

Democratização da universidade pública e estudantes de primeira geração na UNESPAR

Ricardo Fernandes Pataro

Professor adjunto da UNESPAR

Resumo

O artigo apresenta pesquisa que traçou o perfil de estudantes dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Campo Mourão no período de 2015 a 2018. Foram aplicados questionários a alunos ingressantes e desenvolvidos grupos focais com duas turmas do curso de Pedagogia do campus. O objetivo foi conhecer o estudante que ingressa na instituição e compreender suas dificuldades. Basicamente, verificamos que 75% dos estudantes do campus são alunos de primeira geração – os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior –, apresentam lacunas na aprendizagem e dificuldades diversas. Concluímos destacando a importância de conhecer os novos grupos sociais que ingressam no ensino superior brasileiro para consolidar políticas de acesso e permanência à universidade pública brasileira.

Palavras-chave: Democratização da educação. Ensino superior. Estudantes de primeira geração. Universidade pública.

Abstract

The democratization of the public university and the first generation students in State University of Parana

The article presents the profile of undergraduate students from the State University of Paraná, Brazil, from 2015 until 2018. We applied questionnaires and conducted focus groups with incoming students. The goal was to know the student who joins the institution and understand their difficulties. Basically, 75% of the students are first-generation students – the first of their families to enter higher education –, they present gaps in learning and several difficulties. We conclude highlighting the importance of knowing the new social groups that enter Brazilian higher education to consolidate access and permanence policies to the public university.

Keywords: Educational democratization. Higher education. First-generation students. Public university.

Resumen

Democratización de la universidad pública y estudiantes de primera generación en Universidad Estatal del Parana

El discurso oficial, hoy, presenta a la Educación como la gran responsable de la modernización de nuestras sociedades, por sus mayores o menores posibilidades de integrarse en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento. Como esfuerzo investigativo, problematizamos la relación entre Educación y Modernización en la segunda mitad del siglo XX, puesta en las proposiciones reformistas que condujeron, en la década de 1960, a la reestructuración de las universidades brasileñas. Tomamos como objeto de estudio el proceso de creación e institucionalización de los programas de Posgrados ocurrido en la Universidade Federal de Minas Gerais, por sintetizar dos grandes matrices que marcaron el debate intelectual y académico brasileño en los años 1960: la de la modernización y la del desarrollismo.

Palabras Clave: Educación, Modernización, Post-Graduación, Universidad.

Introdução

O movimento de democratização da educação no Brasil se insere em um amplo quadro de consolidação da noção moderna de democracia e seu desenvolvimento não está isento de tensões (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2007). Ainda que essa democratização promova inúmeros desafios para a educação de maneira geral – como a maior presença em sala de aula de crianças e jovens com lacunas na aprendizagem –, sabemos que estudantes que antes ficavam fora da escola básica passaram, pela primeira vez na história de nosso país, a concluir o ensino fundamental.

Traçando um panorama rápido do movimento de democratização da educação básica em nosso país, chama a atenção o fato de que, em 1940, pouco mais de 20% da população de 5 a 19 anos frequentava escolas do antigo nível primário, secundário e técnico. Em 1960, essa porcentagem elevou-se para aproximadamente 30% e, entre 1980 e 2000, o percentual de crianças e jovens de 7 a 14 anos matriculados na escola passou de 80% para 96,4%, e na faixa dos 15 a 17 anos foi de 49,7% para 83% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2000; 2007; OLIVEIRA, 2007).

Esses dados refletem brevemente a universalização e a redução da evasão no ensino fundamental brasileiro, que, associadas ao crescimento do número de alunos(as) no ensino médio, têm repercutido também no ensino superior, uma vez que o crescimento do contingente estudantil passou a funcionar como um elemento de pressão para criação de novas vagas no nível superior (CARMO et al., 2014; CUNHA, 2000).

Na pesquisa que aqui apresentamos, pudemos verificar uma das implicações que a expansão da escolarização básica trouxe para o ensino superior brasileiro, ou seja, a maior frequência, nas faculdades e universidades, de estudantes que denominamos de primeira geração – os primeiros de suas famílias a terem acesso ao ensino superior – e as dificuldades que enfrentam depois de ingressarem no ensino superior.

O cenário da pesquisa foi a recém-criada Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, cujo decreto de credenciamento, assinado em 2013, reuniu sete faculdades paranaenses espalhadas pelas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Como instituição que dá os primeiros passos para sua consolidação enquanto universidade pública, a UNESPAR encontra ainda mais desafios no atual contexto educacional brasileiro. Isso nos motivou a organizar uma investigação para traçar o perfil socioeconômico dos(as) estudantes ingressantes na UNESPAR/Campo Mourão, na expectativa de contribuir com o debate em torno da democratização da universidade pública, bem como das políticas de acesso e permanência no ensino superior.

Diante do formato multicampi da UNESPAR, trabalhamos de início com o campus de Campo Mourão, dados que serão apresentados neste artigo. Campo Mourão é a cidade-polo da microrregião que leva seu nome, formada por 14 municípios. A microrregião de Campo Mourão faz parte da mesorregião centro ocidental paranaense, que é formada por 25 municípios.

Em 2015¹, o campus de Campo Mourão da UNESPAR recebeu alunos(as) dos 14 municípios de sua microrregião e de ainda mais 13 municípios próximos, totalizando 27 localidades diferentes. É, portanto, um Campus da UNESPAR com uma representatividade significativa da região, aspecto que mobilizou nossa atenção e embasou a escolha do campus.

Diante do exposto, foram entrevistados(as) todos(as) os(as) estudantes ingressantes no ano de 2015 nos cursos oferecidos pelo campus de Campo Mourão da UNESPAR. São, ao todo, 10 cursos: Turismo e Meio Ambiente, Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Produção Agroindustrial,

1 A pesquisa, que contou com apoio financeiro da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNESPAR, teve os primeiros momentos acompanhados por duas alunas de iniciação científica (Franciele Carlos Gonçalves e Grasielle Mendes da Silva), a quem agradeço o envolvimento nas pesquisas-piloto que subsidiaram a investigação mais ampla.

Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Para efeito de complemento, também realizamos dois grupos focais com estudantes do curso de Pedagogia e ainda foram coletados dados em 2018, já que seria o ano em que os(as) estudantes de 2015 concluiriam seus cursos.

Mais do que apontar respostas, nosso desejo foi compreender parte da realidade vivida nos cursos da UNESPAR/Campo Mourão. Considerando a jovialidade da instituição – e diante da necessidade de planejar estratégias para atingir as metas necessárias para sua consolidação enquanto universidade pública –, o levantamento do perfil de estudantes pode nortear o planejamento de políticas de equidade, acesso e assistência estudantil na universidade, desenvolvendo ações para prevenir a evasão. Essas políticas são essenciais para viabilizar que os(as) estudantes permaneçam e concluam o curso superior.

Para nos aproximarmos dos desafios enfrentados pela universidade pública, iniciaremos o artigo abordando a expansão dos níveis de escolarização básica, sobretudo o ensino fundamental. A intenção é entender a universalização da escola básica como um processo que ainda está em andamento e que apresenta desdobramentos inéditos que incidem sobre o ensino médio e superior brasileiros.

Em um segundo momento, abordaremos o acesso e permanência ao ensino superior brasileiro. A intenção será apontar o aumento no número de vagas sem deixar de reconhecer que, embora o acesso tenha se ampliado, o desafio da permanência continua. Os dados de nossa pesquisa mostram tais desafios e nos permitem afirmar que ainda é necessário um maior investimento em políticas de permanência para o ensino superior no Brasil.

Por fim, apresentaremos os dados de nossa pesquisa, coletados junto aos estudantes ingressantes na UNESPAR/Campo Mourão no ano de 2015 e concluintes no ano de 2018. Esperamos que possam ser um convite para novas pesquisas que venham a aprofundar a compreensão acerca dos(as) estudantes de primeira geração que ingressam hoje na universidade pública e representam tanto uma conquista em termos de democratização do acesso, quanto um desafio no que diz respeito à sua permanência no ensino superior brasileiro.

Vale destacar que não temos a intenção de simplificar a complexidade que incide sobre o movimento de democratização do ensino superior no Brasil, mas registrar uma situação para a qual precisamos voltar nossa atenção, a fim de receber, dar supor-

te e aumentar ainda mais o número de estudantes de primeira geração que ingressam nas universidades públicas brasileiras.

Democratização da educação básica no Brasil

Ainda que existam vários fatores que levaram (e ainda levam) à restrição do acesso à escola básica, a falta de vagas pode ser considerada uma das causas históricas da exclusão de grandes parcelas da população da escola. Historicamente notamos que, sem escolas em quantidade suficiente para atender a toda a população de um país, legitima-se um processo de exclusão sistemático, sobretudo daqueles(as) estudantes com mais dificuldades de aprendizagem (ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2007; PENIN, 2009).

No caso específico do Brasil, a implantação de um modelo de escola pública sob o controle do Estado, a partir do século XVIII, promoveu um gradativo aumento de ações para superar a falta de vagas e universalizar o ensino (ARANHA, 2012; LOPES, 1981). Um dos objetivos dessas ações foi superar os mecanismos de seleção e exclusão presentes na escola brasileira daquele período histórico, aumentando o número de vagas na escola pública e expandindo-a para maiores parcelas da população – além de fortalecer o Estado perante a Igreja, que até então detinha controle sobre a escolarização. Prova disso são as chamadas Reformas Pombalinas, que resultaram na expulsão dos jesuítas, no desmantelamento do sistema de ensino jesuítico brasileiro e em ações sucessivas para a implantação de um modelo de escola pública e laica, sob o controle do Estado no Brasil, então colônia de Portugal (PILETTI, 1996).

Vale destacar que essas ações para universalização da escola no Brasil seguiram uma tendência iniciada com a promulgação, em 1787, de um código escolar por Frederico Guilherme II da Prússia, atual Alemanha. O código promulgado por Guilherme II retirou da Igreja a gestão das escolas e entregou-a para um ministério que passou a administrar e fiscalizar as escolas primárias da Prússia. A promulgação desse código buscava fortalecer o Estado perante a Igreja e teve repercussão em diversos países da Europa naquele período, incluindo Portugal e sua colônia, o Brasil (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004).

Após o código escolar promulgado na Prússia, o movimento de estatização da escola ganhou força, especialmente a partir da emergência e consolidação dos Estados-Nações europeus que despontaram nos séculos XVIII e XIX em decorrência da

desintegração da sociedade feudal (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004; LOPES, 1981). Vale lembrar que as transformações sociais e políticas que ocorreram posteriormente com as revoluções burguesas também ajudaram a impulsionar a ideia de escolarização como fator de prosperidade e a defesa de uma escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória (LOPES, 1981; PETITAT, 1994). Foi essa a ideia que Portugal trouxe para o Brasil, com as Reformas Pombalinas.

É importante registrar que esse movimento de estatização da escola se iniciou com a busca pela abertura da instituição escolar para maiores parcelas da população, mas o que se viu ao longo dos séculos XVIII e XIX foi o aprofundamento de uma lógica excludente, distante daquele objetivo inicial de atender a todos(as). Se, por um lado, a escola passou a ser um espaço público, ao menos legalmente, por outro lado, diante da incapacidade de o Estado gerir a falta de vagas nas escolas, foi se constituindo um sistema educacional seletivo, que naturalizou uma estrutura de exclusão de alunos(as) com mais dificuldades para aprender. Isso impulsionou uma concepção de educação na qual a escola era entendida como um privilégio para poucos, uma verdadeira pedagogia da exclusão, como denomina Esteve (2004).

Foi somente a partir da segunda metade do século XX, com o fim da Segunda Guerra Mundial, que a ideia de escola como privilégio começou a dar lugar à noção de escola como direito. A globalização impulsionou a integração econômica, cultural e sociopolítica de diferentes nações do globo e, no âmbito educacional, a redução das restrições territoriais intensificou a implementação de reformas educativas em direção a uma escola laica, gratuita e universal em diferentes países (ESTEVE, 2004; LOPES, 1981; PETITAT, 1994).

Ainda que o fenômeno da globalização esteja permeado de tensões e ambiguidades, é nesse contexto que tem início uma busca pela democratização do acesso à instituição escolar, na intenção de atingir camadas da população até então excluídas. No Brasil, podemos destacar algumas ações que demonstram esse processo, dentre elas a obrigatoriedade do ensino primário de quatro anos citada pela primeira vez na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934); a garantia ao direito à educação básica como dever do Estado no art. 208 da Constituição Federal de 1988; a continuidade de tal garantia nas Leis nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) – que levaram o ensino obrigatório e gratuito de oito para nove anos –; e a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que estendeu a obrigatoriedade da escolarização para o período dos 4 aos 17 anos, englobando o ensino médio.

Ao abordarmos brevemente o processo de democratização da escola no Brasil, adotamos a ideia de que a educação não pode ser considerada uma ação de sentido único. Se a instituição educativa, de nível básico ou superior, pode contribuir para a reprodução das desigualdades socioeconômicas, também alimenta a produção de novos grupos sociais e a superação de tais desigualdades. Essa ideia é desenvolvida por Petitat (1994) a partir da premissa de que, na realidade, enquanto fenômeno mutante e evolutivo, a produção e a reprodução são dois aspectos inextricavelmente ligados. Dessa maneira, de acordo com o autor, “Não existe aqui um esquema binário em que a ação da escola se resume à reprodução da dominação de uma classe social. Um esquema destes não é desprovido de bases reais: ele apenas simplifica ao extremo as relações da escola com o poder social e político.” (PETITAT, 1994, p. 262).

Embora saibamos que há ainda um longo caminho para levarmos a escola brasileira aos parâmetros definidos em lei, não podemos deixar de reconhecer que atualmente a escola básica brasileira adquire o aspecto de produção de novos grupos, citado por Petitat (1994), já que assistimos à chegada à escola de muitas(os) alunas(os) representantes da primeira geração de suas famílias que têm acesso garantido à escolarização básica (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004; PENIN, 2009). Pela primeira vez na história da educação brasileira, o sistema educacional alcançou, ao final do século XX, um ensino fundamental obrigatório praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso (OLIVEIRA, 2007). Sem desconsiderar que essas conquistas são parciais e precisam ser analisadas também em outras conjunturas, entendemos que a democratização da educação básica no Brasil é um processo com desdobramentos inéditos e que incidem, inclusive, sobre o ensino superior, como veremos a seguir.

Alguns desdobramentos da democratização para o ensino superior

Como vimos anteriormente, a universalização e a redução da evasão no ensino fundamental, associadas ao crescimento do número de alunos(as) no ensino médio, apresentam desdobramentos também para o ensino superior brasileiro, nível para o qual, segundo Cunha (2000), novas vagas são criadas mediante a “pressão” ocasionada pela expansão dos níveis de ensino anteriores e o crescimento do contingente estudantil no Brasil.

O que desejamos destacar é que algumas das políticas públicas para educação básica citadas anteriormente resultaram em um aumento de vagas que praticamente

universalizou o acesso ao ensino fundamental no Brasil (OLIVEIRA, 2007). Com o aumento na quantidade de estudantes que concluem o ensino fundamental, presenciamos um aumento também na quantidade de jovens que passaram a cursar o ensino médio, concluindo essa etapa e ingressando no ensino superior brasileiro (CUNHA, 2000). Além disso, o desenvolvimento econômico registrado em nosso país na década de 2000 a 2010 levou à criação e ampliação de políticas públicas específicas para o ensino superior (CAÔN; FRIZZO, 2010; CARMO et al., 2014). No período citado, o Governo Federal criou ações e projetos no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PDE para promover a democratização do ensino superior.

Tais ações levaram os(as) estudantes que não prosseguiram os estudos após o ensino médio – devido ao histórico afunilamento na oferta de vagas – a alcançar uma renda que lhes possibilitou cursar o ensino superior, seja com auxílio de programas de financiamento para cursos particulares ou diante da adesão de universidades públicas ao uso da nota do Enem como critério de seleção, Sisu e programas de cotas, por exemplo (CAÔN; FRIZZO, 2010).

Diante do exposto, o número de estudantes brasileiros cursando ensino superior saltou de 3 milhões, em 2001, para 5,4 milhões, em 2010 (CARMO et al., 2014). Essa situação nos permite afirmar que existem avanços, visto que presenciamos grupos antes excluídos chegarem ao ensino superior brasileiro. Por outro lado, existem também problemas, já que há predominância de vagas no ensino superior privado e uma carência de ações de permanência no ensino público, levando a um baixo índice de conclusão (LIMA FILHO, 2015; ZAGO, 2006).

Além da universalização do ensino fundamental no Brasil, esse aumento no número de estudantes também foi impulsionado pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Programa Universidade para Todos – ProUni, programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, Fundo de Financiamento Estudantil – Fies e Sistema de Seleção Unificada – Sisu (CAÔN; FRIZZO, 2010).

É evidente que os programas citados, e ainda outros, apresentam resultados parciais e possuem problemas. Sobre o ProUni e Fies recaem a crítica do fortalecimento das instituições privadas em detrimento do investimento em instituições públicas. Vale destacar também que, se o Sisu promove um melhor aproveitamento das vagas em universidades públicas brasileiras – que poderiam ficar ociosas sem o sistema unificado de seleção –, o mesmo sistema cria, por outro lado, desafios no que concerne

à dificuldade para os candidatos se sustentarem longe de suas famílias e cidades de origem.

Se, por um lado, é importante reconhecer o investimento que tem sido feito no ensino superior brasileiro, é igualmente importante destacar que os programas não garantem acesso e permanência dos estudantes no ensino superior público. Da mesma forma, tais programas não garantem permanência em instituições privadas, em virtude das condições financeiras serem inviáveis para a maioria dos jovens brasileiros (CAÔN; FRIZZO, 2010). Isso nos leva à importância de discutirmos não somente a formação básica e o acesso ao ensino superior, mas também estratégias para promover a permanência nesse nível de ensino.

Diante do exposto, não temos a intenção de avaliar os programas citados anteriormente como os melhores ou únicos, mas sim destacar o processo de democratização que vem ocorrendo no Brasil e a necessidade de ampliar ainda mais as políticas de acesso para o ensino superior. A esse respeito, não podemos esquecer que há estudantes de primeira geração oriundos do ensino público e que são tão carentes que, mesmo diante de um ensino superior gratuito, não apresentam condições de nele permanecer. Para esses(as) alunos(as), não basta acesso, é preciso política de permanência que envolva moradia, transporte, alimentação e acompanhamento de dificuldades (ZAGO, 2006).

Para alunos(as) oriundos(as) do ensino público, conseguir ingressar no ensino superior é uma conquista, já que o ingresso em uma universidade é um sonho, sobretudo em uma universidade pública (ZAGO, 2006). Depois do ingresso, entretanto, passam a vivenciar todas as dificuldades decorrentes e precisam permanecer no curso – o que é um desafio, seja por conta da defasagem de conhecimento na educação básica, que dá origem a várias lacunas na aprendizagem, ou por condições financeiras e, na maioria dos casos, os dois (CARMO et al., 2014). Para permanecer no ensino superior, muitos(as) aliam o estudo ao trabalho e o tempo investido em um emprego para sobrevivência acaba por impor limites acadêmicos (ZAGO, 2006).

Para aqueles(as) alunos(as) que ingressam em um curso privado, a preocupação gira em torno de como vão pagar o financiamento depois de se formarem, o que faz muitos(as) deles(as) desistirem. Além disso, mesmo com o crescimento de programas de democratização do ensino superior que aumentaram a quantidade de vagas, o número de egressos(as) é muito inferior ao de ingressantes, ou seja, permanecer no ensi-

no superior ainda é uma dificuldade (ZAGO, 2006). Para lidar com isso é preciso maior investimento em políticas de permanência que garantam a possibilidade de sobreviver às necessidades da vida acadêmica. Tais políticas de permanência devem envolver auxílio alimentação, transporte e moradia, assim como bolsas de estudo, apoio pedagógico e psicológico (CARMO et al., 2014; ZAGO, 2006). Evidentemente, reconhecemos a existência de políticas que apresentam esse intuito, mas sabemos também da necessidade de ampliá-las e buscar caminhos para lidar com a maior presença de estudantes que chegam ao ensino superior com dificuldades diversas, oriundas, sobretudo, de uma educação básica deficitária. Acreditamos que um possível caminho para lidar com tais desafios é, sem dúvida, conhecer o perfil, as dificuldades e os desafios dos(as) estudantes que ingressam no ensino superior brasileiro hoje, especialmente daqueles(as) que podemos denominar estudantes de primeira geração, objetivo de nossa pesquisa.

Metodologia

Diante do cenário apresentado, buscamos conhecer os(as) estudantes ingressantes nos cursos oferecidos pelo campus de Campo Mourão da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. A dinâmica da investigação envolveu duas etapas de pesquisa de campo: uma primeira etapa realizada no ano de ingresso dos(as) estudantes, em 2015, e uma segunda no ano de conclusão, em 2018.

O levantamento de dados compreendeu a aplicação de um questionário individual aos(as) estudantes ingressantes no ano de 2015. O questionário foi respondido por alunos(as) de todos os cursos de graduação do campus e, no ano de 2018, foi realizada nova coleta para comparação com os dados de 2015, sobretudo a respeito da permanência e percentual de possíveis concluintes.

No ano de 2015, os(as) estudantes foram convidados(as) a responder ao questionário por escrito, em sala de aula. Dos 524 alunos(as) ingressantes, participaram da pesquisa um total de 499, o que denota uma adesão de 95,23%. As questões versavam sobre faixa etária, cidade de residência e de origem, etnia/cor, estado civil, renda, casa própria, trabalho, escolaridade de mãe, pai e familiares, participação em programas sociais, expectativas, dificuldades, rotina acadêmica, entre outras informações.

Além do questionário individual, organizamos também duas sessões de grupos focais com os primeiros anos diurno e noturno do curso de Pedagogia da UNESPAR/Campo Mourão. O objetivo foi buscar um aprofundamento das informações ob-

tidas com os questionários. Os grupos focais foram realizados quando as informações oriundas dos questionários individuais já estavam sendo tabuladas e começavam a revelar que o curso de Pedagogia do campus de Campo Mourão – além de ter integrado a pesquisa com o maior quantitativo de estudantes – concentra alunos(as) trabalhadores(as) e que apresentam um alto índice de familiares com baixa escolaridade. Em uma análise individualizada de cada curso, os(as) estudantes de Pedagogia foram os que apresentaram também um maior percentual de dificuldades para acompanhar os estudos.

A partir disso, os(as) alunos(as) do curso de Pedagogia foram convidados a participar dos grupos focais e receberam informações a respeito de como funcionam tais grupos. Uma das principais características da pesquisa com grupos focais é a ocorrência de momentos de partilha e contraste de experiências que constroem um quadro de interesses e preocupações comuns, vivenciados pelos(as) participantes da pesquisa e articulados em meio à discussão focada no tema proposto para discussão. Assim, o objetivo dos grupos focais foi proporcionar um ambiente de diálogo entre os(as) participantes, para que fosse possível escutá-los a respeito das principais dificuldades que vivem no ensino superior.

No início de cada sessão de grupo focal, foram apresentadas as seguintes questões norteadoras: Sessão 1 - Descreva uma situação de dificuldade que você tenha vivido para chegar ao ensino superior. Sessão 2 - Para vocês, o que significa estar no ensino superior? Quais são as dificuldades mais comuns que enfrentam para cursar/manter-se no curso? Cada sessão apresentava também uma série de questões complementares, usadas para manter a participação e aprofundar o diálogo durante o grupo focal.

Vale a pena frisar que enquanto o questionário individual foi aplicado para traçar um perfil socioeconômico mais amplo dos(as) alunos(as) ingressantes, os grupos focais tinham por objetivo possibilitar um contato mais profundo com os desafios vividos pelos(as) estudantes. Como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal é derivado das entrevistas grupais e permite, pelo próprio contexto de interação criado, a emergência do que Gatti define como “[...] uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais [...] permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar.” (GATTI, 2012, p. 9). Categorizados a partir da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011), os grupos focais foram gravados, transcritos e forneceram dados para identificar os desafios vividos pelos(as) estudan-

tes antes e depois de ingressarem no ensino superior, elementos que serão abordados a seguir.

Perfil e dificuldades dos(as) estudantes

Do quantitativo final de participantes da pesquisa, a maior parte era proveniente dos cursos que possuem duas turmas e, portanto, maior quantidade de alunos e alunas, são eles: Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Os outros cursos do campus recebem anualmente uma turma: História, Geografia, Turismo, Letras, Matemática e Engenharia de Produção Agroindustrial. A tabela a seguir resume o quantitativo final de participantes da pesquisa separados por curso.

Tabela 1 – Quantidade de participantes da pesquisa por curso

Curso	Ingressantes participantes da pesquisa em 2015	% do total de participantes
Pedagogia	79	16%
Administração	74	15%
Ciências Contábeis	73	14,5%
Ciências Econômicas	71	14%
História	39	8%
Matemática	37	7,5%
Letras	36	7%
Geografia	34	7%
Engenharia	31	6%
Turismo e Meio Ambiente	25	5%
Total	499	100%

Fonte: o autor.

A partir dos dados provenientes dos questionários individuais – que não serão apresentados na íntegra diante da limitação de espaço –, observamos que 84% dos(as) alunos(as) ingressantes no campus de Campo Mourão em 2015 são de uma faixa etária que vai de 17 a 25 anos de idade e 82% cursaram ensino fundamental e médio integralmente em escolas públicas – este último é dado significativo que delimita a população de estudantes ingressantes no que podemos denominar “camadas populares”.

Quase 75% concluíram o ensino médio entre 2010 e 2014, ingressando na UNESPAR em 2015. O gênero feminino é predominante (64% são mulheres e 36% são homens), com 61% se autodenominando brancos(as), 31% pardos(as), 4% afrodes-

centes e negros(as) e 4% asiáticos(as), indígenas e outras etnias – mais um dado revelador que, embora não seja nosso objetivo neste artigo, indica muito da estratificação e hierarquização social brasileira. Um total de 85% são solteiros(as), 95% são moradores de áreas urbanas e 65% residem com os pais ou familiares.

Dentre os(as) alunos(as) entrevistados(as), 44% trabalham em tempo integral e 26% em tempo parcial. Cerca de 40% possuem uma renda mensal menor que um salário mínimo e quase 30% estão envolvidos em estágios remunerados, programas de bolsa e/ou projetos diversos oferecidos pela universidade.

Outra informação que nos chama a atenção é que quase 60% dos(as) alunos(as) possuem dificuldades em conciliar trabalho e estudo e 53% apresentam dificuldades para estudar, ler e acompanhar as disciplinas do curso, dado que se revelou particularmente importante para nossa pesquisa e que será aprofundado adiante.

Por fim, 6,5% das mães dos(as) alunos(as) entrevistados(as) eram analfabetas (entre os pais esse percentual diminuía para 5%) e 22% das mães não concluíram o ensino fundamental (número que aumentava para 25% entre os pais). Apenas 25% possuíam irmão, irmã, mãe ou pai com ensino superior completo ou incompleto e 75% dos(as) alunos(as) eram os(as) primeiros(as) de suas famílias a ingressarem na universidade.

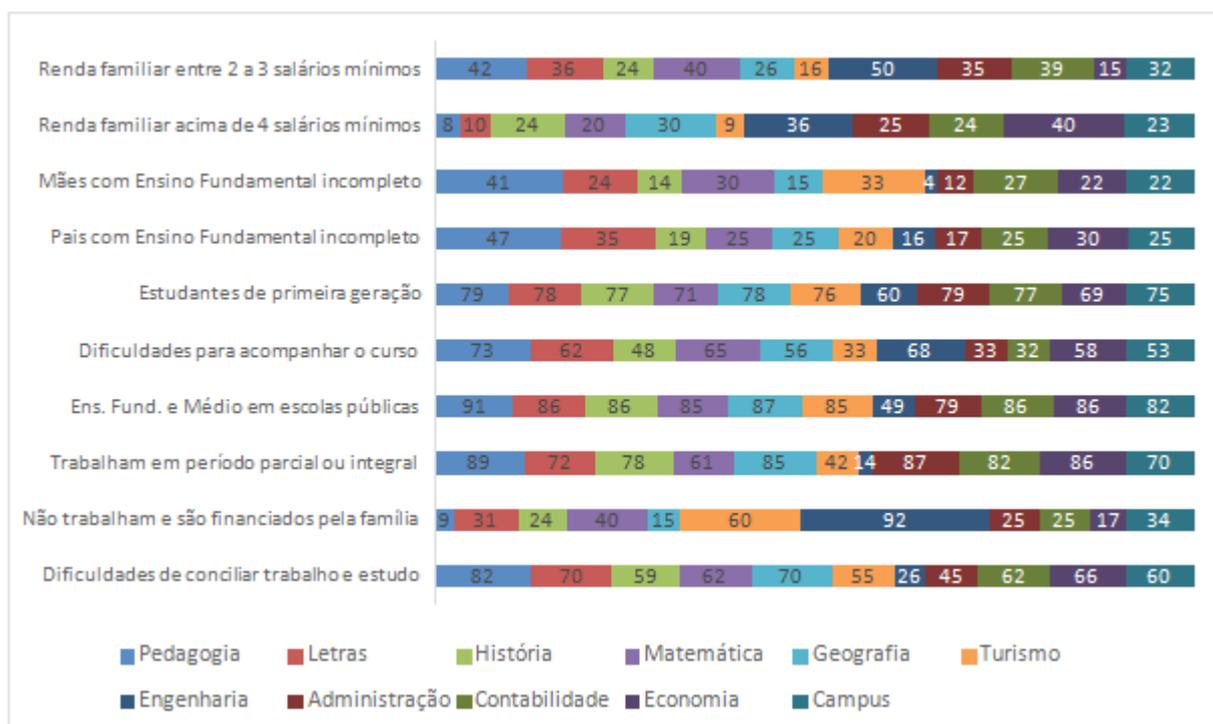
Complementando esse perfil, observamos que 44% dos(as) alunos(as) que ingressaram em 2015 haviam desistido ou estavam atrasados até o ano de 2018 (ano em que se formariam²). Ainda que não seja nosso objetivo, chama a atenção o fato de que o número de possíveis egressos em 2018 é quase 50% inferior à quantidade de ingressantes na UNESPAR/Campo Mourão em 2015. Se levarmos em consideração que esses dados complementares se referem ao primeiro semestre de 2018, temos ainda a possibilidade de um aumento nesse índice, com mais estudantes desistindo ou ficando para trás antes de se formarem ao final do ano letivo de 2018.

Em suma, tais dados ajudam a entender as características do(a) estudante que ingressa hoje na universidade pública e oferecem uma importante base para pensar ações de permanência. Para o perfil de estudantes que encontramos, é necessário ir além do acesso, assegurando políticas de permanência que garantam condições míni-

2 Apenas os dados referentes aos estudantes de Engenharia e Produção Agroindustrial foram deixados de lado, já que é um curso com duração de cinco anos, e não quatro, como as demais graduações oferecidas no campus.

mas de alimentação, transporte, moradia e apoio pedagógico direcionado às dificuldades oriundas de lacunas na aprendizagem escolar (ESTEVE, 2004; ZAGO, 2006).

Articulado o perfil socioeconômico dos(as) alunos(as) com seus cursos temos o cenário resumido no Gráfico 1, a seguir.



Fonte: o autor.

Podemos verificar que a renda familiar localizada na faixa acima de 4 salários mínimos é mais frequente nos cursos de Engenharia, Administração, Contabilidade e Economia, enquanto os demais cursos apresentam um índice maior de renda familiar circunscrita na faixa de 2 a 3 salários mínimos. Os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Administração, Contabilidade e Economia apresentam percentuais acima de 70% para estudantes que trabalham, enquanto os cursos de Turismo e Engenharia – e moderadamente o curso de Matemática – contam com maiores índices de ingressantes que declararam ter suas despesas financiadas por familiares (com percentuais que chegam a 92%, no caso específico de Engenharia). Ainda no curso de Engenharia, há também uma quantidade maior de estudantes que não são oriundos de escolas públicas. Tais informações revelam a ligação entre o perfil de tais estudantes,

o curso escolhido e as condições socioeconômicas de suas famílias de origem. Tais elementos se relacionam e influem em fatores diversos, como existência ou ausência de dificuldades oriundas da formação básica e maior ou menor preocupação com garantias de sustento e sobrevivência – que resultam em limites acadêmicos e interferem diretamente em questões como permanência e índices de conclusão, como apontam Lima Filho (2015) e Zago (2006).

Outra informação que chama a atenção é a dificuldade de acompanhar as disciplinas do curso, maior na Pedagogia, Letras e Engenharia, com 73%, 62% e 68% respectivamente. Os(as) alunos(as) de Pedagogia, Letras e Geografia apresentaram ainda maiores dificuldades de conciliar trabalho e estudo, com percentuais de 70% ou mais.

Ainda a respeito do Gráfico 1, temos um maior índice de estudantes de primeira geração no curso de Pedagogia, assim como mães e pais com ensino fundamental incompleto. Entretanto, nota-se que em todo o campus, de maneira geral, há um alto percentual de alunos e de alunas que são os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior, com uma média que chega a 75%, quando considerados(as) os(as) estudantes de todos os cursos ofertados. Ainda que sejam perceptíveis as diferenças entre alguns cursos – sobretudo quando comparados aqueles das licenciaturas com os demais –, os dados a respeito dos(as) estudantes de primeira geração nos levam a uma importante reflexão sobre o perfil do(a) estudante que ingressa na UNESPAR atualmente. Considerando a democratização do acesso que vimos discutindo, e empreendida especialmente nas últimas décadas, o perfil do(a) aluno(a) ingressante na universidade brasileira já não pode ser associado apenas às classes sociais mais favorecidas. Essa reflexão deve vir acompanhada da análise que aqui anotamos – afinal, existem diferenças entre o perfil socioeconômico dos(as) estudantes de Engenharia em relação aos(as) de Pedagogia, ou das outras licenciaturas do campus, por exemplo –, mas a existência de estudantes de primeira geração cujos pais e familiares são analfabetos ou não concluíram sequer o ensino fundamental indica também o resultado de algumas das políticas de universalização da educação que estão em movimento no Brasil nas últimas décadas. Além disso, tais dados indicam igualmente a importância de continuar pesquisando esse novo perfil de ingressantes no ensino superior brasileiro, de maneira a acompanhar possíveis evoluções ou até mesmo retrocessos que podem ocorrer a partir da redução de políticas públicas que até então são desenvolvidas, sobretudo no sentido da democratização do ensino superior que vimos discutindo neste artigo.

Além dos dados oriundos dos questionários, desenvolvemos também sessões

de grupos focais com duas turmas de primeiro ano do curso de Pedagogia da UNESPAR/Campo Mourão, sessões que resultaram em um aprofundamento nos dados a respeito das dificuldades vividas por esses(as) estudantes, em sua maioria alunos(as) de primeira geração.

É importante registrar que, no geral, as turmas de Pedagogia possuíam perfil semelhante ao dos(as) demais estudantes do campus, com algumas diferenças. Na Pedagogia, 90% são mulheres, 85% possuem de 17 a 25 anos, 60% se denominam brancos(as), 4,5% afrodescendentes, 76% são solteiros(as), 76% ainda moram com os pais ou familiares, cuja renda familiar é de até três salários mínimos. Cerca de 89% trabalham para ajudar na renda familiar (contra uma média de 70% no campus), 56% recebem ajuda financeira da família, 48% recebem menos de um salário mínimo e 40% estão envolvidos(as) em programas de bolsas, projetos ou estágios remunerados. Mais de 90% estudaram integralmente em escolas públicas e 79% são estudantes de primeira geração.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes do curso de Pedagogia, como detalhado no Gráfico 1, 73% manifestaram dificuldades em acompanhar as disciplinas de seu curso (contra 53%, quando considerados todos os ingressantes no ano de 2015, como colocado anteriormente) e 82% relataram dificuldades em conciliar trabalho e estudo (contra 60%, média de todo o campus).

A partir dos grupos focais, foi possível aprofundar nosso conhecimento a respeito das dificuldades desses(as) estudantes e organizar três categorias de análise: (i) dificuldades para ingressar no ensino superior, (ii) significado do ingresso no ensino superior e (iii) dificuldades para acompanhar o curso. Vale pontuar que a terceira categoria foi pensada previamente e as demais se referem a assuntos que adquiriram relevância no decorrer dos grupos focais e auxiliaram na compreensão das dificuldades. A seguir, analisaremos cada uma das categorias.

Dificuldades para ingressar no ensino superior

A primeira categoria se refere aos problemas que os(as) estudantes participantes da pesquisa enfrentaram para ingressar no ensino superior. Durante os grupos focais, os desafios evidenciados giraram em torno de três assuntos principais: dificuldades com o conteúdo de provas de seleção (como vestibular, Enem e outras); responsabilidades familiares (casar cedo, cuidar dos filhos); e apoio ou não dos pais.

A respeito das dificuldades com o conteúdo de provas de seleção, os(as) estudantes citaram que seu ensino médio não proporcionou aprendizagem suficiente, gerando a necessidade de buscar cursinhos preparatórios. Como afirmam Carmo et al. (2014), embora o desenvolvimento econômico tenha levado a uma ampliação de políticas e aumento no número de vagas no ensino superior, o histórico afinamento na oferta, marcado pela seleção do vestibular, ainda funciona como forte mecanismo de seleção, resquício da Pedagogia da Exclusão, apontada por Esteve (2004).

O fato de não terem aprendido os conteúdos cobrados nas provas de seleção evidencia a existência de lacunas na aprendizagem. Segundo Esteve (2004), tais lacunas são uma característica dos(as) estudantes de primeira geração, elemento que deve ser levado em consideração ao pensarmos políticas de permanência. Se a busca por uma real democratização da educação não pode prescindir de políticas de ampliação do acesso, sobretudo ao ensino superior, no caso de nossa pesquisa, não podemos esquecer que igualmente importante é o fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis (ESTEVE, 2004; ZAGO, 2006).

Uma outra dificuldade destacada refere-se a responsabilidades familiares, como o fato de casar cedo, ter filhos e não conseguir conciliar família e estudo.

Tais elementos demonstram como as decisões dos(as) estudantes no âmbito privado interferem nos seus estudos, favorecendo ou dificultando o desejo de cursar o ensino superior. Vale a pena destacar o fato de que apenas as mulheres mencionaram essas dificuldades, apesar de existirem homens com filhos entre os(as) participantes da pesquisa. Embora não seja nosso objetivo neste artigo, é importante pontuar que esse fato evidencia como a responsabilidade sobre a prole ainda acaba recaindo exclusivamente sobre a mulher, ainda que devesse ser compartilhada entre o casal. Quando associadas aos obstáculos que enfrentam os(as) estudantes que moram em outros municípios e precisam viajar diariamente para estudar, vemos que as dificuldades mencionadas até aqui tornam-se ainda maiores e desafiadoras.

Permanecendo na esfera privada, os(as) estudantes destacaram o fato de receberem ou não apoio dos pais para estudarem. A falta de escolarização dos pais também foi citada, mas de maneira antagônica. Se, para alguns, a baixa escolarização dos pais atuou de forma negativa em sua vida escolar, para outros isso foi fator determinante para que os familiares fizessem todo o possível para incentivar os(as) filhos(as) a estudarem.

Novamente, aqui cabe destacar que a baixa escolarização dos pais é uma das características dos(as) estudantes de primeira geração. O fato de os pais e familiares não terem tido a oportunidade de estudar parece-nos questão central para definir não só quem é o(a) estudante de primeira geração, mas também qual é a relação que estabelece com a escolarização (ESTEVE, 2004). Para alguns estudantes, a falta de escolarização dos pais foi fator negativo, na medida em que os pais não acompanharam, e até mesmo não faziam questão de que os filhos(as) estudassem. Para outros, esse mesmo fator impulsionou, em toda a família, o que denominaram como uma “busca pela escolarização”. Esse antagonismo presente no elemento “instrução dos pais e familiares” nos permite avaliar a importância de que o apoio e incentivo aos(as) mais jovens derive não somente do ambiente privado, mas também de políticas públicas. A tais políticas devemos atribuir a responsabilidade de fazer chegar aos estudantes de camadas menos favorecidas não só a formação básica como também os recursos e as orientações adequadas para que continuem a estudar e ingressem no ensino superior por meio dos diferentes mecanismos e programas hoje existentes, como os anteriormente citados.

Além dessas três dificuldades, vale a pena chamar a atenção para outros elementos destacados pelos(as) alunos(as) e que também se configuram como dificuldades para ingressar no ensino superior, como fatores financeiros, trabalho, falta de tempo para estudar, saúde e preconceito sofrido em relação à idade avançada, entre outros. Ainda que tais dificuldades tenham sido menos discutidas durante os grupos focais, são tão importantes quanto as demais.

Significado do ingresso no ensino superior

A segunda categoria que emergiu dos grupos focais refere-se ao significado que os(as) estudantes e suas famílias atribuíram ao fato de estarem no ensino superior. Nessa categoria, discutiram a respeito da importância de ingressarem em uma universidade. De maneira geral, o significado de chegar ao ensino superior foi definido por palavras como “orgulho pessoal e para a família”, “conquista”, “realização de um sonho”.

Como grande parte dos(as) estudantes são os(as) primeiros(as) de suas famílias que tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior, notamos que o sentimento e o clima da discussão foi bastante positivo nesse momento. Como apontado por Zago (2016), ao entrarem em uma universidade pública, sentiram-se realizando um

sonho, não somente seu, mas também da família, como ficou evidenciado nos grupos focais. A esse respeito, vale retomar a importância de reconhecer a existência de estudantes pobres que têm conseguido “[...] ultrapassar barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas.” (ZAGO, 2006, p. 228). É essa situação que nos permite pontuar os limites de teorias da reprodução e observar diferentes dimensões do êxito e do fracasso de parcelas da população, no que diz respeito ao acesso à escolarização (PETITAT, 1994). Em consequência disso, podemos afirmar que a democratização nos ajuda a entender que a instituição educacional, seja ela de nível básico ou superior, possui uma função produtiva importante que vai além da reprodução social e do apoio ideológico ao poder estabelecido. Reconhecer isso é importante para continuar defendendo e atuando no sentido de ampliar ainda mais a democratização da escolarização no Brasil.

Ainda que seja uma conquista, cabe pontuar que o significado de ingressar no ensino superior não pode ocultar os obstáculos que permeiam tanto a trajetória que precede o ingresso quanto o percurso dos(as) estudantes já no ensino superior, sobretudo aqueles(as) de primeira geração.

Em nossa pesquisa, traçamos o perfil dos(as) estudantes ingressantes no campus de Campo Mourão no ano de 2015 e verificamos que a composição de cada curso está permeada das mais variadas desigualdades socioeconômicas. A esse respeito, cabe lembrar que, se os dez cursos da UNESPAR/Campo Mourão possuem altos índices de estudantes de primeira geração – certamente um motivo de comemoração –, apresentam também uma heterogeneidade no que diz respeito a condições como renda familiar, escolaridade dos pais, necessidade de trabalhar, etc.

A respeito especificamente da trajetória dos(as) estudantes de primeira geração na educação básica, cabe destacar que as lacunas na aprendizagem – que impõem obstáculos já no cumprimento das provas de vestibular e ENEM, como vimos anteriormente – resultam também em dificuldades vividas durante o andamento do curso de graduação, levando, muitas vezes, a um baixo índice de conclusão, como apontam Lima Filho (2015) e Zago (2006). É a existência de tais desigualdades e as dificuldades delas oriundas que nos levam à próxima categoria a ser analisada.

Dificuldades para acompanhar o curso de ensino superior

Na última categoria de análise, notamos que os(as) estudantes discutiram so-

bretudo acerca das dificuldades vividas no cotidiano depois de ingressarem na universidade. Tendo superado as dificuldades para ingressar no ensino superior e vivendo o sonho de conseguir vaga em uma universidade pública, as dificuldades giraram em torno de dois assuntos principais: leituras/conteúdos do ensino superior e distância entre o campus e cidade de origem.

Em um primeiro momento, foi discutida a dificuldade com leituras, que certamente está relacionada aos aprendizados da educação básica – embora alguns tenham atribuído à falta de hábito, que não deixa de ser um reflexo das lacunas na escolarização.

Durante os grupos focais, foi possível notar que estão se aproximando – em sua condição de estudantes de primeira geração – da necessidade de realizarem leituras para fins de estudo, diferentes das leituras descomprometidas e/ou por lazer. Embora tenham mencionado que estudam em grupos, não apresentaram um olhar intencional para o problema central, que está relacionado à formação oriunda da educação básica. A esse respeito, vale a pena frisar que uma das maiores dificuldades enfrentadas por esses estudantes depois de ingressarem no ensino superior é certamente a qualidade do ensino público pelo qual passaram, como coloca Zago (2006). A defasagem de conhecimentos oriunda da educação básica tem relação direta com as dificuldades vividas pelos(as) estudantes no ensino superior, especialmente no início do curso e manifestada nos grupos focais como “dificuldades com leituras e conteúdos”. Ainda que a ampliação do número de vagas ofertadas nos níveis fundamental e médio seja motivo de comemoração e tenha impulsionado também o ingresso de estudantes de primeira geração no ensino superior, tal ampliação não eliminou os problemas relacionados à qualidade do ensino público. Se aquela Pedagogia da Exclusão, apontada por Esteve (2004), perdeu força com a universalização e a redução da evasão, sobretudo com a expansão de vagas no ensino fundamental brasileiro, assistimos atualmente à origem de um novo tipo de exclusão, a exclusão na escola, aquela existente em torno do acesso ao conhecimento (OLIVEIRA, 2000; 2007). Isso nos leva ao debate acerca da importância de garantir políticas públicas que levem à formação de cidadãos(ãs) autônomos(as) e críticos(as) para atuação na sociedade. O que podemos constatar nos dados dos grupos focais, no entanto, é um cenário de políticas que não conseguiu garantir, ao longo da escolarização básica, a formação de cidadãos(ãs) capazes de compreender bem um texto, de relacionar ideias e de fazer uso dos conteúdos das disciplinas para entender e atuar no mundo. Esse debate é muito importante e precisa mobilizar nossa atenção, já que denota a relação existente entre as lacunas presentes nos processos formativos

básicos e aquelas dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes quando começam a cursar o ensino superior.

Além da necessidade de fortalecer o ensino público com políticas que visem uma educação de qualidade para todos(as) os(as) estudantes, os dados dos grupos focais também demonstram a necessidade de a universidade adotar, ao menos temporariamente, medidas que auxiliem os(as) estudantes que apresentam lacunas na capacidade de leitura, por exemplo. Algumas universidades já organizam, em sua matriz curricular, disciplinas com intuito de apoio pedagógico e psicológico nesse sentido (CARMO et al., 2014; ZAGO, 2006).

Uma outra dificuldade apontada foi morar longe do campus, o que acarreta gasto de tempo e de dinheiro com viagens. Tais dificuldades também fazem parte da preocupação das políticas públicas para acesso ao ensino superior citadas anteriormente. Nos grupos focais, alguns estudantes mencionaram, inclusive, que somente ingressaram no ensino superior quando resolvidas as dificuldades relacionadas ao fator distância (CARMO et al., 2014; ZAGO, 2006).

Em suma, uma parcela significativa dos(as) estudantes que hoje ingressam no ensino superior apresenta não só dificuldades financeiras, como também problemas oriundos de lacunas na aprendizagem, como discutimos anteriormente. Considerando que muitos(as) estudantes de primeira geração da UNESPAR/Campo Mourão são os primeiros de suas famílias a concluírem também a educação básica, acreditamos que é importante investir mais em políticas que visem a permanência de tais estudantes no ensino superior e, do mesmo modo, voltar nossa atenção para a melhoria da qualidade de ensino da escola básica, desafio não menos importante do que aquele que abordamos neste artigo e que exige igualmente nossos esforços e atenção.

Considerações finais

O perfil socioeconômico dos(as) alunos(as) ingressantes na UNESPAR/Campo Mourão indica, em sua maioria, um(a) estudante oriundo de escolas públicas, do gênero feminino, branco(a) e pardo(a), de 17 a 25 anos de idade, solteiro(a), morador(a) de áreas urbanas e residindo com os pais. Mais de 70% trabalha em tempo integral ou parcial, cerca de 40% possuem uma renda mensal menor que um salário mínimo, 75% são estudantes de primeira geração – os(as) primeiros(as) de suas famílias a ingressarem no ensino superior – e a maioria apresenta dificuldades para conciliar trabalho e

estudo e acompanhar as disciplinas do curso.

O diálogo proporcionado pelos grupos focais evidenciou as dificuldades des-
ses(as) estudantes, tanto no ingresso quanto na permanência no curso. Para ingressa-
rem, as dificuldades estão centradas nos conteúdos do vestibular e Enem – dificuldades
oriundas de uma escolarização básica deficitária, que ainda necessita ser fortalecida por
políticas que tenham por objetivo melhorar a qualidade do ensino público brasileiro.
Influenciam ainda nessas dificuldades os diversos obstáculos advindos da necessidade
de cuidar de filhos(as) e da baixa escolarização de pais e familiares, elementos também
destacados por Carmo et al. (2014), Esteve (2004) e Zago (2006).

Para permanecerem no ensino superior, os desafios giram em torno das difi-
culdades de leitura – mais uma vez oriundas de lacunas presentes desde a escola básica
–, bem como tempo e dinheiro gasto com viagens, para aqueles(as) que moram em
outros municípios.

Ainda que permeado por desafios, o significado do ingresso no ensino supe-
rior é marcado por um sentimento positivo e definido como uma conquista – aspecto
que deve ser lido sob a ótica de alunos(as) que são os(as) primeiros(as) de suas famílias
a ingressarem no ensino superior e apresentam uma multiplicidade de dificuldades.

Para o perfil de estudantes que encontramos na UNESPAR/Campo Mourão,
é importante destacar, mais uma vez, a importância do acesso e a conquista que esse
ingresso significa em termos de democratização do ensino superior no Brasil. Por
outro lado, essa mesma conquista não pode esconder a necessidade de encararmos os
desafios decorrentes, sobretudo no que diz respeito à garantia de permanência. Tal
desafio torna-se ainda mais premente quando observamos, na UNESPAR, que dos 524
alunos(as) ingressantes nos cursos do campus em 2015, quase 50% haviam desistido
ou estavam atrasados em 2018 (ano da possível conclusão na maioria dos cursos do
campus), o que evidencia uma taxa de evasão e atrasos de quase 50%. São índices altos
como esses que tornam ainda mais importantes as ações para permanência com auxí-
lio transporte, alimentação, moradia, apoio pedagógico e psicológico, como colocam
Carmo et al. (2014) e Zago (2006).

Em suma, o perfil e as dificuldades do(a) estudante da UNESPAR/Campo
Mourão nos permite afirmar que lidamos com alunos(as) jovens que conseguiram ul-
trapassar vários obstáculos durante suas trajetórias, já que são os(as) primeiros(as) de
suas famílias a conseguirem acesso à universidade. Ao presenciarmos a gênese dos(as)

estudantes de primeira geração no ensino superior brasileiro – um novo grupo que passa a ter acesso à escolarização –, a instituição educacional vai além da reprodução, tornando-se produtora da sociedade (PETITAT, 1994). Assim, a despeito de ser tomada, algumas vezes, como uma instituição voltada à manutenção da ordem, a complexa instituição educacional participa da superação dessa mesma ordem e trabalha para além da coesão e legitimação de poder, levando estudantes de primeira geração a completarem sua escolarização básica e ingressarem no ensino superior, vivendo oportunidades diferentes daquelas que seus pais e familiares viveram (LOPES, 1981; PETITAT, 1994; ESTEVE, 2004; ZAGO, 2006). É essa situação que se configura como uma conquista e, ao mesmo tempo, impõe desafios que devem ser identificados e assumidos, tanto pelo ensino fundamental quanto pelo ensino superior.

Por fim, além de evidenciar que a democratização da educação básica no Brasil trouxe um novo perfil de estudantes para o ensino superior, acreditamos que a pesquisa aqui apresentada é um primeiro passo no sentido de entender quem é o(a) estudante de primeira geração que ingressa hoje na universidade pública, elemento importante para nortear o planejamento de estratégias, políticas de equidade e assistência estudantil para prevenir a evasão e zelar pelo bom desempenho de estudantes que começam a chegar ao ensino superior.

Se existem avanços e há motivos para comemorar o ingresso de estudantes de primeira geração no ensino superior brasileiro, há também o risco de regressão nas políticas públicas que vigoram hoje no Brasil e que têm garantido ações básicas voltadas a estudantes de camadas populares. É por esse motivo, e também porque ainda há um longo caminho a ser trilhado para levar a educação brasileira aos parâmetros definidos em lei, que existe a necessidade de garantir que esses(as) estudantes ingressem, permaneçam e concluam cada vez mais esse nível de ensino, aspecto que precisa continuar a ser pesquisado e estudado.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social.

Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011. <https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.1202>

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 7 dez. 2018.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005.

_____. Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. *Revista Vertentes*, São João del-Rei, v. 19, n. 2, 2010.

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-27, maio/ago. 2014. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000200004>

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FREITAS FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

ESTEVE, José Manuel. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo*

Demográfico 2000. Rio de Janeiro, 2000.

_____. *Tendências demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos 1940 e 2000*. Rio de Janeiro, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 31, p. 195-223, jan./abr. 2015.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. Edições Loyola, São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-90, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>

Submissão em: 11-09-2018

Aceito em: 30-11-2018