

Representação social e avaliação do Curso de Pedagogia da UnB: *Os motivos, os valores e os interesses dos alunos*

*Paulo-Sérgio Bareicha**
Alexandra Abreu, Alzenira de Carvalho
*e Marta Machado ***

Como fato ou tendência, tem aumentado o interesse de pesquisadores pela avaliação institucional em Universidades. No setor público, uma das preocupações principais é tornar a máquina administrativa a mais ágil possível, reduzindo os custos e maximizando a eficiência. Nesse sentido, os antigos índices de evasão e repetência têm sido associados a novas propostas que contemplam tanto o produto quanto o processo de gestão e avaliação de cursos (Ludke, M e Mediano, Z., 1992.; Luckesi, C. C., 1986).

Especial atenção tem sido voltada a) aos cursos de licenciatura - à formação do professor; e b) ao ensino noturno - à formação do estudante que trabalha em uma jornada. Isso implica uma preocupação com a formação das novas fileiras do corpo docente e com o perfil do aluno que ingressa na Universidade. Assim, se por um lado há a preocupação em não reproduzir formas autoritárias de apropriação do conhecimento e de avaliação pessoal e institucional, há, ainda, uma maior atenção à subjetividade do aluno, à sua “orientação” e “formação” - em detrimento apenas da “informação”. Desse modo,

* Mestre pela Universidade de Brasília e Professor Assistente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

** Alunas da habilitação Magistério para Início de Escolarização do período noturno.

diversas linhas de estudo têm produzido conhecimentos complementares que têm procurado dar suporte à gestão de cursos em Universidades.

Em recente estudo, Kipnis (1995) analisou o perfil do aluno do curso de pedagogia da Universidade de Brasília sob duas perspectivas: o contexto da avaliação institucional de cursos e o contexto dos fatores socio-econômicos envolvidos na escolha e na permanência do aluno no curso.

Kipnis (1995) analisou a curva de tendência das principais variáveis demográficas, traçando o perfil do aluno do curso de Pedagogia, e inferiu os principais motivos relacionados à escolha do curso. Tal aluno tem o seguinte perfil: jovens (60,7% tendo até 21 anos), solteiros (72%), mulheres (78,3%), quase a metade (49%) exercendo alguma atividade remunerada, com residência a cada ano mais distante do campus. Os motivos para a escolha do curso foram relacionados: a) à dificuldade de aprovação no vestibular em cursos mais concorridos (45,30%), e b) à afirmação convicta da escolha do curso de pedagogia como sendo sua vocação (54,70%).

Em outro estudo, Ribeiro e Klein (1982) afirmam que a demanda ao curso de Pedagogia tem sido feita especialmente por mulheres devido à sua exclusão de outras carreiras de maior prestígio. Do mesmo modo, pessoas de camadas sociais menos favorecidas tenderiam a procurar o mesmo curso, não por vocação ou mérito, mas com a intenção de utilizar o diploma como “instrumento de titulação heráldica”. Nesse caso, poderia ocorrer maior desmotivação e paulatino desinteresse pelo curso iniciado, visto que não corresponde a uma área de interesse do candidato, mas a uma contingência relacionada ao usufruto do prestígio associado, a promoção no emprego, ao credencialismo a concursos de nível superior e outros ganhos secundários.

Para Paiva (1987), a discussão sobre a educação de jovens adultos traz à tona a reflexão sobre o ensino supletivo e o ensino noturno. Adultos trabalhadores, em virtude do cumprimento de seus deveres laborativos para com o sustento da família tendem a optar pelo ensino noturno em todos os níveis. O autor destaca o efeito da sobredeterminação econômica na escolha do turno por tais alunos.

Bareicha (1994) ressalta sobredeterminações de ordem social e psicológica na escolha do curso superior. Apesar de não terem sido encontrados registros em instrumentos de avaliação institucional que afirmem que o curso noturno é “mais fraco” que o diurno, o autor listou uma série de depoimentos de professores e estudantes do segundo grau, de ambos os períodos, que afirma essa crença.

Nesse sentido, Veras (1985) aponta a importância da implantação de estratégias específicas para cursos de formação de jovens e adultos dados no período noturno. Segundo o autor, dado o cansaço e a desmotivação dos estudantes que já trabalharam o dia todo, a implantação de uma didática especial poderia promover resultados melhores no sentido da participação e do engajamento do aluno no curso. Verificam-se novamente representações sociais que distinguem os alunos dos dois períodos, mesmo pertencendo ao mesmo estrato social e ao mesmo curso numa mesma Universidade.

Bareicha (1994) investigou o significado pessoal do sucesso e do sucesso escolar para alunos cuja idade cronológica correspondia à idade escolar esperada no fim do segundo grau. A atribuição de significação do “sucesso” mostrou relação direta com o desejo de melhoria das condições materiais de sobrevivência e com o desejo da pessoa de significar-se a si mesma enquanto sujeito de seu processo de evolução. Segundo o autor, o “querer estudar” envolveria tanto questões relacionadas ao trabalho, ao sustento, à facilidade de acesso e a questões familiares, quanto questões de ordem pessoal e psicológica como o “desejo de ser engenheiro”, “ser advogado como fulano” (identificação) etc.

Segundo Bareicha os motivos que levam um aluno a ingressar, permanecer ou evadir do curso superior estariam num primeiro momento relacionados a fatores psicológicos como o desejo, o interesse, a motivação, a auto-estima; a qualidade das experiências acadêmicas desenvolvidas, tanto do ponto de vista relacional como da aprendizagem de conteúdos; fatores sociais como a expectativa dos pais e pares, a escolha ou a necessidade de trabalhar, as conveniências da concorrência do vestibular; bem como seus planos e objetivos a curto e médio prazo.

Para Bareicha, a grosso modo, a permanência do aluno no segundo grau e seu ingresso na Universidade estaria sujeita não apenas

ao seu perfil sócio-econômico, mas a questões psicossociais relacionadas especialmente à vocação, a influências de ordem familiar e laborativas, bem como ao interesse, ao comprometimento com suas metas e à viabilidade da realização desse desejo. Assim, desde antes do término do segundo grau, a confluência de tais variáveis influenciariam a escolha (ou não) de um curso superior, a escolha de uma Universidade pública ou privada, a escolha do turno diurno ou noturno, e a probabilidade desse aluno comprometer-se e concluir o curso iniciado ou evadir.

Os motivos que levam um aluno a evadir de um curso superior são muito mais investigados do que os motivos que o levam a concluí-lo. Paredes (1994) desenvolveu uma pesquisa sobre a evasão no terceiro grau em Curitiba. Segundo o autor, as principais causas declaradas pelos alunos para a evasão foram: “impossibilidade de trabalhar e estudar”, “simultaneidade de dois cursos”, “vocação errada”, “decepção e críticas ao curso”, “casamento - obrigações familiares”, “imaturidade” e “causas acidentais”.

No mesmo estudo, os motivos atribuídos pelos alunos especificamente da Universidade do Paraná (federal, pública e gratuita) foram: “pouco envolvimento com o curso” e “greve prolongada de professores”. Na PUC (privada, paga) causas específicas foram: “dificuldade financeira com a mensalidade” e “desejo (ou realização) de fazer o curso na Universidade Federal” (Paredes, 1994).

O presente estudo tem como principal preocupação identificar as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da UnB, a fim de colher subsídios que auxiliem a avaliação e a gestão de cursos de graduação. Temos como objetivos: 1) levantar os motivos atribuídos pelos alunos sobre o por que escolheram: a) a Universidade de Brasília; b) o curso de Pedagogia: habilitação magistério para início de escolarização, e c) o turno diurno ou noturno; 2) levantar os motivos atribuídos ao “querer concluir” e “querer evadir” do curso iniciado. O estudo pretende enriquecer as discussões sobre a gestão de cursos em Universidades, sobre o modo como o aluno imagina a Universidade e lá estabelece relações, e sobre políticas de prevenção da evasão estudantil nessas instituições.

Metodologia

Foram entrevistados 100 alunos do curso de magistério para início de escolarização (50 em cada turno), que ingressaram via vestibular em 1995 e no primeiro semestre de 1996. No total, ingressaram 176 alunos, sendo 94 (53,4%) no período noturno e 82 (46,6%) no diurno. A amostra foi caracterizada por alunos até o terceiro semestre e com até 60 créditos cursados.

Aos alunos foi aplicado um questionário composto de 05 perguntas sobre: 1) os motivos que o levaram a escolher o curso; 2) os motivos que o levaram a escolher o período; 3) os motivos que o levaram a escolher a Universidade de Brasília; 4) os motivos que, caso existam, o levam hoje a querer concluir o curso; e 5) os motivos que, caso existam, o levam hoje a querer deixar o curso. Em cada questão sugeriu-se pelo menos 6 respostas, mantendo-se um item em aberto com a consigna: “Outros. Especifique.” a fim de permitir ao respondente incluir uma resposta nova.

Procurou-se mensurar não apenas a frequência das respostas mas também sua intensidade. Assim, instruiu-se o participante a utilizar uma escala do tipo Likert de 4 pontos. A abordagem dos participantes foi feita de maneira coletiva, durante uma aula cedida nas disciplinas: Introdução à Educação, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação, Fundamentos do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Psicologia da Educação. Os pesquisadores padronizaram o “raport”, possibilitando ao entrevistado a oportunidade para tirar eventuais dúvidas no preenchimento do questionário. Solicitou-se ainda dos sujeitos que definissem especificamente as categorias que incluíssem, a fim de que se tivesse uma noção precisa de seu significado. Caso sentissem necessidade de um posicionamento mais subjetivo sobre algum ponto, sugeriu-se que utilizassem o verso da folha de respostas.

Para os fins desse estudo, o termo “Influências Familiares” diz respeito a uma série de interações possíveis do aluno com sua família, não se especificando exatamente qual influência. Assim, estão incluídos nessa categoria “a morte de alguém”, o “nascimento de alguém”, “o cuidar de alguém”, “o adoecimento de alguém”, “o casar-se com alguém”, “o separar-se de alguém”, “o ter que estar com alguém”, “a responsabilidade para com alguém” no contexto familiar.

Do mesmo modo, o termo “Trabalho” diz respeito a uma série de interações nesse contexto, que significam sobretudo: “implicações financeiras para o sustento”, e “expectativa de promoção ou ingresso no mercado”. Quando especificadas, as significações foram desmembradas em itens diferentes para melhor entendimento do que se queria dizer.

Alguns termos sujeitos a diferentes interpretações foram incluídos pelos participantes, que não os definiram. São eles: “desinformação”, “ganhos secundários”, “necessidade”, “realização pessoal”, “insatisfação com a didática dos professores” e “inadequação da sala de aula”. Tais dados foram levados em consideração no conjunto das respostas e não mostraram significância estatística nas análises feitas.

Resultados

Visto que o posicionamento das pessoas não variava apenas quanto à frequência, mas também em intensidade, utilizou-se como estratégia para a análise dos dados a comparação da média das respostas item a item. Conseguiu-se assim hierarquizar as respostas conforme a importância atribuída como explicação à pergunta solicitada. As médias foram comparadas ainda tendo como referência o turno do aluno respondente. Os itens que mostraram alguma significação estatística são indicados na última coluna das tabelas.

Quanto aos “motivos que levaram o aluno a escolher o curso de Magistério para Início de escolarização”, os três principais motivos atribuídos foram: 1) “Vocação”, 2) “Concorrência”, e 3) “Única opção do turno”. No quesito “Outros”, registrou-se as seguintes respostas espontâneas: “incapacidade de passar em outra opção”, “ganhos secundários”, “desinformação” e “transferência do marido”. Apesar das diferenças observadas nas respostas dos alunos dos dois turnos, esta se mostrou significativa apenas em dois itens: “curso menos concorrido” - mais apontado pelos alunos do diurno; e “única opção do turno” - obviamente, mais apontado pelos alunos do noturno. Os dados referentes aos “motivos para a escolha do curso” encontram-se na Tabela 1.

As causas mais importantes atribuídas à escolha do “turno” foram as seguintes: 1) “Trabalho”, 2) “Preferência”, e 3) “Influências Familiares”. No quesito “Outros”, registraram-se os itens “especialização no ensino noturno”, “menor concorrência no vestibular”, “maior facilidade nas provas do noturno”, “falta de segurança no campus” e “falta de condução própria”.

Em dez itens, seis mostraram diferenças significativas entre os alunos dos dois turnos. Os alunos do diurno atribuíram seus motivos significativamente a: “preferência pelo turno”, “falta de segurança no campus”, “maior oferta de disciplinas no turno” e “falta de condução própria”; já os alunos do noturno atribuíram principalmente a: “provas menos rigorosas” e “trabalho”. Ressalta-se que nenhum aluno do “diurno” atribuiu optar pelo período “porque as provas fossem mais fáceis”. Da mesma maneira, nenhum aluno do “noturno” atribuiu causa a “menor concorrência no período”, “falta de condução própria”, “maior oferta de disciplinas no período” e “falta de segurança no campus”. Os dados referentes aos motivos atribuídos para a escolha do turno encontram-se na Tabela 2.

Quanto à “escolha da Universidade”, os motivos mais atribuídos foram: 1) “Gratuidade do Ensino”, 2) “Qualidade do Ensino”, e 3) “Influências Familiares”. Foram incluídos no quesito “Outros” os itens “possibilidade de acesso a cursos de outras áreas”, “possibilidade de acesso a bolsa de estudo” e “possibilidade de se requerer dupla habilitação”. Coincidentemente, nessa série de motivos, a ordem da atribuição entre os turnos é a mesma nos três primeiros itens.

Contudo apenas três motivos mostraram-se estatisticamente significativos como diferenciais dos dois turnos: os alunos do diurno responderam mais que os do noturno o “desejo de percorrer a carreira acadêmica e a iniciação científica”; e os alunos do noturno atribuíram mais às “influências familiares” que os alunos do diurno. Os dados referentes aos motivos atribuídos à escolha da Universidade encontram-se na Tabela 3.

Com relação à questão “motivos que o levam a querer concluir o curso”, os três motivos mais respondidos foram: 1) “obter um diploma de nível superior”, 2) “ser promovido no emprego”, e 3) “especialização no magistério”. No quesito “Outros”, foram incluídas 6

categorias: “acesso a disciplinas de outras áreas”, “facilidade de acesso-transporte”, “admiração ao comprometimento de alguns professores”, “amizades constituídas na universidade”, “amor ao magistério”, “comprometimento com bolsas de trabalho, pesquisa e/ou monitoria”, e “privilégio de usufruir prisão-especial”.

Cinco motivos diferiram significativamente nos dois grupos. Os motivos “facilidade de transporte”, “residência próxima ao campus”, “amizades constituídas” e “desejo de participar de bolsas” foram mais verbalizados pelos alunos do diurno. Apenas o motivo “status de aluno universitário” foi mais freqüente no noturno que no diurno. Ressalte-se que nenhum aluno do noturno atribuiu causa aos itens “facilidade de acesso”, “proximidade da residência ao campus”, “amizades constituídas na universidade”, “compromisso com bolsas de trabalho, pesquisa ou monitoria” e “privilégio de usufruir prisão-especial”. Os dados quanto à atribuição de motivos para a conclusão do curso encontram-se na Tabela 4.

Perguntou-se ainda aos alunos dos dois turnos quanto aos motivos que os levariam a evadir do curso. Os três principais motivos alegados foram: 1) “falta de orientação pedagógica”; 2) “falta de relação teoria e prática”; e 3) “trabalho”. No quesito “Outros” foram incluídas espontaneamente as seguintes categorias: “inadequação da didática”, “insatisfação com a falta de professores” e “distância entre as salas de aula”.

Em outras três categorias, os alunos do diurno e do noturno diferiram significativamente: “problemas familiares” são motivos mais atribuídos pelos alunos do noturno, enquanto “falta de segurança no campus” e “desejo de mudança de curso” são motivos mais atribuídos pelos alunos do diurno. Os dados sobre os “motivos para deixar o curso” encontram-se na Tabela 5.

Tabela 1 - Distribuição da média dos motivos atribuídos quanto à escolha do curso de Pedagogia: Magistério para início de escolarização, por turno.

MOTIVOS PARA ESCOLHA DO CURSO	DIURNO		NOTURNO		TESTE DE SIGNIFICÂNCIA		
	X	SD	X	SD	δ dif	T	SIG
• Vocação	1,980	1,288	2,317	1,457	0,27	-1,248	
• Curso menos concorrido	2,098	1,285	1,146	,527	,082	5,010	*
• Única opção do noturno	1,431	,922	2,000	1,323	,207	-2,845	*
• Influências familiares	1,412	,829	1,463	,840	,131	0,20	-0,255
• Ingresso no mercado	1,549	1,006	1,366	,859	,134	0,18	1,016
• Especialização magistério	1,314	,735	1,561	,838	,131	0,16	-1,543
• Objectivo: diploma superior	1,490	1,046	1,220	,652	,102	0,22	1,227
• Realização pessoal	1,431	,900	1,366	,767	,120	0,16	0,406
• Expectativa salarial	1,294	,756	1,317	,820	,128	0,15	-0,153
• Desinformação	1,059	,420	1,146	,527	,082	0,09	-0,966
• Ganhos secundários	1,098	,100	1,146	,573	,089	0,08	-0,600
• Incapacidade de passar em outro curso	1,020	,140	1,000	,000	,000	0,02	1,000
• Sem opinião formada	1,000	,000	1,020	,140	,020	0,02	-1,000

NOTA: GL=98; $t_{tab} = 2,660$ para (*) $\alpha = 0,01$; $t_{tab}=2,000$ para (**) $\alpha = 0,05$

Tabela 2 - Distribuição da média dos motivos atribuídos quanto à escolha do turno, nos períodos diurno e noturno.

MOTIVOS PARA A ESCOLHA DO TURNO	DIURNO			NOTURNO			TESTE DE SIGNIFICÂNCIA		
	X	SD	SE	X	SD	SE	δ dif	t	SIG
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Preferência pelo turno • Influências familiares • Falta de segur no campus • Maior oferta disciplinas 	1,500	0,995	0,141	3,195	1,346	0,210	0,23	-7,360
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de condução própria • Provas menos rigorosas • Facilidade de matrícula • Especial ensino noturno • Sem opinião formada 	2,820	1,366	0,193	1,585	0,999	0,156	0,24	5,145	*
	1,880	1,023	0,145	1,732	1,141	0,178	0,21	0,704	*
	1,780	0,815	0,115	1,000	0,000	0,000	0,11	7,090	*
	1,760	0,981	0,139	1,341	0,794	0,124	0,18	2,327	**
	1,340	0,848	0,120	1,000	0,000	0,000	0,12	2,833	*
	1,000	0,000	0,000	1,220	0,690	0,108	0,09	-2,444	**
	1,040	0,283	0,040	1,000	0,000	0,000	0,04	1,000	
	1,000	0,000	0,000	1,060	0,314	0,044	0,04	-1,500	
	1,060	0,314	0,044	1,000	0,000	0,000	0,04	1,500	

NOTA: GL=98; $t_{tab} = 2,660$ para (*) $\alpha = 0,01$; $t_{tab} = 2,000$ para (**) $\alpha = 0,05$.

Tabela 3 - Distribuição da média das respostas atribuídas ao motivo de escolha da Universidade, por turno.

MOTIVOS PARA A ESCOLHA DA UNIVERSIDADE	DIURNO		NOTURNO		TESTE DE SIGNIFICÂNCIA		
	X	SD	X	SD	δ dif	T	SIG
• Gratuidade do Ensino	3,320	1,077	3,390	1,093	0,21	-0,333	
• Qualidade do Ensino	2,480	1,216	2,341	1,175	0,24	0,579	*
• Influências familiares	1,540	,482	2,024	,908	0,14	3,457	*
• Proximidade moradia	1,220	,582	1,171	,543	0,11	0,445	
• Status de universidade federal	1,180	,482	1,439	,838	0,13	-1,992	
• Objetivo: carreira acadêmica	1,520	,677	1,073	,264	0,10	4,470	*
• Objetivo: iniciação científica	1,300	,814	1,000	,000	0,11	2,727	*
• Dupla habilitação	1,100	,364	1,146	,478	0,08	-0,575	
• Acesso outras disciplinas	1,180	,596	1,122	,400	0,10	0,580	
• Possibilidade de Bolsas	1,100	,364	1,073	,264	0,06	0,450	

NOTA: GL=98; $t_{tab} = 2,660$ para (*) $\alpha = 0,01$; $t_{tab} = 2,000$ para (**) $\alpha = 0,05$.

Discussão

Os motivos atribuídos pelos alunos, além de sugerirem como eles imaginam o curso universitário, oferecem subsídios para o estabelecimento de políticas de acolhimento e orientação pedagógica do calouro.

A “vocação” é apontada como o motivo mais importante para a escolha do curso por alunos de ambos os períodos. Esse fator é entendido como uma afirmação tanto das habilidades quanto do desejo (identificação, idealização e outras formações inconscientes) do aluno em relação à atividade que o aluno imagina que o curso realiza.

A explicação das escolhas profissionais pela vocação tem sido alvo de importantes debates no campo da psicologia desde o início do século. Recentes perspectivas na área de Orientação Vocacional têm apontado novas perspectivas de entendimento do fenômeno. Tais questões, entendidas anteriormente como unifatorialmente explicáveis, são reconhecidas como sendo tão complexas e processuais quanto importantes na explicação do desempenho profissional.

Segundo Bohoslavsky (1987), a estratégia clínica na Orientação Vocacional tem revelado que a palavra “vocação”, como utilizada na linguagem cotidiana, tem caído em lugar comum no discurso dos orientandos, sendo usada comumente para escamotear outros conteúdos importantes na decisão da escolha profissional.

Tais conteúdos podem dizer respeito, por exemplo, à crença de que “não tem capacidade de passar no vestibular” e por isso escolhe-se

Tabela 4 - Distribuição da média das respostas quanto aos motivos atribuídos para "concluir o curso iniciado", por turno.

MOTIVOS PARA CONCLUIR O CURSO INICIADO	DIURNO			NOTURNO			TESTE DE SIGNIFICÂNCIA		
	X	SD	SE	X	SD	SE	δ dif	T	SIG
	• Promoção no emprego	2,000	1,229	0,174	2,293	1,250	0,195	0,25	-1,172
• Obter o diploma	2,420	1,357	0,192	2,220	1,151	0,180	0,25	0,800	
• Especialização magistério	2,000	1,309	0,185	2,000	1,360	0,212	0,26	0,000	
• Influências familiares	1,920	1,066	0,151	1,878	1,053	0,165	0,21	0,200	
• Ingresso no mercado	1,740	1,259	0,178	1,610	1,093	0,171	0,23	0,565	
• Desempenho nas disciplinas	1,400	0,857	0,121	1,488	0,952	0,149	0,18	-0,488	
• Realização pessoal	1,480	0,974	0,138	1,244	0,624	0,097	0,16	1,475	
• Acesso a outros cursos	1,340	0,745	0,105	1,146	0,422	0,066	0,12	1,616	
• Facilidade de transporte	1,340	0,772	0,109	1,000	0,000	0,000	0,11	3,090	*
• Reside perto do campus	1,340	0,700	0,099	1,000	0,000	0,000	0,10	3,400	*
• Amizades constituídas	1,340	0,606	0,086	1,000	0,000	0,000	0,08	4,250	*
• Admiração a professores	1,120	0,480	0,068	1,122	0,400	0,062	0,08	-0,025	
• Amor ao magistério	1,100	0,505	0,071	1,049	0,312	0,049	0,08	0,637	
• Participação em bolsas	1,120	0,480	0,068	1,000	1,000	1,000	0,06	2,000	**
• Status aluno universitário	1,060	0,314	0,044	1,295	0,459	0,072	0,07	-3,357	*
• Privilégio prisão-especial	1,080	0,444	0,063	1,000	0,000	0,000	0,06	1,333	
• Sem opinião	1,060	0,240	0,034	1,073	0,346	0,054	0,06	-0,216	

NOTA: GL=98; $t_{tab} - 2,660$ para (*) $\alpha = 0,01$; $t_{tab} = 2,000$ para (**) $\alpha = 0,05$.

. Tabela 5 - Distribuição das médias das respostas quanto aos motivos atribuídos para “deixar o curso iniciado”, por turno.

MOTIVOS PARA EVADIR DA UNIVERSIDADE	DIURNO		NOTURNO		TESTE DE SIGNIFICÂNCIA		
	X	SD	X	SD	δ dif	T	SIG
• Falta de orientação pedagógica	1,760	1,061	1,780	1,061	0,21	-0,095	
• Falta de relação teoria-prática	1,840	0,997	1,756	1,067	0,20	0,420	
• Trabalho	1,720	0,594	1,585	0,805	0,14	0,964	
• Problemas familiares	1,040	0,198	1,707	0,844	0,12	-5,558	*
• Falta De Segurança Campus	1,580	1,012	2,049	1,224	0,22	-2,131	**
• Desejo Mudança De Curso	1,580	0,950	1,000	0,000	0,13	4,461	*
• Desejo Mud. De Habilitação	1,100	0,463	1,000	0,000	0,06	1,666	
• Dificuldade acesso à literatura	1,640	1,102	1,293	0,814	0,19	1,826	
• Insatisfação com a qualidade	1,560	1,091	1,317	0,850	0,19	1,278	
• Desmotivação aos estudos	1,340	0,593	1,220	0,652	0,12	1,000	
• Insatisfação com o conteúdo	1,300	0,814	1,098	0,436	0,13	1,553	
• Insatisfação com a didática	1,160	0,548	1,146	0,478	0,10	0,140	
• Relacionamento ruim colegas	1,060	0,314	1,000	0,000	0,04	1,500	
• Relacionamento ruim professor	1,180	0,629	1,049	0,312	0,10	1,310	
• Distância da residência campus	1,240	0,822	2,171	1,302	0,21	-4,202	*
• Insatisfação falta de professores	1,440	0,929	1,390	0,771	0,17	0,294	
• Inadequação da sala de aula	1,180	0,661	1,171	0,629	0,13	0,069	
• Distância entre as salas aula	1,320	0,794	1,024	0,156	0,11	2,690	*

NOTA: GL=98; $t_{tab} = 2,660$ para (*) $\alpha = 0,01$; $t_{tab}=2,000$ para (**) $\alpha = 0,05$.

até “o curso menos concorrido” - como verbalizado principalmente pelos alunos do diurno. A diferença entre os turnos provavelmente seja explicada pelo número de cursos que concorrem com pedagogia nos dois períodos. No diurno a proporção é quatro vezes superior.

Voltando às crenças observadas, elas podem fundamentar tanto uma honesta avaliação de seu investimento no segundo grau, quanto os medos e receios presentes subjetivamente e que podem estar relacionados à baixa-estima, a dificuldade de lidar com provas, a pressões sociais e familiares sobre o adolescente, entre outros fatores.

Assim, a escolha de um curso torna-se válvula de escape de um “dever imaginário” de outra ordem, como “passar no vestibular numa universidade federal” - que pode ser situado antes de tudo no lugar do desejo dos pais. Assim, passar no curso não significa apenas ingressar na carreira pretendida, mas aliviar-se de uma “dívida” familiar.

Uma série de benefícios secundários mais ou menos explicitados agregam-se no rol de obrigações trazidas pelo aluno. Essa constatação corrobora as afirmações de Ribeiro e Klein (1982). Além do processo ensino-aprendizagem ser sacrificado do ponto de vista do “prazer de estudar”, aumenta-se o desprazer, favorecendo-se as condições para evadir do curso iniciado.

Segundo os alunos a escolha da Universidade se deu principalmente devido: a) à gratuidade do ensino, b) à qualidade do ensino e c) às influências familiares. Nesse item percebemos uma grande influência do meio social no tipo de resposta. “Escola pública e gratuita” é um jargão comumente ouvido e repetido inclusive via televisão. Portanto, até o fim da análise encontramos um significado diferente para essa afirmação. Já “influências familiares” diz respeito à herança de crenças, valores e expectativas que a família transmite ou impõe ao aluno que as aceita ou rejeita. Tal constatação leva-nos a inferir que os valores “curso superior” e “universidade pública e gratuita” talvez estejam sustentados e transmitidos especialmente pela família.

Por outro lado, podemos entender a “gratuidade” e a “proximidade da moradia” como condições para que o aluno continue os estudos. De outra maneira, talvez a escolha fosse “não continuar os

estudos”, sendo sobredeterminada por fatores sócio-econômicos. Tal sobredeterminação fica mais explícita quando se trata da escolha do período diurno ou noturno para freqüentar-se o curso.

O principal motivo alegado para a escolha do turno por estudantes de ambos os turnos foi o “trabalho”. Entretanto, Kipnis (1995), em recente estudo, apontou que cerca de 50% dos estudantes de Pedagogia dessa Universidade não exerciam atividade remunerada. Esse dado pode ser melhor compreendido quando pareamos o motivo “trabalho” com o motivo para escolha do curso “ingresso no mercado”; este está muito mais presente no discurso dos alunos do diurno. Assim, o trabalho, como motivo para a escolha do turno, pode justificar tanto a necessidade de trabalhar quanto o desejo de iniciar a atividade laborativa especificamente no magistério. Essa segunda alternativa reforça a idéia da “vocação” como identificação com a atividade propiciada pela profissão docente.

Foram apontados ainda fatores relacionados com o prazer de estudar no período. As respostas “preferência pelo turno”, “maior oferta de disciplinas no turno”, “facilidade de matrícula” e “facilidade das provas” no período remetem possivelmente a hábitos que os alunos possuem e   crença de que sua melhor produção esteja no período escolhido - no caso o período diurno. Os motivos apontados pelos alunos do noturno estão muito mais relacionados com questões que envolvem o “trabalho” e a “família” do que a “preferência pelo turno”. Contudo, a crença de que “o ensino noturno é mais fraco que o diurno” é apontada significativamente pelos alunos do noturno. Tal fato corrobora os apontamentos de Bareicha (1994) quanto aos fatores psicológicos que determinam as escolhas (como auto-estima, confiança, etc.) e reforçam a idéia de que o perfil dos alunos dos dois turnos seja diferente.

Tal diferença é apreendida nos motivos para escolha da Universidade quando os alunos do diurno manifestam significativamente diferente dos alunos do noturno o interesse em participar de iniciações científicas e percorrer a carreira acadêmica (graduação-mestrado-doutorado). Do mesmo modo, são os alunos do diurno que apontam significativamente diferente dos alunos do noturno

como motivo para conclusão do curso o fato de estarem comprometidos com algum tipo de bolsa de estudos.

Em se tratando de alunos calouros e do início do curso, os motivos que os levam no momento a concluir o curso são semelhantes aos motivos que os levaram a buscar o curso. Os alunos do diurno apontaram fatores como a facilidade de transporte e a proximidade da residência, diferentemente dos alunos no noturno, que ressaltaram a promoção no emprego e o desejo pelo diploma. Ressalta-se que um dos motivos para evadir apontados significativamente pelos alunos do noturno é a distância da residência ao campus.

Na questão sobre os motivos para concluir o curso foram incluídas seis respostas espontâneas, tornando-se a segunda maior lista de “motivos” do estudo. Os dois motivos mais frequentes (“promoção no emprego” e “a obtenção de diploma”) remetem à hipótese defendida por Ribeiro e Klein (1982) sobre o desprestígio da carreira pedagógica que leva as pessoas a buscarem ganhos secundários com o curso.

Brasília é uma cidade voltada ao funcionalismo público e aos concursos públicos; grande parte deles de nível superior. Do mesmo modo, diversos setores públicos preconizam em seu Plano de Cargos e Salários a ascensão em níveis que repercutem diretamente no aumento salarial, se o funcionário obtiver um diploma de curso superior. Nessa lógica, não importa muito “qual” o curso frequentado, mas a titulação e o credencialismo. Na verdade, não apenas o curso: não importa também a própria Universidade. Nesse sentido, escolher esta Universidade, principalmente por ser gratuita, não remete a nenhum mérito político, acadêmico ou científico da instituição: apenas ao modo mais barato de se conseguir um diploma e a ascensão funcional!

No contexto desta cidade observamos um mercado saturado para o curso de pedagogia. Incluindo as faculdades particulares, a cidade oferece cerca de 250 vagas por semestre para futuros pedagogos. Da parte do Estado, que financia as políticas públicas de educação, e da administração da Universidade, que lida com os índices de eficiência do sistema, resta a difícil tarefa de capacitar um aluno que muitas vezes chega à Universidade com interesses divididos e pouca disponibilidade para a vida acadêmica com a situação ideal de formar

cidadãos críticos e competentes, que ajudem a transformar a realidade social.

Apesar da grande oferta de vagas na cidade, o mercado continua selecionando professores que são absorvidos tanto pelo setor público quanto pelo privado. A concorrência não exige a Universidade de sua tarefa de formar bons pedagogos. Antes, exige que tal instituição reflita permanentemente sobre o profissional que está formando e o capacite a enfrentar a mutante realidade educacional que se apresenta.

Mesmo com toda a carga desse ideal depositado na instituição (e muito provavelmente por causa dele), dentre as listas de “motivos”, a maior e a que mais itens espontâneos foram acrescentados foi a que se refere a “deixar o curso iniciado”. O principal item apontado não foi de ordem econômica: “falta de orientação pedagógica”. O termo é definido pelos alunos como um aconselhamento necessário mas ausente acerca de questões acadêmicas que vão desde a matrícula e a escolha de disciplinas até a escolha da habilitação. Nas entrevistas, 85% dos alunos verbalizou desconhecer o Serviço de Orientação ao Estudante Universitário oferecido pela Universidade para facilitar a adaptação do aluno ao sistema acadêmico.

Em seguida, critica-se “a falta de relação entre a teoria e a prática” do curso. Entretanto, não são referidos problemas ou decepções com as notas e menções alcançadas, com o rigor das provas ou com o tipo de avaliação encontrado.

De modo específico, os alunos do noturno afirmam que deixariam a Universidade principalmente pela falta de segurança no campus, pela distância do campus à residência e por problemas familiares. A falta de segurança no campus também é um dos principais motivos apontados pelos alunos do diurno para não escolherem o turno da noite. Não fica claro se esse fato era sabido antes do vestibular ou se trata de uma vivência atual. De todo modo, tal apontamento denuncia e solicita maior proteção por parte da instituição. Se estudar à noite após um dia de trabalho é difícil, como aponta Veras (1985), estudar com medo do que se passa ou do que se espera à saída é pior ainda.

Além disso, os alunos questionam a instituição em vários outros aspectos, apontando-os como relevantes para o entendimento de seu desejo de deixar a Universidade: “insatisfação com a qualidade das aulas”, “insatisfação com a didática oferecida”, “distância entre as salas de aula”, “inadequação da sala de aula”, “insatisfação com a falta de professores”.

Curioso é notar que, como já foi dito, quase metade dos alunos não exerce atividade remunerada. Dos que exercem, apenas 25% o fazem no magistério e, destes, apenas 12% dão continuidade ao Curso Normal. Cerca de 80% dos alunos do noturno não fizeram o Curso Normal e buscaram a habilitação como porta de entrada no magistério. Como podem criticar a “prática do magistério” sem tê-la experimentado e sem sequer terem concluído as disciplinas “básicas” do curso?

A denúncia-solicitação nesse momento revela aspectos subjetivos os mais diferentes relacionados à decisão de evadir: a falta de segurança, a falta de tranquilidade, a falta de bem estar, a falta de professores, a falta de sala de aula.

Os alunos revelam em sua fala a escola ideal, o professor ideal, e têm muita dificuldade de lidar com a falta disso quando defrontam-se com a “escola real”. Falam como um aluno que talvez, nesse momento de seu percurso acadêmico e de vida, não consiga inverter os papéis na sala de aula e sentir-se docente, administrador, reitor ou até mesmo ministro da educação. Desse lugar ideal, cobra-se um ensino de qualidade, uma universidade que não tenha greves e onde os professores façam de tudo para que os alunos sejam aprovados e ganhem seus diplomas.

Esse lugar ideal é antes de mais nada o lugar da alienação, da frustração e do desencanto. A única forma de combater isso é tornar a participação do aluno nos processos da vida acadêmica o mais efetiva possível; é tornar o aluno agente de seu processo de transformação.

O que falte talvez ao aluno é aquilo que a Universidade chama para si nesse momento: mais autonomia nas decisões que dizem respeito a si. Contudo, como a própria Universidade, o futuro professor deve aprender, desde os primeiros semestres de sua formação, a se

expor e a rever seus posicionamentos, a reivindicar e a propor soluções, a construir coletivamente seu papel social. Cabe ao colegiado do curso ressignificar a formação que se espera e que se procura realizar. Realizar significando tornar real um ideal. Um ideal que não seja apenas um sonho, uma utopia; um ideal que seja o fio condutor da reflexão crítica e participativa que leva à construção conjunta de um futuro que se almeja sempre melhor que o presente.

Conclusão

A opinião dos estudantes, atores no processo ensino-aprendizagem, é muito importante para a avaliação institucional. Políticas que viabilizem a participação dos estudantes nos processos de gestão universitária podem conduzir a resultados que promovam tanto a eficiência do sistema quanto a satisfação com a atividade por parte de todos os seus agentes. No caso específico deste estudo, a principal questão levantada no discurso dos discentes diz respeito ao entrave na comunicação entre eles e a instituição.

Nesse contexto, o hiato mais evidenciado na fala dos estudantes diz respeito à orientação pedagógica. O tema é tão abrangente quanto importante para o cotidiano estudantil. O primeiro ponto questionado foi a “Orientação Vocacional”. As conseqüências da condução indevida da orientação dizem respeito principalmente: a) ao comprometimento do estudante com o curso; e b) ao conseqüente aumento do número de pedidos de duplo curso, dupla habilitação, mudança de curso, bem como a evasão do curso assim que se passa no vestibular do curso pretendido. Assim, qualquer medida pedagógica que tenha em vista tal aluno, deve levar em consideração seu real interesse e motivação pela área, bem como suas metas e seu comprometimento com o curso.

Uma das maneiras de conduzir a questão pode ser a criação de uma atividade de extensão permanente, com a participação de professores de todos os cursos oferecidos no vestibular, no sentido de mostrar aos alunos do segundo grau quais as possibilidades que têm no vestibular e o que realmente significa cada uma delas. A médio prazo,

o problema voltaria ao seu *locus nascendi*, o segundo grau, e com a participação da Universidade junto à comunidade soluções poderiam ser pensadas conjuntamente. O que concluímos é que a negação da importância dessa escolha por parte do estudante, quer do ponto de vista profissional, quer do ponto de vista pessoal, pode levar ao aumento dos índices de fracasso escolar no terceiro grau.

Nesse sentido, vale ressaltar o esforço institucional na realização de medidas que favorecerão aos futuros estudantes. A criação do PAS (Programa de Avaliação Seriada), com o objetivo de selecionar alunos do segundo grau para a Universidade, que teve sua primeira prova em dezembro de 1996 e representa um marco concreto do esforço da Universidade no sentido de aproximar-se de seu futuro estudante. Do mesmo modo, a criação da publicação “Perfis dos Cursos e os Mercados de Trabalho (1997)”, bem como a reformatação do “Guia do Vestibulando (1996)”, atendem em parte a necessidade de informação que o estudante do segundo grau tem sobre a Universidade. As informações sobre o curso de Pedagogia podem ainda ser mais específicas, mas, certamente, já elucidam muitos problemas a que se referiram os alunos ora entrevistados, que não tiveram acesso a essa publicação. Contudo, enfatizamos que ainda é necessária a implantação de atividades permanentes da Universidade nas escolas que levem em consideração a “Orientação Vocacional” do discente.

Entretanto, a “Orientação Pedagógica” referida pelos alunos nas entrevistas não diz respeito apenas à vocação, mas também ao cotidiano do aluno na universidade. A denúncia-solicitação feita diz respeito a “maior atenção por parte da Instituição”. Na verdade, o espaço solicitado já existe em diversos setores. Há um coordenador de graduação em cada curso, há um Serviço de Orientação ao Estudante (SOU), há grupos de Orientação Vocacional formados no serviço clínico do Instituto de Psicologia (CAEP), entre outros serviços.

Talvez o problema resida nos veículos de informação ao estudante utilizados. O veículo tradicional é a publicação. Mas nem só de informação vive o estudante. Torna-se necessária a criação de rotinas de informação por outros veículos que atinjam esse objetivo. Destacamos, além do Jornal da UnB e do Campus, a iniciativa do

Departamento de Comunicação de inserir, antes dos filmes exibidos tradicionalmente ao meio dia no Anfiteatro 15, pequenas propagandas que veiculem numa linguagem jovem as informações úteis ao acolhimento do aluno.

Num segundo momento, já dentro da Universidade, o aluno poderia ser orientado no sentido de ter mais autonomia sobre suas escolhas acadêmicas. Coloca-se em questão o próprio sistema semi-seriado de ensino, visto que no início do período de matrículas os alunos recebem uma “proposta” sugerida pelo computador correspondente ao fluxo seguido pelos alunos de determinado semestre. Na verdade, a opinião verbalizada pelos alunos é que, nos casos mais bem sucedidos, o aluno a aceita não porque concorde, mas porque correria o risco de não conseguir as disciplinas desejadas no reajuste de matrícula. Essa é apenas uma das situações de relacionamento do aluno com a instituição onde esta dubiamente acena ao aluno com autonomia e, ao mesmo tempo, o despoja de qualquer escolha. Uma solução possível talvez fosse distribuir os alunos junto a professores-orientadores que os ajudassem efetivamente em suas escolhas, planejando-se conjuntamente e antecipadamente as listas de oferta.

No contexto das “faltas” e dos “vazios” que apavoram e desorientam os alunos, talvez falte à Universidade desenvolver recursos e práticas que impliquem responsabilmente o estudante nas decisões não apenas da lista de ofertas (mas também dela) como ainda dos processos decisórios, políticos e científicos. Como política educacional sugerimos a criação de mecanismos de integração social que façam com que o aluno se “orgulhe” de pertencer à instituição. As comparações com outras instituições são sempre muito criticadas, especialmente pela falta de contextualização socio-cultural. Contudo, relatamos o caso das universidades americanas, que aliam a responsabilidade e o engajamento estudantil com a prática de esportes. Unem os estudantes e divulgam a universidade através do esporte. Essa de fato não é em si uma sugestão. Mas tal exemplo pode ajudar-nos a criar mecanismos que funcionem em nosso *setting* cultural e que sejam eficientes na promoção da necessária integração social do aluno.

Nesse sentido, dentro do que foi dito pelos alunos e já funciona nas universidades, ressaltamos o papel que pode desempenhar uma bolsa de pesquisa no sentido de o aluno ter uma orientação permanente e participar ativamente do processo de descoberta e produção do conhecimento. Importantíssimo notar que os alunos apontam esse insumo como “motivo que os leva a querer concluir o curso iniciado”. Quiçá nossos agentes financiadores pudessem oferecer bolsas a um maior número de estudantes e aliar então soluções de ordem econômica com soluções de ordem psicológica e social, compatibilizando a produtividade técnica-acadêmica com a satisfação pessoal com a atividade profissional exercida.

À Faculdade de Educação resta a difícil mas necessária tarefa de continuar resignificando o profissional que está formando. Não *apenas* traçar o perfil profissiográfico de cada habilitação, mas criar constantemente mecanismos de inserção do aluno e de transmissão dos valores necessários ao futuro exercício da profissão. Verificam-se iniciativas, esforços e realizações. Resta uma ação conjunta que defina, por exemplo, se há, se deve haver, e se haverá diferenças quanto ao profissional formado no período diurno e no noturno. Assumir eventuais diferenças significa clarear as intenções e as relações estabelecidas em sala de aula, no colegiado e na sociedade. Definir metas e um projeto de atuação coletivo cria a possibilidade de avaliá-las e de propor ao longo do tempo mudanças.

Todos os temas abordados nessa pesquisa merecem um aprofundamento. Sugerimos especialmente a análise da influência da família, do trabalho e da realização pessoal na permanência do aluno no circuito acadêmico. Esses três fatores, definidos de maneira muito abrangente neste estudo, mostraram-se importantes como explicação verbalizada pelos entrevistados a quase todas as perguntas sobre a vida acadêmica.

Cabe ainda um estudo particular sobre a evasão no curso de pedagogia, visto que os motivos para deixar o curso formaram a maior lista espontânea. Do mesmo modo, o mesmo estudo poderia ser conduzido em outras áreas tanto das licenciaturas quanto das ciências exatas, humanas e bio-médicas.

Referências Bibliográficas

- BAREICHA, P. S. Concepção de sucesso de alunos bem sucedidos em Ceilândia. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1994. Dissertação de Mestrado.
- BOHOSLAVSKY, R. *Orientação Vocacional*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HURRELMANN, K. Fracaso escolar y orientación. *Educación*, Tübingen, n. 24, p. 108-115, 1981.
- KIPNIS, B. O curso de Pedagogia e o perfil do seu aluno: um estudo de tendência na Universidade de Brasília. *Caderno Linhas Críticas*, Brasília, UnB, n. 1, p. 7-12, 1995.
- LUCKESI, C. C. Avaliação do rendimento escolar: para além do autoritarismo. Apud: Associação de Educação Católica do Brasil. *Avaliando a Educação*. *Revista de Educação*, Brasília, v. 15, n. 60, p. 23-37, 1986.
- LUDKE, M. e MEDIANO, Z. (Coord.) *Avaliação na escola de primeiro grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PAREDES, Alberto Sanches. A evasão do terceiro grau em Curitiba. *NUPES*, São Paulo, USP, n. 6, 1994.
- RIBEIRO, S. C. e KLEIN, R. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, Fundação Carlos Chagas, n. 5, p. 29-44, 1982.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Perfis dos cursos e os Mercados de Trabalho*. Brasília, UnB/CESPE, 1997.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Guia do Vestibulando*. Brasília, UnB/CESPE, 1996.
- VERAS, R. Capacitação de professores de jovens adultos. Elementos para a formulação de estratégias de capacitação com base em uma revisão crítica das práticas educativas. In: *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC, 1985.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar os motivos que levaram os alunos a escolherem o curso de pedagogia, o turno que frequentam, a universidade pública, o “porque” evadir, e o “porque” concluir o curso iniciado. Foram questionados 100 estudantes, 50 de cada turno. Observaram-se diferenças significativas nos motivos e interesses entre os alunos do matutino e do noturno. São apresentadas propostas quanto a gestão do ensino universitário e do acolhimento dos estudantes calouros. Os resultados encontrados sugerem a realização de novas investigações.

ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate the reasons why students a) choose their course, b) choose their timetable c) choose the Public University, d) abandon their studies and e) conclude them. One hundred students from pedagogy were interviewed, 50 from diurnal and 50 from nocturnal. Data show significant differences between the two groups. Proposals are presented concerning institutional evaluation of universities and ways to welcome new students. Finally, other studies are suggested.

