharelado	2400	4
17	Ciências Sociais – Licenciatura	2800	3
18	Cinema e Audiovisual – Bacharelado	2700	4
19	Dança – Bacharelado	2400	3
20	Dança – Licenciatura	2800	3
21	Design – Bacharelado	2400	4
22	Direito – Bacharelado	3700	5
23	Educação Física – Bacharelado	3200	4
24	Educação Física – Licenciatura	2800	3
25	Enfermagem – Bacharelado	4000	5
26	Engenharia Aeronáutica – Bacharelado	3600	5
27	Engenharia Agrícola – Bacharelado	3600	5

28	Engenharia Ambiental e Sanitária – Bacharelado	3600	5
29	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura – Bacharelado	3600	5
30	Engenharia Civil – Bacharelado	3600	5
31	Engenharia de Alimentos – Bacharelado	3600	5
32	Engenharia de Bioprocessos – Bacharelado	3600	5
33	Engenharia de Computação – Bacharelado	3600	5
34	Engenharia de Controle e Automação – Bacharelado	3600	5
35	Engenharia de Fortificação e Construção – Bacharelado (*)	3600	5
36	Engenharia de Materiais – Bacharelado	3600	5
37	Engenharia de Minas – Bacharelado	3600	5
38	Engenharia de Pesca – Bacharelado	3600	5
39	Engenharia de Petróleo – Bacharelado	3600	5
40	Engenharia de Produção – Bacharelado	3600	5
41	Engenharia de Telecomunicações – Bacharelado	3600	5
42	Engenharia Elétrica – Bacharelado	3600	5
43	Engenharia Eletrônica – Bacharelado	3600	5
44	Engenharia Florestal – Bacharelado	3600	5
45	Engenharia Mecânica – Bacharelado	3600	5
46	Engenharia Mecânica de Armamentos – Bacharelado (*)	3600	5
47	Engenharia Mecânica de Veículos Militares – Bacharelado (*)	3600	5
48	Engenharia Metalúrgica – Bacharelado	3600	5
49	Engenharia Naval – Bacharelado	3600	5
50	Engenharia Química – Bacharelado	3600	5
51	Engenharia Têxtil – Bacharelado	3600	5
52	Estatística – Bacharelado	3000	4
53	Farmácia – Bacharelado	4000	5
54	Filosofia – Bacharelado	2400	3
55	Filosofia – Licenciatura	2800	3
56	Física – Bacharelado	2400	4

57	Física – Licenciatura	2800	3
58	Fisioterapia – Bacharelado	4000	5
59	Fonoaudiologia – Bacharelado	3200	4
60	Geografia – Licenciatura	2800	3
61	Geografia – Bacharelado	2400	4
62	Geologia – Bacharelado	3600	5
63	História – Bacharelado	2400	4
64	História – Licenciatura	2800	3
65	Informática – Licenciatura	2800	3
66	Jornalismo – Bacharelado	2700	4
67	Letras – Língua Estrangeira – Bacharelado	2400	4
68	Letras – Língua Portuguesa – Bacharelado	2400	4
69	Letras – Língua Estrangeira – Licenciatura	2800	4
70	Letras – Língua Portuguesa – Licenciatura	2800	3
71	Matemática – Bacharelado	2400	4
72	Matemática – Licenciatura	2800	3
73	Medicina – Bacharelado	7200	6
74	Medicina Veterinária – Bacharelado	4000	5
75	Meteorologia – Bacharelado	3000	4
76	Museologia – Bacharelado	2400	4
77	Música – Bacharelado	2400	4
78	Música – Licenciatura	2800	3
79	Nutrição – Bacharelado	3200	4
80	Odontologia – Bacharelado	4000	5
81	Pedagogia – Licenciatura	3200	4
82	Psicologia – Bacharelado	4000	5
83	Publicidade e Propaganda – Bacharelado	2700	4
84	Química – Bacharelado	2400	4
85	Química – Licenciatura	2800	3
86	Rádio, TV, Internet – Bacharelado	2700	4
87	Relações Internacionais – Bacharelado	2700	4
88	Relações Públicas – Bacharelado	2700	4
89	Secretariado Executivo – Bacharelado	2400	3

90	Serviço Social – Bacharelado	3000	4
91	Sistemas de Informação – Bacharelado	3000	4
92	Teatro – Bacharelado	2400	3
93	Teatro – Licenciatura	2800	3
94	Teologia – Bacharelado	2400	3
95	Terapia Ocupacional - Bacharelado	3200	4
96	Turismo – Bacharelado	2400	4
97	Zootecnia – Bacharelado	3600	5
<i>(*) Oferta exclusiva das Forças Armadas</i>			

Fonte: Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (MEC, SESup, 2010).

ANEXO 2: Cursos de Graduação oferecidos pela Unicamp e suas modalidades

Curso	Período*	Modalidade ou Ênfase
Faculdade de Ciências Aplicadas		
Ciências do Esporte	I	-
Engenharia de Manufatura	I	-
Engenharia de Produção	I	-
Gestão de Comércio Internacional	N	-
Gestão de Empresas	N	-
Gestão de Políticas Públicas	N	-
Gestão de Agronegócio	N	-
Nutrição	I	-
Faculdade de Ciências Médicas		
Enfermagem	I	Bacharelado Licenciatura
Farmácia	I	-
Fonoaudiologia	I	-
Medicina	I	-
Faculdade de Educação		
Licenciatura Integrada Química/Física	N	Licenciatura em Química Licenciatura em Física
Pedagogia	I	-
Pedagogia	N	-
Faculdade de Engenharia de Alimentos		
Engenharia de Alimentos	I	-
Engenharia de Alimentos	N	-
Faculdade de Engenharia Agrícola		
Engenharia Agrícola	I	-
Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo		
Arquitetura e Urbanismo	N	-
Engenharia Civil	I	Ênfase em: Recursos Hídricos, Energéticos e Ambientais Estruturas Gestão do Projeto e da Construção Saneamento e Ambiente

		Transportes e Geotecnia
Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação		
Engenharia Elétrica	I	-
Engenharia Elétrica	I	-
Faculdade de Educação Física		
Educação Física	I	Licenciatura em Educação Física Bacharelado em Educação Física
Educação Física	N	Licenciatura em Educação Física Bacharelado em Educação Física
Faculdade de Engenharia Mecânica		
Engenharia de Controle e Automação	N	-
Engenharia Mecânica	I	Materiais e Processos Petróleo Automobilística Aeronáutica Mecânica Computacional Manufatura Engenharia Mecânica Geral
Faculdade de Engenharia Química		
Engenharia Química	I	-
Engenharia Química	N	-
Faculdade de Odontologia de Piracicaba		
Odontologia	I	-
Faculdade de Tecnologia		
Curso Superior de Tecnologia Ambiental	N	-
Curso Superior de Tecnologia da Construção Civil	N	-
Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	N	-
Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	I	-
Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios	N	-
Curso Superior de Tecnologia em Controle Ambiental	I	-
Curso Superior de Tecnologia em Controle Ambiental	N	-
Curso Superior de Tecnologia em Estradas	N	-
Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental	N	-
Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações	I	-

Instituto de Artes		
Artes Cênicas	I	Bacharelado em Artes Visuais Licenciatura em Artes Visuais
Comunicação Social – Midialogia	I	-
Dança	I	Bacharelado em Dança Licenciatura em Dança
Música	I	Contrabaixo Clarineta Composição Cordas – Música Popular Cravo Flauta Licenciatura em Artes – Música Oboé Percussão Piano Percussão – Música Popular Regência Coral Regência Plena Sopros – Música Popular Trombone Teclados – Música Popular Trompete Viola Violoncelo Violino Violão Voz – Música Popular Voz
Instituto de Biologia		
Ciências Biológicas	I	Bacharelado em Ciências Biológicas-Área Ambiental Bacharelado em Ciências Biológicas-Área Molecular Licenciatura Plena em Ciências Biológicas
Licenciatura em Ciências Biológicas	N	-

Instituto de Computação		
Ciência da Computação	N	-
Engenharia da Computação	I	Sistemas de Computação Sistemas e Processos Industriais Para Matrícula antes da Opção
Instituto de Economia		
Ciências Econômicas	I	-
Ciências Econômicas	N	-
Instituto de Estudos da Linguagem		
Estudos Literários	I	-
Letras	I	-
Licenciatura em Letras – Português	N	-
Linguística	I	-
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas		
Ciências Sociais	I	Bacharelado em Ciências Sociais-Antropologia Bacharelado em Ciências Sociais-Política Bacharelado em Ciências Sociais-Sociologia Bacharelado em Ciências Sociais-Geral Licenciatura em Ciências Sociais-Geral
Ciências Sociais	N	Bacharelado em Ciências Sociais-Antropologia Bacharelado em Ciências Sociais-Política Bacharelado em Ciências Sociais-Sociologia Bacharelado em Ciências Sociais-Geral Licenciatura em Ciências Sociais-Geral
Filosofia	I	Bacharelado em Filosofia Licenciatura em Filosofia
História	I	Bacharelado em História Licenciatura em História
Instituto de Física Gleb Wataghin		
Física	I	Bacharelado em Física Licenciatura em Física Bacharelado em Física Aplicada

		Bacharelado em Física Médica Bacharelado em Física com Ênfase em Física Biomédica
Licenciatura Integrada em Física	N	-
Matemática/Física/Matemática Aplicada e Computacional	I	-
Instituto de Geociências		
Estatística	I	-
Licenciatura em Matemática	N	-
Matemática	I	Bacharelado em Matemática Licenciatura em Matemática Ênfase em Física Matemática
Matemática Aplicada e Computacional	I	-
Instituto de Química		
Química	I	Bacharelado em Química Licenciatura em Química Bacharelado em Química Tecnológica
Química Tecnológica	N	-

*Período: I – Integral e N – Noturno

Fonte: DAC (Diretoria Acadêmica), 2011.

ANEXO 3: Cursos de Graduação que admitem reingresso

Curso Concluído	Curso que admite reingresso
Ciências da Computação	Engenharia da Computação
Ciências da Terra	Geografia Geologia
Ciências Sociais (I e N)	Filosofia História
Engenharia da Computação	Ciência da Computação
Farmácia	Química
Filosofia	Ciências Sociais (I e N)
Física (I e N)	Física Licenciatura em Matemática Licenciatura Integrada Química/Física Matemática Matemática Aplicada e Computacional
Geografia (I e N)	Geografia Geologia
Geologia	Geografia (I e N)
História	Ciências Sociais (I e N) Filosofia
Letras	Linguística
Licenciatura em Letras – Português	Letras Linguística
Licenciatura em Matemática	Física (I e N) Matemática Matemática Aplicada e Computacional
Licenciatura Integrada Química/Física	Física (I e N)
Linguística	Fonoaudiologia Letras
Matemática	Física (I e N) Matemática

	Matemática Aplicada e Computacional
Matemática Aplicada e Computacional	Física Matemática
Música Composição e Regência	Música
Música Instrumento	Música
Música Popular	Música
Pedagogia (I e N)	Pedagogia (I e N)
Química – Modalidade Tecnológica	Licenciatura Integrada Química/Física Química
Tecnologia da Construção Civil	Tecnologia em Saneamento Ambiental (I e N)
Tecnologia em Saneamento Ambiental (I e N)	Tecnologia da Construção Civil Tecnologia em Saneamento Ambiental (I e N)
Tecnologia em Telecomunicações	Tecnologia em Informática (I e N)
Tecnologia em Informática (I e N)	Tecnologia em Telecomunicações
Tecnologia Sanitária	Tecnologia em Saneamento Ambiental

*Período: I (Integral) e N (Noturno)

Fonte: DAC (Diretoria Acadêmica), 2010.