UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Faculdade de Educação

ANA AMÉLIA CHAVES TEIXEIRA ADACHI

**Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP - Ingressantes nos anos de
2002, 2003 e 2004**

São Paulo
2017

ANA AMÉLIA CHAVES TEIXEIRA ADACHI

**Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP - Ingressantes nos anos de
2002, 2003 e 2004**

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Doutor Romualdo Luiz Portela de Oliveira.

São Paulo
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378	Adachi, Ana Amélia Chaves Teixeira
A191p	Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP - Ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004 / Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi; orientação Romualdo Luiz Portela de Oliveira. São Paulo: s.n., 2017. 294 p.; grafs.; tabs.; anexos Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Evasão 2. Estudantes 3. Ensino Superior 4. Universidade de São Paulo I. Oliveira, Romualdo Luiz Portela de, orient.

**ADACHI, A. A. C. T. Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP -
ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do Título
de Doutora em Educação na linha de pesquisa
Estado, Sociedade e Educação.

Aprovado em: 29/06/2017

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Instituição: Feusp

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Souza

Instituição: Feusp

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

Instituição: Unicamp

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Prof. Dr. Écio Antônio Portes

Instituição: UFSJ

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real

Instituição: UFGD

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Aos meus pais, Jorge e Maria Lúcia, pela condição de realização sempre;
Ao Hiroshi, por estar sempre do meu lado;
In memoriam de minha avó, Amélia de Souza, pela referência e bagagem de
afeto.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao meu orientador, professor Romualdo Luiz Portela de Oliveira, por todo o suporte, compreensão e condução generosa na realização deste trabalho. Foram muitos altos e baixos para concluir esta pesquisa, e, sem o seu apoio, eu não estaria aqui. Obrigada por tudo!

Agradeço à Capes, pela bolsa de pesquisa durante toda a trajetória do doutorado, à Universidade de São Paulo e à Feusp, que me acolheram e propiciaram uma formação de excelência, com imenso ganho — pessoal e acadêmico. É difícil mensurar todas as oportunidades de que usufrui. O crescimento foi enorme e, muitas vezes, sem completa consciência dessa aquisição, que, com certeza, refletirá em todo o meu trajeto pessoal, acadêmico e profissional, presente e futuro.

Agradeço ao CEA-IME-USP, pela acolhida ao meu projeto para análise estatística na USP. Em especial, à professora Mônica Sandoval, por ter me assessorado pessoalmente nas análises complementares para a finalização desta pesquisa. Obrigada pela disponibilidade e dedicação a este trabalho. Agradeço às meninas da graduação, Fabiana Alves e Giovanna Isolani, por terem transposto as minhas intenções em resultados objetivos e concretos no CEA, consubstanciados no relatório que deu encaminhamento a esta investigação, e, ainda, um agradecimento especial à professora Cláudia Peixoto, por ser uma entusiasta desta pesquisa e ter demonstrado grande interesse por esta investigação, no momento de seleção do projeto no IME. Por fim, agradeço à secretária Sylvia Takahashi, por ter me orientado em todo o processo de tramitação da inscrição e enviado os resultados, mesmo a distância.

Agradeço aos meus amigos da Seção de Graduação da Feusp (André, Joel, Luiz, Murilo e Roberto) que me introduziram na instituição com todo tipo de suporte de informação, acessibilidade aos dados para a realização desta pesquisa, mesmo em períodos de greve, e pela acolhida a uma recém-ingressa na USP, com um universo a desbravar e sem saber por onde começar. Obrigada pela amizade e amparo com que sempre contei durante toda a minha estadia em São Paulo e, mesmo longe, quando voltei para Minas.

Agradeço aos meus professores na Feusp (Elie Ghanem, Marília Sposito, Graça Setton, Belmira Bueno, Sidney Pagotto, Paula Vicentini, Afrânio Catani, Claudia Vianna e Maria Clara di Pierro), cada um(a) teve uma contribuição importante nesta minha formação. De maneira especial, agradeço ao professor Elie Ghanem, com quem efetuei o

estágio PAE, por quem tenho enorme apreço e infinita gratidão por ter intermediado o meu sanduíche com o professor Tristán McCowan, em Londres, infelizmente não concretizado por falta de financiamento da Capes. Agradeço ao professor Elie, por ser um grande amigo e ter sempre uma palavra de incentivo, sobretudo, quando a peteca começava a cair.

Agradeço à professora Keila Deslandes da UFOP, pela parceria e anos de trabalho em conjunto, que me ajudaram a me manter e estudar em São Paulo.

Agradeço ao professor Danilo Martuccelli, pela disciplina na Pós-Graduação na Feusp, pelas discussões do projeto e rodas de conversas durante a realização do doutorado na USP e no congresso da Anped, em Florianópolis/2015.

Agradeço ao professor Tristán McCowan, por ter aceitado me receber no IOE-UCL (UK), para realização do sanduíche, infelizmente não concretizado, após todas as etapas de aprovação do processo de estágio nas instituições brasileiras, por falta de financiamento para esta formação. Obrigada pela disponibilidade!

À professora Marília Sposito, agradeço por ter me acolhido em seu grupo, no início do doutorado, e pela possibilidade de participar das discussões do Grupo de Estudos em Sociologia da Educação (GETESE), durante parte do meu doutorado. Obrigada pelas contribuições!

À professora Belmira Bueno, agradeço pelo carinho com que sempre reportou o meu trabalho. Obrigada pelas considerações na banca de qualificação e pela disponibilidade em intermediar, na Pró-Reitoria de Graduação da USP, o acesso aos dados para a realização desta pesquisa.

Agradeço aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação da Feusp (Marcelo, Antônio, Cláudia, Bruna, Diana, Rosana e Regina) pelas orientações claras e precisas na condução da nossa vida institucional e acadêmica. Em especial, ao secretário Marcelo Ribeiro, pela tranquilidade e confiança com que sempre abordou cada uma das questões que lhe foram colocadas. Obrigada por nos ajudar tanto e facilitar a nossa vida!

Agradeço aos funcionários da Biblioteca da Feusp pelos treinamentos em base de dados e todo o suporte na efetivação de levantamentos bibliográficos imprescindíveis à realização desta pesquisa. Um agradecimento especial à Cristina Barrelo e ao bibliotecário Marcos Amorim, que me auxiliaram em consultas específicas, bem como no acesso a tais materiais. Agradeço ainda aos bibliotecários Nicolly Leite e Thiago Freires e às demais funcionárias da biblioteca, pela prontidão em nos auxiliar em diferentes demandas.

Agradeço ao Rogério Schelegel, por todo apoio nos trâmites formais do processo sanduíche, pela amizade e disponibilização de documentos e estudos do CEM - USP para a realização de meu trabalho. Obrigada pela assistência e disponibilidade em ajudar sempre!

Ao Wilson Mesquita, obrigada por compartilhar comigo as venturas e desventuras de um interesse de estudos em comum, por discutir caminhos viáveis para a execução desta pesquisa, pelas dicas e envio de bibliografia.

Aos meus amigos de formação na USP, Jaqueline Pinafo, Camila Itikawa Gimenes, Garotinho, Sandra Glória, Newton Araújo, Valéria Peso, Érika Barroso Dauanny, Cristiane Armesto, Gilberto Geribola, Felipe Tarábola e amigos do prédio em São Paulo: Ana Cristina Schaufert Décourt, Zenaide Lu Larod, Luiz Oliveira e Mateus Torres Cruz, obrigada pelos passeios, conversas e ajudas mútuas que tornaram esta travessia mais leve e agradável.

Às minhas amigas especiais, Tereza Mascarin, minha eterna gratidão por sua amizade! Que Deus te proteja sempre. À Lucimara Domingues, amiga de estudos, de estágio, de percalços e vitórias compartilhadas. À Carla Alves, amiga para todas as horas, com você posso sempre contar. Obrigada por sua generosidade!

Aos meus suportes de Belo Horizonte, Carlos Roberto Messeder Esquerdo e Marisa Andrade Chaves, obrigada pela amizade, pelo apoio e por me ampararem em todas as minhas urgências!

À minha professora de inglês, Rinelle Nunes, e ao Roger Gebo, obrigada por auxiliarem em meu aprendizado e na elaboração do *abstract*.

À Luciana Lobato, obrigada pela revisão final desta pesquisa, e à Márcia Reis, pelas transcrições das entrevistas.

À minha família, pai, mãe (Jorge e Maria Lúcia), ao Hiroshi, aos meus irmãos (Jorge Eduardo e Paula), às minhas sobrinhas (Maria Eduarda e Maria Isabel) e aos meus cunhados (Jader e Alcione), obrigada por estarem comigo, em qualquer circunstância!

Enfim, aos entrevistados desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos por compartilharem comigo suas histórias, angústias, anseios e expectativas. Espero corresponder, à altura, à confiança depositada.

“Qualquer ideia que te agrade,
Por isso mesmo... é tua.
O autor nada mais fez que vestir a verdade
Que dentro em ti se achava inteiramente nua...”

(QUINTANA)

RESUMO

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP - Ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004.** 2017. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O tema desta pesquisa se atém ao estudo da evasão de alunos no campo do ensino superior brasileiro, e o seu objetivo consistiu em identificar a experiência universitária que favoreceu a evasão de alunos ingressantes via vestibular nos anos de 2002, 2003 e 2004, nos cursos de graduação da USP, oferecidos na cidade de São Paulo, bem como em delinear os caminhos percorridos pelos jovens universitários diante dessa situação. Essa proposição se justifica pela necessidade da universidade de bem qualificar seus estudantes, garantindo um bom número em termos de diplomados (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997). Para tanto, foi levantado o total de vagas de transferências internas e externas oferecidas pela USP no período de 2002 a 2006; foram selecionados sete cursos de alta evasão para averiguar índices finais da evasão e mapear as formas desse comportamento na USP; bem como foram realizadas entrevistas com estudantes, concluintes e não concluintes, para identificar as razões para o desligamento do curso e os caminhos percorridos pelos ex-alunos em suas trajetórias de vida dentro da universidade. Os resultados obtidos revelaram que: a evasão é alta em cursos cuja nota de ingresso e relação candidatos por vaga é mais baixa, entre todas as carreiras da USP; a incidência da evasão é mais forte no início do curso de graduação; a evasão no turno noturno é predominantemente mais alta que a das respectivas carreiras oferecidas no período diurno; as mulheres tendem mais a concluir que os homens; a classificação no vestibular e as características socioeconômicas do alunado não interferem nas chances de conclusão do curso. Por sua vez, a idade e a existência de titulação anterior ao ingresso constituem fatores que afetam as chances de conclusão da graduação na USP. Com relação à experiência universitária e aos caminhos percorridos pelos jovens, verificam-se quatro perfis de trajetórias: aqueles que concluem no prazo regulamentar (no tempo mínimo ou máximo); aqueles que evadem antes dos dois primeiros anos; aqueles que permanecem por mais de dois anos, evadem e, posteriormente, concluem, na USP, com pedidos de reingresso, ou em outra instituição de ensino; e aqueles que permanecem por mais de dois anos e não concluem a formação superior. Constatou-se, com base nessas experiências, que os alunos que concluem são reconhecidos como “bons alunos”, a partir do ponto de vista institucional, e atendem a essa perspectiva (HIRANO *et al.*, 1988);

aqueles que evadem antes dos dois primeiros anos redirecionam a escolha para carreiras de maior prestígio da USP, contando com suportes diversos para essa migração; aqueles que permanecem por mais de dois anos e evadem e, posteriormente, concluem configuram-se como “estudantes trabalhadores” ou “trabalhadores estudantes” e realizam seus estudos muito frequentemente no turno noturno (FORACCHI, 1977; SPOSITO, 1989; SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000); por último, o evadido prolongado sem conclusão constitui um perfil de estudante que se vê desmotivado e perde o interesse pela graduação cursada, após sistemáticas frustrações de expectativas durante a realização do curso na instituição. Concluiu-se, a partir dessas análises, que os processos de constituição de si e as respectivas trajetórias não necessariamente são definidos por classe, sobretudo, do ponto de vista econômico e social, mas que tais concretizações pessoais, estudantis e profissionais dos ex-alunos são forjadas nas relações estabelecidas em meio acadêmico e nos diferentes espaços em que se inserem no cotidiano (MARTUCCELLI, 2007, 2010).

Palavras-chave: Evasão. Estudantes. Ensino superior. USP. Processos de individuação. Trajetórias juvenis.

ABSTRACT

ADACHI, A. A. C. T. **Dropout among Undergraduate Course Students Entering the University of São Paulo in 2002, 2003 and 2004.** Doctoral Thesis - School of Education, University of São Paulo, São Paulo, Brazil, 2017.

The theme of the present study deals with student dropout in higher education in Brazil. This study aimed to identify the academic experiences that caused student dropout among those who entered university through exam in 2002, 2003 and 2004 and were enrolled in undergraduate course at the University of São Paulo (USP). Additionally, it sought to outline the pathways of young university students in this situation. This proposal results from the need of universities to qualify their students well, guaranteeing a good number of graduates (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997). To achieve this, the total number of vacancies for inner and outer transfers offered by USP between 2002 and 2006 was assessed; seven courses with high dropout rates were selected to identify the reasons for course dropout and to map types of behavior at USP, apart from performing interviews with graduate and dropout students to identify the reasons for dropping out and the pathways followed by former students in their life trajectories in university. The results obtained showed the following: dropout rates are high in courses whose entry grade and candidate/vacancy ratio are very low among all courses at USP; the incidence of dropout is higher in the beginning of undergraduate courses; dropout rates are usually higher for evening courses when compared to the same courses given during the day; women tend to graduate more often than men; and the entry exam ranking and socioeconomic characteristics of students do not interfere with their chances of concluding their course. In their turn, age and the existence of titles prior to entry are factors that affect one's chances of completion of an undergraduate course at USP. Regarding university experiences and the pathways followed by young adults, the following four profiles of trajectories were observed: 1) those who conclude their course within the deadline (minimum or maximum time allowed); 2) those who drop out before the two first years; 3) those who remain for more than two years, drop out and subsequently conclude their course at USP by requesting re-entry or going to another educational institution; and 4) those who remain for more than two years and do not conclude their higher education course. Given these experiences, students who conclude their course are known as "good students" from the institution's point-of-view and meet this perspective (HIRANO *et al.*, 1988); there are those who drop out before the two first years, redirecting their choice

towards careers that have more status at USP and relying on several sources of support for such transfer; those who remain for more than two years, drop out and subsequently conclude their course are described as “student-workers” or “worker-students” and they study in the evenings more frequently (FORACCHI, 1977; SPOSITO, 1989; SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000); at last, those who drop out for a long period of time and do not conclude their course are students that became unmotivated and uninterested in such course after feeling constantly frustrated and not meeting the expectations during the time spent in the institution. In conclusion and based on these analyses, the processes of self-formation and respective pathways followed are not necessarily defined by class. This is especially true from the socioeconomic point of view, although such personal, student and professional concretizations of former students are shaped in the relationships established in the academic world and different spaces where they are found during their routine (MARTUCCELLI, 2007, 2010).

Keywords: Dropout, Students, Higher Education, USP, Individuation Process, Youth Pathways.

LISTA DE GRÁFICOS

Capítulo III

Gráfico 1 - Total vagas transferências internas - USP/SP (2003 a 2005).....	65
Gráfico 2 - Total vagas transferências externas - USP/SP (2003 a 2006).....	68
Gráfico 3 - Total relativo de vagas transferências externas - USP/SP (2003 a 2006).....	70
Gráfico 4 - Média nota mínima nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Humanas da USP/SP...	72
Gráfico 5 - Média nota mínima nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Exatas da USP/SP.....	73
Gráfico 6 - Média nota mínima nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Biológicas da USP/SP.....	74
Gráfico 7 - Média de relação entre número de candidatos por vaga nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Humanas da USP/SP.....	76
Gráfico 8 - Média de relação entre número de candidatos por vaga nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Exatas da USP/SP.....	77
Gráfico 9 - Média entre número de candidatos por vaga nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Biológicas da USP/SP.....	78
Gráfico 10 - Exercício de atividade remunerada por área conhecimento - Ingressantes da USP em 2002, 2003 e 2004.....	82
Gráfico 11 - Natureza instituição procedência escolar dos ingressantes da USP em 2002, 2003 e 2004, distribuídos por área conhecimento.....	84
Gráfico 12 - Forma como pretende se manter no curso superior - Ingressantes da USP em 2002, 2003 e 2004.....	86
Gráfico 13 - Renda de ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Humanidades, da USP.....	89
Gráfico 14 - Renda de ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Exatas, da USP.....	90

Gráfico 15 - Renda de ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Biológicas, da USP.....	91
Gráfico 16 - Exercício de atividade remunerada por ingressantes de 2002, 2003 e 2004, na área de Humanidades, da USP.....	93
Gráfico 17 - Exercício de atividade remunerada por ingressantes de 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Exatas, da USP.....	94
Gráfico 18 - Exercício de atividade remunerada por ingressantes de 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Biológicas, da USP.....	95
Gráfico 19 - Natureza da instituição de origem dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Humanidades, da USP.....	97
Gráfico 20 - Natureza da instituição de origem dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Exatas, da USP.....	98
Gráfico 21 - Natureza da instituição de origem dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Biológicas, da USP.....	99
Gráfico 22 - Idade dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, da área de Humanidades, da USP.....	101
Gráfico 23 - Idade dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, da área de Ciências Exatas, da USP.....	102
Gráfico 24 - Idade dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, da área de Ciências Biológicas, da USP.....	103
Gráfico 25 - Estado civil dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Humanidades, da USP.....	105
Gráfico 26 - Estado civil dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Exatas, da USP.....	106
Gráfico 27 - Estado civil dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Biológicas, da USP.....	107
Gráfico 28 - Condição de trabalho durante permanência dos ingressantes de 2002, 2003 e 2004, da área de Humanidades, da USP.....	109
Gráfico 29 - Condição de trabalho durante permanência dos ingressantes de 2002, 2003 e 2004, da área de Ciências Exatas, da USP.....	109
Gráfico 30 - Condição de trabalho durante permanência dos ingressantes de 2002, 2003 e 2004, da área de Ciências Biológicas, da USP.....	110

Capítulo IV

Gráfico 1 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Biblioteconomia no período diurno.....	133
Gráfico 2 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Biblioteconomia no período noturno.....	134
Gráfico 3 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geografia no período diurno.....	134
Gráfico 4 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geografia no período noturno.....	135
Gráfico 5 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática no período diurno.....	135
Gráfico 6 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática no período noturno.....	136
Gráfico 7 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geofísica.....	136
Gráfico 8 - Resíduos do modelo de Biblioteconomia com envelope.....	146
Gráfico 9 - Resíduos do modelo de Geofísica com envelope.....	146
Gráfico 10 - Resíduos do modelo de Geografia com envelope.....	147
Gráfico 11 - Resíduos do modelo de Licenciatura em Matemática com envelope.....	147

LISTA DE TABELAS

Capítulo II

Tabela 1 - Caracterização socioeconômica e demográfica dos ingressantes da USP (1995-1998).....	56
---	----

Capítulo IV

Tabela 1 - Prazos de integralização curricular nos cursos de graduação da USP.....	113
Tabela 2 - Percentual de alunos não concluintes dos cursos de Biblioteconomia, Geofísica, Geografia e Licenciatura em Matemática dos períodos diurno e noturno por ano de ingresso.....	117
Tabela 3 - Número de ingressantes dos cursos de Biblioteconomia, Geofísica, Geografia e Licenciatura em Matemática dos períodos diurno e noturno por ano de ingresso.....	118
Tabela 4 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia.....	118
Tabela 5 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Geofísica.....	118
Tabela 6 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Geografia.....	119
Tabela 7 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática.....	119
Tabela 8 - Tabela de contingência para as variáveis gênero e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia.....	120
Tabela 9 - Tabela de contingência para as variáveis gênero e situação de conclusão no curso de Geofísica.....	120
Tabela 10 - Tabela de contingência para as variáveis gênero e situação de conclusão no curso de Geografia.....	120
Tabela 11 - Tabela de contingência para as variáveis gênero e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática.....	120
Tabela 12 - Tabela de contingência para as variáveis faixa etária e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia.....	121
Tabela 13 - Tabela de contingência para as variáveis faixa etária e situação de conclusão no curso de Geofísica.....	121

Tabela 14 - Tabela de contingência para as variáveis faixa etária e situação de conclusão no curso de Geografia.....	121
Tabela 15 - Tabela de contingência para as variáveis faixa etária e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática.....	122
Tabela 16 - Tabela de contingência para as variáveis estado civil e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia.....	122
Tabela 17 - Tabela de contingência para as variáveis estado civil e situação de conclusão no curso de Geofísica.....	122
Tabela 18 - Tabela de contingência para as variáveis estado civil e situação de conclusão no curso de Geografia.....	123
Tabela 19 - Tabela de contingência para as variáveis estado civil e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática.....	123
Tabela 20 - Tabela de contingência para as variáveis local da residência e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia.....	124
Tabela 21 - Tabela de contingência para as variáveis local da residência e situação de conclusão no curso de Geofísica.....	124
Tabela 22 - Tabela de contingência para as variáveis local da residência e situação de conclusão no curso de Geografia.....	125
Tabela 23 - Tabela de contingência para as variáveis local da residência e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática.....	125
Tabela 24 - Tabela de contingência para as variáveis procedência escolar e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia.....	126
Tabela 25 - Tabela de contingência para as variáveis procedência escolar e situação de conclusão no curso de Geofísica.....	126
Tabela 26 - Tabela de contingência para as variáveis procedência escolar e situação de conclusão no curso de Geografia.....	126
Tabela 27 - Tabela de contingência para as variáveis procedência escolar e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática.....	127
Tabela 28 - Tabela de contingência para as variáveis primeiro curso/titulação e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia.....	127
Tabela 29 - Tabela de contingência para as variáveis primeiro curso/titulação e situação de conclusão no curso de Geofísica.....	127

Tabela 30 - Tabela de contingência para as variáveis primeiro curso/titulação e situação de conclusão no curso de Geografia.....	128
Tabela 31 - Tabela de contingência para as variáveis primeiro curso/titulação e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática.....	128
Tabela 32 - Tabela de contingência para as variáveis motivo de encerramento e curso.....	128
Tabela 33 - Medidas resumo para variável classificação por situação de conclusão no curso de Biblioteconomia.....	129
Tabela 34 - Medidas resumo para variável classificação por situação de conclusão no curso de Geofísica.....	129
Tabela 35 - Medidas resumo para variável classificação por situação de conclusão no curso de Geografia.....	130
Tabela 36 - Medidas resumo para variável classificação por situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática.....	130
Tabela 37 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Biblioteconomia no período diurno.....	131
Tabela 38 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Biblioteconomia no período noturno.....	131
Tabela 39 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geofísica.....	131
Tabela 40 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geografia no período diurno.....	132
Tabela 41 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geografia no período noturno.....	132
Tabela 42 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática no período diurno.....	132
Tabela 43 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática no período noturno.....	133
Tabela 44 - Valores-p dos testes de independência entre a variável situação de conclusão e cada variável explicativa por curso.....	138
Tabela 45 - Valores-p dos testes T para as variáveis explicativas numéricas segundo a variável situação de conclusão por curso.....	139
Tabela 46 - Ajuste do modelo de regressão logística para o curso de Biblioteconomia.....	140

Tabela 47 - Intervalos de confiança com coeficiente de confiança de 90% para o curso de Biblioteconomia.....	141
Tabela 48 - Ajuste do modelo de regressão logística para o curso de Geofísica.....	142
Tabela 49 - Intervalos de confiança com coeficiente de confiança de 90% para o curso de Geofísica.....	142
Tabela 50 - Ajuste do modelo de regressão logística para o curso de Geografia.....	143
Tabela 51 - Intervalos de confiança com coeficiente de confiança de 90% para o curso de Geografia.....	144
Tabela 52 - Ajuste do modelo de regressão logística para o curso de Licenciatura em Matemática.....	145
Tabela 53 - Intervalos de confiança com coeficiente de confiança de 90% para o curso de Licenciatura em Matemática.....	145

Capítulo V

Tabela 1 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia.....	155
Tabela 2 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Geografia.....	155
Tabela 3 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática.....	155
Tabela 4 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Geofísica.....	155
Tabela 5 - Distribuição da população entrevistada por faixa etária.....	158
Tabela 6 - Distribuição dos entrevistados por sexo e curso da USP.....	160
Tabela 7 - Distribuição dos entrevistados por tipo de estabelecimento escolar no ensino médio, curso e situação de conclusão na USP.....	160
Tabela 8 - Distribuição dos entrevistados por período de estudos na USP.....	161
Tabela 9 - Distribuição dos entrevistados por ano de ingresso nos cursos da USP/ <i>Campi da Capital</i>	
Tabela 10 - Percentual de efetividade nos agendamentos realizados.....	163
Tabela 11 - Instrumento e local de efetivação das entrevistas.....	164

Tabela 12 - Procedência social por renda declarada dos pais dos egressos da USP.....	184
Tabela 13 - Percentual de escolaridade dos pais - egressos da USP.....	185
Tabela 14 - Percentual por tipo de ocupação dos pais e chefe da família - egressos da USP.....	189
Tabela 15 - Situação de conclusão por agrupamento ocupacional dos pais - egressos da USP.....	190
Tabela 16 - Média de idade no ingresso dos egressos da USP.....	202

LISTA DE QUADROS

Capítulo V

Quadro 1 - Entrevistados por tempo de permanência na USP.....	156
Quadro 2 - Data, duração, formato/local das entrevistas e TCLE.....	172
Quadro 3 - Distribuição dos entrevistados por curso, tempo de permanência, situação de encerramento, sexo, idade e ano de ingresso na USP.....	173
Quadro 4 - Idade no ingresso, procedência escolar, realização de cursinho, tentativas no vestibular e motivo da escolha do curso - Egresso da USP.....	178
Quadro 5 - Referências socioeconômicas por estratos de classe, segundo Critério Brasil/2015.....	184
Quadro 6 - Escolaridade dos pais para egressos da USP.....	186
Quadro 7 - Ocupação dos pais para egressos da USP.....	187
Quadro 8 - Razão da escolha do estabelecimento escolar.....	192

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO - CIRCUITOS E TRAJETOS DE INVESTIGAÇÃO.....	26
CAPÍTULO II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA - INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS.....	38
2.1 Delineamento do conceito de juventude e a emergência histórica de uma categoria social.....	40
2.2 Configuração de um campo de estudos.....	41
2.3 Processos de individuação e a teoria social na atualidade.....	43
2.4 Estudos da evasão no campo do ensino superior brasileiro e a teoria de Tinto.....	45
2.4.1 Análises da evasão em âmbito nacional.....	46
2.4.2 Análises da evasão em âmbito internacional.....	49
2.4.3 Alguns apontamentos.....	52
2.5 Resultados dos estudos da evasão na USP.....	53
CAPÍTULO III - UM INDICADOR INDIRETO DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA USP - CAMPUS SÃO PAULO E O PERFIL ESTUDANTIL PARA INGRESSANTES, VIA FUVEST, NOS ANOS DE 2002, 2003 E 2004.....	61
3.1 Definições preliminares, escopo e procedimentos de pesquisa: uma análise das vagas de transferências internas e externas oferecidas pelos cursos de graduação da USP, da cidade de São Paulo, no período de 2002 a 2006.....	61
3.2 Caracterização da população ingressante nos cursos de graduação da USP, via Fuvest, nos anos de 2002, 2003 e 2004.....	78
CAPÍTULO IV - RESULTADOS ESTATÍSTICOS DA EVASÃO PARA UMA AMOSTRA DE SETE CURSOS DA USP.....	112
4.1 Considerações iniciais.....	112
4.2 Índices de evasão nos cursos da USP.....	117
4.3 Resultados descritivos da evasão para um conjunto de variáveis.....	119
4.4 Análise das variáveis da evasão.....	137
4.4.1 Testes de independência.....	137

4.4.2 Testes T.....	138
4.4.3 Modelo de regressão logística.....	139
4.4.3.1 Modelo para Biblioteconomia.....	139
4.4.3.2 Modelo para Geofísica.....	141
4.4.3.3 Modelo para Geografia.....	142
4.4.3.4 Modelo para Licenciatura em Matemática.....	144
4.4.4 Diagnóstico dos modelos de regressão logística.....	145
4.4.5 Conclusões das análises de regressão logística.....	148

CAPÍTULO V - PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO - CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ENTREVISTADA E CAMINHOS DA ANÁLISE.....

5.1 A montagem do banco de dados.....	149
5.2 Critérios de seleção dos entrevistados.....	151
5.3 Demais fatores intervenientes na seleção dos entrevistados.....	160
5.4 Agendamentos.....	161
5.5 A efetivação das entrevistas.....	163
5.6 Procedimentos formais e protocolos éticos.....	167
5.7 Configurações da pesquisa: caracterização do público entrevistado com TCLE.....	172
5.7.1 Razões para a escolha do curso.....	174
5.7.2 Procedência social/Perfil socioeconômico - alunos egressos da graduação da USP.....	182
5.7.3 Trajetória escolar no ensino fundamental e médio - alunos egressos da graduação da USP.....	190
5.7.4 As estratégias para ingresso/A efetivação dos cursinhos pré-vestibulares - alunos egressos da graduação da USP.....	197
5.7.5 Desempenho no curso: idade, gênero e o curso superior noturno - alunos egressos da graduação da USP.....	200

CAPÍTULO VI - QUATRO PERFIS DE ESTUDANTES - DIFERENTES EXPERIÊNCIAS E PERCURSOS NA UNIVERSIDADE.....

6.1 Tipo 1 - Concluintes no tempo ideal e máximo.....	209
6.2 Tipo 2 - Evadido antes dos dois primeiros anos.....	226

6.3 Tipo 3 - Evadido prolongado com conclusão (dentro ou fora da USP).....	237
6.4 Tipo 4 - Evadido prolongado sem conclusão.....	250
 CONSIDERAÇÕES FINAIS / CONCLUSÃO.....	 263
 REFERÊNCIAS.....	 270
 ANEXO A - Ofício Seção Graduação Feusp.....	 288
ANEXO B - Carta encaminhada à SAS/USP.....	289
ANEXO C - Carta resposta da SAS/USP.....	291
ANEXO D - Roteiros de entrevistas.....	292
ANEXO E - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE.....	295

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO - CIRCUITOS E TRAJETOS DE INVESTIGAÇÃO

“O atrativo do conhecimento seria pequeno se no caminho que a ele conduz não houvesse que vencer tanto pudor.”

(NIETZSCHE)

Minha entrada no doutorado se deu com o propósito de investigar o suporte da assistência estudantil nas condições de permanência e de evasão de alunos-ingressantes nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo (USP), da cidade de São Paulo, nos anos de 2002, 2003 e 2004. Essa proposição se apresentava como desdobramento e continuidade de pesquisa realizada em âmbito de mestrado, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, que investigou o tema em questão.

No mestrado, desenvolvi estudo acerca da evasão para uma *geração completa*¹ de alunos ingressantes nos cursos de graduação da UFMG no ano de 2000. Essa investigação indagava acerca de qual seria a especificidade do perfil socioeconômico e cultural do estudante evadido da UFMG, tendo em vista resultados empíricos institucionais, em pesquisas realizadas por Peixoto, Braga e Bogutchi (1999), apontarem que: o *fator socioeconômico e cultural* (FSE)² não interferia nas chances de conclusão do curso pelo estudante da UFMG. A pesquisa de Peixoto, Braga e Bogutchi (1999) indicava que a evasão era alta em cursos de baixo prestígio social, em graduações cuja concorrência no vestibular era mais baixa e cujo perfil socioeconômico e cultural do estudante era mais desfavorecido. Porém, destacava que, dentre os evadidos, não eram aqueles com condições mais adversas ou desfavorecidas os que mais incisivamente evadiam da UFMG.

Devido à minha procedência da Sociologia da Educação, em estudos realizados no âmbito da Iniciação Científica, sob a orientação dos Professores Doutores Maria José Braga Viana e Écio Antônio Portes, em análises de trajetórias de sucesso alcançado com as letras por três literatos brasileiros negros do século XIX, a saber: Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Souza, cujos resultados reforçaram o efeito das determinações de classe no êxito alcançado

¹ Por *geração completa* entendemos a situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano-período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular (MEC/ANDIFES/ ABRUEM/SESU, 1996, p. 59).

² Na referida pesquisa, para análise do perfil socioeconômico, foi construída uma escala de padrão socioeconômico denominada escala FSE, com base nos fatores: tipo de escola e turno em que o candidato cursou o ensino médio, sua situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular, sua renda familiar, grau de instrução dos pais e a profissão do responsável por sua família. Essa escala foi construída em uma faixa de valores entre 0 e 10, em que 10 representa a melhor situação socioeconômica (PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 1999, p. 50).

com as letras pelos literatos (ADACHI, 2000, 2001, 2002), questionavam-se os resultados obtidos para a evasão na UFMG, propondo um aprofundamento das análises feitas, por meio de abordagens de investigação com viés mais qualitativo. Essa proposição era corroborada pelos resultados da pesquisa de Portes (2001), que demonstraram como as políticas de assistência estudantil desenvolvidas pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) garantiam condições de permanência aos estudantes provenientes das camadas populares em cursos altamente seletivos dentro da UFMG. Desse modo, buscava-se compreender como as políticas de assistência da FUMP intervinham nas chances de conclusão dos cursos pelos alunos desta universidade.

Frente a isso, impunha-se a necessidade de verificar se os estudantes evadidos e concluintes eram atendidos pelas políticas de assistência da FUMP e se estas favoreciam a conclusão do curso de graduação pelo aluno da UFMG. Os resultados encontrados confirmaram que: os alunos atendidos pelas políticas de assistência estudantil não evadiam da UFMG. Ou seja, eles tinham acesso a um conjunto diverso de suportes, tais como: moradia, alimentação, atendimento psicológico, reforço acadêmico, atendimento médico e odontológico, vale-transporte, vale-livro, bolsas de auxílio financeiro e acompanhamento na evolução do curso pelas assistentes sociais da Fundação, que resguardavam condições de serem bem-sucedidos em seus propósitos de obtenção do título. Destaca-se que, para a quase totalidade desses estudantes atendidos pela FUMP, a obtenção de um diploma de ensino superior era muito importante, pois eram os primeiros de suas famílias de origem a alcançarem essa certificação. Por sua vez, os alunos com perfil diferenciado e bastante semelhante aos perfis predominantes em cursos mais seletivos também não evadiam nos cursos de baixa seletividade. Esses alunos provinham de escolas tradicionais ou que aprovavam nas primeiras colocações nos vestibulares da UFMG, e tais estudantes buscavam o curso interessados na carreira acadêmica. Para tanto, desde cedo, buscavam oportunidades de inserção em projetos e bolsas de iniciação científica dentro da universidade. Contudo, alunos de perfil intermediário, em cursos de baixo prestígio, e sem apoio das políticas de assistência, tendiam muito fortemente a evadir. Esses estudantes classificados como representantes de uma classe média-média consideravam a carreira escolhida pouco atrativa e não vislumbravam perspectivas de êxito no curso. Alegavam que tinham pretensões maiores na vida e que o curso escolhido não lhes possibilitaria essa conquista. Ressalta-se que esses estudantes gostariam de realizar graduações para as quais não possuíam nota suficiente para ingresso, apresentavam trajetórias acidentadas no ensino médio e estavam sempre envolvidos em atividades informais de trabalho, que, segundo demonstram os relatos obtidos, os afastavam de atividades acadêmicas mais estritamente vinculadas ao curso

de formação. Isso implicava um baixo desempenho no curso, que desencadeava situações generalizadas de desmotivação e consequente desligamento da graduação de origem.

As análises realizadas evidenciaram uma maior ou menor heterogeneidade dos perfis de alunos nos cursos em razão da seletividade no vestibular em uma instituição universitária pública de grande excelência e a predominância das determinações de classe nas chances de conclusão do curso. Ou seja, alunos com maiores recursos pessoais e/ou particulares, senão aqueles garantidos pela universidade, tendem a concluir, enquanto estudantes desprovidos de condições subjetivas e objetivas diversas evadem, ou, conforme explicita Bourdieu (1998), as escolhas subjetivas estão dadas pelas condições objetivas de traçar e obter uma posição. Nas palavras do referido autor,

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola — atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social — e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 1998, p. 49).

Consequentemente, e como desdobramento desses resultados, verificamos que as diferenças de perspectivas entre os estudantes de perfis diferenciados, em um mesmo curso de graduação da UFMG, reverberam no alcance das melhores oportunidades existentes em uma instituição universitária pública de excelência, que se sustenta no tripé ensino, pesquisa e extensão, com um delineamento muito claro com relação às possibilidades propiciadas pelas carreiras de pesquisa ou profissões mais valorizadas em termos de prestígio e salário no mercado de trabalho, como nessa instituição. Assim, para o êxito no curso, são selecionados os alunos que possuem os maiores suportes em termos de *capital cultural, econômico e social*³ e vislumbram essas posições, conseguindo se distinguir nesse campo.

³ Conceitos cunhados por Bourdieu (1998), que explicam as diferenças de êxito em razão do aporte de diplomas, recursos econômicos e por um conjunto de relações sociais de amizades, parentesco, profissionais, etc., que são acumuladas pelo indivíduo. Bourdieu (1998) observa que o capital cultural pode se apresentar em três modalidades, a saber: Estado Objetivado, Estado Incorporado ou Estado Institucionalizado. O primeiro diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados (notadamente livros e obras de arte). O segundo se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito. Finalmente, o terceiro se refere, basicamente, à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural.

Por sua vez, as políticas de assistência têm efetividade dentro do escopo ou enquadramento específico em que atuam,⁴ mas não resolvem o problema da evasão do ponto de vista daqueles que não vislumbram na graduação cursada uma perspectiva de desdobramento profissional futura de forma compensadora. Portanto, as possibilidades de inserção profissional e as consequências recorrentes desse êxito, como conseguir ampliar ou até mesmo reproduzir a posição de classe em que se situam na escala social a partir das oportunidades e realizações que efetuam no presente, são tomadas como não compensatórias para um grupo social específico, que se caracteriza por ser de classe média-média.

Dentro desse recorte, foi feita uma proposta de continuidade da investigação realizada na UFMG para um estudo de caso da USP. Assim, pretendia-se analisar em que medida as políticas institucionais de permanência estudantil favoreciam a conclusão ou impediam a evasão de alunos ingressantes via vestibular nos anos de 2002, 2003 e 2004, nos cursos de graduação da USP, da cidade de São Paulo. Objetivava-se, para tanto, realizar uma abordagem comparativa em dois níveis de reflexão: a primeira consistia em analisar o comportamento da evasão em uma série histórica, para verificar a recorrência de sua efetivação, e a segunda consistiria em estabelecer as diferenças apresentadas nas condições de permanência e de evasão para os estudantes atendidos ou não pelos programas de assistência estudantil ou políticas de permanência e formação estudantil dessa universidade, em três ciclos completos do ensino superior.

O objeto desse trabalho incidiria no estudo do comportamento da evasão em uma série histórica, bem como na verificação da capacidade das políticas de permanência do serviço de assistência estudantil da Superintendência de Assistência Estudantil (SAS) da USP em garantir condições de permanência aos estudantes da graduação dessa universidade. Para alcançar tais propósitos, constituíam objetivos específicos da investigação:

- 1) Calcular os índices de evasão nos cursos de graduação das unidades da USP da cidade de São Paulo;

⁴ Trata-se de políticas especificamente voltadas para um grupo social historicamente excluído do acesso a bens e serviços, em razão da posição ocupada na sociedade. Esse público se caracteriza por possuir baixa condição socioeconômica de forma a impossibilitar obter ou mesmo vislumbrar melhores condições de vida. No caso específico da FUMP, existem três níveis de classificação para acesso aos programas de assistência estudantil, assim definidos: Nível I - refere-se a estudantes que apresentam dificuldades na manutenção de suas necessidades básicas durante a trajetória na UFMG; Nível II - diz respeito àqueles que apresentam dificuldades intermediárias no que tange à manutenção de suas atividades acadêmicas; e Nível III - refere-se a estudantes que apresentam baixo grau de dificuldade, porém necessitam de apoio institucional (ADACHI, 2009).

- 2) levantar os programas e as políticas institucionais de assistência estudantil desta instituição;
- 3) verificar a distribuição dos recursos da assistência estudantil nos diferentes cursos de graduação da USP/SP;
- 4) identificar e localizar alunos evadidos e concluintes, atendidos e não atendidos, em cursos de alta evasão para serem entrevistados;
- 5) analisar o suporte oferecido pelas políticas de assistência estudantil sobre as condições de permanência dos estudantes;
- 6) traçar as causas da evasão.

Os dados utilizados seriam extraídos do Sistema Júpiter⁵ da USP, em informações regulamentares e documentais acerca dos cursos no *site* dessa universidade e da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), de informações solicitadas à SAS ou de balanços publicados por esse órgão, relativas ao atendimento dos programas de permanência estudantil aos alunos de graduação, bem como em entrevistas com ingressantes das unidades da USP, da cidade de São Paulo, via vestibular, nos anos de 2002, 2003 e 2004.

Contudo, ao iniciar a pesquisa, longos foram os caminhos percorridos para obtenção dos dados necessários à realização deste estudo e profundas as exigências de reestruturação da proposta inicial apresentada. Assim, impedimentos formais de acesso aos dados, bem como o desenvolvimento de meu percurso de formação no doutorado me direcionaram para uma ampliação da abordagem teórica para o tratamento dessa questão. Nesse trajeto, efetuamos três desenhos estruturais da pesquisa, até chegar no formato que apresentamos agora.

Num primeiro momento, para definir um pedido de dados aos órgãos centrais da universidade, efetuou-se um levantamento das vagas de transferências internas e externas para traçar um panorama da evasão na USP. Esse levantamento foi realizado com o propósito de selecionar alguns cursos para uma exploração mais precisa e aprofundada no Júpiter e assim esboçar uma solicitação ampliada de dados aos órgãos centrais. Desse modo, a partir das vagas de transferência, considerado um indicador indireto, conseguir-se-ia efetuar uma projeção aproximada dos índices de evasão capaz de endossar um pedido amplificado à Pró-Reitoria de Graduação da USP.

⁵ Sistema Júpiter - Sistema operacional da USP responsável pelo registro e controle acadêmico da vida estudantil dos alunos de graduação dessa universidade.

Concomitantemente, foi feita uma análise documental em regimentos, estatutos e normas institucionais para subsidiar um levantamento exploratório que servisse de modelo para calcular os índices finais de evasão da USP, através do Júpiter. Esses levantamentos se deram com o propósito de identificar no sistema que registros poderiam ser utilizados para traçar os índices de evasão e caracterizar aspectos desse comportamento dentro da instituição. A partir dessas informações, esboçou-se um estudo de caso com a análise de sete cursos de alta evasão dessa universidade.

Foi organizado um banco de dados com os cursos selecionados, que foi submetido à análise estatística do CEA/IME/USP,⁶ para definir os índices e analisar as variáveis da evasão existentes no Júpiter, tais como: situação de desligamento, momento do desligamento, motivo do desligamento, idade, local de moradia, existência de titulação anterior, escola de procedência no ensino médio, classificação vestibular, período do curso, sexo e estado civil. Reitera-se que existem outras possibilidades de análise de dados de evasão no Sistema Júpiter, mas a forma como foi realizada a coleta, de maneira manual, impossibilitou explorar outras variáveis, dentre as quais destacamos: notas, reprovações e trancamentos.

Na sequência desses encaminhamentos, uma busca bibliográfica foi realizada em compêndios que contam a história da universidade⁷ e publicações de artigos, teses e dissertações que abordam as políticas de permanência da USP,⁸ mas nada foi localizado no que se refere a um histórico de configuração e delineamento das políticas de assistência estudantil da antiga COSEAS e atual SAS,⁹ referente ao período de análise deste trabalho. Foi ainda buscado, no

⁶ Centro de Estatística Aplicada/Instituto de Matemática e Estatística/Universidade de São Paulo – CEA/IME/USP.

⁷ 1) MOTOYAMA, Shozo (Org.). **USP 70 anos: imagens de uma história vivida**. São Paulo: Edusp, 2004; 2) MOTOYAMA, Shozo. **Para uma história da Fapesp: marcos documentais**. São Paulo: Fapesp, 1999; 3) MOTOYAMA, S.; NAGAMINI, M. **Fuvest 30 anos**. São Paulo: Edusp, 2007.

⁸ Pesquisa realizada com assessoria de Bibliotecário da FEUSP em base de dados nacionais e internacionais, tais como: Dedalus, Capes, Redalyc, etc., com a seguinte estratégia de busca: (assistência estudantil or vivienda estudantil universitaria or Student assistance policy) AND (ensino superior OR Higher education OR UNIVERSIDADE PÚBLICA) AND (direito social OR social right or derecho social) AND (Cidadania OR citizenship) AND (PNAES), sem sucesso para o entendimento das políticas de assistência da USP para o período de análise deste trabalho. Mais recentemente, alguns estudos vem sendo realizados por Debora Piotto, dentre os quais destacam-se: 1) PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. **Inclusão vista por dentro: a experiência via Includsp**. Educação (PUCRS, Impresso), v. 36, p. 373-384, 2013. 2) PIOTTO, D. C. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, p. 229-242, 2010. Contudo, tais trabalhos se atêm a aspectos subjetivos e experiências de estudantes egressos de escolas públicas dentro da USP, mas não mensuram as políticas de permanência existentes na universidade.

⁹ É interessante observar, no que se refere a esse ponto, que, em toda a história institucional da USP, é enaltecida a criação de cada uma de suas unidades, institutos e órgãos, de acordo com o ideal grandioso com o qual esta instituição se filia. Mas não é dada grande ênfase ao histórico e comprometimento das políticas de assistência implementadas por esse órgão. Muito pelo contrário, sabe-se das lutas e embates políticos entre estudantes e dirigentes institucionais, por atendimento crescente de demandas dos estudantes, além de exigir maior transparência na definição das políticas de assistência universitária. Contudo, nada disso é destacado no relato oficial da história da universidade e não são identificados estudos que abordem a questão de forma avaliativa.

próprio *site* da SAS, documentos relativos às deliberações para a implementação de políticas de assistência, e nada foi localizado, a não ser relativas a período mais recente. Nesse sentido, constata-se a efetivação de uma Portaria (Portaria GS-016, de 03/07/2013 - SAS)¹⁰ da atual Gestão da SAS no que concerne à constituição de Comissões de Trabalho para construir metodologias e ferramentas a fim de subsidiar o atendimento realizado.

Em complemento a esse levantamento bibliográfico, efetuaram-se várias participações em reuniões de assembleias de moradores do Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP), durante o segundo semestre de 2014, e tentativas de contatos com funcionários e ex-funcionários da SAS, objetivando reconstituir as políticas de permanência existentes em 2002, 2003 e 2004 e uma avaliação dos serviços disponibilizados, do atendimento efetuado e da demanda não atendida. Essa articulação se deu através de indicações de colegas de trabalho na USP que apontaram antigos funcionários para serem contatados, dentre outros canais propostos, através do *Facebook*. Contudo, tal iniciativa também não se mostrou exitosa, pois os contatos realizados não permitiram obter as informações desejadas através dos desdobramentos da proposição feita.

Entretanto, a partir dessas averiguações e contatos estabelecidos, foi possível finalizar um pedido de dados à SAS/USP. Assim, encaminhou-se um ofício com pedido de informações referentes às políticas de assistência e dados de atendimento aos estudantes — alvo de estudo desta pesquisa (ver ANEXO B). E a resposta obtida foi a de que todos os arquivos referentes ao período de investigação deste trabalho se perderam com a invasão de estudantes no órgão de assistência da USP em 2004 (ver ANEXO C).

Frente a essas dificuldades, no primeiro semestre de 2015, buscou-se redefinir a proposição desta pesquisa para a análise da evasão na USP, e uma demanda de ampliação do número de cursos a serem investigados foi encaminhada à Pró-Reitoria de Graduação, com um pedido acoplado, direcionado à Fuvest. Assim, encaminhou-se à Pró-Reitoria um pedido de liberação de dados relativos às situações de conclusão de alunos ingressantes em cursos de alta, média e baixa seletividade no vestibular da USP, conforme ingresso nos anos de 2002, 2003, 2004 e 2012, e um pedido à Fuvest de dados socioeconômicos e culturais desses estudantes. Mas, até o momento do exame de qualificação, ou seja, até julho/setembro de 2015, nenhuma resposta de liberação desses dados foi obtida.

¹⁰ Documento disponível em: <<http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/superintendente/PortariaGS0162013.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

O desenho proposto nessa demanda à Pró-Reitoria e à Fuvest permitiria ampliar o escopo dos cursos, adicionar a análise da evasão para ingressantes de 2012, bem como possibilitaria aprofundar a análise com relação às condições socioeconômicas dos estudantes disponíveis no questionário socioeconômico da Fuvest, a partir de dados tais como: procedência escolar do ensino médio, tempo de cursinho, escolaridade da mãe, renda familiar, situação de trabalho, condição de se manter na Universidade, participação no INCLUSP/PASUSP.¹¹ As informações a serem obtidas seriam cruzadas por técnicos da instituição via CPF dos estudantes e o anonimato dos estudantes seria garantido. Foram ainda solicitados contatos de *e-mail* e telefone para uma suposta entrevista, mas, formalmente, não obtivemos resposta do pedido encaminhado. Entendemos que, garantido o anonimato e sigilo das informações, esses dados, que somente têm razão de existir nos arquivos institucionais para fins de pesquisa, deveriam ser liberados. Mas não tivemos acesso a essas informações.

Nesse cenário, o estudo aqui proposto procurou se ater aos dados quantitativos manualmente extraídos do Júpiter relativos às situações de conclusão e índices finais de evasão de sete cursos de graduação da USP que tiveram análise estatística do CEA/IME/USP e a entrevistas realizadas com essa população investigada. Esse grupo foi buscado através da lista de aprovados via vestibular, e um convite para participar deste estudo foi realizado aos ex-alunos por *e-mail* e telefone. Para tanto, foi construído um banco de dados com contatos dos egressos, público-alvo desta pesquisa.

O formato ora proposto permite análises da evasão na USP a partir de delineamentos traçados pelas análises estatísticas elaboradas. Espera-se, ao contrário do que foi definido antes, que objetivava verificar se a assistência estudantil garantia condições de permanência e possibilitava a conclusão do curso pelo estudante da USP, analisar as causas da evasão nessa

¹¹ Políticas de inclusão adotadas pela USP, voltadas à democratização do acesso de segmentos menos favorecidos da sociedade aos seus cursos, através do vestibular. O Programa de Inclusão da USP (INCLUSP), criado em 2006, consiste em um incentivo à participação de estudantes de escolas públicas no vestibular, potencializando as chances de ingresso desses candidatos por meio de bônus (fator de acréscimo) e favorecendo a permanência dos aprovados que tenham desvantagens socioeconômicas. Para participar do INCLUSP, o estudante deve informar, no momento da inscrição no vestibular da Fuvest, que é ou foi aluno de escola pública e que deseja participar do Sistema de Pontuação Acrescida, podendo ainda solicitar isenção da taxa de inscrição, segundo regulamentação comprobatória específica. No momento do vestibular, o candidato INCLUSP que cursou o ensino fundamental e cursou ou esteja cursando o ensino médio integralmente em escolas públicas no Brasil terá um bônus de 15%. O candidato nessa condição que se declarar pertencente ao grupo PPI (cor ou raça: Preta, Parda ou Indígena) e desejar receber bônus por pertencer a esse grupo terá fator adicional de 5% de acréscimo ao bônus de 15%. O candidato INCLUSP que cursou ou esteja cursando somente o ensino médio integralmente em escolas públicas no Brasil terá um bônus de 12%. Por sua vez, o Programa de Avaliação Seriada da USP (PASUSP), criado em 2008, consiste em um programa integrante do INCLUSP que eleva a bonificação de alunos provenientes em sua integralidade do ensino fundamental e ensino médio públicos, a partir da bonificação qualificada por participação no Concurso Vestibular da Fuvest durante a realização do 2º e/ou 3º ano do ensino médio e no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Informações disponíveis em: <http://www.prg.usp.br/?page_id=5466>. Acesso em: 21 ago. 2015.

universidade, esboçar motivos e caminhos percorridos pelos estudantes evadidos, a partir de uma análise de sete cursos de alta evasão da USP. Nossa questão de pesquisa no estudo agora esboçado consiste em indagar: Qual seria a experiência universitária que teria facilitado a evasão e que caminhos o indivíduo percorre diante dessa situação?

A atual definição desse escopo de análise, a partir dos desdobramentos estatísticos realizados, permitirá definir o comportamento do estudante em cursos com um perfil mais heterogêneo; ponderar em que pontos o comportamento de estudantes com perfis variados se assemelham e se diferenciam em cursos semelhantes, permitindo identificar aspectos macroestruturais definidores e caracterizadores da condição da juventude¹² paulistana na sociedade contemporânea atual; permitirá traçar, de forma comparada, as diferenças de perspectivas dos estudantes em condições semelhantes, e, por fim, permitirá identificar dificuldades que delineiam um hiato entre a universidade e o contexto global societário mais abrangente em que as experiências da juventude se inserem. Ou seja, objetiva-se, a partir deste momento, investigar quais seriam os processos macroestruturais que estariam determinando, senão induzindo, tendências de comportamentos entre os jovens estudantes da USP que acabariam por influenciar a sua decisão de não concluir um curso de graduação nessa universidade.

Essa perspectiva permite avançar em um aprofundamento que não foi feito antes e que consiste em apreender como se desencadeia o processo da evasão. Desse modo, tendo em vista que a evasão se processa em ato, ou seja, os estudantes não entram no curso sem expectativas ou desprovidos de um quadro de referências que balizam as suas condutas, mas a partir das interações que se processam nesse meio, decidem por concluir ou não o curso de graduação nessa universidade (TINTO, 1975, 1997), avalia-se que nem toda desigualdade dada no ponto de partida determina as chances de êxito, ou que sujeitos com características específicas não estão destinados a não concluir o curso. Pelo contrário, a complexidade em estabelecer e classificar, na atualidade, o conjunto de suportes e potencialidades de um indivíduo, bem como as estratégias que estes mobilizam para constituir e articular suas trajetórias de vida desafia a assimilação de importantes fatores e condicionantes da realidade social de forma bastante taxativa,¹³ sendo, portanto, este um limite do estudo anterior desenvolvido em âmbito de mestrado.

¹² Juventude é a categoria social que compreende indivíduos na faixa etária de 15 e 29 anos, que comumente é entendida como fase de transição entre a adolescência e a fase adulta (CONJUVE, 2006).

¹³ Um debate pertinente a essa nova perspectiva teórica pode ser encontrado em Martuccelli (2007, 2007b, 2010), Martuccelli e Singly (2012), dentre outros autores.

Posto isso, consideramos que entender o processo da evasão a partir do percurso realizado pelo estudante nos parece de grande relevância para compreender questões que circunscrevem essa ocorrência dentro da USP. Para tanto, apreender a trajetória¹⁴ do estudante evadido da USP possibilita verificar o que e como vivenciaram a experiência universitária e de que forma isso explica processos sócio-históricos mais abrangentes da nossa sociedade atual.

Postas essas questões e definidos tais delineamentos de trabalho, estabelecemos como objetivos gerais e específicos as seguintes proposições:

Objetivo geral:

Identificar a experiência universitária que facilitou a evasão de alunos dos cursos de graduação da USP, oferecidos na cidade de São Paulo, ingressantes via vestibular, nos anos de 2002, 2003 e 2004, bem como delinear os percursos realizados pelos jovens concluintes e não concluintes dessa universidade.

Objetivos específicos:

- 1) Levantar e analisar as ofertas de vagas de transferências internas e externas oferecidas pelos cursos de graduação da USP da cidade de São Paulo, no período de 2003 a 2006;
- 2) caracterizar o perfil dos ingressantes nos cursos de alta evasão da USP, da cidade de São Paulo, nos anos de 2002, 2003 e 2004, a partir do Questionário Socioeconômico (QSE) da Fuvest;
- 3) selecionar cursos, traçar índices e analisar o comportamento da evasão na USP;
- 4) esboçar as causas e definir categorias da evasão;
- 5) identificar e localizar alunos evadidos para serem entrevistados;

¹⁴ Trajetória é aqui entendida como caminho percorrido pelos indivíduos durante a vida ou em um momento particular dela. É compreendida como processo relacional entre esferas diferentes e concomitantes na vida de um indivíduo e não como representação linear dos percursos biográficos (PIMENTA, 2007, p. 37). A análise de uma biografia se distingue da de uma trajetória, pelo fato de a biografia se constituir de uma história de um indivíduo objetificado. Por sua vez, a análise de uma trajetória se distingue da história de vida pelo fato de esta última constituir o relato de um narrador sobre a sua existência ao longo do tempo. Segundo Gueiros (2011), quando definimos o estudo de trajetórias, remetemos às conclusões que um pesquisador chega a partir do estudo dos materiais obtidos nas histórias de vida e nas biografias, mas perpassados por uma contextualização situada desse relato. Assim, *temos a oportunidade e questionar como cada sujeito vive ligado a redes de interdependência (ELIAS, 1994) que se estendem para além de seu pertencimento imediato e superamos a dissociação entre o individual e o social, entre o pequeno e o grande, entre a parte e o todo* (GUEIROS, 2011, p. 13).

- 6) analisar percursos e motivos elencados pelos estudantes evadidos para a evasão nos cursos de graduação da USP;
- 7) averiguar processos mais amplos e macroestruturais que se coadunariam à decisão do estudante de não concluir um curso de graduação nessa universidade.

Com essa proposição, esta pesquisa foi estruturada em seis capítulos, que serão descritos a seguir: no primeiro capítulo, "Introdução - Circuitos e trajetos de investigação", apresentamos o problema de pesquisa e o caminho percorrido para desenvolver esta investigação, sobretudo, empiricamente. No segundo capítulo, intitulado "Referências bibliográficas - Interlocuções teóricas", apresentamos uma abordagem teórica que auxilia no entendimento mais completo e qualificado da evasão, retomamos a discussão da literatura relativa ao tema, discutimos os limites dos estudos realizados nesse campo e os procedimentos metodológicos para análise desse fenômeno dentro da USP. No terceiro capítulo, intitulado "Um indicador indireto da evasão nos cursos de graduação da USP - Campus São Paulo e o perfil estudantil para ingressantes, via Fuvest, nos anos de 2002, 2003 e 2004", conceituamos a evasão, apresentamos as normas de desligamento do curso e efetuamos a análise da evasão nos cursos de graduação da USP, a partir de um indicador indireto de sua ocorrência na instituição, que são as vagas de transferências internas e externas, que foram disponibilizadas pela instituição. Verificamos o grau de seletividade dos cursos — por nota de corte e número de candidatos por vaga — para analisar o comportamento da evasão e, em seguida, caracterizamos o perfil dos estudantes dos cursos de alta e baixa evasão para parametrizarmos essas diferenças entre os cursos. No quarto capítulo, intitulado "Resultados estatísticos da evasão para uma amostra de sete cursos da USP", desdobramos uma análise mais aprofundada da evasão em sete cursos, com a definição de índices finais totais e a análise do comportamento da evasão, a partir das seguintes variáveis indicativas de uma alta incidência nas carreiras: curso, ano de ingresso, turno, estado civil, idade, momento da evasão, motivo da evasão, situação de encerramento, escola de procedência, classificação no vestibular, existência de titulação anterior ao ingresso, sexo e perfil socioeconômico e cultural. No quinto capítulo, intitulado "Procedimentos da pesquisa de campo - Caracterização do público entrevistado e caminhos da análise", discorremos sobre os procedimentos para a realização da coleta de dados qualitativa, apresentamos o perfil inicial dos entrevistados e uma caracterização geral da população investigada. No sexto capítulo, intitulado "Quatro perfis de estudantes - Diferentes experiências e percursos na universidade", distinguimos quatro perfis de trajetórias, segundo as respectivas situações de encerramento do curso e tempo de permanência na universidade. Assim, delineamos os seguintes perfis de

egressos e suas respectivas trajetórias: 1) Concluintes no tempo ideal e máximo; 2) Evadidos antes de dois anos de permanência; 3) Evadidos após dois anos de permanência com conclusão (dentro ou fora da USP); e 4) Evadidos após dois anos de permanência sem conclusão ou evadidos prolongados sem conclusão. A partir de tal estruturação, acreditamos responder às questões colocadas com uma maior aproximação desse problema.

“Cansado de esperanças,
persigo realidades.
Quando o vento contrário
aumenta em seus embates,
navego a qualquer vento
em minha ligeira embarcação.”

(NIETZSCHE)

CAPÍTULO II

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA - INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

“Todas as coisas possíveis de cair sob o conhecimento dos homens seguem-se umas às outras da mesma maneira que não pode haver quaisquer tão afastadas a que não se chegue por fim, nem tão ocultas que não se descubram.”

(DESCARTES)

Ao iniciar a minha formação no doutorado, tive acesso a uma bibliografia que discute muito especificamente os *processos de individuação*¹⁵ na sociedade contemporânea (MARTUCCELLI, 2007b, 2010), que rompe um pouco com uma visão dicotômica e estruturalista da realidade social predominante até muito recentemente nos debates da sociologia clássica; acesso aos resultados de uma pesquisa abrangente e panorâmica acerca das ocorrências da evasão na USP (Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2004); bem como a inserção em um campo de estudos que tem como interlocutores, dentre outros autores: Mannheim (1975, 1993); Foracchi (1968, 1972); Sposito (1997); Galland (1995); Pais (1990); Cardoso e Sampaio (1994); Pimenta (2001, 2007), que problematizam a categoria da juventude e a condição de vida jovem na sociedade contemporânea e no Brasil atual. Tais perspectivas de análises ampliaram o meu escopo teórico e forçaram-me a introduzir nuances ou elementos que parecem estar envolvidos nas ocorrências da evasão universitária e que não podemos desconsiderar a fim de situarmos esse problema em um pano de fundo mais complexo e amplo, que contextualiza o fato.

Posto isso, consideramos que reconstituir a experiência do ex-aluno evadido e sua vivência na USP, buscando inserir o desencadeamento da evasão em um cenário de permanências e de estruturas sócio-históricas e culturais mais ou menos perenes, que atravessam gerações, elucida pontos de que precisamos dar conta em nosso tempo histórico atual, podendo contribuir para um entendimento maior acerca dessa questão no campo do ensino superior brasileiro. Portanto, identificar provas ou desafios que envolvem a categoria da juventude na sociedade contemporânea, sobretudo, paulistana, ou referentes à condição de vida jovem e à etapa de transição para a vida adulta em que esse grupo social, ou seja, o corpo de estudantes, se insere, contribui para uma compreensão mais ampla desse fenômeno. Nesse

¹⁵ Processo pelo qual um tipo de indivíduo se forja e é estruturalmente produzido em uma sociedade (MARTUCCELLI, 2010, p. 95).

sentido, entendemos a evasão realmente como um processo, em termos de situar suas intercorrências em um contexto macro, e não como um objeto de causas múltiplas sem encadeamento lógico, interconectado e muito bem definido.

Em consonância com essa percepção, destacamos que sínteses teóricas acerca desse tema (TINTO, 1975, 1997; MEC, 1997; CABRERA; LA NASA, 2002) pontuam o caráter processual no desencadeamento da evasão universitária, embora as análises realizadas, na quase totalidade das pesquisas pertinentes ao assunto, tanto em cenário nacional, quanto internacional, se atenham a variados tipos de testes de correlação entre variáveis. Isso é comprovado no balanço realizado pela Comissão Especial para Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (MEC, 1997) quando ressalta o aspecto multifatorial para a incidência desse fenômeno nas universidades brasileiras e aponta a necessidade de se buscar uma compreensão mais articulada e sistemática acerca dessa circunstância, sobretudo, com a efetivação de análises com viés mais qualitativo. Nesse sentido, explicita tal entendimento do seguinte modo:

Ao afirmar-se, por outro lado, a complexidade do fenômeno, pretende-se destacar uma assertiva também presente nos trabalhos citados: a de que os estudos sobre evasão — principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos — devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto, para um melhor entendimento do fenômeno analisado. (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997, p. 56).

Nesta perspectiva, pensamos que o estudo da evasão no ensino superior público brasileiro se insere dentro de uma discussão que considera o compromisso institucional de uma universidade com as questões e problemas de seu tempo histórico e as perspectivas de futuro que se projetam para a sua sociedade. Desse modo, analisar a evasão de estudantes de uma universidade significa ponderar sobre os desdobramentos históricos e as tendências recorrentes de comportamento dos indivíduos situados em um determinado momento do percurso da vida em um contexto social e institucional dado. Pode ser entendido como a ação do indivíduo frente aos desafios estruturais ou conjunturais com os quais se depara, mas nunca como condição final dada no ponto de partida. Nesse intervalo entre a entrada e a evasão do estudante, existe uma interação que se processa e que precisamos reconstituir se quisermos apreender algo sobre a universidade, as dificuldades encontradas e as questões postas para o corpo de estudantes que experienciam a evasão no ensino superior da USP.

Feitas essas considerações, destacamos que, para desenvolver este capítulo, discorreremos sobre os seguintes pontos: 1) Delineamento do conceito de juventude e a

emergência histórica de uma categoria social; 2) Configuração de um campo de estudos; 3) Processos de individuação e a teoria social na atualidade; 4) Estudos da evasão no campo do ensino superior brasileiro e a teoria de Tinto; e 5) Resultados da evasão na USP. Tais eixos balizam aspectos que circunscrevem o problema da evasão no campo do ensino superior brasileiro e, sobretudo, na USP, de forma mais específica.

2.1 Delineamento do conceito de juventude e a emergência histórica de uma categoria social

A evasão constitui fenômeno predominante entre a categoria etária jovem. Por sua vez, o campo de estudos sobre a juventude, sob o ponto de vista sociológico, é definido por Mannheim (1975, 1993). Os estudos de Mannheim (1975, 1993) apresentam conceitos que possibilitam pensar os conflitos entre as gerações em nossa sociedade atual. Desse modo, suas reflexões pontuam que um problema de geração não se atém a uma questão de ordem restrita, mas, muito mais do que isto, lança luz aos grandes dilemas que necessitam ser enfrentados pela sociedade em momento histórico presente (MANNHEIM, 1993).

De acordo com a teoria de Mannheim (1975, 1993), um problema geracional realça muito agudamente os limites mais fortemente colocados no contexto histórico em que emergem e destaca que se debruçar sobre sua compreensão constitui um grande desafio, dado o entrelaçamento de forças que convergem para a sua perpetuação. Ressalta ainda que esse esforço consiste em um passo importante para direcionar algumas de nossas ações e delas dependem as sociedades futuras.

Nessa mesma vertente de concepção histórica do social, Foracchi (1972) propõe que a juventude representaria a categoria social para a qual inflete, de maneira particular, a crise do sistema, e, no comportamento que a singulariza, estão contidas as contradições, as omissões e os benefícios de uma configuração social de vida, que, sendo histórica, é transitória e que, ao esgotar-se, instaura-se. Segundo a autora, o jovem retém e elabora o processo de tensão que o atinge, na medida em que essa tensão permeia todo o sistema social, e é a partir dele que podemos identificar questões e impasses do nosso tempo histórico atual. Segundo sua visão da realidade social, “[...] toda sociedade elabora uma noção ideal de adulto na qual estão sintetizadas as suas aspirações mais ambiciosas, seus valores mais raros, suas normas mais características, numa palavra, a essência de seu *ethos* (FORACCHI, 1972, p. 19).

Justaposta a esta discussão, a categoria da juventude, como grupo social definido, alvo de conceituação e políticas públicas próprias, somente foi estabelecida no Brasil, no início do

século XXI. Antes desse período, as fases da vida conhecidas como infância, adolescência, juventude e idade adulta não observavam um tratamento específico na cena e nos espaços públicos, a partir de sua configuração social, econômica, cultural, política e demográfica particular. Somente a partir de 2005, amparados em normas internacionais, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) definem a categoria da juventude como sendo os indivíduos na faixa etária entre 15 e 29 anos, que comumente é entendida como fase de transição entre a adolescência e a fase adulta (CONJUVE, 2006).

As políticas para a juventude, em contexto nacional, resultaram de um longo processo histórico de reformulações, discussões e ações, que culminaram no reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos. A conquista desse estatuto institui um campo novo de análises que tomam o jovem e sua condição de vida como elementos que apresentam características e condições peculiares a serem consideradas nos estudos atinentes a esse grupo social.

Em consonância com a emergência desse estatuto, a sistematização de conceitos, que tomam a condição juvenil como sendo o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a um determinado momento do ciclo da vida, referenciando essa fase a uma dimensão geracional e à situação dos jovens como essa sua condição é vivida, a partir dos diversos recortes referidos às respectivas diferenças sociais, tais como: classe, gênero, etnia (ABRAMO; BRANCO, 2008), se estabelecem. Neste sentido, são desenvolvidas pesquisas e implantadas políticas voltadas a esse segmento da população. Tais entendimentos e demarcações conceituais são importantes para referenciar a categoria social e etária da juventude no Brasil de hoje.

2.2 Configuração de um campo de estudos

Em trabalho publicado por Sposito, em 1997, inicialmente, é destacada a dificuldade de se conceituar juventude, devido ao fato de esta definição conter elementos de ordem histórica e cultural que se diferenciam de uma sociedade para outra e mudam com o tempo. Esse estudo estabelece que um dos primeiros critérios para estudar essa categoria social se dá com relação à definição da faixa etária, embora reconheça que essa determinação pode ser enganadora do ponto de vista de uma concepção da ideia de ciclo de vida, como uma determinação natural, no entendimento dessa fase da vida. Por sua vez, pontua a condição de transitoriedade como elemento importante para a definição do jovem, entendido como o indivíduo que experiencia o momento de transição da heteronomia da criança para a autonomia do adulto. Contudo, em

similitude a Machado Pais (1990), enfatiza que, “o modo como se dá essa passagem, sua duração e características tem variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que se dedicam ao tema” (SPOSITO, 1997, p. 38).

As análises (PIMENTA, 2001, 2007; ABRAMO, 2005, 2008; GUIMARÃES, 2005, 2013; CASTRO; AQUINO, 2008; SPOSITO *et al.*, 2009) que se sucederam após a publicação do **Estado da arte sobre a juventude** (SPOSITO *et al.*, 1997) consideram, de acordo com Galland (1991), que a entrada na vida adulta pode significar ultrapassar três etapas importantes, que são delimitadas pela partida da família, pela entrada na vida profissional e pela formação de um casal. Entretanto, os pesquisadores dedicados a esse tema avaliam que nem sempre essa passagem se dá de forma completa e integral em nossa sociedade contemporânea, em razão de novos processos históricos complexificarem essa definição, dentre os quais podemos citar: a permanência prolongada no interior da escola e as condições diferenciais de acesso ao mundo do trabalho por diferentes grupos ou classes sociais. Desse modo, apoiando-se em Chamboredon (1985), propõem a multiplicidade e a desconexão das diferentes etapas de entrada na vida adulta, de forma a destacar como esse processo se configura em um novo desafio para o estudo da juventude na atualidade.

Dentro de um recorte específico para um grupo de estudantes universitários, tais processos e análises acerca das etapas de transição para a vida adulta apresentam elementos que configuram a categoria da juventude e o entendimento dos fatores que hoje possibilitam alguns de seus delineamentos. Assim, em pesquisa realizada por Sampaio e Cardoso (1994) acerca dos estudantes universitários da USP, a dicotomia estudo e trabalho como aspecto identitário e definidor dessa categoria social não prevalece nas análises acerca do perfil de aluno dessa universidade. Assim, se, antes, o estudante da USP experienciava o conteúdo da moratória, não só com o adiamento e a suspensão de várias dimensões da vida pessoal e social, como sexualidade, trabalho, participação cultural e política, etc., hoje a experiência juvenil passa a adquirir sentido em si e é muito recorrente que o trabalho esteja presente no horizonte do público universitário em geral. As análises dessas autoras verificam que estudo e trabalho já não são atividades excludentes, mas, ao contrário, o estudante que trabalha é uma realidade cada vez mais presente nas instituições de ensino superior do Brasil. Destacam que, embora exista uma correlação entre a renda familiar e o trabalho do estudante, o que chama a atenção é que o percentual de estudantes que trabalham, mesmo na faixa mais alta de renda, mantém-se superior a 50% para o conjunto dos cursos da USP e explicitam que o trabalho do estudante não se limita hoje a condicionantes socioeconômicos, sobretudo porque os estudantes, na grande maioria do público universitário, são recrutados nas classes médias brasileiras. Frente a esses

resultados, consideramos que conhecer mais a fundo os processos que fundamentam as ações dos jovens em suas respectivas etapas de transição para a vida adulta se faz importante para entendermos as transformações que ocorreram no ensino superior nos últimos anos a partir dos desdobramentos de sua composição e estrutura interna. Portanto, constitui proposta deste trabalho buscar apreender de que forma esses processos se associam à evasão como um refinamento de compreensão que precisamos obter se quisermos avançar na avaliação e conhecimento desse campo de estudos.

2.3 Processos de individuação e a teoria social na atualidade

Uma perspectiva de análise para tratamento da evasão pode se dar através de uma apropriação metodológica da teoria da individuação, que consiste no “processo pelo qual um tipo de indivíduo se forja e é estruturalmente produzido em uma sociedade” (MARTUCCELLI, 2010, p. 95). Em **Cambio de rumbo**, Martuccelli (2007b) apresenta os principais contornos dessa sua teoria social, à qual nos ateremos na sequência, a fim de delinear uma proposta de análise da trajetória do estudante evadido dentro da USP.

Segundo Martuccelli (2007b), a teoria da individuação consistiria em um percurso teórico-metodológico para se produzir uma teoria social na atualidade. Essa teoria assume o indivíduo como instrumental analítico para a compreensão da vida social na atualidade. Isso se dá em contraposição, mas, em diálogo, com algumas abordagens mais clássicas da sociologia que tomaram e ainda tomam a ordem social a partir das noções de civilização, história, sociedade, Estado-Nação ou classe.

Na vertente apresentada pelo autor, inverter esse olhar se faz premente, sob pena de romper com toda possibilidade de comunicação entre o analista e os atores. Nesse sentido, o objetivo da sociologia na contemporaneidade seria o de dar conta das principais mudanças sociais a partir do horizonte do indivíduo e dos desafios aos quais está submetido.

O indivíduo, nessa proposição teórica, constitui o horizonte liminar de nossa percepção social e é em referência às suas experiências que o social obtém ou não sentido. Consequentemente, esse tipo de enfoque implica uma inflexão analítica que exige o estabelecimento de conexões entre o macro e o micro, à escala do indivíduo.

Essa exigência se faz porque, durante muito tempo, a sociologia se ateve a interpretar um número importante de situações e condutas sociais, desiguais e diversas, com base em um modelo quase único. De acordo com Martuccelli (2007b), em última instância, esse modelo

constituiu a verdadeira unidade disciplinar da sociologia em sua finalidade de compreender as experiências pessoais a partir de sistemas organizados de relações sociais.

Nenhum outro modelo resumiu melhor esse projeto interpretativo que a noção de personagem social. O personagem social designaria não somente a evidenciação da situação de um indivíduo, senão muito mais profundamente a vontade de fazer inteligíveis suas ações e suas experiências em função de sua posição social, às vezes sob a forma de correlações estatísticas, outras vezes, por meio de uma descrição etnográfica de meios de vida.

Em suas análises, essa visão do social definiu, durante muito tempo, a gramática propriamente sociológica do indivíduo. De tal forma que cada indivíduo ocupa uma posição, e sua posição faz dele um exemplar único e típico das diferentes camadas sociais. O indivíduo se encontra imerso em espaços sociais que geram, através de um conjunto de forças sociais, suas condutas e vivências. Sobre essa gramática, o autor destaca que as diferenças parecem ser mínimas.

Na proposta teórica de Martuccelli (2007b), a leitura posicional, ontem como hoje e com certeza amanhã, consiste no essencial da sociologia. Dentro desse acordo de princípios, ressalta que as diferenças e os acentos não são sem dúvida minúsculos, mas todos extraem seu sentido em referência a esse marco primeiro segundo o qual a posição de um ator é o melhor operador analítico para dar conta de suas maneiras de ver, atuar e perceber o mundo. Em síntese, avalia que a mais venerável vocação da sociologia reside no esforço inesgotável de fazer da posição ocupada por um ator o principal fator explicativo de suas condutas. Contudo, explicita que compreender e explicar um ator consiste em interpretar a sua ação, inserindo-o em uma posição social. Isso se dá tendo em vista que a força da sociologia repousou durante décadas em sua capacidade de articular organicamente os diferentes níveis da realidade social, ao ponto de ator e sistema fundirem-se em uma única coisa. O triunfo da ideia de sociedade e a noção adjunta de personagem social não significaram a liquidação do indivíduo, mas consistiram em uma imposição hegemônica de um tipo de leitura social.

Esse modelo hegemônico, em suas palavras, tem entrado em crise na medida em que a noção de uma sociedade integrada se desfaz e impõe-se a representação de uma sociedade contemporânea marcada pela incerteza e pela contingência, por uma tomada de consciência crescente da distância irreparável que se abriu entre o subjetivo e o objetivo. Desse modo, enfatiza a necessidade de reconhecer a singularização crescente das trajetórias pessoais, o fato de que os atores tenham acesso a experiências diversas que tendem a singularizá-los, mesmo que ocupem posições sociais semelhantes, progressivamente se afirma. Contudo, salienta que

considerar essa situação não significa aceitar que a sociedade é sem estrutura, fragmentada, incerta ou líquida.

Martuccelli (2007b) esclarece sua descrição da vida social - entendida como submetida a um maremoto de experiências imprevisíveis, uma realidade social na qual as normas e as regras que ontem eram transmitidas, de maneira mais ou menos homogênea, pela sociedade - de agora em diante deve ser concebida em situação e de maneira puramente reflexiva pelos atores individuais. Por razões teóricas e históricas indissociáveis, isto se dá porque o processo de constituição dos indivíduos se converteu em um verdadeiro elemento de base da análise sociológica.

Para dar conta dessa nova leitura social, é necessário construir operadores analíticos, que denomina de provas e que identifica, em suas análises empíricas, como sendo capazes de explicar o duplo movimento, simultâneo e contraditório, que atravessa a constituição dos indivíduos na nossa sociedade contemporânea e que vai da padronização até a singularização em cada um deles. Esse processo possibilita aos indivíduos forjarem-se e se instituírem socialmente, constituindo a base estruturante de sua teoria da individuação. Nesse sentido, a partir desse referencial ou aporte teórico, buscaremos delinear, em nossas análises empíricas, acerca da evasão de estudantes da USP, aspectos dessa elaboração, articulação e/ou processos de constituição dos indivíduos que explicariam os motivos para o abandono do curso de graduação na USP.

2.4 Estudos da evasão no campo do ensino superior brasileiro e a teoria de Tinto¹⁶

Pesquisas recentes acerca da evasão no campo do ensino superior brasileiro (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997; PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA USP, 2004; ADACHI, 2009) e em âmbito internacional (TINTO, 1975, 1997) vêm destacando a necessidade de estudos em escala micro e macrosociológica para diagnóstico e tratamento dessa questão. Essa preocupação se dá em meio aos elevados índices de não conclusão dos cursos pelos alunos de graduação de distintas instituições de ensino superior no mundo e como resposta às constantes exigências de melhoria da qualidade da educação.

A evasão entendida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997) se tornou um problema de política pública recente

¹⁶ Este item desdobra reflexões desenvolvidas na dissertação de mestrado que foram retomadas a fim de referenciar o leitor.

no Brasil. Desse modo, a partir de meados de 1995, esforços foram empreendidos pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através de sua Secretaria de Educação Superior (SESU), e as universidades públicas brasileiras, para organizar, de forma sistemática, um estudo que homogeneizou uma metodologia e definiu uma fórmula comum de cálculo dos índices, objetivando identificar causas e, talvez, propor soluções.

Para tanto, o MEC instituiu uma Comissão, denominada Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras, que efetuou um estudo amplo acerca do tema. Essa pesquisa conseguiu efetivar um levantamento e traçar, em grandes linhas, as causas da evasão.

2.4.1 Análises da evasão em âmbito nacional

O estudo da Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras constituiu-se em uma rigorosa abordagem quantitativa, com a definição de uma metodologia adequada e única, para determinar os índices de retenção, diplomação e evasão dos cursos, para turmas de geração completa que ingressaram na segunda metade da década de 1980 e formaram-se na primeira metade da década de 1990, nas instituições de ensino superior públicas brasileiras. Contudo, esse estudo não avançou no que concerne a uma abordagem qualitativa do problema.

Dentre as razões apontadas para o não dimensionamento qualitativo, a Comissão, instituída pelo MEC, em 1995, destacou: primeiro, a abrangência da pesquisa em nível nacional. Segundo, a necessidade de implementar uma metodologia inovadora, já que várias das universidades não dispunham de dados sistematizados e informatizados, o que exigiu o treinamento de pessoas envolvidas e ocasionou inúmeras reuniões regionais e nacionais, demandando mais tempo para ultimar o trabalho. Terceiro, pela ausência de qualquer tipo de apoio financeiro e logístico do MEC ou de outra agência de fomento à pesquisa, o que acarretou grande esforço para os professores envolvidos e elevados custos para as universidades participantes, principalmente aquelas que integravam a Comissão.

Superando tais dificuldades, a Comissão declarou que houve vontade política clara das Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP) brasileiras em concluir o estudo, por estimarem que ele tem relevância para o processo de melhoria do ensino de graduação. Desse modo, definiram como objetivos, ao dimensionar os índices da evasão universitária, os seguintes propósitos:

- 1) Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: a evasão de curso, de instituição e do ensino superior;
- 2) definir e aplicar uma metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados;
- 3) identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país;
- 4) apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos das regiões do país;
- 5) definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras. (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997, p. 66).

Alguns dos problemas enfrentados na aplicação da metodologia desse trabalho foram resultantes das diferenças de procedimentos internos e de organização das instituições de ensino superior que não puderam ser contempladas. Sendo assim, em muitas instituições, não havia separação inicial dos cursos nas várias habilitações — do tipo: licenciatura e/ou bacharelado e nas Engenharias (com entrada única no concurso vestibular). Essa condição obrigou a Comissão a reuni-los em uma única modalidade, o que impossibilitou a comparação mais acurada na medida em que não se produziu informação completa de determinadas áreas. Por outro lado, alguns cursos eram exclusivos a poucas instituições porque respondiam a necessidades e interesses regionais ou locais, que foram respeitados na perspectiva de uma política nacional de ensino superior, mas impediram a comparação. Outra observação é relativa à diversificação das normas de matrículas, registros e vida acadêmica, que impõem diferenças nas condições para o aluno concluir o curso. Dessa maneira, segundo informa o próprio relatório da Comissão Especial:

Registrou-se grande disparidade de tratamento dos processos de jubramento ou recusa de matrícula, que têm impactos nos índices de cada um dos cursos. De certa forma, isto fica subjacente aos elevados índices de retenção, nas instituições em que o processo é mais flexível, ou não observado (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997, p. 58).

Essas peculiaridades incidiram sobre os resultados obtidos e indicaram a necessidade de um urgente esforço de equalização de tempos de integralização e de normas de jubramento, por exemplo. Além disso, segundo a Comissão, o próprio entendimento da dimensão da evasão revelou um caráter mais amplo e polêmico do que se tinha sobre o assunto. Ou seja, que a qualificação dos dados quantitativos passa, portanto, a ser uma meta objetivada pela continuidade das investigações, quer pelas próprias instituições, quer em nível nacional. Isso porque o estudo levanta uma questão epistemológica para futuras discussões, relativa à pertinência dos dados quantitativos como suficientes para conclusões a respeito da adequação do funcionamento dos vários cursos, universidades e do próprio sistema de ensino superior.

A título de hipótese, as principais causas apontadas pela pesquisa realizada pela Comissão Especial, baseada na experiência dos componentes da Comissão e segundo dados de outros estudos (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997, p. 68), consistem em fatores de três ordens. Primeiro, referente às características individuais dos estudantes; segundo, referente a fatores internos às instituições e, terceiro, referente a fatores externos às instituições.

O que a Comissão formula, em relação a esses fatores, é que grande parte dos problemas da evasão se inter-relacionam estritamente e que as escolhas pessoais são influenciadas por fatores externos, tais como: o prestígio social da profissão, as possibilidades de desenvolvimento profissional; ou a força da tradição de algumas carreiras, que, de forma alguma, são desprezíveis, senão pelas pressões familiares, que interferem intensamente no comportamento de permanência ou abandono do curso.

Também é igualmente forte o peso dos fatores intrauniversitários, grandemente desencorajadores, em muitos casos, por exemplo, os inúmeros problemas relacionados a currículos. Dentre esses, destacam-se: currículos de cursos de graduação demasiado extensos, estratificados, rígidos, conservadores e desatualizados. Estes tendem a se agravar quando a eles se associam outros de natureza didático-pedagógica, vinculados a metodologias tradicionais, ancoradas na “transmissão” e na repetição; ou à atuação de docentes pouco comprometidos, tanto com o ensino de graduação como em projetos de atualização dos conteúdos necessários à formação acadêmica e profissional dos estudantes. De acordo com a Comissão, é flagrante a falta de preparo da grande maioria dos docentes universitários em relação aos procedimentos didáticos que os auxiliarão a melhor desenvolver suas práticas docentes.

Ainda, de acordo com o relatório, as questões externas relativas ao mercado de trabalho, às perspectivas de remuneração e à possibilidade de emprego em um país constantemente assolado por crises econômicas tornam-se fundamentais para o futuro do jovem estudante universitário. Assim, em cursos como os de Licenciatura, mesmo que o estudante se sinta vocacionado para determinada profissão, ele tende a mudar de curso, em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas. Junta-se a isso o fato de que parcela significativa desses estudantes faz parte da classe econômica mais desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal.

Desse modo, segundo a Comissão, a precária formação escolar de muitos dos universitários, devido à desestruturação do sistema de ensino fundamental e médio do país, é fator determinante das dificuldades por eles enfrentadas. A “falta de base” do aluno pode levar a reprovações sucessivas em determinadas disciplinas e, muitas vezes, ao abandono do curso.

Finalmente, se, além disso, o estudante atravessar dificuldades financeiras, a perspectiva de continuidade de seus estudos universitários torna-se ainda mais remota.

Como conclusão dessas análises, ressalta-se que cada instituição precisa diagnosticar os sintomas e suas ocorrências como parte de um processo mais amplo da avaliação institucional. Sendo assim, não se pode dissociar a evasão de problemas externos, como o desemprego dos egressos, o descontentamento com a comunidade, a escassez de recursos orçamentários, a ausência de pré-requisitos, etc. São vários os fatores que acarretam a evasão e eles se interpenetram.

Acima de tudo, de acordo com a Comissão, fica claro que, por detrás de um número, existe uma história. Nessa perspectiva, os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa. Na verdade, segundo a avaliação produzida por esse estudo, o desempenho acadêmico é processo influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados e muitas vezes multiplicativos. Somente buscando compreender esse processo em sua complexa dimensão é que as universidades adquirirão condições de agir consistentemente com o objetivo de minorar os problemas a ele afeitos.

2.4.2 Análises da evasão em âmbito internacional

Uma contribuição teórica para o tema é originária do debate que se iniciou nos Estados Unidos (EUA), na década de 1950. Esse debate tem os estudos de Tinto (1975, 1997) como uma de suas principais referências. Tinto (1975) desenvolve um modelo explicativo da evasão que leva em conta algumas teorizações acerca do tema, mediante observações empíricas realizadas nos EUA. Esse modelo pode ser associado às análises feitas pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras, visando complementá-las. Assim, baseada na concepção de Durkheim sobre o suicídio¹⁷ e na noção de custo-benefício¹⁸ proveniente da economia da educação, Tinto (1975, 1997) estabelece que a evasão acontece

¹⁷ Segundo Durkheim, chama-se suicídio todo caso de morte que resulta direta ou indiretamente de um ato, positivo ou negativo, realizado pela própria vítima e que ela sabia que produziria esse resultado. Interessa ao sociólogo, entender como cada sociedade tem, em cada momento de sua história, uma disposição definida para o suicídio. Portanto, interessa à sociologia analisar as causas por cujo intermédio é possível agir, não sobre os indivíduos isoladamente, mas sobre o grupo. Entre os fatores dos suicídios, os únicos que lhe concernem são os que fazem sentir sua ação sobre o conjunto da sociedade. As taxas de suicídios são o produto desses fatores. Por isso, devemos nos deter nelas (DURKHEIM, 2004, p. 14).

¹⁸ A noção de custo-benefício proveniente da economia da educação resulta da ideia de que o consumo de educação é um investimento na aquisição de habilidades e conhecimentos que irão resultar em aumento de seus rendimentos ou fornecer benefícios de longo prazo. (WALTENBERG, 2006).

quando o indivíduo não está completamente integrado ao sistema acadêmico e social da universidade ou quando ele avalia que o retorno de determinado empreendimento educacional não é vantajoso. Para Tinto (1975, 1997), esses dois pilares são interdependentes e explicam o comportamento da evasão dos estudantes nos cursos ou na instituição.

Tinto esclarece que o comportamento de evadir consiste num processo de interações longitudinais. Dessa maneira, o indivíduo com um conjunto de características interage no sistema social e acadêmico da faculdade, e o resultado desse processo interativo conduzirá à permanência ou a variadas formas de evasão.

Como proposta teórica, Tinto (1975, 1997) revisita estudos para preencher as relações entre os elementos do seu modelo explicativo e apresenta alguns pressupostos para a compreensão das diferentes formas do comportamento na evasão. Considera que, a despeito de existir grande volume de estudos, poucos permitem isolar variáveis independentes dos fatores que interferem na evasão. Desse modo, discorre sobre significativos resultados que se associam à permanência, dentre os quais destacamos: o *status* socioeconômico se revela inversamente relacionado à evasão; a renda tomada de forma isolada é menos determinante para a permanência que a qualidade das relações familiares e suas expectativas com relação à educação dos filhos; o nível de expectativa dos pais influencia a própria expectativa dos filhos, como também a sua permanência na faculdade; a expectativa educacional é tanto mais alta quanto maior é o *status* social do estudante; o desempenho é o melhor preditor para a permanência desde que as habilidades do estudante possibilitem as realizações exigidas naquele meio; a evasão é um comportamento mais impulsivo que persistente; o mais alto nível de planos (educacionais e de carreira) constitui o maior preditor para a permanência; o desenvolvimento intelectual como parte integral do desenvolvimento da personalidade da pessoa e como reflexo de sua integração dentro do sistema acadêmico relaciona-se à persistência; o grau de congruência entre o desenvolvimento intelectual do indivíduo e o clima intelectual da instituição é o elo que garante a permanência; outros fatores indiferentes à integração social aumentam a probabilidade de a pessoa permanecer na faculdade, etc.

O modelo explicativo da evasão proposto por Tinto constitui um avanço ao conceber a manifestação do fenômeno da evasão como o resultado de um processo de interações longitudinais entre o indivíduo e o sistema acadêmico e social da faculdade, que ocasionaria a decisão de se desligar ou permanecer no curso. Entender essa questão como um processo nos permite aprofundar o entendimento do desencadeamento de uma determinada ocorrência de forma a não reduzi-la ou superestimá-la, ocasionando consequências pouco positivas para o

desenvolvimento das instituições de ensino superior brasileiras e para o sistema social como um todo.

Tinto (1975, 1997) explicita que as experiências da pessoa no sistema acadêmico e social da faculdade (como medidas de sua integração normativa e estrutural) modificam continuamente o objetivo individual e os compromissos com a instituição, de forma a conduzi-la à persistência ou à evasão. Segundo o modelo de Tinto, os indivíduos entram em instituições de ensino superior com uma variedade de atributos (idade, sexo, etnia, habilidades, etc.), experiências escolares anteriores (trajetória escolar anterior, média de pontos de desempenho, objetivos acadêmicos e sociais) e *background* da família (*status* social, valores, intenções e expectativas, características de apoio, etc.). Cada uma dessas características tem impacto sobre o desempenho na faculdade.

Em seguida, as expectativas ou intenções educacionais e os compromissos individuais (tais como o compromisso com o objetivo e com a instituição), trazidos para o ambiente da faculdade, são influenciados pelas características anteriores e atributos individuais. Esses compromissos e expectativas interferem na integração acadêmica e social, sobretudo no que diz respeito à continuidade dos estudos dentro da instituição. A sala de aula constitui um espaço de aprendizagem, de contato acadêmico e um local para interações sociais, embora a relação aí estabelecida se estenda para fora desse limite físico, uma vez que o envolvimento do estudante com a comunidade acadêmica e social emerge da experiência da sala de aula.

Finalmente, a renovação do compromisso inicial, com o objetivo de completar a faculdade, e seu compromisso com a instituição, representados pelas formas de integração acadêmica e social, ao final do processo, determinam se o indivíduo decide evadir ou não, e a forma do comportamento da evasão.

Tinto (1975, 1997) enfatiza o real efeito que a percepção da realidade tem sobre o observador e no processo de permanência. Assim, considera que, por muitas razões, pessoas de variadas características poderiam manter diferentes percepções de situações aparentemente similares, de modo que a percepção do indivíduo é importante com relação à sua integração acadêmica e social, ou seja, sobre a sua avaliação dos custos e benefícios dessa integração e as formas alternativas de atividade. Para ele, essas percepções são influenciadas pelas características do indivíduo e do ambiente da faculdade, conduzindo a maneira de interação entre o indivíduo e a instituição e a instituição e o indivíduo.

2.4.3 Alguns apontamentos

Os estudos de Tinto (1975, 1997) e da Comissão Especial para Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997) nos ajudam a indagar acerca dos motivos que levaram alguns estudantes a se desligarem de seus cursos de origem e reforçam a necessidade de trabalhos empíricos quanti e qualitativos para definirmos que intervenção se faz necessária para superarmos, senão amenizarmos, esse problema de causas multifatoriais e entrelaçadas. Muitas vezes, acreditamos que o problema da evasão está no curso, mas não necessariamente pode ser a sua causa, e isso precisa ser elucidado. Nas palavras de Ristoff:

O que subjaz a esta mobilidade que atinge cerca de 1/3 dos alunos? Parece evidente que a metáfora que se insinua no campus, de que nossos alunos são como abelhas ou formigas, não funciona para explicar o seu comportamento. As abelhas, como as formigas, são seres geneticamente predeterminados: algumas vão ser obreiras, outras rainhas, outras soldados. Na universidade, nós dizemos a nossos alunos algo semelhante: você vai ser engenheiro eletricista, você vai ser advogado, você vai ser economista, você vai ser psicólogo, você vai ser professor (um ou outro ainda diz isto), etc. E quando as pessoas não se comportam como abelhas ou formigas e exigem mobilidade, porque esta é a sua natureza, nós nos declaramos um fracasso e vamos aos jornais dizer que nossos professores são incompetentes, que a nossa pedagogia não presta, que desperdiçamos o dinheiro público e o dinheiro dos pais em projetos fracassados. Parcela significativa de que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca; não é desperdício, mas investimento; não é fracasso — nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da instituição — mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre as suas verdadeiras potencialidades (RISTOFF, 1999, p. 125).

Enfim, o que fica evidente, frente a essas análises, é que a evasão, como diversos fenômenos sociais, é dinâmica e exige sempre um olhar atento para compreendermos o que as formas de seu comportamento estão querendo nos dizer acerca dos indivíduos e da nossa sociedade. Como diria Martuccelli (2010), essa é uma exigência de leitura que o nosso tempo histórico nos impõe e, para tanto, temos sempre que revisar nossas técnicas para não correremos o risco de realizar uma compreensão imprecisa ou pouco consistente da realidade.

2.5 Resultados dos estudos da evasão na USP

Existem dois grandes estudos que traçam índices globais acerca da evasão de alunos nos cursos de graduação da USP. Um que se ateve ao período de 1988 a 1991 e foi finalizado pelo Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação (Naeg), em 1993, e outro, encomendado pela Pró-Reitoria de Graduação, realizado por uma equipe de pesquisadores dessa universidade sob a coordenação do Professor Romualdo Luiz Portela de Oliveira, que analisou trajetórias escolares de alunos ingressantes de 1995 a 1998 e foi concluído em 2004. Tivemos acesso aos resultados do primeiro relatório em razão do segundo, que coteja as informações produzidas com os dados desse material.

Para além desses estudos, existem análises atinentes a algumas unidades da USP. Estas são localizadas no Instituto de Física, no Instituto de Psicologia e na Escola Politécnica. Contudo, nos casos apontados, tais análises não permitem balizar os resultados obtidos com os das outras unidades e demais cursos da USP, porque assumem metodologia diferente do que estabelece a Comissão Especial para Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras e o que é realizado no estudo da Pró-Reitoria de Graduação, em 2004. Desse modo, ao traçarem os índices finais de evasão, consideram diferentes formas de ingresso que não somente o vestibular. Por sua vez, parte dessas análises traçam somente índices de seu próprio curso, e, em uma terceira situação, efetuam análises de casos sem referenciar espacialmente esse conjunto no *corpus* da universidade. Sendo assim, os trabalhos dessas unidades específicas não permitem confrontar as análises feitas com os resultados de outros cursos e unidades da USP, porque realizaram análises pontuais, baseadas em critérios e metodologias próprias. Portanto, ater-nos-emos a revisar a pesquisa encomendada pela Pró-Reitoria de Graduação da USP finalizada em 2004, por ser mais completa e abrangente para analisar os resultados obtidos nesta investigação.

Posto isso, o estudo da Pró-Reitoria de Graduação (2004) analisou o perfil dos ingressantes nos cursos de graduação da USP, aprovados no vestibular da Fuvest, no período de 1995 a 1998, e a trajetória escolar desses estudantes no curso. Essa investigação caracterizou os desempenhos acadêmicos dos alunos, definidos como concluintes, permanentes prolongados e evadidos, tendo como referência o tempo ideal de conclusão do curso e o tempo efetivamente utilizado; caracterizou a natureza do desligamento do curso de graduação (se este se deu por ato administrativo, se foi a pedido do aluno ou por outras razões); identificou possíveis fatores intervenientes na trajetória escolar; e analisou as causas do abandono definitivo ou temporário do curso, com o objetivo de implementar medidas para minorar essa desistência. Por fim,

explicitou o perfil dos ingressantes nos cursos de graduação da USP, identificando as características pessoais e a trajetória no curso.

Esse trabalho se ateve aos dados disponíveis no Júpiter e ao banco de dados da Fuvest, que permitiram identificar alunos formados, ainda em curso e evadidos, para caracterizar cada um desses casos (para o conjunto da universidade e para cada curso em particular). Em seguida, a partir dessas características, foram definidos grupos para uma análise mais aprofundada da evasão, com a aplicação da técnica do grupo focal. As informações produzidas nesta última etapa da pesquisa foram cotejadas com os resultados do “Projeto Tempo Zero”, consolidado pelo Naeg, em 1993.

A metodologia proposta definiu como escopo e objeto de estudos somente os ingressantes na universidade apenas no processo seletivo do vestibular nos anos de 1995 a 1998, perfazendo um total de 27.789 ingressantes no período considerado. Foram analisados 131 cursos de graduação ofertados pela USP, nos períodos diurno e noturno, sendo ainda estabelecida, após determinado momento fixado do ingresso, a seguinte situação entre os estudantes: 1) Conclusão - Término dos créditos; 2) Ativo - Aluno regular no curso; e 3) Evadido - Desligado sem concluir o curso.

Esse estudo definiu como concluinte a situação daquele aluno que integralizou os créditos de seu curso e colou grau, o que levou ao encerramento de seu programa no Júpiter. Considerou no curso o aluno ainda vinculado à universidade cujo programa no Sistema Júpiter não foi encerrado, incluindo-se, nesses casos, os alunos regularmente matriculados, os com trancamento de matrícula e os que se matricularam no semestre corrente, neste último caso, sem ultrapassar os prazos regimentais. Por evadido entendeu-se a situação do aluno desligado da universidade, sem concluir o curso, tendo a sua matrícula cancelada nos termos do Regimento Geral da universidade.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, assim definidas: 1) Análise estatística com separação dos cursos por índice de evasão e cruzamento de variáveis do QSE da Fuvest com os tipos de evasão; 2) Seleção de amostra de estudantes para realização de entrevistas por telefone; e 3) Identificação de perfis de evadidos com aplicação de grupo focal.

Os resultados obtidos em levantamento das trajetórias escolares observadas a partir das três situações definidas (Conclusão, Evasão e Ativo) permitem entrever que: nos anos estudados houve diminuição significativa da evasão, mas isso não significou aumento no percentual de conclusão, que oscila em torno de 31%. Verifica-se um aumento daqueles que permanecem no curso por um tempo maior que o tempo ideal definido para a finalização do curso. Assim, o

índice de permanência prolongada aumentou de 35% para 46%, enquanto a evasão passou de 32% para 22%.

O momento da conclusão do curso para o conjunto da universidade apresenta notável concentração nos primeiros semestres, particularmente no primeiro semestre. Destaca-se, nesse trabalho, que o momento do desligamento foi ajustado para o último semestre no qual o estudante esteve ativo no curso, e não a data de registro de desvinculamento formal no Júpiter. Tal procedimento se deu por se entender ser o registro formal/oficial inapto para precisar a evasão efetiva.

Em termos absolutos, observou-se que a evasão na área de biológicas é significativamente menor que nas outras áreas, o mesmo acontecendo em termos percentuais ao número de vagas. A evasão no noturno concentra porcentagem levemente maior que no diurno, sendo que esse período engloba todas as graduações realizadas em tempo integral, vespertino e matutino, nessa universidade.

Dentre os 17 motivos identificados para o desligamento dos estudantes, aqueles que apresentaram as maiores frequências de ocorrências para o ano de referência de 1998, que foi tomado como o mais adequado para a análise nesse estudo, foram: 1) 30% - Ingressante sem frequência; 2) 26,3% - Abandono por três semestres sem matrícula; 3) 9,9% - Cancelamento por ter obtido zero crédito; 4) 9,4% - Ingresso em novo curso dentro da USP; 5) 7,1% - Transferências internas; 6) 6,3% - Vagas não preenchidas; e 7) 3,1% - Cancelamento por ter obtido menos de 20% dos créditos. As demais situações, a saber: 1) Cancelamento por três reprovações na mesma modalidade; 2) Cancelamento por trancamento por 4 semestres; 3) Cancelamento por ultrapassar o prazo máximo; 4) Desistência a pedido; 5) Desistente no ingresso; 6) Eliminação de ingressante; 7) Falecimento; 8) Não cumpriu normas de retorno ao curso; 9) Outros; e 10) Transferência externa. Observaram-se percentuais bem menos expressivos, girando em torno de 0,1% a 0,8% — cada uma dessas categorias. Por fim, ressalta-se que o relatório aponta a existência de registros não previstos no Regimento que foram categorizados como outros.

Verificou-se, ao se observarem as mudanças de cursos entre os ingressantes, seja por transferência interna, ou novo vestibular, que os alunos tendem a permanecer na mesma área. Essa tendência é ainda mais forte na área de Ciências Humanas, em que permaneceram 439 alunos de um total de 539 desligamentos. Essa é a área que recebe maior quantidade de alunos em termos absolutos e percentuais.

Em seguida, com base nos dados da Fuvest, traçaram-se as principais características dos alunos concluintes, evadidos e com permanência prolongada para ingressantes de 1995 a 1998

da USP. Os resultados identificados na análise dessa pesquisa são apresentados na Tabela 1 que se segue:

Tabela 1 - Caracterização socioeconômica e demográfica dos ingressantes da USP (1995-1998)

	Concluintes	Permanência prolongada	Evadidos
Sexo masculino	53,2%	63,8%	67,2%
Estado civil solteiro	97,35%	93%	88,2%
Faixa de renda - critério Abipeme			
A	40,4%	28%	35,5%
B	43,9%	49,6%	44%
C	13,5%	19,2%	17,2%
D	2%	2,9%	3%
E	0,2%	0,3%	0,3%
Faixa etária			
Até 20 anos	95,9%	60,3%	45,5%
Mais de 27 anos	4,1%	11,3%	18,8%
Ensino fundamental			
Escola particular	63,2%	59,8%	53,4%
Ensino médio escola particular	72,6%	66,5%	62,6%
Não realizaram cursinho	33,3%	37%	53,2%
Escolaridade dos pais - ensino superior completo	58,1%	52,3%	47,4%
Escolaridade das mães - ensino superior completo	35%	40%	35%
Se manteriam na universidade com recursos do próprio trabalho	20%	29,5%	49,5%
Pretendem continuar morando com os pais/família de origem	67,75%	72,6%	72,9%

Tiveram experiência em outro curso superior	17%	28,2%	47,6%
<p>Área de maior percentual de concluintes é a de Humanas (39,7%), bem próximo da de Biológicas (36,7%).</p> <p>Maior parte dos concluintes estudam em período integral (55,5%), seguida pelo diurno (25,4%) e, por último, o noturno (19,7%).</p> <p>Média de notas para este grupo entre 7 e 8.</p>	<p>Maior concentração da permanência prolongada se dá na área de Humanas (53,8%), seguida de Exatas (28,1%) e Biológicas (18,1%).</p> <p>Percentual de permanência prolongada no período integral é de 38,6%, no noturno 34,2% e no diurno 27,9%.</p> <p>Média de notas deste grupo entre 6 e 7.</p>	<p>Área de maior concentração de evadidos é em Ciências Humanas (57,8%), seguida de Ciências Exatas (33,1%) e Ciências Biológicas (10%).</p> <p>Percentual de evadidos no curso noturno (42,2%), no diurno (32%) e no período integral (25,7%).</p> <p>Média de notas deste grupo entre 6 e 7.</p>	

Fonte: Dados compilados pela autora com base no Relatório da Pró-Reitoria de Graduação da USP (2004).

Na Tabela 1, apresentada acima, verificamos que: 1) Os homens evadem mais que as mulheres; 2) A evasão é maior para estudantes com mais de 27 anos; 3) É menor o percentual de concluintes no tempo ideal que provêm de escolas de ensino fundamental e médio público ou que tenham realizado a educação básica no período noturno; 4) Os estudantes evadidos experienciam menos a frequência a cursinhos preparatórios para o vestibular, diferentemente de estudantes concluintes e com permanência prolongada, que chegam a frequentar até dois anos de cursinho para entrar na USP; 5) Entre os evadidos, o percentual daqueles que já possuíam titulação ou outra experiência com o ensino superior é significativamente mais alta que os percentuais observados para concluintes no tempo ideal ou estudantes com permanência prolongada; 6) Para os estudantes evadidos, ter alcançado o ensino superior representou mobilidade ascendente frente ao nível de instrução de seus pais; 7) Em relação à faixa de renda,

os alunos sejam concluintes, evadidos ou com permanência prolongada, apresentam um perfil razoavelmente seletivo. Ou seja, a renda interfere, mas não é determinante para a evasão do curso de graduação na USP; 8) A nota média dos alunos evadidos é significativamente mais baixa que a dos estudantes concluintes e com permanência prolongada; 9) O período noturno concentra maior frequência de alunos evadidos que no período integral ou diurno; 10) Por fim, a área de Biológicas apresenta maior percentual de alunos concluintes no tempo ideal, enquanto as outras duas áreas, de Exatas e Humanas, apresentam taxas de concluintes bem mais baixas e próximas entre si. Assim, enquanto em Biológicas observou-se um percentual de concluintes no tempo ideal em torno de 75,8% e a menor taxa de evadidos (7,8%), a área de Ciências Exatas observou um total de 47,9% de concluintes no tempo ideal, e a área de Ciências Humanas, de 46,2%. Por sua vez, as taxas de evasão nessas duas áreas foram respectivamente de: 28,8% e 28,3%.

Na segunda etapa de realização de entrevistas por telefone, observou-se, frente ao propósito de conhecer os motivos e fatores que influenciaram as diferentes trajetórias realizadas, que: 1) Os alunos evadidos e com permanência prolongada apresentam um perfil praticamente inverso ao dos concluintes com relação à frequência a outro curso de ensino superior; 2) No que diz respeito ao relacionamento estabelecido com colegas do curso e com relação às atividades regulares do curso, os vínculos são diferentes entre evadidos e concluintes. Os estudantes evadidos se limitam às questões relativas às disciplinas cursadas e, o contato estabelecido com os pares se restringe aos horários das aulas; 3) Na relação com os professores, esse vínculo restrito prevalece entre os evadidos; 4) Com relação aos aspectos que favoreceram a conclusão, os concluintes declaram que o esforço e a motivação, seguidos do apoio familiar, principalmente financeiro, a organização do curso e, na área de Exatas, o relacionamento com colegas, tiveram grande peso; 5) Com relação aos vínculos estabelecidos com colegas entre as áreas, verifica-se um maior vínculo na área de Ciências Biológicas, seguida pela área de Ciências Exatas e, por último, em Ciências Humanas; 6) Quanto mais alta a classe do estudante, maior o percentual daqueles que continuam a manter contato com os colegas, mesmo depois de formados. Na área de Ciências Humanas, esse índice foi o mais baixo dentre as três áreas analisadas; 7) A continuidade dos estudos após a conclusão no curso é maior entre estudantes da área de Ciências Biológicas, seguida pela área de Ciências Exatas e, por último, de Ciências Humanas; 8) Os homens tendem mais que as mulheres a iniciar atividade profissional durante o curso, sendo que esse mesmo movimento foi maior nas áreas de Ciências Exatas e Humanas que na área de Ciências Biológicas.

Após a análise dos questionários aplicados para uma amostra de cada tipo de trajetória (concluente no tempo ideal, permanência prolongada e evadido), foi ajustado um modelo de regressão logística baseado nas seguintes probabilidades de o aluno concluir o curso: 1) Desempenho; 2) Idade; 3) Período de estudo (diurno ou noturno); 4) Área do conhecimento; 5) Período de estudo no ensino médio (diurno ou noturno); 6) Realização de outro curso superior (sim ou não); 7) Realização de cursinho; 8) Recursos financeiros - Como o aluno pretende se manter no curso (1 - Recurso dos pais / 2 - Trabalhando / 0 - Bolsa de estudos); e 9) Moradia - Onde o aluno pretende morar durante o curso (1 - Família / 2 - Pensão, república / 0 - Outros).

Os resultados obtidos, nessa análise de regressão logística, apontaram que o desempenho do aluno no curso foi o fator que mais influencia as chances de sucesso na graduação. O fato de o aluno frequentar um curso da área de Biológicas aumenta 2,5 vezes a chance de sucesso em relação aos alunos da área de Ciências Exatas, representando o segundo principal fator de êxito. A terceira característica que exerce maior influência na conclusão do curso é o fato de o aluno não frequentar ou ter concluído outro curso superior. Nesse caso, as chances aumentam 2,1 vezes em relação àqueles que possuem experiência no ensino superior. Estudar no período diurno no ensino médio aumenta as chances em 1,3 vezes; enquanto frequentar o mesmo período no ensino superior aumenta 1,2 vezes a chance de sucesso em relação a quem estuda no noturno.

Na terceira etapa das entrevistas com grupos focais, objetivando complementar e aprofundar as informações obtidas por meio da análise dos dados acerca das trajetórias escolares e com a aplicação de questionários para uma amostra de estudantes, esboçaram-se as seguintes configurações ou delineamentos a serem desdobrados em investigações futuras:

1) Verificou-se a existência de dois tipos de evasão por trabalho. Uma evasão por condições socioeconômicas que obrigam o estudante a trabalhar, e outra, pelo fato de o aluno ser um estudante-trabalhador, já ter uma profissão e realizar o curso para complementar os seus estudos sem a intenção ou o compromisso de concluí-lo efetivamente.

2) Os cursos no período noturno que demandam atividades em outros períodos fora do turno de estudo do estudante, tais como: estágios, viagens de campo e demais atividades extracurriculares para a complementação da carga horária exigida para a formação no ensino superior da USP, não levam em consideração a condição do estudante-trabalhador.

3) A falta de informação sobre o que seria o curso e o que nele encontrariam sobressaiu entre todos os grupos de estudantes entrevistados (evadidos, concluintes e com permanência

prolongada). Desse modo, verificou-se que alguns podem acertar na primeira escolha, enquanto outros vão transitando de um curso a outro até encontrarem aquele de seu interesse.

4) A transição acidentada entre o ensino médio e o ensino superior, especialmente em termos de ritmo de trabalho e exigências de uma autonomia de estudo, também se destacou nas entrevistas com os grupos focais, sendo este um aspecto que influencia a evasão.

5) A exigência de Língua Estrangeira para acompanhar o curso e a incidência de reprovação em disciplinas pré-requisito foram apontadas como fatores desencadeadores de atrasos e descontinuidades no curso.

6) O distanciamento da formação obtida e aquela demandada pelo mercado foi apontado como fator de desmotivação. Desse modo, constataram um maior interesse do aluno em ingressar na USP, independentemente do curso, apenas pela marca da instituição.

Para finalizar, como esforço de síntese dos principais pontos destacados neste capítulo, ressaltamos que: a evasão constitui fenômeno atinente à categoria etária jovem, que, por sua vez, adquiriu um estatuto de direito na legislação nacional muito recentemente, ou seja, no ano de 2005. Para retratar esse tema e as intercorrências de sua manifestação, precisamos nos ater a uma maior qualificação de dados quantitativos, e uma contribuição pertinente a esse tratamento pode ser extraída dos estudos que abordam a condição de vida jovem (FORACCHI, 1968; SPOSITO, 1997; ABRAMO; BRANCO, 2008; etc.), os processos de transição para a vida adulta (PAIS, 1990; PIMENTA, 2001, 2007) e a concepção teórica dos processos de individuação (MARTUCCELLI, 2007a, 2007b, 2010), conforme retratado no desenvolvimento desse tópico.

CAPÍTULO III

UM INDICADOR INDIRETO DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA USP - CAMPUS SÃO PAULO E O PERFIL ESTUDANTIL PARA INGRESSANTES, VIA FUVEST, NOS ANOS DE 2002, 2003 E 2004

“E de modo geral todo estudioso da natureza deve suspeitar de qualquer coisa que capte e retenha sua compreensão; e este aviso deve se aplicar ainda mais a questões desse tipo, para que a compreensão se mantenha clara e equilibrada.”

(BACON)

Este capítulo tem como objetivo analisar o comportamento da evasão em uma série histórica, a partir de um indicador indireto, que são as ofertas de vagas remanescentes disponibilizadas pelos cursos de graduação da USP, da cidade de São Paulo, no período de 2002 a 2006. Para realizar essa análise, efetuou-se um levantamento da oferta de vagas de transferências internas e externas, uma consulta às normas de desligamento do curso, além dos períodos de integralização curricular. Obtiveram-se informações acerca das vagas disponíveis no vestibular, notas de corte e relação entre número de candidatos por vaga, de modo a aferir o grau de seletividade dos cursos. Verificamos a recorrência da oferta de vagas de transferências para analisar o comportamento da evasão em cada área e entre os cursos de graduação da USP, no período recortado para esta pesquisa. Em seguida, caracterizamos o perfil do aluno ingressante, via vestibular da Fuvest, em cursos de alta e baixa evasão da USP, conforme definido anteriormente, na análise de vagas de transferências.

3.1 Definições preliminares, escopo e procedimentos de pesquisa: uma análise das vagas de transferências internas e externas oferecidas pelos cursos de graduação da USP, da cidade de São Paulo, no período de 2002 a 2006

Na primeira parte deste capítulo, verificamos o comportamento da evasão¹⁹ em uma série histórica, a partir de um indicador indireto de sua ocorrência, que são as vagas de transferências internas e externas²⁰ oferecidas pelos cursos de graduação da USP, na cidade São

¹⁹ Evasão é aqui entendida e conceituada como sendo a saída definitiva do aluno de seu curso de origem (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997, p. 56).

²⁰ Vagas geradas pela evasão de alunos nos cursos de graduação e disponibilizadas primeiramente à comunidade institucional interna e posteriormente à comunidade externa para ocupação e aproveitamento da vaga subutilizada. De acordo com o Regimento da USP, os alunos são desligados da instituição pelos seguintes motivos: 1) por transferência para outra instituição de ensino superior; 2) por expressa manifestação de vontade; 3) em decorrência

Paulo,²¹ no período de 2003 a 2006. Para realizar essa análise, estabelecemos como ponto de partida os anos de 2002, 2003 e 2004 em razão de estes serem os *anos/períodos base*²² de análise deste estudo. A definição do *ano-período-base* se deu em função de esses anos de ingresso possuírem tempos máximos de integralização curricular,²³ permitindo o *cálculo da evasão*,²⁴ bem como a análise das formas de seu comportamento dentro da USP.

Inicialmente, realizamos um levantamento preliminar da oferta de vagas de transferências internas e das vagas de transferências externas,²⁵ como um indicador indireto para selecionarmos cursos de alta evasão e efetuarmos a análise da evasão na USP. Assim, através do Sistema Operacional da Universidade de São Paulo, denominado Sistema Júpiter, levantamos as ofertas de vagas de transferências internas, e, no *site* da Fuvest, os totais de oferta de vagas de transferências externas, relativas aos *anos/períodos base* desta pesquisa.

de motivos disciplinares; 4) se for ultrapassado o prazo de três anos de trancamento total de matrícula; 5) se o aluno não se matricular por dois semestres consecutivos; 6) se o aluno não obtiver nenhum crédito em dois semestres consecutivos, excetuados os períodos de trancamento total; 7) se o aluno for reprovado por frequência em todas as disciplinas em que se matriculou em qualquer um dos dois semestres do ano de ingresso; 8) se verificada a matrícula simultânea em cursos de graduação da USP e de outra instituição pública de ensino superior; 9) caso o aluno tenha matrícula em disciplina anual e não esteja reprovado por frequência, o cancelamento ocorrerá se ele não obtiver nenhum crédito em quatro semestres consecutivos.

²¹ O recorte para a análise da evasão nos cursos da USP, oferecidos na cidade de São Paulo, foi feito devido à necessidade de restringir o tamanho da pesquisa em razão das condições de realizá-la, sobretudo na etapa de entrevistas. Assim, a USP possui diversos *campi* em várias cidades do estado de São Paulo, sendo impossível contemplar todos nesta investigação.

²² Ano/Período-Base corresponde ao ano e semestre de ingresso do estudante no curso (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996, p. 59).

²³ Tempo definido pelo conselho universitário de cada instituição de ensino superior no Brasil e aprovado pelo órgão estatal responsável pela mesma para a realização dos créditos obrigatórios para a conclusão do curso de ensino superior na instituição.

²⁴ Para o cálculo da evasão, utilizou-se da metodologia, estabelecida pela Comissão Especial para Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (1996), que é definida como sendo de *fluxo* ou *acompanhamento*. Essa metodologia esclarece a necessidade de acompanhar os alunos ingressantes em um determinado curso em um ano ou semestre específico até o prazo máximo de integralização curricular para que uma das seguintes situações da vida acadêmica do estudante esteja delineada: 1) O estudante foi *Diplomado*; 2) O estudante é *Evadido*; ou 3) O estudante está *Retido*. Por *Diplomado*, consideram o aluno que concluiu o curso de graduação, dentro do prazo máximo de integralização curricular, contado a partir do ano de ingresso. Por *Evadido*, consideram o aluno que deixou o curso sem concluí-lo, e por *Retido*, consideram o aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade. Baseando-se nessa metodologia, a seguinte fórmula de cálculo da evasão pode ser expressa: $\%Evasão = [(NI-ND-NR)/NI] \times 100$, sendo que: NI = Número de Ingressantes; ND = Número de Diplomados; e NR = Número de Retidos.

²⁵ A oferta de vagas de transferência ocorre conforme emergem e são disponibilizadas à comunidade acadêmica até o momento em que não é mais possível aproveitar uma vaga subutilizada na instituição. Assim, a partir do semestre seguinte ao ingresso, começam a ser contabilizadas, e é realizado o levantamento do total de vagas a serem oferecidas, e todo um trâmite legal se sucede a partir daí. Num primeiro momento, ou seja, no primeiro semestre do ano, ocorrem as transferências internas, e estas são realizadas pelas próprias unidades da USP, que definem as suas regras de adequação para o recebimento de um aluno transferido e os formatos em que se processam a seleção. Em um segundo momento, são disponibilizadas as vagas residuais da transferência interna, ou seja, as vagas de transferência externa à comunidade externa à USP, pela Fuvest. Esse processo realizado pela Fuvest se dá com a publicação de edital específico, com a divulgação das vagas disponíveis e os critérios de seleção, no **Diário Oficial do Estado de São Paulo**.

Considerando a metodologia estabelecida pela Comissão Especial para Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996), para a análise das vagas de transferências internas relativas aos anos de 2002, 2003 e 2004, temos que considerar as ofertas de vagas realizadas a partir de 2003, tendo em vista que somente após um ano de início do curso são disponibilizadas vagas originárias da evasão de alunos de suas graduações de origem dentro da universidade. Contudo, as vagas de transferência interna apresentam uma restrição de aproveitamento, por serem ofertadas somente à comunidade interna à USP. Esse aproveitamento gera ainda uma vacância em outro curso dentro da instituição, que deverá disponibilizar a vaga aberta para alunos da comunidade acadêmica interna e externa à instituição. Posto isso, analisamos o período de 2003 a 2005, tendo em vista um período de maior evasão e consequentemente de maior oferta de vagas de transferências nos dois primeiros anos após o ingresso no curso (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA USP, 2004; MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996, etc.). Desse modo, apresentamos o total de vagas de transferência interna ofertadas pelos cursos de graduação da USP da cidade de São Paulo, nos anos de 2003 a 2005, no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Total vagas transferências internas - USP/SP (2003 a 2005)

Fonte: Dados compilados a partir de informações extraídas do Júpiter.

No Gráfico 1, verificamos um total de 52 carreiras,²⁶ sendo as 15 que ofertaram maior número de vagas de transferência interna na USP, no período considerado, as formações em: Licenciatura em Física (75), Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional (54), Economia (46), Bacharelado em Física (36), Licenciatura em Matemática (31), Administração (27), Bacharelado em Matemática (24), Pedagogia (21), Bacharelado em Estatística e História (20), Ciências Sociais (18), Geologia e Engenharia (17), Bacharelado em Ciência da Computação (16) e Farmácia Bioquímica (11).

As vagas de transferências internas são contabilizadas a partir do semestre subsequente à entrada dos estudantes via vestibular. Elas têm um aproveitamento mais imediato de reposição de alunos. Portanto, o total de vagas de transferências internas oferecidas, no período de 2003 a 2005, por cada área, em números absolutos, foi respectivamente de: 34 para Ciências Biológicas, 201 para Ciências Humanas e 318 para Ciências Exatas. É recorrente a maior oferta de vagas para a área de Ciências Exatas em todos os períodos destacados, como também essa área apresenta índices finais de evasão muito altos para quase todos os cursos ofertados na universidade, segundo estimativas previstas nesta análise.

Observamos, em seguida, que essa oferta de vagas de transferência interna contempla tanto carreiras competitivas e cujo perfil do aluno é mais favorecido, quanto cursos desprestigiados,²⁷ tais como as licenciaturas e outros cursos de difícil inserção no mercado de trabalho, absorvendo pouca quantidade de recursos humanos ou sendo mais voltados à pesquisa. Neste último caso, como a atuação na pesquisa demanda uma seleção bastante restritiva, é grande o abandono de graduações, tais como: Bacharelado em Física e Bacharelado em Matemática. Por outro lado, as carreiras de Economia, Administração, Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional e Farmácia Bioquímica são cursos competitivos, e suas vagas são absorvidas assim que realizadas as ofertas para transferência interna, o que gera muita efetividade no aproveitamento das vagas dentro da USP.

Embora não tenhamos apresentado os índices de transferência interna para os cursos, somente para as carreiras, o faremos com os números de vagas de transferências externas, inclusive apresentando-os em um período mais estendido devido ao fato de essa oferta ocorrer

²⁶ Carreira consiste na habilitação ofertada dentro da Universidade, que pode ser a formação em Bacharelado em Ciências Sociais, Bacharelado em Matemática, Bacharelado em Engenharia. Esse conceito se distingue de curso, que consiste no período de estudo em que essa formação ocorre. Assim, dentro da USP, é ofertado o curso de Bacharelado em Ciências Sociais Vespertino e o curso de Bacharelado em Ciências Sociais Noturno, sendo cada uma dessas formações um curso diferente, mas com habilitação na mesma carreira.

²⁷ O uso das expressões cursos desprestigiados e carreiras competitivas é recorrente na abordagem do tema, devido ao enfoque e tipo de análise que consideram a competitividade dos cursos no concurso de ingresso nas instituições de ensino superior brasileiras, denominado Processo Seletivo Vestibular, por autores tais como: Peixoto, Braga e Bogutchi (1999), Ristoff (1999), entre outros.

durante um prazo maior de realização da graduação. Essa oferta de vagas de evasão para a comunidade externa se dá com o propósito de obter uma redução dos índices de evasão com um maior aproveitamento das vagas públicas. Poderemos, a partir desse levantamento, analisar a oferta de vagas de transferência externa em números absolutos e relativos em razão do total de vagas ofertadas pelo curso no processo seletivo do vestibular, para avaliar o seu percentual mais aproximado de evasão.

De todo modo, os totais absolutos de vagas de transferência interna apresentados nos direcionam para a análise das vagas de transferência externa, desdobrando-a em números de vagas de transferências externas ofertadas pelas mesmas carreiras e cursos, inclusive apresentando esses resultados em um período médio de 2 a 3 anos de oferta do curso, ou seja, dentro do prazo médio em que as evasões ocorrem com mais intensidade (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA USP, 2004). Assim, verifica-se, a seguir, o total de vagas de transferências externas que foram disponibilizadas à comunidade estudantil externa à USP, no período de 2003 a 2006:

Gráfico 2 - Total vagas transferências externas - USP/SP (2003 a 2006)

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no *site* da Fuvest-USP.

No Gráfico 2, verificamos que, do total de 75 cursos, os 15 que mais ofertaram vagas de transferência externa em valores absolutos, no período de 2003 a 2006, foram: Licenciatura em Matemática Noturno (254), Bacharelado em Física Noturno (212), Bacharelado em Física Diurno (151), Licenciatura em Matemática Diurno (132), Engenharia (123), Geofísica (122), Licenciatura em Física Diurno (99), Meteorologia (99), Geografia Diurno (81), História Noturno (75), Licenciatura em Física Noturno (71), Ciências Sociais Noturno (70), Filosofia Noturno (63), Geografia Noturno e Ciências Sociais Vespertino (60) e História Vespertino (57). Verificamos que cursos prestigiosos, tais como: Administração, Economia e Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional, que ofertaram algumas vagas de transferência interna, não apareceram nesse gráfico com ofertas de vagas de transferências para a comunidade externa. Tal circunstância pressupõe que houve remanejamento interno de alunos de outros cursos para essas graduações dentro da USP.

Dando continuidade a esta análise e buscando aprofundá-la, efetuamos o cálculo da porcentagem dessa oferta de vagas de transferência externa em razão do número de vagas ofertadas pelos cursos no concurso vestibular dos respectivos anos de 2002, 2003 e 2004,²⁸ para obtermos um índice mais aproximado dos totais finais de evasão que podem ser verificados ao final do período máximo de integralização curricular. Assim se observa, no gráfico apresentado abaixo, o total de vagas de transferência externa ofertado pelos cursos da USP, da cidade de São Paulo, no período de 2003 a 2006, frente ao total de vagas ofertado pelos cursos nos vestibulares dos respectivos anos de 2002, 2003 e 2004:

²⁸ Informações acerca do total de vagas disponíveis no vestibular, notas de corte e relação entre número de candidatos por vaga foram obtidas em consulta realizada no *site* da Fuvest, no seguinte endereço eletrônico: <http://www.fuvest.br/>.

Gráfico 3 - Total relativo de vagas transferências externas - USP/SP (2003 a 2006)

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no *site* da Fuvest-USP.

No Gráfico 3, observamos uma média percentual de 18,4 vagas de oferta de transferência externa para os 75 cursos da USP, da cidade de São Paulo, no período de 2003 a 2006. Ressaltamos, conforme explicitado anteriormente, que essa oferta foi considerada tomando como base o total de vagas disponibilizadas pelos cursos nos vestibulares de 2002, 2003 e 2004 — anos/períodos base de análise deste estudo. Isso significa que podemos ter, no período, índices acima de 100%, em razão de a oferta de vagas de transferências externas ocorrer em anos anteriores ao período analisado. Contudo, conforme literatura produzida na área, destaca-se que prevalece um período médio de maior intensidade de ofertas de vagas de transferências nos dois primeiros anos após o ingresso devido ao fato de a evasão ser maior nesse momento do curso. Tal fato nos permite ponderar que esse indicador estima índices com alguma precisão. Assim, os 15 cursos que mais ofertaram vagas e excederam expressivamente a média observada em ordem decrescente foram: Geofísica (174,3), Meteorologia (118,8), Licenciatura em Matemática Diurno (88), Licenciatura em Matemática Noturno (84,7), Bacharelado em Física Diurno (83,9), Bacharelado em Física Noturno (70,7), Licenciatura em Física Diurno (66), Bacharelado em Matemática Aplicada (50), Bacharelado em Matemática Diurno (48,9), Licenciatura em Física Noturno (39,4), Geologia (36,7), Geografia Diurno (33,8), Biblioteconomia Diurno (31,1), Bacharelado em Estatística (30), Biblioteconomia Noturno e Filosofia Noturno (23,3).

Constatamos, nessa análise mais aprofundada, que a carreira de Engenharia, que era a mais prestigiosa na listagem anterior, não aparece destacada. As demais graduações com maiores totais de oferta permanecem na lista, com posições alteradas, mas algumas delas se mantêm com altos índices, tais como a Licenciatura em Matemática e o Bacharelado em Física. Constata-se uma predominância de maiores índices de ofertas de vagas de transferência na área de Ciências Exatas, seguida de Ciências Humanas e, por último, Ciências Biológicas. Na área de Ciências Humanas, os cursos que mais se destacam são as carreiras voltadas para a docência, as Licenciaturas, além do curso de Biblioteconomia.

Para averiguar a seletividade dos cursos e correlacionar com os percentuais de transferências externas ou de evasão, analisamos as notas de corte do vestibular, nos anos de 2002, 2003 e 2004, com os percentuais de transferências externas, conforme demonstrado nos gráficos apresentados a seguir, para todos os cursos da USP, da cidade de São Paulo, e distribuídos por áreas do conhecimento:

Gráfico 4 - Média nota mínima nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Humanas da USP/SP

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no *site* da Fuvest-USP.

Gráfico 5 - Média nota mínima nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Exatas da USP/SP

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no *site* da Fuvest-USP.

Gráfico 6 - Média nota mínima nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Biológicas da USP/SP

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no *site* da Fuvest-USP.

Nos Gráficos 4, 5 e 6, observamos uma nota de corte média para cada área, respectivamente, de: Ciências Biológicas (67,3), Ciências Humanas (64,7) e Ciências Exatas (57,9). Essas notas são inversamente proporcionais às maiores ofertas de vagas de transferências externas de cada área, que foram respectivamente de: Ciências Biológicas (5,6), Ciências Humanas (9,2) e Ciências Exatas (46,7). Desse modo, a área de Ciências Biológicas foi a que ofertou menores índices de vagas de transferências externas, seguida das Ciências Humanas e, por último, pelas Ciências Exatas.

Com relação ao desempenho dos cursos, verificamos que as carreiras que exigem notas mais altas para ingresso, tais como: Medicina (90), Jornalismo e Relações Internacionais (80), Curso Superior de Audiovisual (79,3), Publicidade e Propaganda (77,3), Ciências Biológicas (76,7), Administração (73,7), Engenharia (72,3), Psicologia (72), Economia (71,7), Fisioterapia (71,3) e Farmácia Bioquímica (71), ofertaram menores taxas de transferências, sobretudo, externas. Por sua vez, os cursos que mais ofertaram vagas de transferências externas obtiveram os piores desempenhos dos alunos nos exames vestibulares, sendo essas graduações as formações em: Licenciatura em Química (41,5), Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental Noturno (46), Química Ambiental Noturno (46,5), Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física (50,7), Geologia (51,7), Fonoaudiologia (51,7), Música (48,3), Pedagogia (50,3), Letras (52), Licenciatura em Artes Plásticas (54), Biblioteconomia e Filosofia (54,3) e Geografia (56,3).

Excetuando os três primeiros cursos de Licenciatura em Química (41,5), Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental Noturno (46) e Química Ambiental Noturno (46,5), que são cursos novos, ou seja, criados nos anos/períodos base de análise deste estudo, as demais graduações com baixa pontuação para ingresso na USP se caracterizam predominantemente por serem cursos voltados para a docência ou cursos menos prestigiosos e com baixa valorização, senão de difícil inserção no mercado de trabalho, tais como: Biblioteconomia e Geologia.

Para complementar esta análise, verificamos ainda a relação entre o percentual de transferência externa e o número de candidatos por vaga verificado para os cursos da USP, da cidade de São Paulo, nos vestibulares de 2002, 2003 e 2004, conforme demonstrado a seguir:

Gráfico 7 - Média de relação entre número de candidatos por vaga nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Humanas da USP/SP

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no *site* da Fuvest-USP.

Gráfico 8 - Média de relação entre número de candidatos por vaga nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Exatas da USP/SP

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no *site* da Fuvest-USP.

Gráfico 9 - Média entre número de candidatos por vaga nos vestibulares 2002, 2003 e 2004 e total relativo de oferta de transferências externas nos cursos da Área de Ciências Biológicas da USP/SP

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no *site* da Fuvest-USP.

Nos Gráficos 7, 8 e 9, complementamos a análise anterior com relação à seletividade dos cursos da USP da cidade de São Paulo, no período de 2002 a 2004, através da relação entre o total de candidatos por vaga no concurso vestibular e a oferta relativa de vagas de transferência externa. Assim, verificamos que os cursos mais prestigiosos têm uma concorrência maior no período diurno, enquanto os cursos menos prestigiosos possuem concorrência maior no período noturno. Tal resultado sugere uma diferença de perfil de aluno que procura cada um dos turnos de estudos, ou seja, o período noturno é mais procurado por um estudante que, normalmente, trabalha e, por isso, concorre a cursos menos competitivos ou prestigiosos dentro da USP. Por sua vez, os cursos mais concorridos possuem menor oferta de vagas de transferências externas, o que pressupõe uma diferença de perfil de aluno que adentra esses cursos e consegue concluí-los. Assim, destacamos as carreiras de Publicidade e Propaganda (Matutino e Noturno), Jornalismo (Matutino e Noturno), Direito (Matutino e Noturno), Odontologia (Integral e Noturno), Nutrição (Diurno e Noturno). As carreiras de Ciências Exatas oferecem os cursos mais prestigiosos somente no período diurno ou integral, como é o caso de Engenharia, Bacharelado em Ciência da Computação e Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional. Por sua vez, os cursos menos prestigiosos apresentam uma concorrência mais acentuada no período noturno, em todas as áreas, sendo eles: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física. Neste último caso, o curso de Ciências Biológicas apresenta-se como uma exceção. Talvez por integrar uma área de baixa evasão e os cursos da área de Ciências Biológicas desenvolverem muita pesquisa e absorver maior quantidade de recursos humanos e não se restringir ao exercício da docência. Nesse caso, observa-se ainda uma maior oferta de vagas de transferência nesse curso para estudantes do período noturno, que teriam condições de realização ou perspectivas diferentes dos alunos do diurno com relação ao curso.

3.2 Caracterização da população ingressante nos cursos de graduação da USP, via Fuvest, nos anos de 2002, 2003 e 2004

Nesta segunda parte do capítulo, verificamos o perfil do ingressante, via vestibular, nos cursos de graduação da USP, na cidade de São Paulo, nos anos de 2002, 2003 e 2004, com a finalidade de complementar a análise da evasão realizada anteriormente. Neste tópico, caracterizamos o perfil dos estudantes por área do conhecimento e por curso, para mapearmos os principais contornos e tendências de comportamento que definem o aluno de graduação da USP.

Para desenvolver esta análise, averiguamos os resultados do questionário socioeconômico e cultural da Fuvest, aplicado aos alunos aprovados no vestibular Fuvest, nos anos de 2002, 2003 e 2004. As respostas do questionário não possibilitam desdobrar um conhecimento das perspectivas do estudante acerca de sua experiência universitária e nem um aprofundamento em aspectos mais individualizados da trajetória de cada um. Contudo, tal verificação permite um delineamento das características gerais da população de ingressantes disposta nos cursos de graduação da USP, no período recortado por essa investigação.

O questionário da Fuvest, nos anos de 2002 e 2003, totaliza 27 perguntas e, no ano de 2004, 28. As questões dos questionários contemplam o seguinte: 1) Se inscreveu como treineiro no vestibular da Fuvest do ano anterior; 2) Pretende se inscrever em outro vestibular além do vestibular da Fuvest; 3) Quantos vestibulares já prestou na Fuvest; 4) Em algum dos vestibulares que prestou na Fuvest, chegou a ser convocado para matrícula; 5) Onde fez seus estudos de ensino fundamental; 6) Que tipo de ensino médio realizou; 7) Onde realizou seus estudos de ensino médio; 8) Em que período realizou seus estudos de ensino médio; 9) Você se preparou, por quanto tempo, ou está se preparando, em algum cursinho pré-vestibular; 10) Você já começou algum outro curso superior; 11) Qual o grau de instrução mais alto que seu pai obteve; 12) Qual o grau de instrução mais alto que sua mãe obteve; 13) Qual a situação profissional atual de seu pai; 14) Qual a situação profissional atual de sua mãe; 15) Qual o seu estado civil; 16) Entre as alternativas indicadas, qual é a sua cor; 17) Qual é a renda familiar mensal (em reais) de sua casa; 18) Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda; 19) Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar; 20) Você exerce atualmente atividade remunerada; 21) Como pretende se manter durante seus estudos universitários; 22) Quantos carros existem em sua casa; 23) Quantos microcomputadores existem em sua casa; 24) Você acessa a internet; 25) Quanto à sua origem profissional, você é oriundo de; 26) Qual o seu sexo; e 27) Qual a sua idade. O questionário de 2004 é acrescido da seguinte questão: 28) Neste exame, você está inscrito nas carreiras de Música e Artes Plásticas. Essa pergunta foi aplicada a todos os estudantes, independentemente de contemplar ou não o curso escolhido.

O questionário aplicado é o mesmo para os três anos aqui analisados, e, dentre as perguntas propostas, selecionamos três que permitem discriminar, de forma mais incisiva, a condição juvenil²⁹ dos estudantes nas três áreas do conhecimento, assim definidas: Ciências

²⁹ Por condição juvenil, entendemos o estado da vida experienciado pela categoria etária jovem, que, na legislação brasileira, é representada pelos indivíduos com idade entre 16 e 29 anos (Conjuve - SNJ). Essa categoria social é ainda caracterizada pela ausência de autonomia financeira ou de constituição de nova família (SPOSITO, 1997; ABRAMO, 2008).

Humanas ou Humanidades, Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Essas três perguntas foram selecionadas porque retomam uma discussão importante acerca da dicotomia estudo e trabalho pelos estudantes do ensino superior (SAMPAIO; CARDOSO, 1994) e suas implicações nos processos de passagem para a vida adulta (PIMENTA, 2001, 2007).³⁰

Sem adentrar uma discussão mais ampla desse debate, selecionamos as seguintes questões para análise da concomitância estudo-trabalho durante a realização dos estudos de nível superior pelos estudantes da USP. As questões são as que seguem: 1) Questão de número 20: Você exerce atualmente atividade remunerada; 2) Questão de número 7: Onde realizou seus estudos de ensino médio; e 3) Questão de número 21: Como pretende se manter durante seus estudos universitários.

Verificamos, quanto a essas questões, que: o exercício de atividade remunerada em qualquer de suas formas de realização é quantitativamente mais recorrente no cotidiano dos estudantes da área de Humanidades (30,97%), seguidos pelos estudantes da área de Ciências Exatas (19,07%) e, por último, pelos estudantes da área de Ciências Biológicas (9,67%). A atividade remunerada em período integral é realizada por 14,67% dos estudantes de Humanidades da USP, enquanto, na área de Exatas, esse total chega a ser de 8,73%, ou seja, um pouco mais da metade do que é praticado pelos estudantes de Humanidades e por apenas 2,47% dos estudantes de Ciências Biológicas.

Os estudantes ingressantes nos cursos da USP na área de Ciências Biológicas são os que apresentam o maior índice de não exercício de atividade remunerada, chegando esse total a um percentual de 90,20%, seguido pela área de Ciências Exatas, cujo percentual de alunos que não exercem atividade remunerada chega a 80,73%. Finalmente, na área de Humanidades, o percentual total de alunos que não exercem atividade remunerada chega a 68,93%, conforme se verifica no Gráfico 10 que se segue:

³⁰ A principal questão posta neste debate consiste nas implicações do exercício de atividade remunerada por estudantes ainda em formação. Segundo resultados recorrentes de estudos da área, os estudantes que se veem envolvidos e mais comprometidos em atividades profissionais, sobretudo, com maiores vínculos de trabalho, se percebem mais vulneráveis frente às possibilidades de melhoria nas condições de vida e progressão na carreira (MADEIRA, 1989; VARGAS; PAULA, 2013). Uma discussão pertinente a esse assunto, relativa à categoria jovem, pode ser verificada em Vargas e Paula (2013), Foracchi (1968), Madeira (1989), Guimarães (2005), além de outros trabalhos.

Gráfico 10 - Exercício de atividade remunerada por área conhecimento - Ingressantes da USP em 2002, 2003 e 2004

Fonte: Fuvest.

Com relação à natureza da instituição de procedência dos estudantes ingressantes nos cursos da USP em 2002, 2003 e 2004, distribuídos por área do conhecimento, verificamos que: predomina o ingresso de alunos provenientes do segmento do ensino médio particular nos três anos de realização desse nível de ensino nas três áreas do conhecimento, seguido com diferença significativa nas três áreas, pela procedência em sua integralidade do ensino médio público (estadual ou municipal), e, de maneira pouco expressiva, pelos demais segmentos, que são constituídos e estão representados pela seguinte ordem de predominância: 1) Realização de ensino médio em escola pública federal; 2) Realização de ensino médio na maior parte em escola particular; 3) Realização de ensino médio na maior parte em escola pública (estadual ou municipal); 4) Realização de ensino médio, metade em escola pública e metade em escola particular; 5) Realização de ensino médio em supletivo ou madureza; e 6) Realização de ensino médio no exterior. Tais resultados podem ser verificados no Gráfico 11 apresentado a seguir:

Gráfico 11 - Natureza instituição procedência escolar dos ingressantes da USP em 2002, 2003 e 2004, distribuídos por área conhecimento

Fonte: Fuvest.

A procedência escolar dos estudantes chama a atenção por se constituir de um público majoritariamente proveniente de escola particular e por ser composta por um estudante que planeja trabalhar eventualmente quando do ingresso na USP. Desse modo, pensar como esse trabalho se efetiva e qual o significado dessa ação na vida do jovem emerge mediante os resultados identificados. Frente a essa questão, verificamos, na sequência, como os estudantes das diferentes áreas do conhecimento objetivam se manter na universidade durante o seu período de formação em um curso superior na USP. Assim, apresentamos os resultados dessa questão no Gráfico 12, disposto a seguir:

Gráfico 12 - Forma como pretende se manter no curso superior - Ingressantes da USP em 2002, 2003 e 2004

Fonte: Fuvest.

No Gráfico 12, observamos que: de maneira geral, os estudantes pretendem trabalhar durante a realização de seus estudos de nível superior na USP. Os índices de alunos que pretendem estudar trabalhando em cada uma das áreas foram, respectivamente, de: 82,9% para Humanidades; 65,4% para Exatas; e 55,97% para Biológicas. Somente na área de Ciências Biológicas é maior o percentual de alunos que pretendem apenas estudar e se manter na universidade contando somente com os recursos dos pais. Constatamos que poucos são os estudantes da USP que trabalham para se manterem sozinhos ou para manterem outra família, bem como é pequeno o número de alunos que pensam em se manter com algum tipo de bolsa de estudos ou com crédito educativo. A área de Humanidades é a que apresenta maior percentual de alunos que pretende se manter por conta própria (18,30%); seguida pela área de Ciências Exatas (8,93%); e, por último, pela área de Ciências Biológicas (2,93%). Por outro lado, inverte-se o interesse entre as áreas daqueles que pretendem se manter com apoio de bolsa de estudos ou crédito educativo, sendo tais percentuais, respectivamente, de: 14,34% para Ciências Exatas; 13,87% para Ciências Biológicas; e 10,27% para Humanidades.

Tais resultados realçam uma sutil discrepância entre os perfis dos jovens das diferentes áreas do conhecimento que precisam ser melhor definidos a partir de um aprofundamento da condição juvenil dos alunos dos diferentes cursos dentro de uma mesma área. Para verticalizar essa análise, verificamos a condição de ser jovem estudante universitário em relação à efetivação de estudo e trabalho por alunos dos cursos de graduação da USP, da cidade de São Paulo, em uma mesma área do conhecimento, nos anos de 2002, 2003 e 2004. Assim, selecionamos carreiras mais competitivas e menos competitivas no vestibular da Fuvest, nas três áreas do conhecimento, e analisamos: 1) a renda familiar; 2) o exercício de atividade remunerada; 3) a natureza da instituição de procedência do aluno no ensino médio; 4) a idade; 5) o estado civil; e 6) a condição de permanência na USP, por curso, entre os ingressantes de 2002, 2003 e 2004.

As carreiras selecionadas foram aquelas que apresentaram as maiores discrepâncias em termos de demanda por vaga, ou seja, na diferença da relação entre o número de candidatos e o total de ingressantes, nas três áreas do conhecimento, nos respectivos vestibulares de 2002, 2003 e 2004. Os cursos selecionados foram: Biblioteconomia Matutino, Biblioteconomia Noturno, Direito Matutino, Direito Noturno, Geografia Diurno, Geografia Noturno, Publicidade e Propaganda Matutino, Publicidade e Propaganda Noturno, Geofísica, Licenciatura em Matemática Aplicada e Computacional, Licenciatura em Matemática Diurno, Licenciatura em Matemática Noturno, Engenharia, Ciências Biológicas Integral, Ciências

Biológicas Noturno, Farmácia Bioquímica Integral, Farmácia Bioquímica Noturno, Enfermagem e Medicina.

De acordo com os resultados obtidos da renda familiar total dos ingressantes de 2002, 2003 e 2004, nos 19 cursos selecionados, observamos que: as diferenças de representatividade para todas as categorias de renda definidas pela Comissão de Vestibular da USP, ou seja, pela Fuvest, são pouco expressivas entre as áreas. Assim, nas três áreas do conhecimento, os índices são praticamente idênticos entre os cursos selecionados para todos os quartis de renda verificados no vestibular, conforme se verifica nos Gráficos 13, 14 e 15, apresentados na sequência.

Gráfico 13 - Renda de ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Humanidades, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 14 - Renda de ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Exatas, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 15 - Renda de ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Biológicas, da USP

Fonte: Fuvest.

Nos Gráficos 13, 14 e 15, verificamos que as diferenças entre os ingressantes emergem quando observamos a representatividade de renda entre os cursos mais e menos concorridos no vestibular da USP e seu período de oferta na universidade. Desse modo, observamos, para ingressantes com renda acima de 15 salários mínimos, que os cursos menos concorridos no vestibular, ou seja, as graduações em: Biblioteconomia Matutino, Biblioteconomia Noturno, Geografia Diurno, Geografia Noturno, Geofísica, Licenciatura em Matemática Diurno, Licenciatura em Matemática Noturno e Enfermagem, apresentam um percentual baixo de ingressantes com renda acima de 15 salários mínimos, quer dizer, os ingressantes desses cursos observam uma renda muito abaixo da média observada para cada uma de suas respectivas áreas. Nas carreiras de Biblioteconomia, Geografia, Licenciatura em Matemática e Enfermagem, a representatividade de estudantes com renda mais alta gira em torno de 30%; enquanto, nas carreiras mais concorridas, essa representatividade chega a 79%, tendo uma média de 68% nos seguintes cursos das três áreas do conhecimento: Direito Matutino, Direito Noturno, Publicidade e Propaganda Matutino, Publicidade e Propaganda Noturno, Matemática Aplicada e Computacional, Engenharia, Ciências Biológicas Integral, Farmácia Integral e Medicina.

A representatividade de ingressantes com renda abaixo de 15 salários mínimos chega a ser mais acentuada nas carreiras menos concorridas no vestibular e ainda mais alta nos cursos oferecidos no período noturno. Assim, a representatividade de ingressantes com renda acima de 15 salários mínimos em Biblioteconomia Noturno é de 23,77%, enquanto, no curso Diurno, essa representatividade chega a ser de 25,23%. Em Geografia Noturno, é de 35,67%, enquanto, no Diurno, é de 44,4%; em Licenciatura em Matemática Noturno, é de 25,37%, e, em Licenciatura em Matemática Diurno, 26%. Portanto, em todos os cursos oferecidos em mais de um turno, a representatividade de ingressantes com renda mais alta é maior no Diurno que no Noturno, conforme se observa nos Gráficos 13, 14 e 15 apresentados.

Observamos, na sequência, a frequência de exercício de atividade remunerada pelos ingressantes nos cursos da USP das três áreas, no período selecionado. Assim, constatamos que o exercício de atividade remunerada é sempre mais recorrente entre os estudantes do período noturno, bem como a forma como esse trabalho é realizado é bem mais intensa para ingressantes de cursos menos concorridos e estudantes do turno noturno, conforme se verifica nos Gráficos 16, 17 e 18 apresentados a seguir:

Gráfico 16 - Exercício de atividade remunerada por ingressantes de 2002, 2003 e 2004, na área de Humanidades, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 17 - Exercício de atividade remunerada por ingressantes de 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Exatas, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 18 - Exercício de atividade remunerada por ingressantes de 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Biológicas, da USP

Fonte: Fuvest.

Com relação à natureza da instituição de procedência dos estudantes de diferentes cursos, verificamos que predomina o ingresso em todos os cursos da USP de alunos provenientes do segmento privado do ensino médio, excetuando-se as carreiras de Biblioteconomia e Licenciatura em Matemática, além do curso de Geografia Noturno. Destacam-se ainda por receberem uma parcela significativamente alta de alunos do setor público do ensino médio, com percentuais acima da média verificada para a sua respectiva área, os cursos de: Geofísica, Geografia Diurno, Enfermagem e Farmácia Noturno, conforme se verifica nos Gráficos 19, 20 e 21 que se seguem.

Gráfico 19 - Natureza da instituição de origem dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Humanidades, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 20 - Natureza da instituição de origem dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Exatas, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 21 - Natureza da instituição de origem dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Biológicas, da USP

Fonte: Fuvest.

Observamos a idade média do ingressante para verificar como esse fator se apresenta entre os diferentes cursos da USP e de que forma essa característica se associa às demais condições socioeconômicas e culturais do ingressante aqui analisadas. Constatamos, nos cursos selecionados, que os estudantes com idade entre 17 e 19 anos constituem cerca de 60% a 70% dos ingressantes da USP e que os cursos da área de Ciências Biológicas são as graduações que possuem menores percentuais de estudantes com idade acima de 21 anos. Os cursos noturnos de todas as áreas absorvem um público maior de estudantes com idade acima de 21 anos, sendo os percentuais dessas graduações, respectivamente, de: Biblioteconomia Noturno (75%); Direito Noturno (25,94%); Geografia Noturno (35%); Licenciatura em Matemática Noturno (52%). Além desses cursos, apresentam alta porcentagem de alunos com idade acima de 21 anos, ou seja, bem acima da média de suas áreas, as graduações em: Biblioteconomia Diurno (40%) e Licenciatura em Matemática Diurno (29%). Desse modo, excetuando-se o curso de Direito Noturno, as demais graduações com maiores percentuais de estudantes mais velhos se caracterizam por serem cursos menos concorridos no vestibular da USP, conforme se verifica nos Gráficos 22, 23 e 24, apresentados em seguida.

Gráfico 22 - Idade dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, da área de Humanidades, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 23 - Idade dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, da área de Ciências Exatas, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 24 - Idade dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, da área de Ciências Biológicas, da USP

Fonte: Fuvest.

Levantamos, na sequência, o estado civil dos ingressantes de 2002, 2003 e 2004, nos cursos da USP, e verificamos que cerca de 92% dos estudantes das graduações selecionadas são solteiros, e os cursos que apresentam as maiores recorrências de outras situações, tais como: casado, viúvo, separado ou situação indefinida/outra, em ordem decrescente, são: Licenciatura em Matemática Noturno (20,33%), Biblioteconomia Noturno (20%), Biblioteconomia Matutino (16,17%), Licenciatura em Matemática Diurno (12%), Direito Noturno (9%) e Geografia Noturno (5,6%). Tais resultados podem ser constatados nos Gráficos 25, 26 e 27, apresentados a seguir:

Gráfico 25 - Estado civil dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Humanidades, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 26 - Estado civil dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Exatas, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 27 - Estado civil dos ingressantes em 2002, 2003 e 2004, na área de Ciências Biológicas, da USP

Fonte: Fuvest.

Com relação à intenção de trabalhar durante o período de realização da formação superior na USP, os estudantes majoritariamente declaram pretender trabalhar enquanto realizam a graduação na USP. Parece ser um marco na vida dos estudantes da USP trabalhar, quando adentram o ensino superior nessa universidade, nem que seja para manter algumas despesas pessoais ou relações de sociabilidade e condição de vida jovem. Desse modo, os resultados obtidos demonstram que a intenção de trabalhar foi expressivamente mais alta para os ingressantes dos cursos da área de Humanidades e de Ciências Exatas, que para os ingressantes dos cursos da área de Ciências Biológicas. Nesta última área, ou seja, em Ciências Biológicas, devido a tais cursos serem, muito frequentemente, ofertados em período integral, cerca de 76,35% dos estudantes dessa área declararam pretender se manter na universidade somente com recursos dos pais, ou trabalharem, mas contarem com os recursos dos pais para o essencial. Em algumas carreiras, como no curso de Medicina, 91,18% dos alunos estudam nessa universidade contando com o aporte financeiro, cultural e social de suas famílias de origem. O mesmo se repete, porém, com menos expressividade, para as seguintes graduações selecionadas e que funcionam em período integral ou semi-integral na USP: Engenharia (85%), Direito Matutino (84,6%), Publicidade e Propaganda Matutino (75%), Farmácia Integral (84%), Ciências Biológicas Integral (80,6%) e Ciências Biológicas Noturno (75%). Em outras graduações que funcionam em período semi-integral, prevalece a opção de trabalhar, porém contando com a ajuda dos pais para o essencial, e, nesses casos, se inserem os cursos de: Geografia Diurno (66,4%), Publicidade e Propaganda Noturno (65%), Direito Noturno (61,33%), Enfermagem (60,87%), Geofísica (60%) e Matemática Aplicada e Computacional (58,36%). Por fim, aqueles realizados em um único turno que atendem um público com menor disponibilidade de tempo para usufruírem do ambiente social e cultural da universidade, estão as formações em: Biblioteconomia Noturno (20%), Licenciatura em Matemática Noturno (22%), Biblioteconomia Diurno (38,9%), Geografia Noturno (39,37%) e Licenciatura em Matemática Diurno (52%), conforme se verifica nos Gráficos 28, 29 e 30, a seguir:

Gráfico 28 - Condição de trabalho durante permanência dos ingressantes de 2002, 2003 e 2004, da área de Humanidades, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 29 - Condição de trabalho durante permanência dos ingressantes de 2002, 2003 e 2004, da área de Ciências Exatas, da USP

Fonte: Fuvest.

Gráfico 30 - Condição de trabalho durante permanência dos ingressantes de 2002, 2003 e 2004, da área de Ciências Biológicas, da USP

Fonte: Fuvest.

Diante desses resultados, verificamos que o estudante universitário da USP se caracteriza por ser, em sua maioria, solteiro, possuir entre 17 e 21 anos, é proveniente de escolas particulares do ensino médio, é de classe média-média, com renda predominante entre 7 a 15 salários mínimos, e pretende trabalhar no momento de realização da formação no ensino superior. As análises dos cursos deixam entrever discrepâncias internas expressivas entre as carreiras e turnos de oferta nas diferentes áreas do conhecimento, cuja clientela é mais ou menos homogênea em relação ao perfil socioeconômico e cultural do ingressante, conforme a concorrência do vestibular da Fuvest.

Em síntese, destacamos uma correlação entre o perfil socioeconômico do alunado e suas condições mais restritas de apropriação da universidade. Assim, verifica-se, com maior frequência, nos gráficos apresentados, uma maior recorrência ao trabalho ou a intenção de exercê-lo, nos cursos com maiores incidências de evasão. Tal condição parece acometer as chances de o estudante concluir o curso e alcançar um melhor posicionamento no mercado de trabalho. No capítulo que se segue, apresentaremos contornos mais definidos relativos a essas ponderações.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS ESTATÍSTICOS DA EVASÃO PARA UMA AMOSTRA DE SETE CURSOS DA USP

“Considero próprio investigar a razão de ser de todas as coisas — como são — e rejeitar todas as opiniões sem explicação.”

(SÓCRATES)

Este capítulo desdobrará a análise da evasão em sete cursos da USP, a saber: Licenciatura em Matemática Diurno, Licenciatura em Matemática Noturno, Geofísica, Geografia Diurno, Geografia Noturno, Biblioteconomia Diurno e Biblioteconomia Noturno. O capítulo está estruturado em três partes, assim definidas: 1) Uma primeira parte discorrerá sobre os índices finais obtidos para a evasão nos cursos selecionados; 2) A segunda parte apresentará os resultados descritivos das variáveis estabelecidas para a análise da evasão na USP; e 3) Uma terceira parte apresentará os resultados dos testes de independência³¹ e análises de regressão³² realizados para este estudo. Antes de passar à apresentação de cada um desses tópicos, descreveremos a definição das categorias de análise, a forma de coleta de dados, as fontes utilizadas e a construção do banco elaborado para esta investigação.

4.1 Considerações iniciais

Para análise da evasão na USP, foram selecionados sete cursos, a saber: Licenciatura em Matemática Diurno, Licenciatura em Matemática Noturno, Geofísica, Geografia Diurno, Geografia Noturno, Biblioteconomia Diurno e Biblioteconomia Noturno. Esses cursos foram definidos, como observado anteriormente, a partir da análise das vagas de transferências internas e externas oferecidas pela USP, no período de 2003 a 2006, tomando como referência cursos que ofertaram alto índice relativo de vagas e conforme possibilidade de realização desta pesquisa, que efetuou coleta de dados de forma manual.

A coleta de dados foi efetuada através de levantamento no Sistema Júpiter da USP, na seção de graduação da unidade, durante o período de julho/2013 a agosto/2014. Nesse processo,

³¹ Testes de independência consistem em medidas estatísticas que verificam relações de interdependência entre variáveis do banco de dados.

³² Análises de regressão consistem em análises estatísticas que inferem resultados explicativos de determinado objeto de estudo.

foram verificados documentos, tais como: lista de ingressantes, resumo escolar, histórico escolar, dados do programa e dados do aluno. Esses dados são referentes às turmas de alunos ingressantes via vestibular na USP, nos anos de 2002, 2003 e 2004.

A definição dos respectivos anos/períodos base de análise deste estudo levou em consideração o que estabelece a metodologia de cálculo da evasão definida pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997). Essa metodologia exige, para o cálculo final da evasão, o cumprimento do tempo máximo de integralização curricular de cada curso e leva em conta as normas do Regimento institucional para a definição de tais resultados. Sendo assim, para proceder a essa análise nos sete cursos selecionados e traçar os índices finais de evasão em uma série histórica para ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004, tomamos o tempo máximo de integralização curricular e as normas do Regimento da USP, que preveem a efetivação de trancamentos, mesmo após a extrapolação desse tempo máximo. Desse modo, tendo em vista que a coleta de dados se encerrou em agosto de 2014, determinamos, para fins de cálculo dos índices de evasão, os seguintes períodos de conclusão dos cursos: 24 semestres para ingressantes de 2002, 22 semestres para ingressantes de 2003 e 20 semestres para ingressantes de 2004.

Os tempos mínimos, ideais e máximos de integralização curricular de cada curso da USP analisado nesta pesquisa são apresentados na Tabela 1 que se segue:

Tabela 1 - Prazos de integralização curricular nos cursos de graduação da USP

Cursos USP	Período	Prazo de Integralização Curricular em Semestres		
		Tempo Mínimo	Tempo Ideal	Tempo Máximo
Licenciatura em Matemática	Diurno	8	8	16
	Noturno	10	10	20
Geofísica	Diurno	8	10	16
Geografia	Diurno	8	8	16
	Noturno	10	10	20
Biblioteconomia	Diurno	8	8	14
	Noturno	10	10	16

Fonte: Disponível em: <<http://www5.usp.br/ensino/graduacao/cursos-oferecidos/>>.
Acesso em: 26 ago. 2015.

Segundo tais prazos e excetuando os casos em que o Regimento prevê retorno ao curso por decisão da comissão de graduação, que são situações esporádicas e muito sistematicamente analisadas para obter aprovação, as recorrências de conclusão/não conclusão identificadas neste estudo estão em sua quase totalidade definidas no encerramento da contabilização realizada por

esta investigação. Por esse motivo, os poucos casos de alunos ainda ativos/retidos nos cursos foram tomados por não conclusão.³³

Em uma segunda etapa, verificamos o momento da evasão, a forma mais frequente de desligamento do curso, os índices de evasão por sexo, estado civil, local de moradia, idade, turno/período de estudo na universidade, procedência escolar do ensino médio e classificação no vestibular. Isso se deu com o propósito de analisar o comportamento da evasão na USP.

Para definir o momento da evasão, consideramos o período registrado no Júpiter, que foi contabilizado em número de semestres em que o estudante esteve vinculado à graduação de origem até a sua efetiva desvinculação. Temos conhecimento de que esse procedimento de cancelamento da matrícula no Júpiter se realiza, em razão do Regimento, muito tempo após a evasão efetiva. Consideramos que a ausência de um pedido formal de desligamento e imediata desvinculação do curso implica uma incerteza com relação à decisão de evadir que reflete uma forma do comportamento da evasão que precisa ser analisada. Por esse motivo, neste estudo, consideramos o semestre de desligamento, conforme registro que consta no Júpiter.

Com relação às frequências de desligamento, analisamos as ocorrências existentes no Sistema Júpiter e categorizamos as situações identificadas do seguinte modo: 1) Conclusão; 2) Abandono por três semestres sem matrícula; 3) Cancelamento por zero crédito; 4) Transferência para outro curso; 5) Desistência a pedido; 6) Ingressante sem frequência; 7) Cancelamento por trancamento em quatro semestres; 8) Cancelamento por ter obtido menos 20% de créditos; 9) Novo ingresso; 10) Não cumpriu normas de retorno ao curso; 11) Outra situação (Transferência externa, Excedeu prazo máximo, Situações indefinidas); 12) Ativo. Entendemos por situações indefinidas casos de falecimentos e outras situações menos recorrentes nos documentos analisados, bem como registros não previstos no Regimento da USP.³⁴

Para definir o perfil socioeconômico e cultural do estudante, que seria um indicador importante para analisarmos as ocorrências da evasão na USP, conseguimos, no Júpiter, somente um dado que nos permite fazer essa inferência, que foi o bairro de residência do aluno. Assim, apesar dos limites impostos para essa demarcação, trabalhamos com essa informação. Para categorizar esse dado, analisamos o **Mapa da vulnerabilidade** da cidade de São Paulo,

³³ Identificamos, no banco de dados, 42 casos de estudantes ainda ativos nos cursos até o segundo semestre de 2013, sendo tais ocorrências: 3 ativos em Licenciatura em Matemática Diurno, 11 ativos em Licenciatura em Matemática Noturno, nenhum ativo em Geofísica, 3 ativos em Geografia Diurno, 21 ativos em Geografia Noturno, 2 ativos em Biblioteconomia Diurno e 2 ativos em Biblioteconomia Noturno.

³⁴ Apesar de não termos deparado no Júpiter com registros não previstos pelo Regimento para o desligamento do estudante, tais ocorrências são identificadas em estudo da Pró-Reitoria de Graduação da USP, de 2004.

elaborado pelo CEM/CEBRAP/SAS-PMSP,³⁵ e classificamos o perfil do estudante conforme o local de residência, assim determinado: 1) Bairro de São Paulo sem nenhuma privação; 2) Bairro de São Paulo com quase nenhuma privação; 3) Bairro de São Paulo com baixa privação; 4) Bairro de São Paulo com média e alta privação; 5) Região Metropolitana de São Paulo; 6) Cidades do interior de São Paulo e de outros estados; 7) Dado inexistente; e 8) Acesso indisponível.

O **Mapa da vulnerabilidade** apresenta uma classificação ampla e bastante complexa em termos de infraestrutura e atendimento aos serviços básicos públicos atrelados ao poder aquisitivo e perfil demográfico por unidade censitária da população de São Paulo que ajuda a referenciar o agrupamento populacional que estamos analisando. Assim, das oito categorizações existentes no documento, reagrupamos em cinco os setores censitários próximos e com maior semelhança. Além disso, consideramos que o referenciamento estabelecido pelo **Mapa** consiste em um critério sólido que define algumas das principais características da população analisada nesta pesquisa, tais como: renda, ocupação e escolaridade do chefe da família, número de membros da família, características demográficas do agrupamento familiar, condições de habitação, acesso a bens e serviços, infraestrutura do bairro, etc.

O ideal para a definição do perfil socioeconômico e cultural do estudante seriam dados pertinentes à escolaridade dos pais, renda da família, situação de trabalho do estudante, procedência escolar por tipo e período de realização no ensino fundamental e médio, além de outras informações disponíveis no QSE da Fuvest. Contudo, não tivemos acesso a essas informações. Dessa forma, consideramos que o indicador traçado, a partir da configuração e do delineamento estabelecidos pelo **Mapa da vulnerabilidade**, nos permite fazer inferências acerca do perfil socioeconômico e cultural do estudante da USP.

Para a definição da questão etária, trabalhamos com a data de nascimento do estudante. Contudo, para fins de análise estatística, categorizamos essa informação nos seguintes agrupamentos: 1) Até 18 anos; 2) 19 a 21 anos; 3) 22 a 25 anos; 4) 26 a 29 anos; 5) Acima de 29 anos. Essa categorização foi estabelecida considerando que o Brasil, desde o ano de 2005, seguindo padrões internacionais, define jovem como sendo o cidadão ou cidadã com idade entre 15 e 29 anos, conforme diretrizes contidas no Plano Nacional da Juventude da Câmara Legislativa Federal e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE, 2006). Assim, respeitamos o que estabelece a legislação brasileira com relação a essa definição da categoria

³⁵ CEM/CEBRAP/SAS-PMSP - Centro de Estudos da Metrópole/Centro Brasileiro de Análises e Planejamento/Secretaria de Assistência Social - Prefeitura Municipal de São Paulo.

etária da juventude e segundo também segue a Fuvest, na realização de coleta de dados relativa ao perfil dos candidatos e ingressantes nos cursos da USP.

Para análise da escola de procedência do estudante no ensino médio, definimos a seguinte classificação para essas ocorrências: 1) Escola pública; 2) Escola técnica federal; 3) Escola particular; 4) Dado inexistente; 5) Acesso indisponível. Apesar de ser um dado muito relevante, somente conseguimos extraí-lo para o curso de Geofísica da USP. A infrequência de registros no Júpiter impossibilitou essa averiguação para as demais graduações selecionadas, e, infelizmente, isso interferiu no aprofundamento dos resultados obtidos, por não se poder verificar a incidência desse fator nos demais cursos analisados. Desdobraremos esse aspecto nas entrevistas previstas na próxima etapa desta investigação.

Com relação ao estado civil, os dados foram categorizados em: 1) Solteiro; 2) Casado; 3) Viúvo; 4) Separado judicialmente/Divorciado; 5) Outra situação; 6) Dado inexistente; e 7) Acesso indisponível. Essa categorização obedeceu ao mesmo formato realizado pela Fuvest na aplicação do QSE aos candidatos da USP, porém com o acréscimo das situações em que o dado não constava no sistema por falta de inserção da informação no Júpiter (Dado inexistente) ou em outros casos em que o sistema da USP, no momento da coleta de dados, não estava disponível para consulta (Acesso indisponível). Neste último caso, algumas conferências foram realizadas até o momento de finalização da coleta de dados, e complementações se sucederam, mas a totalidade desses casos não pode ser compilada, dado o prazo para a entrega do banco de dados no CEA/IME/USP. Contudo, ressaltamos que tais incidências de Acesso indisponível, em todas as variáveis em que apareceram, diferentemente dos casos em que o dado inexistia no sistema (Dado inexistente), por falta de registro e que foi recorrente no item Escola de procedência do ensino médio, não comprometeram a análise estatística realizada.

A existência de titulação anterior à entrada na USP foi categorizada, segundo sua existência ou não, do seguinte modo: 1) Sim; 2) Não; 3) Dado inexistente; 4) Acesso indisponível. A categoria sexo, definida no Júpiter, apresenta as seguintes modalidades: 1) Masculino; ou 2) Feminino, e a classificação no vestibular obedeceu à ordem de ingresso do aluno em cada uma de suas unidades. Estas foram ordenadas estatisticamente por e em cada curso, segundo a posição obtida no processo seletivo da Fuvest.

A partir dessas categorias, o banco totalizou um *corpus* de 13 variáveis, mencionadas a seguir: curso, ano de ingresso, turno, estado civil, idade, momento da evasão, motivo da evasão, situação de encerramento, escola de procedência, classificação no vestibular, existência de titulação anterior, sexo e perfil socioeconômico e cultural. Essas variáveis contemplam uma população de 1.118 indivíduos, ingressantes em cursos de alta evasão da USP em 2002, 2003 e

2004. Apresentaremos, a seguir, os resultados das análises quantitativas realizadas para esses ingressantes dos cursos de alta evasão selecionados. Analisaremos os percentuais numéricos obtidos para a evasão nesses cursos; os resultados dos testes qui-quadrado, testes exatos de Fisher e testes T, que avaliaram a dependência entre as variáveis apresentadas e definidas para esta análise; além dos resultados dos modelos de análise de regressão logística produzidos para a identificação das variáveis mais fortemente associadas à conclusão ou não conclusão do curso pelo aluno dessa universidade.

4.2 Índices de evasão nos cursos da USP

Os índices finais de evasão verificados para cada um dos cursos — Licenciatura em Matemática Diurno, Licenciatura em Matemática Noturno, Geografia Diurno, Geografia Noturno, Geofísica e Biblioteconomia Diurno, Biblioteconomia Noturno — selecionados para análises, neste trabalho, nos respectivos anos de 2002, 2003 e 2004, são altos e apresentam percentuais mínimos acima de 20% de incidência, não observam variações significativas de um ano para outro nos cursos de Licenciatura em Matemática Diurno, Licenciatura em Matemática Noturno, Geografia Matutino, Geografia Noturno, sendo predominante a mais alta evasão no período noturno em todos os cursos analisados. Nas graduações em Geofísica, Biblioteconomia Diurno e Biblioteconomia Noturno, esse resultado sofreu variação no ano de 2002, tendo se estabilizado nos dois anos seguintes de 2003 e 2004. Tais resultados podem ser verificados para os sete cursos selecionados na Tabela 2 que se segue:

Tabela 2 - Percentual de alunos não concluintes dos cursos de Biblioteconomia, Geofísica, Geografia e Licenciatura em Matemática dos períodos diurno e noturno por ano de ingresso

Curso	Período	Ano		
		2002	2003	2004
Licenciatura em Matemática	Diurno	38%	32%	41%
	Noturno	62%	64%	64%
Geofísica	Diurno	60%	25%	37%
Geografia	Diurno	27%	25%	30%
	Noturno	49%	51%	56%
Biblioteconomia	Diurno	20%	47%	33%
	Noturno	20%	40%	40%

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Nos cursos de Biblioteconomia Diurno e Noturno e Geofísica, avalia-se que o resultado obtido pode ter sido afetado pelo baixo número de ingressantes nessas carreiras, sobretudo, os resultados do curso de Geofísica no ano de 2002. Desse modo, considerando-se o aumento do número de ingressantes nesse curso, nos anos que se seguem, essa hipótese se afirma frente aos índices verificados. O total de ingressantes em cada curso selecionado é apresentado na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 - Número de ingressantes dos cursos de Biblioteconomia, Geofísica, Geografia e Licenciatura em Matemática dos períodos diurno e noturno por ano de ingresso

Curso	Período	Ano		
		2002	2003	2004
Licenciatura em Matemática	Diurno	50	50	51
	Noturno	100	101	100
Geofísica	Diurno	15	20	30
Geografia	Diurno	77	80	80
	Noturno	77	91	91
Biblioteconomia	Diurno	15	15	15
	Noturno	20	20	20

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Frente a esses resultados, efetuaram-se agrupamentos dos anos de 2002, 2003 e 2004 para a efetivação de análises da evasão nos cursos selecionados. Assim, nos três ciclos completos do ensino superior, nas graduações analisadas, observam-se as seguintes médias de evasão para cada curso, nas Tabelas 4, 5, 6 e 7, apresentadas a seguir:

Tabela 4 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia

Período	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Diurno	30 (67%)	15 (33%)	45(100%)
Noturno	40 (67%)	20 (33%)	60(100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 5 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Geofísica

Período	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Diurno	40 (62%)	25(38%)	65 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 6 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Geografia

Período	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Diurno	172 (73%)	65 (27%)	237(100%)
Noturno	124 (48%)	135(52%)	259(100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 7 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática

Período	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Diurno	95 (63%)	56 (37%)	151(100%)
Noturno	110 (37%)	191 (63%)	301(100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Nas Tabelas 4, 5, 6 e 7 de médias históricas de evasão apresentadas, observamos que o percentual de alunos que concluíram o curso de Biblioteconomia dentre os que cursavam, no período diurno, é igual ao percentual de alunos que concluíram o curso, dentre os que cursavam o período noturno. Já para os cursos de Geografia e Licenciatura em Matemática, o percentual de alunos concluintes, dentre os que cursavam, no período diurno (73% e 63%, respectivamente), é superior ao percentual de concluintes entre os que cursavam no período noturno (48% e 37%, respectivamente). Com relação ao curso de Geofísica, que só possui turmas no período diurno, podemos observar que o percentual de alunos que concluíram o curso é superior ao dos que não concluíram, mesmo apresentando índice alto de não conclusão como as demais graduações analisadas.

4.3 Resultados descritivos da evasão para um conjunto de variáveis

Para analisar o comportamento da evasão nos cursos selecionados, verificamos as variáveis: sexo, idade, estado civil, local de moradia, procedência escolar, primeira titulação, motivo do encerramento, classificação no vestibular e semestre do encerramento. As análises foram feitas para as carreiras de Licenciatura em Matemática, Geofísica, Geografia e Biblioteconomia, sem discriminação dos respectivos cursos, diurno e noturno, bem como foram agrupados os ingressos de 2002, 2003 e 2004, para fins de análises estatísticas. Os resultados encontrados, nesta averiguação, são apresentados na sequência.

Com relação à variável sexo, constatamos que, entre as mulheres, o percentual dos concluintes é maior do que entre os homens, nos cursos de Biblioteconomia (76% e 52%, respectivamente) e Licenciatura em Matemática (69% e 37%, respectivamente). No curso de Geofísica, observa-se o oposto, entre as mulheres, 46% concluíram, e, entre os homens, 65%. No curso de Geografia, o percentual de concluintes, entre as mulheres (66%) e entre os homens (56%), possui uma diferença menor. Tais percentuais são demonstrados nas Tabelas 8, 9, 10 e 11, que se seguem:

Tabela 8 - Tabela de contingência para as variáveis gênero e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia

Sexo	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Feminino	48 (76%)	15 (24%)	63 (100%)
Masculino	22 (52%)	20 (48%)	42 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 9 - Tabela de contingência para as variáveis gênero e situação de conclusão no curso de Geofísica

Sexo	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Feminino	6 (46%)	7 (54%)	13 (100%)
Masculino	34 (65%)	18 (35%)	52 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 10 - Tabela de contingência para as variáveis gênero e situação de conclusão no curso de Geografia

Sexo	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Feminino	114 (66%)	58 (34%)	172(100%)
Masculino	182 (56%)	142 (44%)	324(100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 11 - Tabela de contingência para as variáveis gênero e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática

Sexo	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Feminino	83 (69%)	38 (31%)	121(100%)
Masculino	122 (37%)	209 (63%)	331(100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Com relação à questão etária, observamos que, dentre os que têm mais de 29 anos, no momento do ingresso, o percentual de alunos que concluíram os cursos de Geofísica, Geografia e Licenciatura em Matemática (0%, 32% e 19%) é menor que o dos que não concluíram (100%, 68% e 81%). Para o curso de Biblioteconomia, não foi encontrada grande diferença entre esses percentuais. Segundo as tabelas demonstrativas desses resultados, parece significativo o percentual de alunos mais velhos que não concluem os cursos nas carreiras selecionadas. Os respectivos percentuais para cada uma das faixas etárias definidas para este estudo são destacados nas Tabelas 12, 13, 14 e 15 a seguir:

Tabela 12 - Tabela de contingência para as variáveis faixa etária e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia

Faixa etária no ingresso	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Até 18 anos	3 (75%)	1 (25%)	4 (100%)
19 a 21 anos	21 (68%)	10 (32%)	31 (100%)
22 a 25 anos	18 (78%)	5 (22%)	23 (100%)
26 a 29 anos	13 (68%)	6 (32%)	19 (100%)
Acima de 29 anos	15 (54%)	13 (46%)	28 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 13 - Tabela de contingência para as variáveis faixa etária e situação de conclusão no curso de Geofísica

Faixa etária no ingresso	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Até 18 anos	14 (82%)	3 (18%)	17 (100%)
19 a 21 anos	20 (65%)	11 (35%)	31 (100%)
22 a 25 anos	6 (46%)	7 (54%)	13 (100%)
26 a 29 anos	1 (33%)	2 (67%)	3 (100%)
Acima de 29 anos	0 (0%)	3 (100%)	3 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 14 - Tabela de contingência para as variáveis faixa etária e situação de conclusão no curso de Geografia

Faixa etária no ingresso	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Até 18 anos	23 (61%)	15 (39%)	38 (100%)
19 a 21 anos	183 (65%)	98 (35%)	281 (100%)
22 a 25 anos	60 (59%)	42 (41%)	102 (100%)
26 a 29 anos	15 (54%)	13 (46%)	28 (100%)
Acima de 29 anos	15 (32%)	32 (68%)	47 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 15 - Tabela de contingência para as variáveis faixa etária e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática

Faixa etária no ingresso	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Até 18 anos	29 (74%)	10 (26%)	39 (100%)
19 a 21 anos	111 (60%)	75 (40%)	186(100%)
22 a 25 anos	34 (39%)	53 (61%)	87 (100%)
26 a 29 anos	16 (27%)	44 (73%)	60 (100%)
Acima de 29 anos	15 (19%)	65 (81%)	80 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Com relação ao estado civil do estudante, observamos que, entre os solteiros, o percentual dos concluintes é maior do que entre os casados, nos cursos de Biblioteconomia (74% e 57%, respectivamente), Geografia (61% e 33%, respectivamente) e Licenciatura em Matemática (50% e 23%, respectivamente). Já no curso de Geofísica, vemos o contrário, o percentual dos concluintes é menor entre os solteiros do que entre os casados (61% e 67%, respectivamente). Esses resultados são demonstrados nas Tabelas 16, 17, 18 e 19, apresentadas a seguir:

Tabela 16 - Tabela de contingência para as variáveis estado civil e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia

Estado civil	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Solteiro	62 (74%)	22 (26%)	84 (100%)
Casado	8 (57%)	6 (43%)	14 (100%)
Dado inexistente	0(0)%	7(100)%	7 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 17 - Tabela de contingência para as variáveis estado civil e situação de conclusão no curso de Geofísica

Estado civil	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Solteiro	36 (61%)	23 (39%)	59 (100%)
Casado	2 (67%)	1 (33%)	3 (100%)
Outra situação	2 (67%)	1 (33%)	3 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 18 - Tabela de contingência para as variáveis estado civil e situação de conclusão no curso de Geografia

Estado civil	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Solteiro	269 (61%)	174 (39%)	443(100%)
Casado	3 (33%)	6 (67%)	9 (100%)
Divorciado	1 (25%)	3 (75%)	4 (100%)
Dado inexistente	23 (58%)	17 (42%)	40 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 19 - Tabela de contingência para as variáveis estado civil e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática

Estado civil	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Solteiro	184 (50%)	183 (50%)	367(100%)
Casado	6 (23%)	20 (77%)	26 (100%)
Divorciado	2 (40%)	3 (60%)	5 (100%)
Outra situação	1 (33%)	2 (67%)	3 (100%)
Dado inexistente	12 (24%)	39 (76%)	51 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Com relação ao local de residência/moradia, podemos observar, em todas as categorias dessa variável, que os percentuais daqueles que concluíram é maior do que os percentuais dos alunos que não concluíram nas carreiras de Biblioteconomia e Geografia. Em Licenciatura em Matemática, os percentuais dos alunos que não concluíram são menores do que os dos que não concluíram, exceto para a categoria cidades do interior de São Paulo e de outros estados, sendo tais percentuais de 53% e 47%, respectivamente. Destaca-se, em Geofísica, um percentual maior de não conclusão para estudantes procedentes de bairros sem nenhuma e baixa privação, sendo esses percentuais, segundo sua representatividade no curso, respectivamente de: 60% e 100%. O perfil predominante de estudante, nesse curso, se caracteriza por ser constituído por alunos provenientes de bairros de média e alta privação e de estudantes provenientes da Região Metropolitana de São Paulo. Nessas duas categorias, situam-se os maiores percentuais de conclusão na carreira de Geofísica, bem como de evasão nesse curso. Os percentuais para todas as categorias estabelecidas nas carreiras analisadas são apresentados nas Tabelas 20, 21, 22 e 23, expostas na sequência:

Tabela 20 - Tabela de contingência para as variáveis local da residência e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia

Local de residência	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Bairro de SP sem nenhuma privação	10 (67%)	5 (33%)	15 (100%)
Bairro de SP com quase nenhuma privação	10 (59%)	7 (41%)	17 (100%)
Bairro de SP com baixa privação	2 (67%)	1 (33%)	3 (100%)
Bairro de SP com média e alta privação	35 (74%)	12 (26%)	47 (100%)
Região Metropolitana de SP	10 (77%)	3 (23%)	13 (100%)
Cidades do interior de SP e de outros estados	3 (75%)	1 (25%)	4 (100%)
Acesso indisponível	0 (0%)	6 (100%)	6 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 21 - Tabela de contingência para as variáveis local da residência e situação de conclusão no curso de Geofísica

Local de residência	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Bairro de SP sem nenhuma privação	2 (40%)	3 (60%)	5 (100%)
Bairro de SP com quase nenhuma privação	6 (67%)	3 (33%)	9 (100%)
Bairro de SP com baixa privação	0 (0%)	2 (100%)	2 (100%)
Bairro de SP com média e alta privação	15 (71%)	6 (29%)	21 (100%)
Região Metropolitana de SP	6 (55%)	5 (45%)	11 (100%)
Cidades do interior de SP e de outros estados	9 (64%)	5 (36%)	14 (100%)
Acesso indisponível	2 (67%)	1 (33%)	3 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 22 - Tabela de contingência para as variáveis local da residência e situação de conclusão no curso de Geografia

Local de residência	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Bairro de SP sem nenhuma privação	47 (51%)	45 (49%)	92 (100%)
Bairro de SP com quase nenhuma privação	52 (67%)	26 (33%)	78 (100%)
Bairro de SP com baixa privação	17 (53%)	15 (47%)	32 (100%)
Bairro de SP com média e alta privação	86 (66%)	45 (34%)	131(100%)
Região Metropolitana de SP	55 (64%)	31 (36%)	86 (100%)
Cidades do interior de SP e de outros estados	22 (51%)	21 (49%)	43 (100%)
Acesso indisponível	17 (50%)	17 (50%)	34 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 23 - Tabela de contingência para as variáveis local da residência e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática

Local de residência	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Bairro de SP sem nenhuma privação	12 (30%)	28 (70%)	40 (100%)
Bairro de SP com quase nenhuma privação	22 (47%)	25 (53%)	47 (100%)
Bairro de SP com baixa privação	14 (47%)	16 (53%)	30 (100%)
Bairro de SP com média e alta privação	62 (47%)	71 (53%)	133(100%)
Região Metropolitana de SP	37 (50%)	37 (50%)	74 (100%)
Cidades do interior de SP e de outros estados	9 (53%)	8 (47%)	17 (100%)
Acesso indisponível	49 (44%)	62 (56%)	111(100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Com relação à variável procedência escolar, podemos observar que o percentual dos alunos que concluíram a carreira de Geofísica, dentre os que estudaram em escola pública, é maior que o percentual dos alunos que estudaram em escola particular (68% e 52%, respectivamente). Com relação às demais carreiras de Biblioteconomia, Geografia e Licenciatura em Matemática, devido a um grande número de acesso indisponível e dados inexistentes para a variável em questão (mais que 50%), essa análise foi impedida. Os resultados verificados para cada um desses cursos podem ser observados nas Tabelas 24, 25, 26 e 27, a seguir:

Tabela 24 - Tabela de contingência para as variáveis procedência escolar e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia

Procedência escolar	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Pública	24 (89%)	3 (11%)	27 (100%)
Técnico federal	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
Particular	11 (65%)	6 (35%)	17 (100%)
Dado inexistente	34 (64%)	19 (36%)	53 (100%)
Acesso indisponível	0 (0%)	6 (100%)	6 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 25 - Tabela de contingência para as variáveis procedência escolar e situação de conclusão no curso de Geofísica

Procedência escolar	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Pública	19 (68%)	9 (32%)	28 (100%)
Técnico federal	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Particular	15 (52%)	14 (48%)	29 (100%)
Dado inexistente	3 (75%)	1 (25%)	4 (100%)
Acesso indisponível	2 (67%)	1 (33%)	3 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 26 - Tabela de contingência para as variáveis procedência escolar e situação de conclusão no curso de Geografia

Procedência escolar	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Pública	36 (69%)	16 (31%)	52 (100%)
Técnico federal	3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
Particular	41 (58%)	30 (42%)	71 (100%)
Dado inexistente	199 (59%)	136 (41%)	335(100%)
Acesso indisponível	17 (52%)	16 (48%)	33 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 27 - Tabela de contingência para as variáveis procedência escolar e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática.

Procedência escolar	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Pública	2 (11%)	16 (89%)	18 (100%)
Técnico federal	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Particular	1 (20%)	4 (80%)	5 (100%)
Dado inexistente	191 (49%)	202 (51%)	393(100%)
Acesso indisponível	10 (29%)	25 (71%)	35 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Com relação à variável primeiro curso/titulação, observamos que, entre os alunos cujo curso é o seu primeiro, o percentual de concluintes nas carreiras de Biblioteconomia, Geofísica, Geografia e Licenciatura em Matemática (83%, 62%, 78% e 76%, respectivamente) é maior que o percentual dos que concluíram e não estão em sua primeira graduação (54%, 0%, 24% e 8%, respectivamente), para todos os cursos em questão. Tais resultados são verificados nas Tabelas 28, 29, 30 e 31, apresentadas abaixo:

Tabela 28 - Tabela de contingência para as variáveis primeiro curso/titulação e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia

Primeira titulação	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Sim	63 (83%)	13 (17%)	76 (100%)
Não	7 (54%)	6 (46%)	13 (100%)
Dado inexistente	0(0)%	16(100)%	16 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 29 - Tabela de contingência para as variáveis primeiro curso/titulação e situação de conclusão no curso de Geofísica

Primeira titulação	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Sim	38 (62%)	23 (38%)	61 (100%)
Não	0(0)%	1 (100%)	1 (100%)
Dado inexistente	2 (67%)	1 (33%)	3 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 30 - Tabela de contingência para as variáveis primeiro curso/titulação e situação de conclusão no curso de Geografia

Primeira titulação	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Sim	275 (78%)	78 (22%)	353(100%)
Não	4 (24%)	13 (76%)	17 (100%)
Dado inexistente	17 (13%)	109 (87%)	126(100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 31 - Tabela de contingência para as variáveis primeiro curso/titulação e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática

Primeira titulação	Situação de conclusão		Total
	Concluiu	Não concluiu	
Sim	191 (76%)	61 (24%)	252(100%)
Não	3 (8%)	33 (92%)	36 (100%)
Dado inexistente	11 (7%)	153 (93%)	164(100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Com relação ao motivo de encerramento, constatamos, com exceção da conclusão, que predominam os motivos: Abandono por três semestres sem matrícula, Cancelamento por ter obtido zero crédito e Transferência para outro curso, que, somados, correspondem a 9%, 20%, 29% e 29%, para as carreiras de Biblioteconomia, Geofísica, Geografia e Licenciatura em Matemática, respectivamente. Tais resultados são verificados na Tabela 32 apresentada a seguir:

Tabela 32 - Tabela de contingência para as variáveis motivo de encerramento e curso

Motivo de encerramento	Curso			
	Biblioteconomia	Geofísica	Geografia	Licenciatura em Matemática
Conclusão	70 (67%)	40 (62%)	298 (60%)	206 (46%)
Abandono 3 semestres sem matrícula	1 (1%)	4 (6%)	36 (7%)	43 (10%)
Cancelamento zero crédito	5 (5%)	1 (2%)	48 (10%)	51 (11%)
Transferência outro curso	4 (4%)	8 (12%)	9 (2%)	37 (8%)
Desistência a pedido	1 (1%)	1 (2%)	10 (2%)	14 (3%)
Ingressante sem frequência	7 (7%)	3 (5%)	24 (5%)	36 (8%)

Cancelamento trancamento 4 semestres	5 (5%)	4 (6%)	27 (5%)	20 (4%)
Cancelamento menos 20% créditos, Novo ingresso	2 (2%)	2 (3%)	(0%)	20 (4%)
	5 (5%)	2 (3%)	16 (3%)	10 (2%)
Não cumpriu normas retorno ao curso	(0%)	(0%)	3 (1%)	(0%)
Outra situação	1 (1%)	(0%)	1 (0%)	3 (1%)
Ativo	4 (4%)	(0%)	24 (5%)	12 (3%)
Total geral	105 (100%)	65 (100%)	496 (100%)	452 (100%)

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Com relação à variável classificação no vestibular, verificamos que os valores dos quartis, médias e desvios são muito semelhantes entre os alunos concluintes e não concluintes, o que dá indícios de que essa variável não diferencia alunos pela situação de conclusão. Tais resultados são apresentados nas Tabelas 33, 34, 35 e 36 de medidas resumo, que se seguem:

Tabela 33 - Medidas resumo para variável classificação por situação de conclusão no curso de Biblioteconomia

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	1	1
1º quartil	10	11,5
Mediana	19	21
3º quartil	28,75	30,5
Máximo	39	36
Média	19,3	19,7
Desvio padrão	11,1	11,3

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 34 - Medidas resumo para variável classificação por situação de conclusão no curso de Geofísica

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	8	31
1º quartil	196	70
Mediana	303	337
3º quartil	373,2	421
Máximo	544	539
Média	274,4	273,6
Desvio padrão	136,4	179,5

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 35 - Medidas resumo para variável classificação por situação de conclusão no curso de Geografia

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	1	1
1º quartil	49,75	45,75
Mediana	97	93
3º quartil	139,2	143
Máximo	197	192
Média	96,7	94,0
Desvio padrão	53,7	55,9

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 36 - Medidas resumo para variável classificação por situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	3	1
1º quartil	71	69,5
Mediana	131	148
3º quartil	195	143,8
Máximo	297	302
Média	135,3	213,5
Desvio padrão	78,0	84,1

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Para finalizar, com relação ao semestre/momento de encerramento do curso, a análise foi realizada por períodos. Segundo as medidas resumo verificadas para essa variável, não foram observadas diferenças entre os períodos para concluintes e não concluintes nos cursos e carreiras analisadas. Além disso, para os dois períodos, os valores dos quartis e média dos alunos não concluintes são menores que os valores dos alunos concluintes, e os desvios padrões, maiores, tal como demonstrado nas Tabelas 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43, apresentadas a seguir:

Tabela 37 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Biblioteconomia no período diurno

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	8	1
1º quartil	9	3,5
Mediana	10	7
3º quartil	11	10
Máximo	19	24
Média	10,3	8,3
Desvio padrão	2,5	6,6

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 38 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Biblioteconomia no período noturno

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	8	1
1º quartil	9	3,5
Mediana	10	7
3º quartil	11	10
Máximo	19	24
Média	10,3	8,3
Desvio padrão	2,9	6,6

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 39 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geofísica

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	7	2
1º quartil	9	3
Mediana	9,5	5
3º quartil	11,25	9
Máximo	17	19
Média	10,4	7,2
Desvio padrão	2,4	5,2

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 40 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geografia no período diurno

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	6	1
1º quartil	9	3
Mediana	10	9
3º quartil	12	15
Máximo	21	24
Média	10,9	9,7
Desvio padrão	2,5	6,4

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 41 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geografia no período noturno

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	6	1
1º quartil	9	3
Mediana	10	9
3º quartil	12	15
Máximo	21	24
Média	10,9	9,7
Desvio padrão	2,7	7,1

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 42 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática no período diurno

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	6	1
1º quartil	8	4
Mediana	10	8
3º quartil	12	11
Máximo	22	24
Média	11,0	8,6
Desvio padrão	3,5	5,3

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 43 - Medidas resumo para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática no período noturno

	Situação de conclusão	
	Concluiu	Não Concluiu
Mínimo	5	1
1º quartil	10	3
Mediana	11	7
3º quartil	14	11,5
Máximo	20	24
Média	11,8	8,6
Desvio padrão	2,9	6,2

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Em uma visão mais detalhada desses resultados, a partir de histogramas construídos para cada curso, pode-se verificar que, de maneira geral, os alunos não concluintes saem do curso nos primeiros semestres, diferentemente dos concluintes. Assim, embora as tabelas com medidas resumo indiquem médias parecidas, é possível notar que a distribuição do semestre de encerramento é diferente para alunos concluintes e não concluintes, conforme apresentado nos Gráficos de 1 a 7 apresentados em seguida:

Gráfico 1 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Biblioteconomia no período diurno

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Gráfico 2 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Biblioteconomia no período noturno

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Gráfico 3- Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geografia no período diurno

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Gráfico 4 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geografia no período noturno

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Gráfico 5 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática no período diurno

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Gráfico 6 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática no período noturno

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Gráfico 7 - Histograma para variável semestre de encerramento por situação de conclusão no curso de Geofísica

Fonte: RAE-CEA-14P22.

4.4 Análise das variáveis da evasão

Os resultados obtidos nas análises inferenciais serão apresentados neste tópico da investigação. Desse modo, apresentaremos, na sequência, as demonstrações e resultados das análises estatísticas realizadas nesta pesquisa.

Para a análise inferencial, foi estabelecido que os três anos de 2002, 2003 e 2004 representam uma amostra de alunos ingressantes nos cursos da USP. As análises foram feitas separadas por curso. Primeiramente, foram feitos testes de independência para verificar a presença de associação entre cada variável explicativa categórica e a variável resposta, e testes T, para a comparação das médias entre alunos concluintes e não concluintes para as variáveis explicativas numéricas. Posteriormente modelos de regressão logística foram ajustados para as quatro carreiras analisadas. A variável procedência escolar foi considerada como candidata ao modelo apenas para o curso de Geofísica, pois apresentou alto volume de dados inexistentes para os demais cursos, ou seja, se houvesse uma quantidade razoável de dados, essa variável poderia ter entrado nos outros modelos. Desse modo, os resultados das respectivas análises realizadas são apresentados ao longo do desenvolvimento deste capítulo.

4.4.1 Testes de independência

Com a finalidade de testar a existência de dependência entre a variável resposta situação de conclusão e as variáveis explicativas categóricas, foram feitos testes qui-quadrado ou testes exatos de Fisher, quando o tamanho da amostra era pequeno em relação ao número de categorias. Houve a necessidade computacional de recategorizar as variáveis motivo de encerramento e local de residência. As variáveis foram categorizadas da seguinte forma:

Motivo de encerramento:

- Conclusão.
- Abandono (Abandono 3 semestres sem matrícula ou ingressante sem frequência).
- Desempenho (Cancelamento 0 créditos ou cancelamento menos de 20% dos créditos).
- Escolha (Transferência, novo ingresso ou desistência a pedido).
- Outros (Cancelamento trancamento por quatro semestres, não cumpriu normas de retorno ao curso ou outros).
- Ativo.

Local de residência:

- Bairro de São Paulo sem nenhuma privação ou bairro de São Paulo com quase nenhuma privação.
- Bairro de São Paulo com baixa privação.
- Bairro de São Paulo com média e alta privação.
- Região Metropolitana de SP.
- Cidades do interior de SP e de outros estados.
- Dado inexistente ou acesso indisponível.

Segundo resultados desse teste, pode-se observar que: para o curso de Licenciatura em Matemática, as variáveis sexo, estado civil, procedência escolar e primeiro curso/titulação foram significativas, ou seja, estão associadas à variável situação de conclusão. Para o curso de Geofísica, foi significativa apenas a variável motivo de encerramento. Para Geografia, foram significativas as variáveis período, motivo de encerramento, sexo e primeiro curso/titulação. Para o curso de Biblioteconomia, com exceção da variável período, todas foram significativas. Tais resultados são verificados na Tabela 44, apresentada a seguir:

Tabela 44 - Valores-p dos testes de independência entre a variável situação de conclusão e cada variável explicativa por curso

	Licenciatura em Matemática	Geofísica	Geografia	Biblioteconomia
Período	19%	-	4%	100%
Motivo encerramento	0%	0%	0%	0%
Sexo	0%	22%	4%	2%
Estado civil	0%	100%	18%	0%
Local de residência	72%	73%	23%	1%
Procedência escolar	1%	34%	36%	3%
Primeiro curso	0%	73%	0%	0%

Fonte: RAE-CEA-14P22.

4.4.2 Testes T

Para testar se existe diferença entre as médias das variáveis explicativas numéricas para alunos concluintes e não concluintes, foram feitos testes T. Mediante os referidos testes, constatamos que, para os cursos de Licenciatura em Matemática, Geofísica e Geografia, foi significativa apenas a variável idade, que mostra que a idade média de alunos concluintes é menor que a dos não concluintes. Para o curso de Biblioteconomia, nenhuma variável numérica

foi significativa. Os resultados identificados de valores-p para os testes T realizados podem ser verificados na Tabela 45 apresentada a seguir:

Tabela 45 - Valores-p dos testes T para as variáveis explicativas numéricas segundo a variável situação de conclusão por curso

		Curso			
		Licenciatura em Matemática	Geofísica	Geografia	Biblioteconomia
Idade		0%	2%	5%	15%
Classificação		27%	98%	59%	84%
Semestre de encerramento	Diurno	92%	98%	44%	52%
	Noturno	48%	-	45%	40%

Fonte: RAE-CEA-14P22.

4.4.3 Modelo de regressão logística

Para ajustar um modelo de regressão logística para a variável situação de conclusão, Sandoval, Alves e Isolani (2014) optaram por fazer um modelo para cada curso. Para a seleção de todos os modelos, foram utilizados os resultados das análises bivariadas, ou seja, foram inseridas no modelo inicial apenas as variáveis que foram significativas nos testes qui-quadrado, de Fisher e T. Posteriormente, os modelos foram escolhidos considerando os testes de significância das variáveis no modelo e o Critério de Informação Akaike (AIC)³⁶ (SANDOVAL; ALVES; ISOLANI, 2014). O interesse do modelo é o de dar uma interpretação para a chance de concluir/não concluir em diferentes categorias de uma variável explicativa. Tais modelos e seus respectivos resultados são apresentados a seguir.

4.4.3.1 Modelo para Biblioteconomia

Para o modelo inicial de regressão logística, foram utilizadas as variáveis sexo/gênero, estado civil, local de residência e primeiro curso/titulação. O modelo final ajustado foi

$$\log\left(\frac{\pi_{ij}}{1 - \pi_{ij}}\right) = \beta_0 + \beta_1 \text{Gênero} + \beta_2 \text{PrimeiroCurso2} + \beta_3 \text{PrimeiroCurso3},$$

³⁶ Critério utilizado para ajustar um modelo de regressão logística.

em que π_{ij} é a probabilidade de um estudante do sexo i ($i=1$: Masculino; $i=2$: Feminino) e que pertence à categoria j da variável primeiro curso/titulação ($j=1$: Sim; $j=2$: Não; $j=3$: Dado inexistente) não ter concluído.

$$G_{\text{nero}} = \begin{cases} 0, & \text{se Masculino} \\ 1, & \text{se Feminino} \end{cases}$$

$$\text{PrimeiroCurso2} = \begin{cases} 0, & \text{se Sim ou Dado inexistente} \\ 1, & \text{se Não} \end{cases}$$

$$\text{PrimeiroCurso3} = \begin{cases} 0, & \text{se Sim ou Não} \\ 1, & \text{se Dado inexistente} \end{cases}$$

As estimativas do modelo permitem inferir que: a chance de um aluno do sexo feminino não concluir o curso de Biblioteconomia é 0,3 vezes a chance de um aluno do sexo masculino, mantendo-se fixa a categoria de primeiro curso/titulação. Já a chance de não conclusão de um aluno cujo curso não é seu primeiro curso/titulação é aproximadamente 3 vezes a de um aluno cujo curso é seu primeiro curso/titulação, mantendo-se fixa a categoria de sexo. As estimativas bem como os intervalos de confiança dessas razões de chance são demonstrados nas Tabelas 46 e 47, referentes aos resultados da carreira de Biblioteconomia, expostas a seguir:

Tabela 46 - Ajuste do modelo de regressão logística para o curso de Biblioteconomia

	Estimativa	Erro padrão	Z	Pr(> z)
Intercepto	-0,9119	0,4113	-2,217	0,0266*
Sexo: feminino	-1,1691	0,5561	-2,103	0,0355*
Primeiro curso: não	1,1876	0,6614	1,795	0,0726
Primeiro curso: dado inexistente	20,1619	1580,44	0,013	0,9898

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 47 - Intervalos de confiança com coeficiente de confiança de 90% para o curso de Biblioteconomia

	Razão de chances	2,5% IC	97,5% IC
Sexo	0,31	0,21	0,77
Primeiro curso/titulação	3,28	1,09	9,78

Fonte: RAE-CEA-14P22.

4.4.3.2 Modelo para Geofísica

Para o modelo inicial de regressão logística, foram utilizadas as variáveis sexo, procedência escolar e idade. O modelo final ajustado foi

$$\log \left(\frac{\pi_j(Idade)}{1 - \pi_j(Idade)} \right) = \beta_0 + \beta_1 Idade + \beta_2 ProcedênciaEscolar2 + \beta_3 ProcedênciaEscolar3,$$

em que $\pi_j(Idade)$ é a probabilidade de um estudante de procedência escolar j ($j=1$: pública/técnico federal; $j=2$: particular; $j=3$: dado inexistente) e com idade não ter concluído o curso.

$$ProcedênciaEscolar2 = \begin{cases} 0, & \text{se Pública ou dado inexistente} \\ 1, & \text{se Particular} \end{cases}$$

$$ProcedênciaEscolar3 = \begin{cases} 0, & \text{se Pública ou particular} \\ 1, & \text{se Dado inexistente} \end{cases}$$

As estimativas do modelo permitem inferir que: a chance de um aluno que terminou o ensino médio na rede privada não concluir o curso de Geofísica é, aproximadamente, 5 vezes a chance de um aluno que terminou o ensino médio na rede pública/técnico federal, fixando a variável idade. A chance de um aluno um ano mais velho de não concluir é 1,72 vezes a chance de um aluno um ano mais novo, mantendo fixa a variável procedência escolar. As estimativas bem como os intervalos de confiança dessas razões de chance são apresentados nas Tabelas 48 e 49 referentes aos resultados do curso de Geofísica expostos na sequência:

Tabela 48 - Ajuste do modelo de regressão logística para o curso de Geofísica

	Estimativa	Erro padrão	Z	Pr(> z)
Intercepto	-12,46	3,9588	-3,147	0,00165*
Procedência escolar: Particular	1,6525	0,7438	2,222	0,02631*
Procedência escolar: dado inexistente	1,0781	1,0696	1,008	0,31348
Idade	0,5421	0,1824	2,971	0,00297*

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 49 - Intervalos de confiança com coeficiente de confiança de 90% para o curso de Geofísica

	Razão de chances	5% IC	95% IC
Procedência escolar	5,22	1,64	25,74
Idade	1,72	1,30	2,39

Fonte: RAE-CEA-14P22.

4.4.3.3 Modelo para Geografia

Para o modelo inicial de regressão logística, foram utilizadas as variáveis período, sexo, primeiro curso/titulação e idade. O modelo final ajustado foi

$$\log\left(\frac{\pi_{ijk}}{1 - \pi_{ijk}}\right) = \beta_0 + \beta_1 Gênero + \beta_2 PrimeiroCurso2 + \beta_3 PrimeiroCurso3 + \beta_4 Período2,$$

em que π_{ijk} é a probabilidade de um estudante do sexo i ($i=1$: Masculino; $i=2$: Feminino) e que pertence à categoria j da variável primeiro curso/titulação ($j=1$: Sim; $j=2$: Não; $j=3$: Dado inexistente) e que cursa o período k ($k=0$: Diurno; Noturno) não ter concluído.

$$Gênero = \begin{cases} 0, & \text{se Masculino} \\ 1, & \text{se Feminino} \end{cases}$$

$$PrimeiroCurso2 = \begin{cases} 0, & \text{se Sim ou Dado inexistente} \\ 1, & \text{se Não} \end{cases}$$

$$PrimeiroCurso3 = \begin{cases} 0, & \text{se Sim ou Não} \\ 1, & \text{se Dado inexistente} \end{cases}$$

$$Período2 = \begin{cases} 0, & \text{se Diurno} \\ 1, & \text{se Noturno} \end{cases}$$

As estimativas do modelo possibilitam inferir que: a chance de um aluno que estuda no período noturno não concluir o curso de Geografia é, aproximadamente, 2,4 vezes a chance de um aluno que estuda no período diurno, fixando a variável primeiro curso/titulação e sexo. A chance de não conclusão de um aluno cujo curso não é seu primeiro curso/titulação é, aproximadamente, 10 vezes a chance de um aluno cujo curso é seu primeiro curso/titulação, mantendo-se fixas as variáveis período e sexo. Já a chance de um aluno do sexo feminino não concluir é, aproximadamente, 0,7 vezes a chance de um aluno do sexo masculino, mantendo-se fixas as variáveis primeiro curso/titulação e período. As estimativas bem como os intervalos de confiança dessas razões de chance são apresentados nas Tabelas 50 e 51 referentes aos resultados da carreira de Geografia expostos abaixo:

Tabela 50 - Ajuste do modelo de regressão logística para o curso de Geografia

	Estimativa	Erro padrão	z	Pr(> z)
Intercepto	-1,6084	0,2126	-7,565	0,000*
Período: noturno	0,8865	0,2365	3,3749	0,0001*
Primeiro curso: não	2,311	0,6001	3,851	0,0001*
Primeiro curso: dado inexistente	3,0939	0,2975	10,401	0,000*
Sexo: feminino	-0,3742	0,2509	-1,492	0,13578

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 51 - Intervalos de confiança com coeficiente de confiança de 90% para o curso de Geografia

	Razão de chances	5% IC	95% IC
Período	2,43	1,65	3,59
Sexo	0,69	0,45	1,04
Primeiro curso/titulação	10,08	3,98	29,65

Fonte: RAE-CEA-14P22.

4.4.3.4 Modelo para Licenciatura em Matemática

Para o modelo inicial de regressão logística, foram utilizadas as variáveis sexo, estado civil, primeiro curso/titulação e idade. Foi também testada a presença de interação entre sexo e idade. O modelo final selecionado foi

$$\log \left(\frac{\pi_{ij}(Idade)}{1 - \pi_{ij}(Idade)} \right) = \beta_0 + \beta_1 Gênero + \beta_2 PrimeiroCurso2 + \beta_3 PrimeiroCurso3 + \beta_4 Idade,$$

em que $\pi_{ij}(Idade)$ é a probabilidade de um estudante do sexo i ($i=1$: Masculino; $i=2$: Feminino) e que pertence à categoria j da variável primeiro curso/titulação ($j=1$: Sim; $j=2$: Não; $j=3$: Dado inexistente) e com idade não ter concluído o curso.

$$Gênero = \begin{cases} 0, & \text{se Masculino} \\ 1, & \text{se Feminino} \end{cases}$$

$$PrimeiroCurso2 = \begin{cases} 0, & \text{se Sim ou Dado inexistente} \\ 1, & \text{se Não} \end{cases}$$

$$PrimeiroCurso3 = \begin{cases} 0, & \text{se Sim, Não} \\ 1, & \text{se Dado inexistente} \end{cases}$$

As estimativas do modelo possibilitam inferir que: a chance de um aluno do sexo feminino de não concluir o curso é 0,3 vezes a chance de um aluno do sexo masculino, para a graduação em Licenciatura em Matemática, mantendo-se fixas as variáveis primeiro curso/titulação e idade. Já a chance de não conclusão de um aluno cujo curso não é seu primeiro curso/titulação é, aproximadamente, 27 vezes a chance de um aluno cujo curso é seu primeiro curso/titulação, mantendo-se fixas as variáveis sexo e idade. A chance de um aluno um ano mais velho de não concluir o curso é 1,04 vezes a chance de um aluno um ano mais novo, mantendo-se fixas as variáveis sexo e primeiro curso/titulação. A Tabela 53, indicada na sequência, fornece os intervalos de confiança dessas razões de chances. As estimativas bem como os intervalos de confiança dessas razões de chance são apresentados na Tabela 52,

exposta a seguir. Os resultados da carreira de Licenciatura em Matemática são demonstrados nas Tabelas 52 e 53, apresentadas abaixo:

Tabela 52 - Ajuste do modelo de regressão logística para o curso de Licenciatura em Matemática

	Estimativa	Erro padrão	Z	Pr(> z)
Intercepto	-1,86843	0,5345	-3,496	0,0004*
Sexo: feminino	-1,25501	0,32681	-3,84	0,0001*
Primeiro curso: não	3,29233	0,65133	5,055	0,000*
Primeiro curso: dado inexistente	3,70241	0,35965	10,295	0,000*
Idade	0,04617	0,0215	2,147	0,031807

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Tabela 53 - Intervalos de confiança com coeficiente de confiança de 90% para o curso de Licenciatura em Matemática

	Razão de chances	5% IC	95% IC
Sexo	0,29	0,16	0,48
Idade	1,05	1,01	91
Primeiro curso/titulação	26,91	10,19	119,92

Fonte: RAE-CEA-14P22.

4.4.4 Diagnóstico dos modelos de regressão logística

Nos gráficos de resíduos elaborados para as análises realizadas para as carreiras de Biblioteconomia, Geofísica, Geografia e Licenciatura em Matemática, podemos observar que os modelos finais estão bem ajustados, pois todos os pontos estão contidos dentro do envelope. Assim, seguem os Gráficos de 8 a 11, relativos aos respectivos modelos dos cursos analisados:

Gráfico 8 - Resíduos do modelo de Biblioteconomia com envelope

Resíduos do modelo de Biblioteconomia com envelope

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Gráfico 9 - Resíduos do modelo de Geofísica com envelope

Resíduos do modelo de Geofísica com envelope

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Gráfico 10 - Resíduos do modelo de Geografia com envelope

Resíduos do modelo de Geografia com envelope.

Fonte: RAE-CEA-14P22.

Gráfico 11 - Resíduos do modelo de Licenciatura em Matemática com envelope

Resíduos do modelo de Licenciatura em Matemática com envelope

Fonte: RAE-CEA-14P22.

4.4.5 Conclusões das análises de regressão logística

Em uma última etapa destas análises, foram verificados os resultados dos modelos de regressão logística para ingressantes de 2002, 2003 e 2004 nas carreiras de Biblioteconomia, Geofísica, Geografia e Licenciatura em Matemática da USP. Constatamos, para essas análises, que:

1) As variáveis sexo e primeiro curso/titulação são as que melhor discriminam a situação de conclusão em Biblioteconomia, no período considerado. Assim, segundo resultados do modelo desenvolvido, ser do sexo masculino aumenta a chance de um aluno não concluir, o que também foi visto para o aluno cujo curso não é seu primeiro curso/titulação.

2) As variáveis procedência escolar e idade são as que melhor discriminam a situação de conclusão em Geofísica, no período considerado. Assim, segundo o modelo desenvolvido, alunos mais velhos aumentam a chance de não concluir, o que também foi verificado para alunos que concluíram o ensino médio na rede privada.

3) As variáveis período, sexo e primeiro curso/titulação são as que melhor discriminam a situação de conclusão em Geografia, no período considerado. Assim, segundo o modelo desenvolvido, ser do sexo masculino aumenta a chance de um aluno não concluir, o que também pode ser visto para os alunos que estudam no período noturno e cujo curso não é seu primeiro curso/titulação.

4) As variáveis idade, sexo e primeiro curso/titulação são as que melhor discriminam a situação de conclusão em Licenciatura em Matemática, no período considerado. Assim, segundo o modelo desenvolvido, alunos mais velhos aumentam a chance de não concluir, o que também pode ser visto para alunos do sexo masculino e cujo curso não é seu primeiro curso/titulação.

Para concluir, ressalta-se que a variável procedência escolar poderia ter entrado nos outros modelos se essa informação estivesse disponível para análise em todos os cursos. Na sequência de desenvolvimento desta investigação, apresentaremos os procedimentos da pesquisa de campo realizada a partir dos encaminhamentos apontados pelas análises de regressão logística anteriormente expostas. A partir de tais delineamentos, acreditamos apreender aspectos do entrelaçamento das causas da evasão discriminadas, bem como conseguiremos assimilar a forma do desencadeamento desse processo e o caminho percorrido pelo jovem da USP com a análise das entrevistas feitas.

CAPÍTULO V

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO - CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ENTREVISTADA E CAMINHOS DA ANÁLISE

“A sociologia é compreensiva.”

(WEBER)

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos da pesquisa de campo com ex-alunos, concluintes e não concluintes, dos cursos de graduação da USP, oferecidos na cidade de São Paulo, ingressantes via vestibular, nos anos de 2002, 2003 e 2004. Os sujeitos desta investigação são jovens-adultos, de ambos os sexos, de diferentes cursos e períodos de estudo, ingressantes na USP, nos anos de 2003 e 2004.

Relatam-se a seguir as técnicas ou orientações metodológicas que balizaram a coleta de dados qualitativa, os caminhos realizados para a escolha dos entrevistados, as formas adotadas para a efetivação das entrevistas e uma descrição geral do público entrevistado. Finalmente, apresentam-se as categorizações que definiram as análises qualitativas das entrevistas.

5.1 A montagem do banco de dados

Para realizar entrevistas com ex-alunos, concluintes e não concluintes dos cursos de graduação da USP, ingressantes via vestibular, nos anos de 2002, 2003 e 2004, foi organizado um banco de dados, no período de novembro de 2015 a janeiro de 2016, com endereços de *e-mail* e telefones levantados no Sistema Júpiter da USP. A partir dos dados compilados, foi possível selecionar ex-alunos para serem entrevistados.

O banco de dados possuía contatos de *e-mails* e telefones bastante defasados por remeterem a um cadastro realizado há, no mínimo, 12 anos, para ingressantes de 2004. Dada essa condição, na tentativa de localizar ex-alunos circunscritos a esta pesquisa, priorizamos *e-mails* mais recorrentes, tais como endereços eletrônicos do Gmail, Yahoo e Hotmail. Evitamos *e-mails* institucionais (USP, Bradesco, etc.); de contas pagas (Terra, UOL, etc.) ou até mesmo inexistentes na atualidade, tais como: Oi, IG, BOL, Click21, etc. Tal medida considerou o fato de esses endereços eletrônicos possuírem mecanismos *anti-spam*, estarem desatualizados ou serem referências profissionais e não pessoais. Do mesmo modo, selecionamos números de telefones residenciais e contatos de celular com nove dígitos, senão outros a que adicionávamos um nove para viabilizar o contato com os ex-alunos investigados. Com a adoção dessas

estratégias, foi possível localizar um grupo de egressos da USP, representativo dos resultados das análises de regressão logística, para serem entrevistados.

Inicialmente, para contatar o ex-aluno, efetuamos uma busca do seu nome no *Facebook*. Em seguida, procedemos ao encaminhamento de mensagens via *e-mail* para alguns estudantes, e, em um terceiro momento, para localizar a população investigada, foi priorizado o agendamento por telefone com os ingressantes dos cursos selecionados.

Na primeira proposição de localização dos ex-alunos pela *web*, de posse da lista publicada pela Fuvest, buscávamos o nome do ex-aluno no *Facebook* ou em comunidades internas dessa rede, constituídas por alunos e ex-alunos da USP e ainda por egressos dos cursos em análise nesta pesquisa. Nesse procedimento, poucos foram os casos identificados com o nome do ex-aluno na rede social ou em comunidades específicas dessa população na internet.

Para exemplificar, considerando uma dificuldade maior em localizar ex-alunos em cursos com menor número de ingressantes, para toda a população do curso de Geofísica, cinco alunos foram localizados no *Facebook* e foram contatados. Desse total, somente três ex-alunos responderam à apresentação realizada pela pesquisadora. Porém, com relação ao convite para participar da pesquisa, um contatado se disponibilizou a realizar a entrevista presencialmente. Entretanto, devido ao cancelamento da vinda do depoente de São José do Rio Preto a São Paulo, no feriado da Semana Santa (março/2016), a entrevista não se concretizou. Posteriormente, não houve outras chances de novo agendamento.

No curso de Biblioteconomia, a mesma dificuldade foi observada. Nesse curso, identificamos dois ex-alunos no *Facebook* que não retornaram nem o primeiro contato de apresentação da pesquisadora. Acompanhávamos com frequência diária o acesso à rede através de postagens dos ex-alunos, esperávamos dias e não obtínhamos retorno das mensagens encaminhadas. Diante dessa situação, decidiu-se tentar outros meios de abordar o público investigado.

Uma segunda proposição de abordagem se deu através de contato com o ex-aluno por *e-mail*. Contudo, esse procedimento também não se mostrou exitoso. Nessa circunstância, das quatro mensagens encaminhadas, nenhum retorno foi obtido.

Ambas as tentativas de contatar os estudantes pela internet, via *e-mail* ou *Facebook*, foram feitas considerando-se que a forma de abordagem indireta talvez pudesse neutralizar algum efeito limitador durante o contato com o ex-aluno por telefone. Desse modo, acreditando que uma aproximação indireta pudesse ser mais amistosa, sobretudo, em se tratando de um público que não teria concluído a graduação de origem na USP, foram tomadas tais iniciativas.

Entretanto, tais perspectivas de contato em rede não se mostraram exitosas, e, sendo assim, tivemos que encontrar uma maneira diferente para sermos bem-sucedidos, com outras intervenções e com a utilização de recursos como o contato com o ex-aluno pelo telefone. Dessa forma, o convencimento por telefone se mostrou determinante para a realização deste trabalho.

Destacamos, nessa busca pelo público investigado, que o suporte dos familiares dos egressos foi fundamental para a efetivação deste estudo. Assim, em muitos casos, após a apresentação da responsável pela investigação e a proposição desta pesquisa, os familiares disponibilizaram contatos atualizados dos ex-alunos ou informaram o melhor momento para retornarmos a ligação.

Em um contato direto, verificamos que não houve grandes empecilhos para obter a concessão das entrevistas, a não ser em duas circunstâncias em que os contatados se recusaram a falar sobre experiências acadêmicas e trajetórias na USP. Nesses casos de recusa, bem como em todos os contatos estabelecidos, informamos o interesse livre e aberto em participar da investigação, bem como nos colocávamos à disposição para quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e/ou dos pesquisadores responsáveis pelo trabalho.

5.2 Critérios de seleção dos entrevistados

Os critérios para a seleção dos entrevistados se deram em razão de os resultados das análises de regressão logística estabelecerem como fatores mais fortemente determinantes para a evasão da USP os aspectos relativos a: idade, gênero, ser estudante do curso superior noturno, ter titulação anterior ao ingresso ou ser proveniente de escola particular, no caso específico da carreira de Geofísica — conforme explicitado anteriormente.

Priorizamos a representatividade dos entrevistados, segundo os fatores apontados pelas análises de regressão logística. Contudo, nesta etapa da investigação, a pesquisa levou em conta mais os critérios e forma de análise dos dados com viés qualitativo, que o referencial numérico dos casos analisados. Frente a isso, destaca-se o entendimento da palavra amostra, como um termo que designa qualquer operação que constitua o corpo empírico de uma pesquisa (PIRES, 2014), conforme enunciado:

A palavra ‘amostra’ pode conter uma dupla significação. No sentido estrito, ela designa exclusivamente o resultado de um procedimento visando extrair uma parte de um todo bem determinado; no sentido amplo, ela designa o resultado de qualquer operação visando constituir o *corpus* empírico de uma pesquisa. É no âmbito deste segundo sentido que se deve entender aqui a referida palavra. Assim, compreendida, a noção de amostra concerne tanto às

grandes investigações por questionário quanto às pesquisas referidas a um indivíduo. [...] Znaniecki (1934, p. 250-251) propôs uma distinção entre a indução estatística (ou enumerativa) e a indução analítica. [...] Esta distinção é importante para compreender as diferentes modalidades de generalização. A primeira busca na realidade as características que são comuns a um grande número de casos e em razão de sua generalidade (ou de sua extensão), presume que eles são essenciais para cada caso. A indução analítica, pelo contrário, busca num caso concreto (ou em um pequeno número de casos) as características que lhe (ou lhes) são essenciais (ou as propriedades constitutivas) e as generaliza, presumindo que, porque elas são essenciais, elas devem se aplicar a outros casos similares. A inferência analítica ou teórica permite apreender na vida social aspectos desta realidade, que são vagos por essência (Moles, 1990, p. 12); isto é, que é absolutamente impossível determinar de outra maneira que qualitativamente. (PIRES, 2014, p. 154-192).

No caso específico desta pesquisa, efetuamos uma amostra qualitativa de casos múltiplos, marcada pela diversidade intragrupal que lhe é peculiar, procurando explorar as diferenças e aproximações características até o processo de saturação do conhecimento. Os informantes cujos perfis são conscientemente diversificados predominam na representatividade de casos. Tal condição se faz importante para atingir um ponto de saturação que garanta uma base sólida à generalização (BERTAUX, 1999). Portanto, uma configuração dos tipos buscados para análise qualitativa será apresentada a seguir.

Uma questão recorrente em estudos anteriores da USP, realizados pelo Naeg (USP, 1993) e reforçados no Relatório da Pró-Reitoria de Graduação da USP de 2004, que não foi aprofundada estatisticamente neste estudo, devido ao tamanho da amostra, foi incorporada ao desdobramento qualitativo desta investigação. Esse aspecto consistiu na observação das diferenças de percursos efetuados por estudantes que concluíram o curso em diferentes momentos de permanência na graduação de origem da USP. Assim, foram observadas as trajetórias de ex-alunos que evadiram antes de dois anos de permanência, com mais de dois anos de permanência e estudantes que concluíram no tempo ideal e máximo de integralização curricular. Essa proposição se deu com o objetivo de averiguarmos mais a fundo a recorrência de experiências diversas na trajetória dos estudantes.

Essa separação por tempo de permanência levou em conta o fato de os resultados recorrentes dos estudos atinentes ao tema da evasão do ensino superior apontarem a incidência desse fenômeno nos primeiros semestres de efetivação do curso, atingindo seu ápice até o quarto semestre de realização da graduação, quando então tal comportamento começa a arrefecer (USP, 1993; MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997; PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 1999; PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO

PAULO, 2004; etc.). Assim, tais resultados são ainda reiterados nas análises empíricas realizadas por esta pesquisa.

Em concordância com tais diagnósticos, nos estudos realizados pelo Naeg (USP, 1993), é ressaltada a alta incidência da evasão no início do curso em todas as áreas e a recorrência de alguns casos de evasão prolongada em cursos oferecidos na USP, no *campus* da capital, sobretudo, nas carreiras voltadas para a área de Ciências Humanas. Assim é enunciada tal constatação:

Não há indicações de grandes diferenças entre a evasão na Capital e nos *campi* do interior, quando se considera a evasão total, de longo prazo. No interior ocorre, entretanto, uma concentração da evasão nos primeiros semestres dos cursos. Ao contrário, vários cursos da Capital, especialmente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, apresentam tendência de uma evasão tardia. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1993, p. 6).

Essa indicação acerca de uma tendência a certa “evasão tardia” foi averiguada nas análises do Relatório da Pró-Reitoria de Graduação da USP, de 2004, tendo sido definidos os fatores que influenciaram diferentes trajetórias escolares de alunos concluintes no tempo ideal, evadidos e aqueles que permaneceram por mais tempo que o ideal na universidade e estavam com conclusão ainda indefinida no momento da investigação. Nesse estudo da Pró-Reitoria de Graduação da USP, de 2004, foram caracterizados os perfis dos três tipos de estudantes, segundo suas relações com colegas e professores, desempenho no curso, exercício profissional concomitante aos estudos, existência de titulação anterior ao ingresso, etc.

Nas análises realizadas na pesquisa agora desenvolvida, observando um recorte maior que o tempo ideal, temos definida a situação de encerramento no curso pelos ex-alunos em permanência prolongada. Assim, pode-se constatar nos cursos analisados que, muito frequentemente, permanência prolongada significa forte probabilidade de conclusão da graduação na USP. Tais resultados podem ser verificados nas tabelas dos cursos analisados apresentadas a seguir:

Tabela 1 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Biblioteconomia

Período	Situação de Conclusão			
	Conclusão tempo ideal	Conclusão perm. prolongada	Evasão tempo ideal	Evasão perm. Prolongada
Diurno	6 (13,33%)	24 (53,33%)	12 (26,67%)	3 (6,67%)
Noturno	10 (16,67%)	30 (50,00%)	16 (26,67%)	4 (6,67%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Tabela 2 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Geografia

Período	Situação de Conclusão			
	Conclusão tempo ideal	Conclusão perm. prolongada	Evasão tempo ideal	Evasão perm. Prolongada
Diurno	21 (8,86%)	150 (63,29%)	43 (18,14%)	23 (9,70%)
Noturno	30 (11,58%)	94 (36,29%)	77 (29,73%)	58 (22,39%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Tabela 3 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Licenciatura em Matemática

Período	Situação de Conclusão			
	Conclusão tempo ideal	Conclusão perm. prolongada	Evasão tempo ideal	Evasão perm. prolongada
Diurno	37 (24,50%)	59 (39,07%)	39 (25,83%)	16 (10,60%)
Noturno	51 (16,94%)	58 (19,27%)	164 (54,49%)	28 (9,30%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Tabela 4 - Tabela de contingência para as variáveis período e situação de conclusão no curso de Geofísica

Período	Situação de Conclusão			
	Conclusão tempo ideal	Conclusão perm. prolongada	Evasão tempo ideal	Evasão perm. prolongada
Integral	25 (38,46%)	15 (23,08%)	22 (33,85%)	3 (4,62%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Nas tabelas exibidas anteriormente, de maneira geral, verificamos percentuais pouco expressivos de evasão após longos períodos de permanência no curso, excetuando-se Geografia Noturno. Averiguamos uma forte incidência da conclusão em tempo superior ao prazo ideal em todas as carreiras analisadas e uma maior recorrência da evasão no início da formação obtida na USP. Por fim, constatamos um percentual de conclusão no tempo ideal mais significativo para a área de Ciências Exatas que na área de Ciências Humanas. Finalmente, as recorrências de conclusão/não conclusão no tempo máximo ou no início do curso serão aprofundadas nesta etapa da pesquisa para melhor delineamento de suas características dentro da instituição. Na tabela que se segue, pode ser observada a distribuição da população entrevistada, segundo tempo de permanência na USP:

Quadro 1 - Entrevistados por tempo de permanência na USP

Cursos / Tempo de permanência	Licenc Mat Diurno/Tempo Ideal 8 Sem	Licenc Mat Noturno/Tempo ideal 10 Sem	Geofísica / Tempo ideal 10 Sem	Biblioteconomia Diurno / Tempo ideal 8 Sem	Biblioteconomia Noturno/Tempo ideal 10 Sem	Geografia Diurno/Tempo ideal 8 Sem	Geografia Noturno/Tempo ideal 10 Sem
Evasão nos dois primeiros anos	Entrevistado 1 (3 sem)	-----	Entrevistado 6 (1 sem)	Entrevistado 9 (3 sem)	-----	-----	-----
Evasão prolongada – Mais de dois anos de permanência	-----	Entrevistado 3 (5 sem) Entrevistado 4 (20 sem)	Entrevistado 7 (5 sem)	-----	Entrevistado 11 (19 sem)	Entrevistado 14 (7 sem) Entrevistado 15 (16 sem) Entrevistado 22 (17 sem) Entrevistado 23 (20 sem)	Entrevistado 16 (9 sem) Entrevistado 19 (20 sem)
Conclusão tempo ideal	Entrevistado 2 (8 sem)	Entrevistado 5 (10 sem)	Entrevistado 8 (10 sem)	-----	-----	-----	Entrevistado 21 (10 sem)
Conclusão tempo máximo	-----	-----	-----	Entrevistado 10 (10 sem)	Entrevistado 12 (11 sem) Entrevistado 13 (13 sem)	Entrevistado 17 (10 sem) Entrevistado 18 (20 sem)	Entrevistado 20 (12 sem)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Na distribuição exposta no Quadro 1, verifica-se que foram contemplados entrevistados que evadiram logo no início e após longos períodos de permanência na graduação de origem na USP, bem como foram abarcados ex-alunos que concluíram, no tempo ideal e máximo de integralização curricular. Foi priorizada a longa permanência, sobretudo, na área de Ciências Humanas, cuja prevalência de estudantes por um período de tempo maior que o ideal se perpetua, conforme sinalizado desde as primeiras análises da USP, realizadas pelo Naeg, em 1993. Essa característica parece ser recorrente na área, sendo ainda reforçada pela comparação entre um menor período de tempo para a conclusão entre os egressos da área de Ciências Exatas e um tempo prolongado mesmo entre aqueles que concluem na área de Ciências Humanas, segundo esboçado nessa configuração dos resultados apresentados, bem como em pesquisas anteriores (USP, 1993; PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004). Tais aspectos serão melhor delineados nas etapas subsequentes desta investigação.

Um segundo critério adotado foi a representatividade por idade. O perfil etário do público entrevistado se ateve circunscrito à faixa dos 18 aos 29 anos, no momento de ingresso na universidade. Essa determinação se deu considerando que os investimentos na educação superior brasileira se voltam para um público em uma faixa de idade mais nova ou com maior simetria de escolarização idade-série.³⁷ Por esse motivo, não nos ativemos aos casos de conclusão/não conclusão para um público com idade acima de 29 anos. Corrobora ainda essa decisão o fato de a população majoritária do ensino superior da USP³⁸ ser constituída por uma categoria etária jovem e essa condição favorecer importantes parâmetros de análise na comparação com a população geral dessa universidade. Frente a isso, o estudo aqui realizado se ateve ao recorte de entrevistados com a idade de até 28 anos no momento do ingresso. Apresentam-se, abaixo, os quantitativos de entrevistados por faixa etária, segundo a sua totalidade dentro do universo populacional pesquisado e frente aos totais de ingressantes na USP, via vestibular, no ano de 2004:

³⁷ De acordo com as recentes sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (2004-2014), o percentual de jovens entre 18 e 24 anos matriculados em cursos de graduação do ensino superior ainda é baixo, frente à meta nacional de 50% de matrícula até 2024. Apesar de vir crescendo anualmente, a população com até 30 anos de idade representava, em 2004, 24,8% da população do ensino superior brasileiro e, em 2011, 36,6% do universo total dessa categoria. As metas nacionais de educação superior visam, sobretudo, a jovens com a idade de 24 anos para ingresso, considerando que o término do ensino médio, sob uma perspectiva regular, ocorre aos 18 anos de idade. Desse modo, os esforços se dão visando efetuar a cobertura da escolarização em um processo mais contínuo, com menores interrupções ou sem perdas, para modificar a realidade dos índices educacionais e de desenvolvimento nacional. (Dados disponíveis na página do Inep: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> e no *site* do Observatório do Plano Nacional de Educação - PNE: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior>). Acesso em: 20 jun. 2016).

³⁸ Uma caracterização mais ampliada dessa população é apresentada no terceiro capítulo deste trabalho.

Tabela 5 - Distribuição da população entrevistada por faixa etária

	Até 18 anos	19 - 21 anos	22 - 25 anos	26 - 29 anos	Acima de 29 anos	Total
Entrevistados	6 (26%)	12 (52%)	3 (13%)	2 (9%)	0 (0%)	23 (100%)
População total do banco de dados	98 (9%)	529 (47%)	225 (20%)	108 (10%)	158 (14%)	1118 (100%)
População total de ingressantes na USP em 2004³⁹	4271 (48%)	2917 (33%)	885 (10%)	796 (9%)	Dado indiscriminado	8869 (100%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Em razão de o recorte de entrevistados priorizar ex-alunos ingressantes com a idade de até 29 anos, não contemplamos casos de ex-alunos com titulação anterior ao ingresso. As idades desse grupo etário no banco de dados extrapolavam e muito a idade de corte de 29 anos. Sendo assim, não observamos casos de ex-alunos com titulação anterior ao ingresso por ultrapassarem significativamente o limite etário juvenil.

A título de esclarecimento, no banco de dados, a população com idade acima de 30 anos, no momento de ingresso, totaliza 158 ex-alunos, ou seja, 14% da população total investigada. Esse público com idade acima de 30 anos no momento do ingresso situa-se hoje em uma faixa etária mínima de 42 anos, para ingressantes de 2004. Nesse agrupamento, aqueles que estão com idade entre 30 e 35 anos no ingresso constituem 82 ex-alunos, que representam 52% dessa população com faixa de idade mais alta. O restante desse grupo, ou seja, os 48% desse universo, totaliza 76 indivíduos que se situam entre os 36 e 63 anos no momento do ingresso na USP. A idade média geral desses 158 ex-alunos, no ingresso, é de 37 anos.

Por sua vez, o conjunto do público entrevistado apresenta uma média de idade no ingresso de 19 anos e uma média atual de idade de 32 anos. Essa diferença de idade entre a população entrevistada e aquela egressa, na faixa etária acima de 29 anos, apresenta uma discrepância significativa para o tratamento dos dados em análise nesta pesquisa. Desse modo, a amplitude da variação etária no momento de ingresso nos cursos analisados inviabilizaria uma análise mais aprofundada da população investigada. Por esse motivo, privilegiamos abordar aspectos da população examinada frente ao contexto global, amplo e mais imediato, em que se inserem.

Nesse procedimento, priorizamos o recorte etário considerado jovem na efetivação das entrevistas por considerar a sua maior representatividade no banco de dados desta pesquisa e

³⁹ Dados extraídos do Questionário Socioeconômico da Fuvest para matriculados nos cursos de todas as unidades da USP no ano de 2004, após a última chamada. Maiores informações podem ser obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.fuvest.br/vest2004/download/qase_umatr_cur.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2016.

por possibilitar uma maior homogeneidade para a análise comparativa dos dados. Além disso, consideramos que essa população com faixa etária mais avançada, que tende a evadir da instituição, por ser um estudante-trabalhador e possuir uma titulação anterior ao ingresso, conforme destacado em relatório da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo (2004), apenas serve-se de uma segunda formação como complemento da habilitação com a qual já atua no mercado de trabalho. Assim, é reiterado no relatório da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo:

Pode-se dizer que há dois tipos de evasão por motivo de trabalho. Uma que abrange aqueles alunos em condições socioeconômicas que os obrigam a trabalhar, em alguns casos inviabilizando a realização do curso superior. A outra envolve o aluno-trabalhador que já possui uma graduação e procura, novamente, o ensino superior na intenção de complementar seus estudos. (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004, p. 125).

Com relação à representatividade por sexo, reiteramos a configuração de uma boa equivalência entre o número total de homens e mulheres entrevistados em quase todos os cursos, excetuando-se Geofísica. Nesse curso, não obtivemos êxito na efetivação de entrevistas com mulheres.

A carreira de Geofísica possui baixíssima representatividade de mulheres ao longo de todo o período de anos observados. Assim, durante os ingressos de 2002, 2003 e 2004, verificamos um total de 13 mulheres nesse curso, que corresponde a um percentual de 20% da população total dessa formação. Desse universo, de 13 mulheres que ingressaram em Geofísica nos anos citados, a maioria, ou seja, 7 mulheres, que perfazem 60% daquelas que ingressaram, não concluíram suas graduações de origem. Tal circunstância denota uma forte predominância de homens nesse curso da USP, tanto no acesso quanto na conclusão nessa carreira.

Nesse caso em especial, até conseguimos contatar e realizar o agendamento com uma egressa não concluinte desse curso na universidade. Contudo, a entrevista não se concretizou, mesmo com repetidas tentativas de remarcação. Dessa maneira e conforme explicitado anteriormente, a carreira de Geofísica possui números reduzidos de ingressantes, o que dificulta localizar os ex-alunos egressos dessa graduação. Para além disso, muitos ex-alunos, pelo levantamento realizado nas buscas efetuadas por telefone e *Facebook*, estão em outro estado ou atuando fora do país. Desse modo, o contato esteve limitado com relação a tais aspectos.

Ao todo, com relação à representatividade dos entrevistados por sexo, efetuamos nove entrevistas com mulheres de diferentes cursos e períodos de estudos e 14 entrevistas com

homens também de diferentes cursos e turnos. A distribuição dos entrevistados por sexo e curso realizado pode ser verificada na tabela apresentada a seguir:

Tabela 6 - Distribuição dos entrevistados por sexo e curso da USP

	Licenc Matem Diurno	Licenc Matem Noturno	Geofísica	Geografia Diurno	Geografia Noturno	Biblioteconomia Diurno	Biblioteconomia Noturno	Total
Homens	1	2	3	4	2	1	1	14 (61%)
Mulheres	1	1	0	2	2	1	2	9 (39%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Na Tabela 6, observamos que o escopo delineado pela distribuição de entrevistados por sexo conseguiu contemplar uma diversidade representativa em todas as carreiras, com exceção de Geofísica. Nessa formação, para além das dificuldades de contatar ex-alunos, por ter um número reduzido de ingressantes, observamos um comportamento mais irregular em termos de índices finais totais de evasão ao longo dos anos observados e alguma discrepância com relação ao perfil de seu alunado, por ser um curso de período integral. Contudo, apesar dos contratempos relatados de representatividade por sexo nesse curso, as ocorrências descritas não inviabilizaram os aspectos gerais estabelecidos para o estudo proposto.

Para Geofísica, de maneira específica, realizamos pelo menos, uma entrevista com um egresso de escola particular, conforme definido nos resultados da regressão logística como fator mais fortemente determinante para a evasão na referida carreira. Dessa forma, a tabela demonstrativa da procedência escolar dos entrevistados é apresentada na sequência:

Tabela 7 - Distribuição dos entrevistados por tipo de estabelecimento escolar no ensino médio, curso e situação conclusão na USP

Curso	Escola particular	Escola técnica federal ou estadual	Escola pública	Total
Licenciatura Matemática Diurno	1 (Não concluinte - E1)		1 (Concluinte - E2)	2 (9%)
Licenciatura Matemática Noturno	1 (Não concluinte - E4)	1 (Não concluinte - E3)	1 (Concluinte - E5)	3 (13,75%)
Geofísica	1 (Não concluinte - E7)	1 (Não concluinte - E6)	1 (Concluinte - E8)	3 (13,75%)
Biblioteconomia Diurno		1 (Não concluinte - E9) e 1 (Concluinte - E10)	1 (Não concluinte - E11)	3 (13,75%)
Biblioteconomia Noturno	1 (Concluinte - E12)		1 (Concluinte - E13)	2 (9%)
Geografia Diurno	3 (Não concluinte - E14, E15, E23) e 1 (Concluinte - E18)	1 (Não concluinte - E22)	1 (Concluinte - E17)	6 (27%)

Geografia Noturno	1 (Não concluinte - E16) e 1 (Concluinte - E21)	1 (Concluinte - E20)	1 (Não concluinte - E19)	3 (13,75%)
Total	10 (43,5%)	6 (26%)	7 (30,5%)	23 (100%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Ressaltamos, na distribuição realizada na Tabela 7, que ela foi aleatória. Excetuando-se um caso específico da Geofísica, que procuramos localizar um ex-aluno egresso de escola particular no ensino médio, devido ao fato de os resultados da análise estatística apontarem a necessidade de aprofundamento comparativo na incidência da evasão para estudantes procedentes de escola particular na carreira de Geofísica da USP. Assim, nos demais cursos, como não tínhamos posse da informação de procedência escolar dos estudantes, tal configuração se delineou de acordo com os demais condicionantes de perfil dos entrevistados definidos estatisticamente para esta pesquisa.

Outro ponto observado na distribuição dos entrevistados consistiu na representatividade dos ex-alunos por período de estudo na USP. Na distribuição por período de estudos, contemplamos uma igual representatividade entre as carreiras oferecidas no período Diurno e no Noturno. Desse modo, entrevistamos 10 ex-alunos do noturno e 10 ex-alunos do período diurno, desconsiderando a carreira de Geofísica, que é oferecida somente em período integral. A tabela de entrevistados por período/turno de estudos na USP é apresentada a seguir:

Tabela 8 - Distribuição dos entrevistados por período de estudos na USP

Entrevistados período diurno	Entrevistados período noturno	Entrevistados período integral	Total
10 (43,5%)	10 (43,5%)	3 (13%)	23 (100%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

5.3 Demais fatores intervenientes na seleção dos entrevistados

Para realizar as entrevistas com os egressos da USP, um fator também considerado e enfatizado no contato e localização desse ex-aluno consistiu inicialmente em efetuarmos uma busca pelos ingressantes, no ano de 2004. Essa decisão levou em conta que uma referência mais recente aventava possibilidades maiores de obtermos êxito no encontro com o entrevistado a partir do contato empreendido. Por esse motivo, foram encaminhadas as buscas pelos ex-alunos, concluintes e não concluintes, nos cursos selecionados no ano de 2004. Desse modo, somente quando não obtínhamos sucesso em todas as tentativas dentro do recorte anual de 2004, percorríamos as listas subsequentes dos anos de 2003 e 2002, respectivamente.

Foram realizadas inúmeras tentativas de localização dos ex-alunos de cada um dos cursos selecionados nesta investigação, obedecendo aos critérios estabelecidos anteriormente e em turmas cujo número mínimo perfazia um total de 50 estudantes, tais como: as Licenciaturas em Matemática e Geografia, tanto do Diurno quanto do Noturno, o público entrevistado se ateve ao ano de 2004. Já para turmas reduzidas, cujo número de ingressantes situa-se entre 15 e 20 estudantes, tais como as graduações em Biblioteconomia e Geofísica, a busca por ex-alunos se estendeu para os demais anos analisados. A distribuição da população geral entrevistada por curso e ano de ingresso é apresentada na tabela que segue:

Tabela 9 - Distribuição dos entrevistados por ano de ingresso nos cursos da USP/Campi da Capital

Curso USP	2004	2003
Licenciatura em Matemática Diurno	2 (9%)	0 (0%)
Licenciatura em Matemática Noturno	3 (13%)	0 (0%)
Geofísica	2 (9%)	1 (4,5%)
Biblioteconomia Diurno	2 (9%)	0 (0%)
Biblioteconomia Noturno	2(9%)	1(4,5%)
Geografia Diurno	6 (26%)	0 (0%)
Geografia Noturno	4 (17%)	0 (0%)
Total	21 (91%)	2 (9%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

5.4 Agendamentos

Os agendamentos foram realizados por telefone, e feitas as apresentações iniciais, era realizado o convite para o egresso relatar aspectos de sua experiência universitária e vivência na USP. Na maioria dos casos, os ex-alunos contatados se prontificavam a rememorar a sua trajetória na universidade e explicar sobre o seu cotidiano hoje.

Nesse momento do agendamento com o entrevistado, eram confirmados os endereços de *e-mail*, número de celular, contato do *Skype*, data, hora, local e forma da entrevista. Após essa marcação, encaminhávamos um *e-mail*, reiterando o agendamento, e tomávamos outros procedimentos, tais como encaminhar mensagens via *Skype* para disponibilizar o contato do

pesquisador e viabilizar o agendamento programado com o ex-aluno contatado. Quando a entrevista era presencial, ligávamos um dia antes ou passávamos mensagens, confirmando o agendamento previsto para o dia seguinte. Com esse procedimento, foi exitosa a maioria dos agendamentos feitos.

As entrevistas eram agendadas conforme a disponibilidade e interesse do entrevistado em conceder seus depoimentos para esta investigação. Ressalta-se que os agendamentos eram realizados quase que diariamente para não incorrerem em perda de efetivação de entrevistas. Desse modo, cada agendamento sucedeu em um dia diferente para cada entrevistado. Todo o processo de coleta de dados qualitativos ocorreu em um período de seis meses, entre dezembro de 2015 e junho de 2016.

Com esse procedimento, de um total de 28 tentativas efetivas de agendamento realizadas por telefone, não conseguimos efetuar cinco entrevistas com ex-alunos não concluintes. Em um primeiro caso, uma entrevista foi agendada, e o contatado não compareceu no *Skype* no horário acordado para efetivação do diálogo. Frente a isso, foram realizadas outras tentativas de contatar o ex-aluno para um reagendamento, mas esse esforço não foi bem-sucedido. Houve ainda uma tentativa de agendamento que não se concretizou devido à impossibilidade de concessão de uma entrevista presencial e não disponibilidade para uma entrevista via *Skype*. Nesse caso, ficou em aberto a possibilidade de uma entrevista por *e-mail*. Contudo, esse formato não pode ser acatado porque não atendia à proposição metodológica desenvolvida neste trabalho, que assumiu um formato de entrevista mais aberto e dialogal.⁴⁰ Em outro caso, por motivo de viagem de férias de uma ex-aluna, o agendamento também ficou inviabilizado. Por fim, houve duas recusas formais de ex-alunos que, especificamente, não concluíram o curso, conforme destacado anteriormente. Na tabela que se segue, é apresentada a totalidade dos agendamentos efetuados e suas intercorrências:

Tabela 10 - Percentual de efetividade nos agendamentos realizados

Entrevistas realizadas	23 (82%)
Recusas	2 (9%)
Não comparecimento à entrevista por <i>Skype</i>	1 (5%)
Dificuldades de concretização do agendamento presencial e por <i>Skype</i>	2 (9%)
Total	28 (100%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

⁴⁰ Retrataremos esse aspecto nos próximos itens deste capítulo.

Constatamos que os ex-alunos que não concluíram o curso tinham maiores questionamentos com relação à participação deles na pesquisa. Assim, quando do agendamento com não concluintes, sempre existia o reforço de que naquele ingresso não haviam concluído a graduação citada. Nessa situação, explicávamos que conhecer a trajetória e a vivência do ex-aluno na USP era importante para o propósito do nosso estudo. Para além disso e de maneira geral, todos os entrevistados, sejam eles concluintes ou não concluintes, demonstraram grande abertura e disponibilidade para realizarem a entrevista e se dispunham, em alguns casos, a virem até a pesquisadora para relatarem suas histórias pessoais.

A maioria das entrevistas se efetuou via *Skype*, dada a comodidade do uso dessa ferramenta pelo público entrevistado. Dez das entrevistas foram realizadas presencialmente. Dentre as entrevistas presenciais realizadas, seis ocorreram em diferentes espaços da USP (Duas no Laboratório de Ensino de Matemática da Feusp; uma no Restaurante do Centro Acadêmico da Escola de Comunicação e Artes (ECA); uma na Lanchonete do Instituto de Física da USP; uma no Saguão do Restaurante Central da USP; e uma última na Sala de Estudos do Prédio do Conjunto Residencial da USP (CRUSP)), duas no local de trabalho dos entrevistados (Uma em um espaço de convivência de uma empresa de Startup no Itaim Bibi e outra em um escritório de Advocacia em frente à Estação São Bento, no centro da cidade de São Paulo) e duas em espaços de intensa circulação urbana, ou seja, uma no Shopping Eldorado e outra no Centro Cultural Vergueiro. Todos esses locais eram próximos à residência ou local de trabalho dos ex-alunos. A distribuição dos locais e formas de realização das entrevistas podem ser verificadas na tabela apresentada a seguir:

Tabela 11 - Instrumento e local de efetivação das entrevistas

<i>SKYPE</i>	USP	LOCAL DE TRABALHO	OUTROS ESPAÇOS PÚBLICOS	TOTAL
13 (56%)	6 (26%)	2 (9%)	2 (9%)	23 (100%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

5.5 A efetivação das entrevistas

Na aplicação das entrevistas, optamos pelo desenvolvimento de um formato mais aberto, frente a um delineamento dos tipos predeterminados pelos resultados das análises estatísticas. Desse modo, seguindo as orientações de aplicação de entrevistas compreensivas, as interlocuções seguiram um roteiro semiestruturado de análise. Isso se deu, tomando como

diretriz as técnicas do desenvolvimento de “entrevistas compreensivas” (BOURDIEU, 2011; KAUFFMAN, 1996; FERREIRA, 2014), conforme tais procedimentos foram sendo aplicados na realização desta investigação.

As entrevistas compreensivas constituem um modo mais criativo de entrevistar (FONTANA, 2001; PLATT, 2001). Consistem em uma técnica qualitativa de coleta de informação, que articula formas tradicionais de entrevista semiestruturada com técnicas de natureza mais etnográfica. Parte do entendimento de que nenhuma técnica é neutra, padronizada ou impessoal na recolha de dados (FERREIRA, 2014). Por sua vez, compõe-se de uma estrutura social e discursiva a duas vozes, em diálogo recíproco, a partir das posições que ambos os participantes ocupam na situação específica de uma entrevista, seja de interrogador ou de respondente (PAIS, 2002).

No caso específico desta investigação, tomando como orientação a forma de condução das entrevistas compreensivas e de posse de um roteiro-guia, orientador de temas e questões a serem abordadas, estabeleceu-se um diálogo com o entrevistado. A perpetuação dessa interlocução exigiu certo esforço de improvisação e empatia para a manutenção da conversa e como postura ética, de forma a evitar constrangimentos por parte dos participantes.

Seguindo o desenvolvimento de tal técnica compreensiva, na consecução das entrevistas, verifica-se um discurso mais narrativo que informativo. Desse modo, considerando que a obtenção do que está verdadeiramente em jogo no terreno de análise pode ser favorecido com a aplicação desse método, tomamos tal procedimento a fim de captar especificidades, a partir do *corpus* coletivo de trajetórias individuais analisadas. Portanto, não abdicamos da coleta de informações complementares, pontuais e específicas acerca da vida e da trajetória escolar e acadêmica dos entrevistados, com a aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, que também foi incorporado ao roteiro.

Na coleta de dados realizada, para além das informações de sentido e significado das decisões que balizaram as condutas dos ex-alunos, foram aplicadas questões de caracterização socioeconômica e cultural, bem como foram demandadas informações gerais acerca da trajetória escolar e acadêmica dos entrevistados. Acreditamos que, com a adoção dessa técnica e com a parametrização de algumas questões pontuais e padronizadas, temos um compilado de informação que possibilita entender aspectos das intercorrências da evasão na USP, sob uma perspectiva mais qualitativa.

O roteiro foi composto de questões correspondentes à procedência social, econômica e cultural do estudante em sua família de origem; sua trajetória escolar no ensino fundamental e médio; questões relativas à escolha do curso; número de tentativas no exame vestibular;

momento de ingresso na USP; idade, estado civil e renda no período de ingresso; tempo de permanência e vivência estabelecida na universidade, bem como sua situação/condição de vida hoje.⁴¹

Nos depoimentos coletados, dada a especificidade de cada caso, era configurada a singularidade particular de cada história, ao mesmo tempo em que questões mais estruturais despontavam nos relatos obtidos, com mais ou menos ênfase, dada a relevância que o entrevistado dava aos pontos mencionados no roteiro de trabalho. Com essa proposição, objetivamos efetuar um aprofundamento vertical de análise sob um ponto de vista particular de cada depoente, como um tratamento horizontal, de forma a visualizar transversalmente o que é comum e se repete em mais de uma história de vida entre os concluintes e não concluintes dos cursos de graduação da USP, em suas experiências e caminhos percorridos dentro dessa universidade, pontos a serem desdobrados na discussão dos resultados desta pesquisa.

As entrevistas tiveram uma duração média de 1 hora e 22 minutos. Algumas tiveram uma duração mínima de 45 minutos, e uma, muito extensa, durou 3 horas. A duração das entrevistas dependia muito da fala dos entrevistados. Muitas vezes, ao perguntar sobre a natureza e o nome da instituição de ensino no ensino fundamental e médio, o ex-aluno conferia documentos para fornecer uma informação precisa acerca da referência solicitada. Isso se dava, sobretudo quando tinha uma trajetória mais recortada e existia a passagem por diversas escolas. Em outros casos, isso acontecia quando buscava fundamentar a causa de ter estudado neste ou naquele estabelecimento de ensino durante a trajetória escolar. Assim, em um processo de memorização, buscava-se reconstituir e também ressignificar a trajetória biográfica de maneira revisitada. Nessas circunstâncias, as entrevistas se alongavam mais. Em outras situações, o contexto, para iniciar o diálogo, demandava um tempo maior de familiarização com o entrevistado. Desse modo, dependendo da personalidade ou de algum evento específico que afetava a vida do sujeito investigado no momento da entrevista, era requerida uma demanda maior de tempo e um certo cuidado para introduzirmos os pontos a serem abordados no roteiro. Além dessas questões, observamos um comportamento mais analítico e reflexivo mais recorrente entre as mulheres. Os homens, muito incisivamente, tinham respostas mais curtas, tendiam a ser mais objetivos e menos prolixos. As entrevistas, dentre outros aspectos, observaram essa particularidade.

Com relação à memorização e à necessidade de significar a trajetória realizada, destacamos, na efetivação das entrevistas, que a reconstituição de percursos das histórias de

⁴¹ Ver em ANEXO D - Roteiros de entrevistas.

vida não se atém a um conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebido como um deslocamento unidirecional e seu relato. Frente a isso, entre as idas e vindas das narrativas, observamos que os investigados tendiam, muito frequentemente, a tornarem-se ideólogos de sua própria história, selecionando, em função de certos acontecimentos significativos, uma conexão entre esses fatos para dar-lhes coerência. Quanto a esse aspecto, ativemo-nos ao seguinte alerta:

É significativo que o abandono da estrutura do romance como relato linear tenha coincido com o questionamento da visão da vida como existência dotada de sentido de significação e direção. [...] o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque surgem de modo incessantemente imprevisto, fora de propósito, aleatório. (BOURDIEU, 1986, p. 185).

Nessa perspectiva, procuramos reconstituir a trajetória do sujeito entrevistado a fim de entender os caminhos percorridos e as escolhas realizadas, de forma parametrizada e circunstanciada ao contexto coletivo em que se inserem. Contudo, mesmo com essa proposição, defrontamo-nos recorrentemente com uma narração linear, coerente, com uma pontuação bem marcada, de início, meio e fim, ou com uma lógica ou proposição orientada desde o ponto de partida, almejando conferir um significado, mediante uma visão de totalidade do percurso empreendido.

Mediante tal circunstância, reiteramos que histórias individuais se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, e, mais precisamente, os acontecimentos biográficos ocorrem nos diferentes estados sucessivos da estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado (BOURDIEU, 1986). Sendo assim, não podemos assimilar uma trajetória sem que tenhamos configurado o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo. De tal maneira que:

[...] não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado — pelo menos em certo número de estados pertinentes — ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo estado dos possíveis. Essa construção prévia é a condição de qualquer avaliação rigorosa do que podemos chamar de superfície social, como descrição rigorosa da personalidade designada pelo nome próprio, isto é, o conjunto das posições simultaneamente ocupadas num dado momento por uma individualidade

biológica socialmente instituída e que age como suporte de um conjunto de atributos e atribuições que lhe permitem intervir como agente eficiente em diferentes campos. (BOURDIEU, 1986, p. 190).

Para suprir tais dificuldades, procuramos coletar informações objetivas complementadas pelos motivos subjetivos que definiram os caminhos percorridos pelos entrevistados. Acreditamos que, com essa abordagem, diluimos uma visão totalizante de unificação das práticas e representações passivas das experiências vividas, ao mesmo tempo em que conseguimos uma densidade de informações que nos possibilitou um entendimento das experiências vividas.

5.6 Procedimentos formais e protocolos éticos

Com relação à aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), embora existam divergências quanto à adoção desse procedimento formal na realização de uma entrevista, mediante considerações de que tal medida comprometeria a confiabilidade e a vinculação que se estabelecem entre entrevistado e entrevistador no processo de coleta de dados (FERREIRA, 2014), uma atenção se voltou para esse ponto. Assim, desde o agendamento até a efetiva concretização da entrevista e mesmo após a finalização do diálogo, alguns contatos foram estabelecidos de forma a requerer uma permissão para o uso das informações fornecidas ou para complementar ou revisar algum dado faltoso. Nessa direção ou com esse princípio de condução do trabalho, todas as entrevistas realizadas foram gravadas em áudio, e, para cada interlocução, foi solicitada a autorização, para o uso das informações fornecidas, a título gratuito e com a garantia do anonimato e sigilo da identidade dos entrevistados. Sendo assim, foi solicitada a assinatura do TCLE, conforme modelo disponibilizado no ANEXO E.

Esse TCLE apresenta dados dos pesquisadores responsáveis pela investigação, informações acerca da pesquisa, a forma de análise dos dados e os benefícios esperados da proposta do trabalho. Antes de passar ao diálogo, foram esclarecidas dúvidas pertinentes à atividade e explicitado o direito de não participar e integrar o *corpus* do estudo.

No início ou ao término das entrevistas, era requerida a assinatura do TCLE, e, quando realizadas por *Skype*, eram encaminhados os respectivos termos ao *e-mail* dos entrevistados, solicitando que retornassem o documento assinado para o *e-mail* do pesquisador. Nesse procedimento, não obtivemos retorno de uma autorização formal. Assim, de um total de 23 entrevistas realizadas, foram compilados para a análise 22 depoimentos, dado não termos obtido uma autorização formal para uso de todas as declarações fornecidas.

O depoimento de cujo TCLE não se obteve posse não será referenciado nesta investigação. Tal relato possibilitou um complemento do entendimento das recorrências da conclusão/não conclusão dos cursos de graduação da USP, reforçando aspectos apontados no conjunto de entrevistas realizadas. Contudo, como não foi obtido o TCLE, tal relato não será retratado nas análises feitas.

Na sequência deste trabalho, serão apresentados os resultados da coleta de dados qualitativos realizada com a obtenção do TCLE, conforme prevê as normas éticas em pesquisa na área de Ciências Humanas e em Educação. Ressalta-se que o número total de entrevistas realizadas levou em consideração as orientações em torno da análise qualitativa, que se pauta na saturação dos temas abordados e informações recolhidas, de forma a fazer emergir uniformidades e pluralidades, na análise dos percursos investigados. Sendo assim, não houve dedicação à representatividade numérica dos trajetos individuais, dado o interesse em realizar uma análise em profundidade das interlocuções estabelecidas.

Assim, a atenção se ateve em entender a história do sujeito investigado, buscando demarcar cronologicamente o que fizeram durante todo o seu percurso escolar e acadêmico e como estão hoje. Que trajetória construíram até aqui e como se deu esse processo. Portanto, o *corpus* de 22 entrevistas e a variabilidade do perfil dos entrevistados constituem um acervo consistente e viável para a perspectiva de análise proposta.

Reiteramos que as entrevistas transcorreram com segurança, confiança e espontaneidade estabelecidas entre os interlocutores. Sempre ao término das entrevistas, era deixado em aberto a possibilidade de retomarmos o contato, caso fosse necessário complementar alguma informação ou revisar algum ponto que não houvesse ficado claro em uma primeira conversa. Em todas as entrevistas realizadas, essa possibilidade foi explicitada e consentida por parte dos entrevistados.

As entrevistas realizadas por *Skype* demandavam sempre outros retornos por *e-mail* e, às vezes, por telefone, para lembrar os depoentes de enviarem os respectivos TCLEs assinados. Em alguns casos, as conversas se estenderam por *e-mail* por demanda do pesquisador para complementar alguma informação, sendo seguida, algumas vezes, pelo desejo de continuar a interlocução, por parte do entrevistado.

Como retorno e *feedback* do diálogo empreendido, destacamos que foram gratificantes as mensagens de parcela significativa dos depoentes que se manifestaram objetivamente com relação à participação deles nesta investigação. Assim, muitos agradeceram por terem sido contatados e terem tido a oportunidade de revisitarem e reposicionarem-se diante de suas histórias de vida. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa cumpre com um compromisso

ético, quando responde pelo dever de retornar aos sujeitos uma respeitabilidade que lhe é devida. Seguem abaixo alguns registros dessas afirmações:

Oi, Ana, muito obrigada por me dar a oportunidade de olhar para a minha história. Boa sorte sempre!! Abraço. (SMS da entrevistada 13, no dia 9 de março de 2016, às 16h30min).

Bom dia, Ana Amélia, desculpe-me a demora. Segue em anexo o documento assinado. Caso precise de algo mais, por favor me avise. Abraços. (*E-mail* de envio de documento. Dia 8 de março de 2016, às 8h05min. Entrevistado 8).

Oi, Ana, cheguei em casa inteiro e satisfeito. Foi um prazer conhecer você e contribuir um pouquinho com o seu trabalho!! (*Feedback* de entrevista concedida. SMS, Entrevistado 15, pseudônimo Rafael, em 24 de janeiro de 2016, às 11h52min).

Oi, Ana! Segue o termo com a assinatura. Não preenchi local, data e nome porque isso era mais difícil de fazer sem imprimir e escanear. Imagino que isso você consiga preencher, mas caso não consiga, me avise que imprimo e faço aqui. Ah! Estou mandando em pdf e jpg, porque a definição em pdf ficou bem ruim. O jpg ficou melhor, mas quando você for imprimir, provavelmente terá que ajustar à página. Vamos conversando. Abraços. (*E-mail* de envio TCLE. Entrevistada 2, Pseudônimo Catarina, em 15 de junho de 2016, às 21h26min).

Ah, que bom que deu certo! Se precisar de algo, é só entrar em contato. Sucesso na sua pesquisa! At. (Entrevistado 1, Pseudônimo Frederico, *E-mail* de envio TCLE, em 25 de janeiro de 2016, às 10h01min)

Olá, boa tarde, Ana, segue em anexo o documento assinado, muito obrigado e que você também tenha sucesso! (Entrevistado 16, Pseudônimo Augusto, *E-mail* de envio TCLE, em 1 de fevereiro de 2016, às 16h07min).

Oi, Ana Amélia!! Menos mal então sobre o envio do termo, rs. Obrigada por suas palavras de apoio, Ana! O lance de menos cobrança e fugir da fatigada comparação são as chaves. Vamos todos descobrindo e construindo nossos caminhos né, pensando sempre em aproveitarmos a estrada e não só a chegada, né, rs Sobre o encontro dos entrevistados, entendi... Legal então que fui uma das "achadas"! rs Sucesso tb, Ana! Qq coisa falamos. Grande abraço! (*E-mail* envio TCLE, Entrevistada 12, Pseudônimo Mariana, dia 25 de fevereiro de 2016, às 11h57min)

Bom dia, Ana Amélia, tudo bem? Desculpe. Acabei esquecendo desse detalhe. Segue arquivo com a autorização da entrevista escaneado. Espero que sua pesquisa esteja indo bem e que eu possa ter contribuído de maneira significativa. Se precisar de mais info, fique à vontade para me procurar Abraços, (*E-mail* envio TCLE e disponibilidade para esclarecimentos. Entrevistado 20, Pseudônimo Diogo, em 5 de março de 2016, às 9h55min).

Olá, Ana Amélia! Explico sim: na verdade não sei se é um caminho "oficial" para terminar o curso, contudo, devido às especificidades do meu caso, um funcionário da Secretaria do Departamento de Geografia me indicou o procedimento, com o qual minha orientadora concordou. Fui jubilada no início de 2015 em razão do tempo de trancamento ter ultrapassado seu limite. Realizei o trancamento por duas ocasiões, a primeira em 2008, computando todo o 2º semestre daquele ano como "Trancamento Total", retomei o curso em 2009 e tornei a trancar o curso no 1º semestre de 2013. No semestre anterior, 2/2012, eu estava devidamente matriculada na disciplina "FLG0499 - Trabalho de Graduação Individual em Geografia II", foi quando surgiu a promoção no banco (aproximadamente em setembro), inviabilizando minha permanência no curso dado que com o aceite da promoção minha jornada de trabalho passaria de 30 para 40 horas semanais e eu ainda continuava morando no bairro Jd. Moraes Prado (Grajaú), levando pelo menos 6 horas por dia entre ida e volta no trajeto casa - trabalho - casa. A disciplina acima mencionada apresenta "Motivo de Encerramento" - no meu "Resumo Escolar", nota "0" e a sigla "RA" (reprovado por nota e frequência) eis que a "abandonei" - expliquei a situação do "abandono" para minha orientadora ainda em 2012, logo que aceitei a promoção no trabalho. Optei por solicitar o trancamento no início de 2013 para aproveitar ao máximo o período de trancamento ainda disponível, pois não sabia quando ficaria pronto meu apartamento na Mooca (que reduziria pelo menos 5 horas por dia no trajeto casa - trabalho - casa). Quando fui à Seção de Alunos, em janeiro de 2015, e solicitei o destrancamento, tive a notícia do jubramento, que mais tarde soube ter ocorrido em 10.2014. O funcionário da Seção de Alunos disse que eu havia simplesmente "perdido o curso". Depois de muita insistência de minha parte sobre o que poderia ser feito, ele mencionou a abertura do processo para reingresso no Bacharelado, colocando vários óbices e empecilhos no seu trâmite — ao que me recorde — enfatizando que era um processo demorado e de desfecho incerto. Diante disso conversei sobre a situação com a minha orientadora, que me deu a ideia de conversar com um funcionário da Secretaria, a fim de obter informações mais precisas. Ao procurar o funcionário da Secretaria em 06.02.2015, fui muito bem atendida. Ele analisou o meu caso e, ao verificar que eu já possuía todos os créditos para a conclusão do curso, exceto os da disciplina FLG0499 - TGI II, e que eu já havia me matriculado nela no 2º semestre de 2012, sugeriu que, se minha orientadora concordasse, eu terminaria devidamente o TGI II e, em sendo aprovado, minha orientadora solicitaria a alteração da nota e frequência da disciplina já registrada no meu Resumo Escolar, sendo este procedimento possível dada minha situação específica, tendo a vantagem de ser mais simples do que o pedido de reingresso. Para a Licenciatura (na qual também fui jubilada em 10.2014), entendi que terei de pedir o reingresso formal, pela "via tradicional" — pretendo fazer isso após regularizar minha situação no Bacharelado, que aliás espero ocorrer em breve! Não sei se deu para esclarecer, qualquer dúvida permaneço à disposição! Bj! (*E-mail* de complemento de informação. Entrevistada 19, pseudônimo Joana, em 29 de fevereiro de 2016, às 11h20min).

No quadro que se segue, apresentamos as respectivas datas, duração, local ou forma de realização das entrevistas e posse dos respectivos TCLEs:

Quadro 2 - Data, duração, formato/local das entrevistas e TCLE

ENTREVISTADOS USP ⁴²	DATA	DURAÇÃO	FORMATO/LOCAL ENTREVISTA	TCLE
Entrevistado 1 - Frederico	08/12/2015	64 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 2 - Catarina	28/03/2016	85 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 3 - Gustavo	11/12/2015	34 minutos	Presencial - Empresa de Startup, Itaim Bibi (SP)	Sim
Entrevistado 4 - Flávio	09/12/2015	79 minutos	Presencial - Saguão Restaurante Central da USP (<i>Campus</i> Butantã)	Sim
Entrevistado 5 - Tereza	03/03/2016	37 minutos	Presencial - Shopping Eldorado (SP)	Sim
Entrevistado 6 - David	25/02/2016	86 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 7 - Martim	08/03/2016	47 minutos	Presencial - Lanchonete do Instituto Física da USP (<i>Campus</i> Butantã)	Sim
Entrevistado 8 - Felipe	04/03/2016	72 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 9 - Mateus	15/12/2015	76 minutos	Presencial - Centro Cultural Vergueiro	Sim
Entrevistado 10 - Sofia	13/03/2016	60 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 11 - Joaquim	10/12/2015	80 minutos	Presencial - Laboratório do Ensino de Matemática - Feusp	Sim
Entrevistado 12 - Mariana	22/02/2016	173 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 13 - Valentina	09/03/2016	110 minutos	Presencial - Centro Acadêmico ECA/USP	Sim
Entrevistado 14 - Guilherme	22/01/2016	115 minutos	Presencial - Escritório de Advocacia - Estação São Bento (Centro da Cidade de São Paulo)	Sim
Entrevistado 15 - Rafael	23/01/2016	98 minutos	Presencial - Sala de Estudos do Bloco E do CRUSP	Sim
Entrevistado 16 - Augusto	05/03/2016	86 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 17 - Daniela	27/02/2016	80 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 18 - Bela	29/01/2016	41 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 19 - Joana	20/02/2016	133 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 20 - Diogo	28/01/2016	83 minutos	Skype	Sim
Entrevistado 21 - Antônia	24/02/2016	114 minutos	Presencial - Laboratório do Ensino de Matemática - Feusp	Sim
Entrevistado 22 - Túlio	19/01/2016 e 23/05/2016	87 minutos	Skype e Presencial - Café próximo à Avenida Paulista	Sim
Entrevistado 23 - Rodrigo	11/02/2016	60 minutos	Skype	Não

Fonte: Elaboração própria, 2016.

⁴² Ressalta-se que os egressos entrevistados aparecem com nomes fictícios a fim de garantir o anonimato das respectivas identidades.

5.7 Configurações da pesquisa: caracterização do público entrevistado com TCLE

Ao todo, foram realizadas 12 entrevistas com ex-alunos evadidos e 10 entrevistas com ex-alunos concluintes. Desse conjunto, selecionamos um entrevistado concluinte e um não concluinte de cada curso, um do diurno e outro do noturno, quando era o caso; diferentes momentos de encerramento da graduação; ex-alunos de procedências escolares diversas; de diferentes sexos e idade de até 29 anos, no momento de ingresso. Com relação aos diferentes momentos de encerramento do curso, temos: concluintes que encerraram a graduação no tempo ideal de integralização curricular e outros que concluíram no tempo máximo. Além disso, verificamos casos de evasão nos dois primeiros anos após o ingresso e com mais de dois anos de permanência. A distribuição do total de entrevistados por curso é apresentada na tabela que se segue:

Quadro 3 - Distribuição entrevistados por curso, tempo de permanência, situação de encerramento, sexo, idade e ano de ingresso na USP

ENTREVISTADOS USP	CURSO	SITUAÇÃO DE ENCERRAMENTO	TEMPO DE PERMANÊNCIA EM SEMESTRES -JÚPITER ⁴³	SEXO	PROCEDÊNCIA ESCOLAR ENSINO MÉDIO	IDADE INGRESSO	ANO DE INGRESSO
Entrevistado 1 - Frederico	Licenciatura em Matemática Diurno	Não-conclusão	3 semestres	Masculino	Escola particular	18	2004
Entrevistado 2 - Catarina	Licenciatura em Matemática Diurno	Conclusão	8 semestres	Feminino	Escola pública	18	2004
Entrevistado 3 - Gustavo	Licenciatura em Matemática Noturno	Não-conclusão	5 semestres	Masculino	Escola técnica	28	2004
Entrevistado 4 - Flávio	Licenciatura em Matemática Noturno	Não-conclusão	20 semestres	Masculino	Escola particular	27	2004
Entrevistado 5 - Tereza	Licenciatura em Matemática Noturno	Conclusão	10 semestres	Feminino	Escola pública	18	2004
Entrevistado 6 - David	Geofísica	Não-conclusão	3 semestres	Masculino	Escola técnica	19	2004
Entrevistado 7 - Martim	Geofísica	Não-conclusão	5 semestres	Masculino	Escola particular	20	2003
Entrevistado 8 - Felipe	Geofísica	Conclusão	10 semestres	Masculino	Escola pública	20	2004
Entrevistado 9 - Mateus	Biblioteconomia Diurno	Não-conclusão	5 semestres	Masculino	Escola técnica	20	2004

⁴³ Destaca-se que a evasão registrada no Júpiter diverge do momento efetivo da evasão declarada pelos ex-alunos. Tais ocorrências sucedem pelo fato de o cancelamento institucional consistir em um procedimento formal e regulamentado que não tem um acompanhamento próximo ou imediato da vida estudantil. Desse modo, nesta etapa da investigação, retrataremos o momento de encerramento do curso a partir das circunstâncias em que esse ato ocorre e buscaremos explicitar as formas, bem como os motivos sob os quais incide.

Entrevistado 10 – Sofia	Biblioteconomia Diurno	Conclusão	10 semestres	Feminino	Escola técnica	18	2004
Entrevistado 11 – Joaquim	Biblioteconomia Noturno	Não-conclusão	19 semestres	Masculino	Escola pública	19	2004
Entrevistado 12 – Mariana	Biblioteconomia Noturno	Conclusão	11 semestres	Feminino	Escola particular	20	2004
Entrevistado 13 – Valentina	Biblioteconomia Noturno	Conclusão	13 semestres	Feminino	Escola pública	22	2003
Entrevistado 14 – Guilherme	Geografia Diurno	Não-conclusão	12 semestres	Masculino	Escola particular	19	2004
Entrevistado 15 – Rafael	Geografia Diurno	Não-conclusão	16 semestres	Masculino	Escola particular	22	2004
Entrevistado 16 – Augusto	Geografia Noturno	Não-conclusão	18 semestres	Masculino	Escola particular	20	2004
Entrevistado 17 – Daniela	Geografia Diurno	Conclusão	10 semestres	Feminino	Escola pública	19	2004
Entrevistado 18 – Bela	Geografia Diurno	Conclusão	9 semestres	Feminino	Escola particular	18	2004
Entrevistado 19 – Joana	Geografia Noturno	Não-conclusão	20 semestres	Feminino	Escola pública	19	2004
Entrevistado 20 – Diogo	Geografia Noturno	Conclusão	10 semestres	Masculino	Escola técnica	22	2004
Entrevistado 21 – Antônia	Geografia Noturno	Conclusão	12 semestres	Feminino	Escola particular	19	2004
Entrevistado 22 – Túlio	Geografia Diurno	Não-conclusão	17 semestres	Masculino	Escola técnica	19	2004

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Desse *corpus* de 22 entrevistas, identificamos 4 tipos-ideais, em função de distinguirmos perfis bem definidos e distintos entre si, segundo a situação de conclusão e os respectivos tempos de permanência no curso. Assim, temos: 1) aqueles que evadem rápido e optam por outra carreira, realizando novo vestibular na USP; 2) aqueles que permanecem por longo tempo, evadem e, posteriormente, concluem — dentro ou fora da USP, com pedidos de reingresso ou em outras instituições; 3) aqueles que permanecem por longo tempo e não concluem; e 4) os que concluem no tempo ideal ou no tempo máximo.

Antes de passarmos à análise desses quatro perfis de trajetórias, descreveremos as características gerais da população entrevistada para delinear contornos mais abrangentes do coletivo investigado. Assim, retrataremos: as razões para a escolha do curso; a procedência social ou o perfil socioeconômico e cultural do estudante; a trajetória escolar no ensino fundamental e médio; as estratégias para ingresso e o desempenho no curso, segundo variações por idade, gênero ou ser estudante do curso superior noturno. Tais aspectos constituem-se de convergências observadas no *corpus* empírico analisado, que qualificam o perfil geral dos entrevistados.

5.7.1 Razões para a escolha do curso

A partir do conjunto de entrevistas realizadas, apreendemos uma questão que emerge e deve ser desdobrada na discussão deste trabalho. Essa questão se atém aos dilemas da escolha de um curso superior e sua implicação no desenvolvimento e conclusão da graduação na USP. Sendo assim, para além dos aspectos intervenientes das causas da evasão apontados, ou seja, o fator etário, a condição de gênero, a escola de procedência no ensino médio e o interveniente de ser um estudante do curso noturno, atravessa os percursos analisados a recorrência de uma orientação na escolha do curso, que se efetuou em razão das chances, reais e sucessivamente históricas, de serem aprovados no vestibular da Fuvest. Assim, entre evadidos e concluintes, esse parece ser o ponto comum dos depoimentos coletados, e a questão que deve ser discutida é como a escolha da carreira interfere nas chances de conclusão na USP e de que forma essa determinação é experienciada de diferentes maneiras por distintos indivíduos.

Para repassar a esse debate, gostaríamos de revisar um estudo, coordenado por Simon Schwartzman, em 1991, que esclarece aspectos relevantes acerca da rentabilidade das carreiras, perspectivas profissionais e chances de ingresso na USP. Essa retomada se faz importante para entendermos aspectos da escolha da carreira e a percepção dos estudantes com relação aos cursos. Dessa forma, no trabalho citado, são esboçados os tipos de carreiras desenvolvidas na instituição (sejam estas de orientação mais profissional ou voltadas para uma formação geral, que se caracterizam por não possuírem um enquadramento profissional definido, no qual o egresso poderá se alocar em um nicho específico do mercado de trabalho após formado), bem como é discutida a relação entre áreas de formação dentro desse escopo maior de reflexão sobre o tipo de formação desenvolvida por cada carreira e o retorno observado com a posse de cada uma das certificações obtidas.

A pesquisa desenvolvida analisou a formação obtida na USP, em termos de ganhos reais e tipo de trabalho executado pelo egresso no mercado de trabalho, configurou a existência de uma hierarquia entre as carreiras da universidade, em termos de oferta de empregos, prestígio e renda auferida pelas respectivas formações no mercado de trabalho nacional e, sobretudo, paulistano. Por fim, destacou a prevalência de uma valorização distinta entre as áreas e suas respectivas formações. Assim é explicitado:

O sistema universitário brasileiro está organizado como um conjunto de carreiras levando a habilitações profissionais específicas, que se diferenciam, pelo prestígio social que têm, pela oferta de empregos e pelos salários ou rendas que permitem auferir. Esta noção unidimensional encobre, no entanto,

pelo menos duas outras dimensões. A primeira é se o curso superior está orientado para uma carreira profissional bem constituída e estabelecida (como com as profissões tradicionais de medicina, odontologia, direito, engenharia e educação, etc.) ou se tem um conteúdo mais genérico, que se define sobretudo por uma área do conhecimento, e não por uma profissão estruturada (Ciências Sociais, Física, Literatura). Dizer que estas carreiras são profissões embrionárias, ou quase profissões, é supor que exista uma tendência generalizada à constituição de um número cada vez maior de profissões estruturadas no formato das profissões tradicionais, o que não é verdade. No máximo elas permitem uma profissionalização no magistério, ou em carreiras universitárias, mas, para a maioria dos estudantes, as perspectivas profissionais são pouco claras. A segunda diferenciação é entre as áreas sociais e humanas, ou *soft*, e as áreas de ciências exatas ou biológicas ou *hard*. Na tradição brasileira, as áreas *hard* tendem a ser muito mais difíceis e exigentes que as *soft*, ainda que isto não tenha que ser necessariamente assim (áreas como a Filosofia, a História, a Literatura e as Ciências Sociais podem requerer, na verdade, uma formação cultural muito mais ampla e difícil de obter, do que os conhecimentos especializados e bem delimitados típicos de áreas mais técnicas) (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1991, p. 6).

Nessa distinção entre as áreas, é enfatizado o retorno possibilitado pelas diferentes carreiras e o acesso a que públicos diversos têm a elas. É reiterado o recrutamento altamente seletivo de alunos, em termos socioeconômicos, realizado pela Fuvest, e o efeito não desejado que esse mecanismo engendra, em termos de concentração de riquezas e oportunidades no contexto social ampliado (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1991, p. 1).

Posto isso, são ressaltadas as chances reais de alunos de diferentes procedências sociais adentrarem as distintas carreiras da USP com suas hierarquias internas de prestígio e valorização social, conforme enunciado:

[...] sabemos que famílias com menos recursos não têm condições de pagar uma escola secundária privada e que prepare bem para as carreiras mais disputadas nas universidades públicas. Este é, no entanto, somente um dos condicionantes. Outros fatores possíveis incluem o ambiente cultural da família, relacionado com sua origem étnica; o nível educacional dos pais; o sexo do estudante e a idade em que ele entra na universidade. Em seu conjunto, estes fatores permitem entender, por um lado, as condições que condicionam as escolhas dos estudantes; mas também, por outro, as motivações que eles possam ter em suas escolhas profissionais. (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1991, p. 6).

É aferido o retorno da formação obtida na USP em termos de ganhos reais e tipo de trabalho executado pelo egresso no mercado de trabalho. Assim, é verificada uma diferença de ganhos salariais em áreas consideradas mais profissionais e aquelas voltadas para a formação geral; o baixo retorno da pós-graduação se comparado à rentabilidade de salários das carreiras profissionais e liberais bem consolidadas; a adição positiva da pós-graduação no salário em

carreiras consideradas femininas e de menor prestígio no mercado de trabalho; a alocação em nichos restritivos ou de maior prestígio mesmo em carreiras de formação genérica em razão da procedência ou círculo social do estudante; o deslocamento de função com o exercício de cargos executivos por egressos da área de Exatas (Engenharia e Física), que não utilizam uma formação específica para atuar no mercado de trabalho e ainda observam rendimentos muito altos. Na área de Ciências Exatas, por excelência, é observado que a pós-graduação não afeta a obtenção de melhores rendimentos salariais.

É ressaltado que o retorno da USP em termos de alterar qualquer aspecto da realidade em termos de reduzir uma desigualdade preestabelecida entre os estudantes é nulo. Contudo, constata-se que a totalidade dos egressos formados experienciam um contexto de pleno emprego mesmo em época de recessão, como averiguado pela investigação (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1991, p. X). Finalmente, destacam o empenho ou a motivação de diferentes públicos em desenvolver estratégias educacionais e sociais para se formar em suas respectivas carreiras. Assim, é enunciada tal constatação:

As características dos alunos atraídos para um determinado curso, quando agregadas, acabam por introduzir uma nova diferenciação crucial entre as carreiras, em termos de contexto. É muito distinto estudar em um ambiente de pessoas bem formadas, motivadas e empenhadas em seu trabalho, ou de pessoas malformadas e desmotivadas do que fazem. (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1991, p. 6).

Tais resultados dialogam com os dados obtidos por esta investigação. Assim, ao entrevistar ex-alunos, concluintes e não concluintes, de cursos de alta evasão da USP, que se caracterizam predominantemente por se concentrarem em carreiras de menor prestígio e observarem nichos pouco definidos e menos valorizados em termos de rentabilidade profissional, verificamos depoimentos recorrentes de egressos que aspiravam, no momento de ingresso e durante boa parte da graduação, à realização de outra formação que não aquela que ingressaram na USP. A recorrência desses depoimentos ocorreu efetivamente para um perfil de aluno que majoritariamente realizou mais de uma tentativa no vestibular da Fuvest, não é proveniente do segmento privado na educação básica e, frequentemente, fez uso da estratégia do cursinho pré-vestibular para ingressar na USP, mesmo em carreiras de menor competitividade. A quase totalidade dos depoimentos coletados reiterou a afirmação de que a primeira intenção era a de cursar carreiras tais como: Engenharia, Medicina, Publicidade e Propaganda, Ciência da Computação, Oceanografia e Psicologia. De maneira geral, foi constatado que: os entrevistados desconheciam a estrutura de formação do curso almejado e as

possibilidades profissionais de inserção na carreira elegida. Tinham uma representação da profissão pretendida em função da projeção de sucesso que ela remetia. Contudo, não possuíam nota suficiente para ingresso nas carreiras desejadas, bem como observavam dificuldades diversas (materiais, simbólicas, culturais, etc.) para alcançar a posição ansiada com a continuidade de investimento em cursinhos pré-vestibulares; não possuíam disponibilidade para a permanência na universidade em período integral ou diurno, além de dedicação extra para a construção do sucesso profissional em curso, pois muitos moravam longe ou precisavam trabalhar para se manter na USP. Por esse motivo, desejavam o ingresso nas profissões destacadas dada uma representação de êxito que tais formações aludiam, sem condições concretas ou planejamento efetivo de caminhos a serem percorridos para serem bem-sucedidos em tais propósitos.

Na sequência dessas observações, apresentamos um quadro sinóptico dos motivos da escolha do curso, das tentativas no vestibular da USP, da efetivação de cursinho pré-vestibular, da procedência escolar no ensino médio e da idade no ingresso do grupo de entrevistados observados por esta pesquisa:

Quadro 4 - Idade no ingresso, procedência escolar, realização de cursinho, tentativas no vestibular e motivo escolha curso - egresso da USP

Entrevistado	Idade no ingresso	Procedência escolar	Realização cursinho pré-vestibular	Tentativas na USP	Motivo escolha curso
E1- Frederico	18	Escola particular	Não	1	Procedente de escola particular na região de Interlagos, residente no bairro Cidade Dutra, gostava de matemática e, por isso, prestou o vestibular para Licenciatura em Matemática na USP, após o término do ensino médio. Efetuou uma tentativa para Licenciatura em Matemática, foi aprovado, mas, desde o ingresso na USP, estava focado no Instituto Técnico da Aeronáutica (ITA). Dentre outras razões, escolheu a formação de Engenheiro Aeronáutico devido à estrutura do ITA propiciar condições de manutenção de sua vida estudantil e ajuda em casa até o término dos estudos superiores. Avaliou para essa decisão que ser Engenheiro seria mais vantajoso que se formar professor na USP.
E2 - Catarina	18	Escola pública	Sim	1	É procedente do meio rural do interior de São Paulo, conseguiu realizar um cursinho preparatório para o vestibular concomitantemente à realização do terceiro ano do ensino médio. Efetuou toda a trajetória no segmento público da educação básica, gostava de matemática e queria ser professora.

					Os pais não tinham curso superior. Tentou Licenciatura em Matemática na USP, Unesp e Unicamp, além de História na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi aprovada em todas as instituições e escolheu a USP, contando com o suporte da assistência estudantil.
E3 - Gustavo	28	Escola técnica	Não	1	<p>Natural da cidade do Rio de Janeiro, mudou para São Paulo com 20 anos e residia no bairro Bela Vista, região central da cidade. Morava sozinho e tinha independência financeira desde os 17 anos, quando prestou o serviço militar devido à influência do pai que era Coronel do exército. Morou nos EUA quando a família residiu neste país por motivo de trabalho do pai. Gostava de Matemática e tinha um curso técnico em Ciência da Computação nos EUA. Iniciou várias graduações em instituições particulares brasileiras, antes do ingresso na USP, sem conclusão efetiva de nenhuma delas. Trabalhava com desenvolvimento de <i>software</i> e, como precisava de um diploma de ensino superior, resolveu iniciar o curso noturno de Licenciatura em Matemática na USP. Não concluiu a graduação devido a dificuldades de se estabelecer profissionalmente em um negócio próprio. Recentemente concluiu o curso superior de Gestão em Tecnologia da Informação (TI), nas Faculdades Associadas de São Paulo (FASP).</p>
E4 - Flávio	27	Escola particular	Sim	3	<p>Proveniente de escola particular em São Paulo, residente na cidade de Cotia - RMSP, foi diagnosticado com uma deficiência visual progressiva no período escolar. Tentou duas vezes o vestibular para Psicologia e uma vez para Licenciatura em Matemática na USP. Desistiu de Psicologia pelas chances de ingresso na USP e por ter mais facilidade com os estudos de Matemática. Não concluiu a graduação em Licenciatura, porque não vislumbrou encaminhamento profissional nessa área, após longo período de permanência na USP.</p>
E5 - Tereza	18	Escola pública	Não	1	Proveniente de escola pública da cidade do Embu – RMSP, onde residia, seu sonho era fazer Engenharia, mas resolveu postergar esse propósito dadas as chances reais de ser aprovada nesta carreira da USP. Precisava trabalhar, então escolheu Licenciatura Matemática Noturno, por ser mais adequada essa escolha a suas chances reais de ingresso e conclusão do curso.
E6 - David	19	Escola técnica	Sim	2	Filho de pais divorciados, residentes na Vila Maria, zona Norte de São Paulo. Seu pai era engenheiro, e a mãe, professora de matemática. Tentou Geofísica duas vezes, mas queria fazer Engenharia. Após o ingresso em Geofísica, abandonou esse curso, retomou o

					cursinho pré-vestibular e ingressou no ano seguinte, em Engenharia na USP.
E7 - Martim	20	Escola particular	Sim	2	Proveniente do Pará. Veio para São Paulo porque desejava estudar na USP. Seus pais estudaram nessa instituição e possuíam altos postos públicos no estado de origem. Gostava de física. Na segunda tentativa, foi aprovado em Geofísica, que era uma carreira próxima. Não concluiu a graduação, mas efetuou transferência interna na USP para Matemática Aplicada e, hoje, realiza o doutorado na instituição dentro da área de Matemática pura.
E8 - Felipe	20	Escola pública	Sim	2	Proveniente da cidade de Guarulhos - RMSP, tentou Ciência da Computação na primeira tentativa e Física/Geofísica na segunda. No dia da matrícula, com o esclarecimento dos professores que o acolheram na USP, redirecionou sua escolha para essa formação mais profissionalizante que Física. Foi bem-sucedido na reorientação, exerce a profissão e se sente realizado nessa carreira.
E9 - Mateus	20	Escola técnica	Sim	1	Residente no bairro da Aclimação, região central de São Paulo, possui descendência oriental – japonesa, e sua família valorizava muito a carreira de Engenharia. Não sabia o que queria fazer ao término do ensino médio e em conversa com a tia achou que seria interessante cursar Biblioteconomia para fazer concursos. Após um semestre de permanência em Biblioteconomia, reorientou a escolha, matriculou-se em um curso pré-vestibular, fez novo processo seletivo e ingressou em Engenharia, na USP.
E10 - Sofia	18	Escola técnica	Não	1	Residente no bairro de Pinheiros e procedente de escola técnica no ensino médio, gostou da descrição da carreira no manual do candidato e optou por estudar na USP. Foi aprovada em Publicidade no Mackenzie, que era próximo de sua residência e da rede de contatos mais próxima. Preferiu estudar na USP, devido à qualidade do ensino e por ser gratuita.
E11- Joaquim	19	Escola pública	Sim	2	Proveniente de escola pública, com família de origem residente no extremo sul da cidade de São Paulo, do bairro de Parelheiros, tentou primeiro vestibular para Jornalismo e, depois, após realizar cursinho e estudos autônomos, reorientou a escolha para Biblioteconomia. Trabalhava em um escritório de advocacia com arquivos, considerou que Biblioteconomia fosse próximo, que daria para ser aprovado e realizar essa formação. Ingressou em Biblioteconomia, mas não concluiu a formação, nos prazos regulamentares de tempo ideal e máximo. Posteriormente, com pedido de reingresso, concluiu a graduação de Biblioteconomia na USP.
E12 - Mariana	20	Escola particular	Sim	3	É proveniente de escola particular da cidade de Taboão da Serra - RMSP. Tentou duas vezes o vestibular para Artes Plásticas e na

					terceira tentativa redirecionou a escolha para Biblioteconomia. Considerou que pudesse gostar desse curso, que era oferecido na mesma unidade de Artes Plásticas, e teria condições de ser aprovada. Cursou Biblioteconomia na USP.
E13 - Valentina	20	Escola pública	Sim	4	Filha de mãe solteira, imigrante nordestina, trabalhadora de serviços gerais em uma metalúrgica e residente em um cortiço na Vila Carioca, região sul da cidade de São Paulo. Sempre contou com o suporte da mãe e auxílio de amigos para estudar e ser assídua em bibliotecas desde muito nova. Efetuou uma primeira tentativa na USP para Jornalismo. Na sequência, realizou duas tentativas para História e na quarta tentativa redirecionou a escolha e foi aprovada para Biblioteconomia. Avaliou chances reais de ser aprovada em um curso que gostaria de realizar. Hoje é bibliotecária concursada na USP.
E14 - Guilherme	19	Escola particular	Não	1	Filhos de pais dentistas e proveniente de escola particular no bairro onde reside na Vila Mariana. Queria fazer Medicina, mas, devido às chances de ser aprovado, escolheu Geografia. Considerou que pudesse gostar de trabalhar na área técnica, mas não concluiu a graduação na USP. Efetuou uma formação em Gastronomia no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), concomitantemente à realização do curso de Geografia. Após abandonar o curso, chegou a trabalhar um tempo com consultoria em restaurantes, mas não deu certo. Hoje realiza o curso de Direito nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU).
E15 - Rafael	22	Escola particular	Sim	3	Possui descendência oriental - japonesa, é proveniente de escola particular da cidade de São Bernardo - RMSP. O pai é engenheiro, e a mãe, assistente social. Tentou duas vezes o vestibular para Oceanografia e uma vez para Geografia. Não tinha muita clareza do que queria cursar. Efetuou uma formação técnica em Gastronomia após abandonar o curso de Geografia. Hoje trabalha como assistente de cozinha em um restaurante em São Bernardo. Não concluiu nenhuma formação de nível superior.
E16 - Augusto	20	Escola particular	Sim	2	Filho de pais artistas (pai músico e mãe professora de dança), residentes do bairro Aclimação em São Paulo. Estudou em escola particular com bolsa. Tentou a primeira vez o vestibular para História porque queria se especializar em arqueologia/paleontologia, e, depois, no cursinho, gostou muito de estudar geografia e redirecionou a escolha. Devido à separação dos pais, começou a trabalhar para ajudar mais nas despesas da casa e não concluiu o curso nos prazos regulamentares (ideal e máximo).

E17 - Daniela	19	Escola pública	Sim	1	Pela inserção desde criança em projetos comunitários em aulas de dança e circo na cidade de residência em Guarulhos – RMSP, além do fato de a mãe ser professora, optou por cursar Geografia. Única entrevistada a se declarar parda. Os demais entrevistados, excetuando-se os descendentes de japoneses, se autodeclararam brancos. A entrevistada concluiu a graduação porque, no momento da escolha, vislumbra ser professora.
E18 - Bela	19	Escola particular	Sim	2	Estudou em escola particular no bairro da Mooca, era filha caçula, única componente da família a estudar na USP. Efetuou a primeira tentativa para Engenharia Ambiental e a segunda para Geografia. Queria trabalhar com questões ambientais, mas não tinha facilidade com matemática. Embora desejasse outro curso, concluiu essa formação.
E19 - Joana	19	Escola particular	Sim	2	Proveniente de escola pública, com família residente no bairro Jardim Moraes Prado - bairro do extremo sul da cidade de São Paulo, com demanda diária de deslocamento até a USP de cerca de 6 horas. Ponderou, após a primeira tentativa no vestibular para Economia, que sua nota não daria para passar em Geografia. Avaliou que gostaria de ser professora e ingressou nesse curso, no turno noturno, pois precisava trabalhar. Não concluiu a graduação. Pretende retomar o curso com pedido de reingresso.
E20 - Diogo	22	Escola técnica	Sim	3	Residente na Vila Gumercindo - região sul da cidade de São Paulo, o pai era vendedor ambulante com limitações sérias de saúde, e a mãe, auxiliar administrativa do transporte metropolitano. Contou com o suporte da tia, que tinha curso superior em Biblioteconomia, para se orientar no prosseguimento dos estudos e definir uma profissão. Tentou primeiro vestibular para Fisioterapia e duas vezes para Geografia. Escolheu área que gostava e propiciaria uma vida razoável. Tinha que trabalhar para ajudar em casa, conseguiu alguns auxílios da assistência estudantil, participou de projetos, fez muitos estágios e concluiu a formação.
E21 - Antônia	19	Escola particular	Não	2	Filha única, possui descendência oriental - japonesa, sempre contou com o investimento paterno para estudar em escolas particulares da cidade de São Paulo. Tentou Jornalismo primeiramente na USP, Unesp e Cásper Libero. Não foi aprovada na USP. Iniciou a formação em Jornalismo na Cásper, e, em uma segunda tentativa, ingressou em Geografia na USP. Inicialmente, a busca pelo curso de Geografia na USP era para embasar a sua formação principal que era em Jornalismo na Cásper Libero. Graduiu-se nas duas formações e hoje realiza o mestrado em Geografia e não exerce a profissão de jornalista.

E22 - Túlio	19	Escola técnica	Não	2	Proveniente de escola pública no ensino fundamental e escola técnica no ensino médio, residente na cidade São Caetano do Sul - RMSP, filho primogênito de pai operário e mãe dona de casa, em uma fratria de 5 irmãos. Tentou primeiramente Engenharia Mecatrônica na USP, influenciado pela sua formação na escola técnica, mas, não tendo sido aprovado, redirecionou a escolha para Geografia. Considerou, para essa segunda opção, que gostaria de ser professor. Concluiu a formação fora da USP, no Instituto Técnico Federal de São Paulo (IFSP), porque já atuava na área e precisava do diploma.
--------------------	----	----------------	-----	---	---

Fonte: Elaboração própria, 2016.

No quadro apresentado e conforme enunciado anteriormente, verificamos que: 2/3 ou, mais precisamente, 14 entrevistados, entre concluintes e não concluintes, realizaram mais de uma tentativa no vestibular da Fuvest, sendo a primeira tentativa para carreiras mais competitivas que a carreira de ingresso na USP. Do total de 22 entrevistados, 15 deles realizaram cursinho pré-vestibular para ingressar na instituição. Ou seja, mesmo para o ingresso em carreiras menos competitivas do vestibular da Fuvest, existiu certo investimento para essa aprovação. Para a maioria dos entrevistados, após tentativas não exitosas de aprovação no vestibular, ponderaram que conseguiriam ingressar em outro curso dessa instituição e reorientaram a escolha. Outras vezes, consideraram previamente que não passariam em outra opção de curso e selecionaram antecipadamente a graduação de ingresso, por alguma afinidade com a matéria na escola ou área do conhecimento a que se vinculava a formação. Nenhum dos ingressantes entrevistados declarou ter real clareza do que esperar da graduação em que ingressou na USP. Os ex-alunos apresentavam procedências sociais diversas, conforme destacado nas histórias individuais. Na sequência, retrataremos a análise da categorização socioeconômica realizada para essa população.

5.7.2 Procedência social/Perfil socioeconômico - alunos egressos da graduação da USP

Com relação à procedência social dos ex-alunos, efetuamos uma categorização socioeconômica do público investigado, segundo o Critério Brasil de 2015. Assim, partindo desse indicador, estabelecemos a classificação dos egressos em seis categorias de classe, a saber: classe alta, classe média-alta, classe média-média, classe média-baixa, classe baixa e classe popular. Tais definições dos estratos se deram em razão de os valores de renda do Critério Brasil assim referenciar em:

Quadro 5 - Referências socioeconômicas por estratos de classe, segundo o Critério Brasil/2015

Estrato socioeconômico	Renda média domiciliar	Referência em salários mínimos (SM)
Classe alta - A	Acima de 20.272,56	Acima de 23 SM
Classe média alta - B1	Entre 8695,88 e 20.272,56	Entre 10 SM e 23 SM
Classe média média - B2	Entre 4.427,36 e 8695,88	Entre 5 SM e 10 SM
Classe média baixa - C1	Entre 2409,01 e 4.427,36	Entre 3 SM e 5 SM
Classe baixa - C2	Entre 1446,24 e 2409,01	Entre 1,5 SM e 3 SM
Classe popular - D e E	Abaixo de 1446,24	Abaixo de 1,5 SM

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Com base nessas medidas e considerando a renda mensal dos pais dos entrevistados, observamos a procedência social do ex-aluno, segundo a faixa de renda média do grupo familiar de origem. Consideramos frente, a essa referência, que, embora o estudante não se limite à dimensão familiar em suas redes de sociabilidades, e mesmo nos poucos casos em que o estudante não reside com os pais, todos têm o grupo de origem como principal sede de inculcação da matriz inicial dos sistemas de disposições geradores de práticas, aspirações e representações (COSTA; MACHADO; ALMEIDA, 1990, p. 197). Dentre outros aspectos, observamos que a vivência universitária amplia as referências estudantis através das redes de relacionamentos sociais e se constitui em um mecanismo importante no processo de passagem para a vida adulta, ao alicerçar condições para que se efetue com menor reversibilidade (em termos materiais, simbólicos, culturais e sociais).⁴⁴ Sendo assim, verificamos as distribuições dessas ocorrências, bem como sua representatividade por classe, na tabela que se segue:

Tabela 12 - Procedência social por renda declarada dos pais dos egressos da USP

CLASSE SOCIAL	ENTREVISTADOS EVASÃO RÁPIDA	ENTREVISTADOS EVASÃO PROLONGADA COM CONCLUSÃO	ENTREVISTADOS EVASÃO PROLONGADA SEM CONCLUSÃO	ENTREVISTADOS CONCLUINTE TEMPO IDEAL E MÁXIMO	QUANTITATIVO / PERCENTUAL
BAIXA - Mínimo de 3 SM	-----	(E16 - Augusto)	(E19 - Joana)	(E13 - Valentina; E20 - Diogo)	4 (18%)
MÉDIA-BAIXA - Entre 4 e 5 SM	(E1 - Frederico)	(E11 - Joaquim; E22 - Túlio)	-----	(E2 - Catarina)	4 (18%)
MÉDIA-MÉDIA - Entre 6 e 10 SM	(E6 - David; E9 - Mateus)	-----	(E4 - Flávio; E14 - Guilherme)	(E5 - Tereza; E8 - Felipe; E10 - Sofia; E12 - Mariana; E18 - Bela; E21 - Antônia)	10 (46%)
MÉDIA-ALTA - Entre 11 e 23 SM	-----	-----	(E15 - Rafael)	(E17 - Daniela)	2 (9%)

⁴⁴ Para uma abordagem mais ampla desse processo, ver: Pais (1990); Pimenta (2001, 2007); dentre outros autores.

ALTA - Acima de 23 SM	----	(E7 - Martin; E3 - Gustavo)	----	----	2 (9%)
TOTAL	3 EGRESSOS (14%)	5 EGRESSOS (23%)	4 EGRESSOS (18%)	10 EGRESSOS (45%)	22 EGRESSOS (100%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Na tabela apresentada, constatamos que a representatividade do estrato social dos egressos sucede em todas as faixas de renda, excetuando-se casos de procedência do extremo inferior da tabela socioeconômica estipulada para o Critério Brasil. Assim, não identificamos casos de ex-alunos de procedência social do segmento popular no conjunto dos entrevistados da USP. Constatamos a predominância de uma maior representatividade para o segmento social de classe média-média, sendo que concluintes e evadidos estão representados em quase todos os segmentos de classe estipulados pela referência assumida. Na classe alta, observamos somente casos de egressos que não concluíram a graduação de origem na universidade.

Por sua vez, considerando que o nível de instrução/escolaridade, a ocupação e o valor da renda mensal familiar constituem componentes centrais da posição de classe e embasam a probabilidade das perspectivas e chances de carreira dos filhos, observamos a escolaridade alcançada pelos pais dos ex-alunos egressos da USP. Tais resultados são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 13 - Percentual de escolaridade dos pais – egressos da USP

Nível instrução / Escolaridade	Pai	Mãe
Ens. Fund. Incompleto	3 (14%)	3 (14%)
Ens. Fund. Completo	2 (9,5%)	5 (22,5%)
Ens. Médio Completo	6 (28,5%)	5 (22,5%)
Ens. Superior Completo	10 (48%)	9 (41%)
Total	21 (100%)	22 (100%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Na tabela exposta, verificamos que 48% dos pais têm ensino superior completo, 28,5%, ensino médio completo, 9,5%, ensino fundamental completo, e 14%, ensino fundamental incompleto. Tais percentuais são próximos daqueles observados para as mães dos ex-alunos, apesar de prevalecer uma preponderância do nível educacional dos pais sobre o das mães. Assim, observamos um percentual de 13% de uma maior escolaridade dos pais em relação à escolaridade das mães, nos níveis médio e superior completo. Em contrapartida, as mães

apresentam essa mesma vantagem em relação aos pais, no nível educacional do ensino fundamental completo, conforme demonstrado. A partir de tais resultados, constata-se que a USP efetua um recrutamento nas camadas mais escolarizadas da população brasileira, embora essa população não seja homogênea e fechada. Assim, verificam-se pais e mães com baixo nível de instrução entre o público universitário, apesar de não prevalecer esse perfil no conjunto do alunado da USP (CASTRO; SCHWARTZMAN, 1991), bem como nos casos aqui analisados.

Em um segundo momento, verificamos o nível de escolaridade por situação particular de cada caso identificado. Assim, se olharmos a predominância da evasão e da conclusão por nível de instrução e escolaridade dos pais, podemos constatar, de maneira inicial, que a evasão prevalece entre um público cujo principal responsável pela família possui nível de escolaridade mediana, e a conclusão se dá mais frequentemente para casos extremos de escolarização, ou seja, a conclusão é mais efetiva para filhos de pais com ensino superior completo e aqueles com ensino fundamental incompleto. Tais resultados são verificados no quadro apresentado a seguir:

Quadro 6 - Escolaridade dos pais para egressos da USP

ENTREVISTADOS EVADIDOS	NÍVEL DE INSTRUÇÃO / ESCOLARIDADE		ENTREVISTADOS CONCLUINTE	NÍVEL DE INSTRUÇÃO ESCOLARIDADE	
	PAI	MAE		PAI	MAE
E1- Frederico	Ens. Médio Completo	Ens. Médio Completo	E2 - Catarina	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto
E3 – Gustavo	Ens. Superior Completo	Ens. Superior Completo	E5 - Tereza	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto
E4 – Flávio	Ens. Fund. Completo	Ens. Fund. Completo	E8 - Felipe	Ens. Superior Completo	Ens. Fund. Completo
E6 – David	Ens. Superior Completo	Ens. Superior Completo	E10 - Sofia	Ens. Superior Completo	Ens. Superior Completo
E9 – Mateus	Ens. Médio Completo	Ens. Médio Completo	E12 - Mariana	Ens. Superior Completo	Ens. Superior Completo
E11- Joaquim	Ens. Médio Completo	Ens. Fund. Completo	E13 - Valentina	Dado inexistente	Ens. Fund. Incompleto
E14 - Guilherme	Ens. Superior Completo	Ens. Superior Completo	E17 - Daniela	Ens. Médio Completo	Ens. Superior Completo
E15 - Rafael	Ens. Superior Completo	Ens. Superior Completo	E18 - Bela	Ens. Superior Completo	Ens. Médio Completo
E16 - Augusto	Ens. Médio Completo	Ens. Médio Completo	E20 - Diogo	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Completo

E19 - Joana	Ens. Médio Completo	Ens. Médio Completo	E21 - Antônia	Ens. Superior Completo	Ens. Superior Completo
E22 - Túlio	Ens. Fund. Completo	Ens. Fund. Completo	-----	-----	-----

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Complementando essa constatação, observamos a ocupação exercida pelos pais a fim de verificarmos se o tipo de ocupação exerce influência sobre as perspectivas de carreira dos filhos. Assim, identificamos as seguintes ocupações dos pais dos egressos da USP:

Quadro 7 - Ocupação dos pais para egressos da USP

Entrevistado	Ocupação do Pai	Classificação	Ocupação da Mãe	Classificação
E1 - Frederico	Comerciante	Empresário por Conta Própria	Dona de Casa	Trabalho Serviços Domésticos
E2 - Catarina	Produtor Rural	Proprietário Rural	Costureira	Trabalho Serviços Pessoais
E3 - Gustavo	Cel Polícia Militar em Missão na ONU	Dirigente	Professora	Outros profissionais universitários
E4 - Flávio	Mestre de Obras	Supervisor Trabalho Manual	Dona de Casa	Trabalho Serviços Domésticos
E5 - Tereza	Mestre de Obras	Supervisor Trabalho Manual	Dona de Casa	Trabalho Serviços Domésticos
E6 - David	Engenheiro	Profissional Liberal	Professora	Outros profissionais universitários
E7 - Martim	Advogado da Polícia Federal - Concursado Público	Outros profissionais universitários	Advogada da Polícia Federal - Concursada Pública	Outros profissionais universitários
E8 - Felipe	Analista de Sistemas	Outros profissionais universitários	Dona de Casa	Trabalho Serviços Domésticos
E9 - Mateus	Dono de Restaurante	Empresário por conta própria	Auxiliar Administrativo - Centro Cultural	Ocupação não manual de rotina
E10 - Sofia	Microempresário	Empresário por conta própria	Dona de Casa	Trabalho Serviços Domésticos
E11 - Joaquim	Pedreiro/Empreiteiro	Trabalho Indústria Tradicional	Massagista	Trabalho Serviços Pessoais
E12 - Mariana	Desenvolvedor de <i>Software</i>	Outros profissionais universitários	Farmacêutica	Outros profissionais universitários
E13 - Valentina	Dado inexistente	-----	Auxiliar Serviços Gerais	Trabalho Serviços Gerais
E14 - Guilherme	Dentista	Profissional Liberal	Dentista	Profissional Liberal

E15 - Rafael	Engenheiro	Profissional Liberal	Assistente Social	Outros profissionais universitários
E16 - Augusto	Músico	Ocupação Técnica ou Artística	Professora de Dança	Ocupação Técnica ou Artística
E17 - Daniela	Servidor Público - Nível Médio / Agente de Apoio Pedagógico Fundação Casa	Ocupação não manual de Rotina	Professora e Supervisora Pedagógica	Outros profissionais universitários
E18 - Bela	Contador	Profissional liberal	Dona de Casa	Trabalho Serviços Domésticos
E19 - Joana	Pedreiro/Empreiteiro	Trabalho Indústria Tradicional	Cabelereira	Trabalho Serviços Pessoais
E20 - Diogo	Trabalhador informal de vendas	Trabalho Comércio Ambulante	Auxiliar Administrativo - Transporte Metropolitano	Ocupação não manual de rotina
E21 - Antônia	Analista de Sistemas	Outros profissionais universitários	Dona de Casa	Trabalho Serviços Domésticos
E22 - Túlio	Operário	Trabalho Indústria Moderna	Dona de Casa	Trabalho Serviços Domésticos

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Com relação à ocupação do chefe da família, mais recorrentemente atrelada ao exercício profissional do pai, devido à preponderância da escolaridade paterna sobre a materna nos resultados identificados para esta pesquisa, verificamos: um percentual de 73% de representatividade para as ocupações não manuais urbanas. Destas, aquelas que exigem uma maior escolaridade e predominam no topo das hierarquias profissionais, tais como: o exercício das profissões liberais e por outros profissionais universitários totalizam um percentual de 18% de representatividade cada uma dessas categorias. Dentro desse mesmo agrupamento de ocupações, mas não necessariamente vinculadas à existência de formação de nível superior por parte dos pais, temos as funções administrativas ou de gestão do negócio próprio, com 13,5% de representatividade, seguida pela chefia em segmento organizacional no ramo da construção civil, com um percentual de 9%, e, por último, em uma quinta posição, temos o exercício como dirigente, as ocupações técnicas e artísticas além das ocupações não manuais de rotina, com um percentual de 4,5% cada.

No segmento das ocupações manuais urbanas, temos 23% de representatividade nesse segmento para o público entrevistado, considerando uma mãe como chefe de família, no caso de família monoparental — chefiada por mulher, situada nessa posição. Desse modo, com um percentual de 9% de incidência, verificamos o trabalho na indústria tradicional, o trabalho nos

serviços gerais e, na sequência dessas ocupações, o trabalho na indústria moderna, com um percentual de 4,5%. Observamos, por fim, para o terceiro agrupamento dos tipos de ocupações, representado pelo proprietário rural, com um percentual de 4,5% de representatividade. Tais resultados são apresentados na tabela que se segue:

Tabela 14 - Percentual por tipo de ocupação dos pais e chefe da família- egressos da USP

AGRUPAMENTO OCUPACIONAL	TIPO DE OCUPAÇÃO	PAI	MÃE	CHEFE DA FAMÍLIA
OCUPAÇÕES NÃO MANUAIS URBANAS	Profissionais Liberais	4 (18%)	1 (4,7%)	4 (18%)
	Dirigentes	1 (5%)	0 (0%)	1 (4,5%)
	Proprietários Empregadores	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Outros profissionais universitários	4 (18%)	6 (27%)	4 (18%)
	Supervisores do Trabalho Manual	2 (10%)	0 (0%)	2 (9%)
	Ocupações Técnicas e Artísticas	1 (5%)	1 (4,7%)	1 (4,5%)
	Empresário por Conta Própria	3 (14%)	0 (0%)	3 (13,5%)
	Ocupações não manuais de rotina	1 (5%)	2 (9%)	1 (4,5%)
OCUPAÇÕES MANUAIS URBANAS	Trabalho na Indústria Moderna	1 (5%)	0 (0%)	1 (4,5%)
	Trabalho nos Serviços Gerais	0 (0%)	1 (4,7%)	1 (4,5%)
	Trabalho no Comércio Ambulante	1 (5%)	0 (0%)	1 (4,5%)
	Trabalho na Indústria Tradicional	2 (10%)	0 (0%)	2 (9%)
	Trabalho nos Serviços Pessoais	0 (0%)	3 (14%)	0 (0%)
	Trabalho nos Serviços Domésticos (com ou sem remuneração)	0 (0%)	8 (36%)	0 (0%)
OCUPAÇÕES ÂMBITO RURAL	Proprietários Rurais	1 (5%)	0 (0%)	1 (4,5%)
	Trabalhadores Rurais	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	TOTAL	21 (100%)	22 (100%)	22 (99%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Desses três grandes agrupamentos e suas respectivas ocupações, verificamos variações importantes com relação à escolaridade dos filhos. Assim, com relação ao ingresso nos cursos analisados e à efetiva conclusão na graduação de origem, entre os filhos dos trabalhadores não manuais urbanos, a educação tende a seguir a distribuição de capital cultural e educacional da família de origem. Desse modo, a situação de conclusão dos filhos cujos chefes de família são profissionais liberais, dirigentes ou outros profissionais universitários é de 45% de conclusão para o ingresso na graduação de origem na USP. Enquanto para os filhos de empresários por conta própria, supervisores do trabalho manual, ocupações técnicas e artísticas, além das ocupações não manuais de rotina, esse percentual é próximo, apesar de observar um decréscimo

para 43% de conclusão. Por sua vez, os filhos cujos pais se atêm a ocupações manuais urbanas, observam um índice de 40% de conclusão. Por fim, para a ocorrência de pais com vínculo rural, verificamos um caso exitoso de conclusão. Tais resultados são apresentados a seguir:

Tabela 15 - Situação de conclusão por agrupamento ocupacional dos pais - egressos USP

OCUPAÇÃO DO CHEFE	CONCLUINTES	NÃO CONCLUINTES	PERCENTUAIS POR AGRUPAMENTO
Profissionais Liberais, Dirigentes e Outros profissionais universitários	45% (E8 - Felipe, E12 - Mariana, E18 - Bela e E21 - Antônia)	55% (E3 - Gustavo, E6 - David, E7 - Martin, E14 - Guilherme e E15 - Rafael)	9 (41%)
Empresário por Conta Própria, Supervisor do Trabalho Manual, Ocupações Técnicas e Artísticas, Ocupações Não-Manuais de Rotina	43% (E5 - Tereza, E10 - Sofia e E17 - Daniela)	57% (E1 - Frederico, E4 - Flávio, E9 - Mateus e E16 - Augusto)	7 (32%)
Ocupações Manuais Urbanas	40% (E13 - Valentina e E20 - Diogo)	60% (E11 - Joaquim, E19 - Joana e E22 - Túlio)	5 (23%)
Ocupação Âmbito Rural	100% (E2 - Catarina)	0%	1 (4%)
TOTAL	11 (55%)	10 (45%)	22 (100%)

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Apesar de esses quatro grandes agrupamentos verificarem percentuais decrescentes, pouco discrepantes, realçam diferenças internas entre os grupos de similaridades socioeconômicas. Assim, tais resultados sugerem outros intervenientes para a conclusão, que não somente a renda, escolaridade ou ocupação dos pais, de forma ampla, como apresentado até aqui. Destaca-se, por fim, uma diversidade particularizada em termos de recursos culturais, simbólicos e sociais que precisa ser melhor evidenciada, por similaridades agrupadas e caso a caso, quando alguma condição específica assim apontar.

Desse modo, consideramos que outros fatores parecem intervir na definição da conclusão/evasão, que não somente a posição de classe definida por renda, ocupação e escolaridade dos pais, conforme apresentado. Isso se dá considerando-se, conforme delineiam os dados, que: alunos de procedência social caracterizados como sendo de classe baixa tendem a concluir suas graduações na USP; a escolaridade entre os extremos da escala de maior e mais baixo nível de escolaridade, bem como a ocupação dos pais parecem afetar positivamente as chances de conclusão. Assim, em situações de escolarização parental medianas, parecem se situar com maior ênfase as recorrências de não conclusão. Precisamos aprofundar outros aspectos desses intervenientes nas trajetórias individuais que favorecem a conclusão para uns e não para outros.

Frente a tais resultados, temos casos de alunos procedentes do meio rural do interior de São Paulo que efetuaram uma única tentativa no vestibular, foram aprovados e concluíram o curso com o suporte da SAS/USP, além de outras variáveis de desempenho no curso e

motivação/perspectiva individual que propiciaram esse êxito. Casos de alunos com extrema dificuldade material que também concluíram, trabalhando ou realizando estágios concomitantemente à realização da graduação. Outras situações de alunos cujos pais tinham curso superior completo, condições materiais privilegiadas, eram procedentes de escolas particulares no ensino médio e não viam sentido na obtenção do título que cursavam na USP. E casos intermediários, de alunos com perfis econômicos medianos que concluem, e outros, não. A partir dessas ocorrências, conseguimos distinguir quatro tipos de trajetórias em razão da escolha do curso e tempo de permanência na USP.

Com relação à escolha da carreira, percebemos, ainda, que, para além da probabilidade material (econômica) e valorativa (cultural) daqueles que podem pagar uma escola que os preparem efetivamente para serem aprovados no vestibular da USP, essa decisão não é determinada por uma objetividade pura do cálculo racional do retorno da formação universitária, conforme destacado nos casos observados. Vários são os intervenientes dessa passagem, bem como, sobretudo, em cursos menos seletivos, existem públicos diversos e casos estatisticamente improváveis de ingresso e conclusão nas distintas carreiras universitárias. Portanto, diferentes são as situações experienciadas, bem como diversas são as maneiras de transpor parte das dificuldades encontradas.

Para analisar casos diversos como os destacados, procuramos reconstituir a procedência escolar no ensino fundamental e médio, a idade no ingresso, as tentativas no vestibular da USP, a realização de cursinho pré-vestibular e o fato de ser estudante do curso noturno, a fim de entender o motivo da escolha do curso e como os alunos lidam com essa decisão após o ingresso. Isso se faz importante para apreendermos questões objetivas e subjetivas, tais como questões de desempenho ou da forma como os ex-alunos se percebiam no curso, além das relações entre as hierarquias de gênero nas carreiras que influenciam as diferentes trajetórias dos egressos. Temos diferentes contextos bem como observamos distintas formas de lidar com os desafios com os quais os ex-alunos se deparam durante a realização da graduação na USP. Passaremos, portanto, a esses pontos nos tópicos que se seguem.

5.7.3 Trajetória escolar no ensino fundamental e médio - alunos egressos da graduação da USP

Com relação à procedência escolar, os ex-alunos relatam circunstâncias diversas e estratégias variadas, sejam pessoais ou do grupo familiar de origem, para terem estudado nas

respectivas escolas durante a trajetória no ensino fundamental e/ou médio. Assim, pode ser observado, no quadro apresentado a seguir:

Quadro 8 - Razão da escolha do estabelecimento escolar

Entrevistado	Razão escolha estabelecimento escolar ensino fundamental e médio
E1 - Frederico	Estudava com bolsa em uma escola particular na região de Interlagos, região próxima de onde morava, porque seus pais consideravam importante ter uma boa base escolar. Os pais não tinham curso superior, eram comerciantes, mas se desdobravam para garantir que o filho tivesse uma escolarização bem embasada.
E2 - Catarina	Proveniente do meio rural do interior do estado de São Paulo, realizou toda a trajetória escolar, no segmento público do ensino fundamental e médio que atendia o público do município onde morava. No terceiro ano do ensino médio, junto a uma amiga de melhores condições sociais, tomou conhecimento e prestou exame em um cursinho pré-vestibular. Com um bom resultado nesse teste, obteve um desconto significativo e seus pais conseguiram pagar para que estudasse à noite nesse estabelecimento para se preparar para o vestibular. Ia diariamente no transporte público da prefeitura local realizar o curso preparatório noturno. Os pais eram trabalhadores rurais e não tinham curso superior.
E3 - Gustavo	Teve uma trajetória escolar bastante recortada devido ao fato de ser filho de um oficial militar e incorrer em sucessivas mudanças de escolas. A mãe era professora e, sempre que dava, trabalhava em escolas particulares das cidades onde a família residia. Estudou em escolas militares de diferentes estados e em escolas particulares quando no local de residência não havia escola militar, pois acreditavam que estas últimas ofereciam um melhor ensino.
E4 - Flávio	Apesar de a família morar na cidade de Cotia, estudou o ensino médio em escola particular na região de Pinheiros, na cidade de São Paulo. Os pais não tinham curso superior, mas consideravam importante investir na formação escolar dos filhos. Por isso, pagavam uma escola privada para que tivessem melhores oportunidades de escolarização. O pai trabalhava em São Paulo e trazia diariamente o filho para estudar nessa cidade.
E5 - Tereza	Proveniente da RMSP, foi uma aluna destacada nas escolas públicas em que estudou durante toda a trajetória escolar. Era considerada pelos professores uma aluna com perfil USP, recebendo incentivo para procurar melhores escolas fora do Embu - RMSP e ingressar na universidade. Efetuiu o ensino médio em uma escola pública da cidade de São Paulo por encaminhamento de um professor de inglês da escola do ensino fundamental da cidade onde residia. Tinha desempenho destacado no ensino médio, o que estimulava seus professores a oferecerem atividades extras para avançar na escolarização e prosseguir nos estudos. Os pais não tinham curso superior. O pai era mestre de obras, e a mãe, dona de casa.
E6 - David	Filho de pais divorciados. O pai é engenheiro e a mãe, professora de Matemática. Efetuiu a formação inicial em escola particular e o ensino médio em escola técnica federal. Os pais se separaram quando tinha 9 anos e, desde então, morava com a mãe na zona norte de São Paulo, no bairro Vila Maria. Devido às dificuldades de arcar com a escola particular para ele e sua irmã, a mãe, que era professora de escola técnica e de escola estadual, direcionou para que estudassem em escolas técnicas, sobretudo, federais, por considerar que obteriam nessas instituições uma escolarização de melhor qualidade. Se formou Técnico em Mecatrônica, antes do ingresso na USP.
E7 - Martim	Efetuiu toda a trajetória escolar no ensino particular da cidade de Belém, no Pará - estado de residência da família de origem. Os pais têm curso superior completo, são bacharéis em direito, policiais concursados federais e consideravam importante que o filho tivesse uma boa escolarização para resguardar o seu futuro profissional.
E8 - Felipe	A família de origem residia em Guarulhos, onde também realizou toda a trajetória escolar no segmento público do ensino fundamental e médio. O pai era analista de sistemas no <i>Jornal Estadão</i> e tinha curso superior completo. A mãe possuía o ensino fundamental completo. Os pais consideravam que para ingressar no ensino superior da USP a estratégia era realizar o curso preparatório para o vestibular. Sendo assim, o aluno estudou por dois anos e ingressou na instituição após essa preparação extra.
E9 - Mateus	Estudou em escola particular considerada boa, perto do local de residência da família. No ensino médio estudou na Escola Técnica Federal (CEFET). Reside no bairro da Aclimação, tem descendência oriental e os pais não têm curso superior. O pai era dono de restaurante, e a mãe, funcionária pública, do Centro Cultural de São Paulo. Estudou em escola particular porque a família considerava importante ter uma boa formação. Posteriormente, foi aprovado no processo seletivo para ingresso no CEFET e se formou Técnico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - TI, antes do ingresso na USP.

E10 - Sofia	Efetua trajetória escolar no ensino fundamental em escola particular, próximo do local de residência, na região de Pinheiros, e o ensino médio em escola técnica estadual por orientação de uma amiga. Ambos os pais têm curso superior em Administração, tinham negócio próprio no bairro de residência e a escolha da instituição de ensino se deu por ser uma escola tradicional do bairro onde moravam. Posteriormente, por busca pessoal, a ex-aluna tomou conhecimento de uma boa escola gratuita e se direcionou para essa instituição por iniciativa própria, desonerando a família de arcar com as despesas de uma instituição particular durante a realização do ensino médio.
E11 - Joaquim	Residentes na região de Parelheiros, o egresso efetuou toda a trajetória escolar no segmento público de ensino mais próximo de casa. Começou a trabalhar com carteira assinada durante a realização do ensino médio devido às recorrentes dificuldades financeiras da família.
E12 - Mariana	Efetua toda a trajetória escolar no segmento particular de ensino, na cidade de Taboão da Serra, local de residência da família de origem. Estudou em boas escolas da cidade onde residia, mas não nas escolas mais focadas na aprovação do vestibular da USP. Tinha bolsa de estudos em ambas as escolas em que realizou o ensino fundamental e médio. Ambos os pais tinham curso superior e a escolha do estabelecimento de ensino obedeceu ao critério da melhor opção de custo-benefício considerando que estudava com mais duas irmãs no mesmo estabelecimento de ensino.
E13 - Valentina	Efetua toda a trajetória escolar na rede pública mais próxima de casa devido às dificuldades de sua mãe arcar com maiores investimentos escolares para a filha única. É integrante de família monoparental, chefiada pela mãe, que era trabalhadora de serviços gerais, imigrante nordestina e ambas moravam em um cortiço na Vila Carioca - Região Sul de São Paulo.
E14 - Guilherme	Efetua toda a trajetória escolar em um estabelecimento privado próximo do local de residência na Vila Mariana. Estudou nessa escola no ensino fundamental e médio porque sua família acreditava ser importante ter uma formação que se sustentava em valores, tais como: realização de trabalhos voluntários e outros aspectos de sociabilidade como as festas escolares no bairro onde residiam.
E15 - Rafael	Efetua toda a trajetória em escola particular na cidade de São Bernardo, cidade de residência da família. O pai era engenheiro e a mãe assistente social. Tem descendência japonesa e os pais consideravam que deveriam investir na formação do filho para que o mesmo obtivesse retorno com a educação. Era cobrada grande responsabilização escolar do filho único que, por sua vez, tinha dificuldades de responder a essa expectativa.
E16 - Augusto	Estudava com bolsa em uma pequena escola particular perto de casa porque os pais consideravam que os filhos deveriam ter uma formação de qualidade. Os pais não tinham curso superior, trabalhavam no meio artístico com música e dança e viviam algumas instabilidades materiais. Os filhos sempre faziam alguns bicos com trabalhos gráficos para ajudar nas despesas da casa, desde a adolescência. Moravam no centro de São Paulo, no bairro Aclimação e, apesar das dificuldades financeiras, tinham uma vida familiar tranquila e organizada.
E17 - Daniela	Efetua toda a trajetória escolar no segmento público mais próximo de casa, na periferia da cidade de Guarulhos, local de residência da família de origem. A mãe era professora e o pai técnico pedagógico na Fundação Casa. Ambos consideravam que os filhos deveriam ter uma boa formação escolar, mas não tinham como pagar uma instituição que vislumbasse maiores expectativas educacionais.
E18 - Bela	Efetua toda a trajetória escolar no segmento privado próximo de casa, na região da Mooca, zona leste de São Paulo. Os pais consideravam que os filhos deveriam ter uma boa formação e procuravam garantir que tivessem uma escolarização de qualidade para prosseguir nos estudos superiores. O pai tinha curso superior, era contador, e a mãe era dona de casa.
E19 - Joana	Efetua o ensino fundamental I e II em escola particular e o restante da formação em diferentes escolas públicas do interior de São Paulo, em razão da mudança de residência da família. O pai passou por situação de desemprego e falência de um negócio próprio, que impossibilitou um investimento regular e estável na escolarização da filha. A avó chegou a pagar parte dos estudos do ensino fundamental, mas a trajetória escolar foi marcada por muitas mudanças de escolas e a busca constante por estabelecimentos que oferecessem um melhor ensino.
E20 - Diogo	Efetua ensino fundamental em escola pública próxima de casa e o ensino médio em escola técnica estadual. Os pais não têm curso superior, apresentavam sérias dificuldades financeiras e de saúde, o que constituiu um fator de amadurecimento precoce por parte do entrevistado. Os pais não possuíam informações que possibilitassem orientar o filho no prosseguimento dos estudos e encaminhamento profissional. Por esse motivo, informou-se na rua, com os meninos que moravam próximo de casa e que jogavam bola nos campos do bairro onde residia, que existia uma escola técnica que encaminhava para uma profissão. Estudou muito e conseguiu passar na seleção de ingresso na escola técnica estadual próxima da região onde morava, na Vila Gumerindo - região sul de São Paulo. Posteriormente, trabalhando, efetuou cursinho alguns anos e conseguiu ingressar na USP.
E21 - Antônia	Filha única, o pai era analista de sistemas, e a mãe, professora. Ambos tinham curso superior, portanto, os pais investiram tudo o que podiam para oferecer a melhor educação que vislumbavam para a única filha em escolas privadas na região de Pinheiros, que não era tão próxima do bairro de residência da família. Em seguida, arcaram com as despesas escolares em

	uma outra escola mais voltada para a aprovação no vestibular, vislumbrando o ingresso no ensino superior. Toda a trajetória escolar foi realizada no ensino privado.
E22 - Túlio	Efetuiu toda a trajetória do ensino fundamental no segmento público próximo de casa em São Caetano do Sul e, depois, cursou o ensino médio em escola técnica do município onde residia. Embora os pais não soubessem orientar quanto à escolha de uma melhor instituição educacional, moravam próximos a boas escolas públicas, o que propiciou o acesso a uma escolarização diferenciada. Nas conversas veiculadas na rua, obteve a informação de que muitas pessoas vinham de longe estudar na escola técnica do bairro porque aquela instituição era muito boa. O ex-aluno, que era o primogênito entre os filhos e foi o primeiro da família estendida, considerando primos e outros familiares, a ingressar em uma escola técnica federal, o que abriu portas para os demais familiares, sobretudo, para os irmãos mais novos terem outra perspectiva escolar.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

No quadro exposto, verificamos, com relação à escolarização anterior ao ingresso na USP, que todos os entrevistados, mesmo sendo provenientes de diferentes camadas da população, tiveram subsídio da família de origem para serem bem-sucedidos na escola. Desse modo, constatamos que os ex-alunos, quando não são procedentes de escolas particulares no ensino médio, observam uma estrutura doméstica que resguardou condições para o estudo, sendo isentados de trabalhar até o término da formação escolar do ensino médio, tendo um ambiente tranquilo para que a aprendizagem se aplicasse e recebendo incentivo para que estudassem e construíssem uma trajetória escolar, pessoal e profissional diferente daquela que observavam os pais. Em contrapartida, era exigido que os filhos tivessem sempre um bom desempenho na escola, e, para tanto, os familiares ou pessoas próximas se desdobravam para garantir esse suporte de diferentes formas, conforme enunciado a seguir:

Dos meus pais, eu tenho essa lembrança, eles incentivavam, até porque os dois estudaram só até a quarta série, então eles incentivavam muito que a gente frequentasse a escola, faziam de tudo para a gente não perder aula, material, tudo que precisava eles se esforçavam para a gente ter, e essa convicção de que era importante estudar eles sempre passaram para mim e para minhas irmãs, mas sem essa pressão, era mais incentivo pós-resultado do que pré-resultado, uma questão de estimular como a gente se envolvia com a escola. Meus pais nunca foram de pressionar, não sei se é porque eu me mostrava desde sempre envolvida, gostando muito da escola, fazendo as coisas de um jeito que eles percebiam que tinha resultado, então nunca senti pressão deles para isso, eles gostavam de saber que eu era boa aluna, se interessavam quando eu mostrava minhas provas, meus trabalhos, mas nunca foram dessa linha, eles deixavam bem à vontade. (Entrevistada 2 - Catarina, concluinte Licenciatura em Matemática Diurno/USP).

Minha família toda, incluindo minha avó, reconhecia. Todo mundo me apoiava quando eu fazia cursinho, eu ia para a escola de manhã, à tarde o cursinho e à noite o inglês, estudava de fim de semana, fui bastante determinada e tive bastante apoio da minha família. (Entrevistada 17 - Daniela, concluinte Geografia Diurno/USP).

Eles [os pais] viram que, por exemplo, eu passei na Etec [Escola Técnica]. Aquela coisa, eu vim de uma escola estadual, a escola estadual tinha de uns sei lá, 500 alunos de ensino fundamental, uns 3 salões de 9º ano, antigo 8º ano, agora 9º ano, umas 3 ou 4 salas, prestou ali Etec [Escola Técnica] 50. Então tinha, sei lá, uns 200 alunos ali, 50 prestaram Etec [Escola Técnica], passaram 2, eu e mais um, então aquela coisa, meus pais já pensaram, espera aí, esse moleque já conseguiu alguma coisa na vida, então é assim, ele parece que se realmente estudar, ele consegue, e eu tinha feito, na USP, eu fui muito mal, a engenharia mecatrônica da USP era realmente desastroso, ali eu percebi o quanto você vem da Etec [Escola Técnica], ainda assim você percebe quão mané eu sou, quanta coisa eu não sei, que teoricamente eu teria que saber, enfim, o que eu teoricamente tinha que saber para entrar na prova, para passar no vestibular, para fazer um curso superior, ou USP, mas eu tinha ido mais ou menos na Unesp [Universidade Estadual Paulista]. Acho que eles pensavam, bom, ele foi mais ou menos na Unesp [Universidade Estadual Paulista] e já entrou numa Etec [Escola Técnica], eu tinha o quê? 13 ou 14 anos. [...] eles entenderam assim: meu, a gente não tem grana para o cursinho também, aí seria muita mancada, a gente não conhecia cursinhos mais baratos, então [nomes dos cursinhos] até hoje é muito caro, na época era mais caro ainda. Então vai estudar em casa, beleza, eu estudo. Eu estudei muito, meu! (Entrevistado 22 - Túlio, evadido Geografia Diurno/USP).

Por sua vez, quase todos os ex-alunos davam respostas positivas com relação a essa expectativa familiar. Excetuando-se um caso, os demais entrevistados verificaram trajetórias escolares exitosas na educação básica. Um ex-aluno relata não ter sido um aluno destacado durante a trajetória escolar, tendo afirmado ser um aluno pouco organizado, e isso acarretou prejuízos de desempenho, em termos de nota, mas também de autoestima. Como era proveniente de um meio social mais favorecido e ambos os pais possuíam o diploma do ensino superior, tal dificuldade não impossibilitou projeções futuras de continuidade nos estudos, mas inviabilizou que concluísse o curso de ingresso na USP. Assim, destaca que observou recuperação escolar por essa sua característica pouco disciplinar, bem como não concluiu a graduação na USP por não ter finalizado a monografia de conclusão do curso de Geografia. Dentre outras razões, enfatiza que essa sua característica constituiu fator importante para não ter concluído o curso, além das incertezas com relação às perspectivas de formação no curso. Hoje trabalha em um restaurante como assistente de cozinha e não realizou nenhuma formação de nível superior. Para os demais entrevistados, a trajetória escolar exitosa propiciou que ingressassem na USP, embora, não necessariamente, na carreira que almejavam, mas em uma formação que consideravam próxima. Tais relatos podem ser verificados na sequência:

Então, aí que entra a minha história. Assim, eu lembro que tentei, acho que foi em 2001 que foi o último ano do colégio, eu estava super na dúvida, cheguei até a fazer orientação psicológica lá na USP com o pessoal da psicologia. Aí eu cismeí que eu queria fazer Artes Plásticas, só que Artes

Plásticas, não sei se você sabe que esses cursos têm prova de habilidades. Na ficha da Fuvest para Artes Plásticas, você pode pôr um segundo curso. Se você não passa na prova específica, você tem chance de entrar no outro curso. Aí eu lembro que eu pus Artes Plásticas, mas eu tinha que preencher o tal do segundo curso, aí que eu comecei a dar uma pesquisada e eu fui pesquisando e vi que a Biblioteconomia está junto ali na ECA [Escola de Comunicação e Artes] e isso me atraiu. Eu tenho uma tia que fez Biblioteconomia e eu achei interessante. Até assim, hoje em dia, eu já penso diferente, mas, na época, eu pensei que eu poderia de repente transferir. Então eu estudaria tudo na ECA [Escola de Comunicação e Artes] e tentaria uma transferência interna. Aí, eu pensei: ah, vou colocar como segunda opção a Biblioteconomia. Nesse ano, eu passei na primeira fase e não passei na prova específica. Na segunda tentativa, eu fui até a segunda fase para Artes Plásticas, mas também não passei. Nessa época, eu fiquei um pouco mais empolgada porque, como cheguei a ir até a segunda fase, aí eu comecei a pensar com mais atenção na Biblioteconomia. Na terceira tentativa, eu tentei a Biblioteconomia direto e passei e tal, em Biblioteconomia. (Entrevistada 12 - Mariana, concluinte Biblioteconomia Noturno/USP).

Na verdade, foi assim, eu terminei o ensino médio, eu estudava em escola pública e na época não havia muitos programas como tem hoje, Prouni,⁴⁵ bolsa e não tinha tantas instituições de ensino como tem hoje, hoje você tem muitas particulares que dão bolsa, enfim, eu estudei a vida inteira em escola pública e minha mãe era quem sustentava a casa, eu morava com minha mãe, bem pobre mesmo. Minha mãe, mãe solteira, trabalhava, trabalha ainda, mas na época ela trabalhava como ajudante geral em metalúrgica e ou era uma pública ou não era nenhuma, porque não havia a possibilidade de pagar, não havia essa possibilidade. Eu não sei como fiquei conhecendo um cursinho popular e minha mãe conseguiu me ajudar inicialmente nesse cursinho popular, era meio salário mínimo, mas demorou um pouco porque eu me formei no ensino médio com 19. Acho que entrei, com 19 anos eu comecei esse cursinho popular, me formei com 18 e meio. Aí, desempregada como sempre, o primeiro vestibular que eu tentei logo quando saí da escola eu não passei. Aliás, eu tive a dimensão do que era um vestibular da USP, do quão minha educação estava defasada porque a escola pública não te prepara para o vestibular, então quando eu vi o quanto eu acertei no vestibular era para chorar na primeira fase, porque antes tinha duas fases, a dissertativa e a de múltipla escolha, e na múltipla escolha de 160 questões eu acho que acertei 40, se foi muito, aí eu falei: não, eu tenho que entrar nesse negócio e não tive muita orientação vocacional. Então prestava vestibular para história porque achava que queria ser professora, eu não tinha referências. A minha primeira tentativa de vestibular na USP foi em Jornalismo porque em algum momento eu fiz esses testes de revista e deu área de comunicação, aí eu falei: vou fazer Jornalismo, tentei aqui, 52 por vaga, acertei 40 questões, beleza. Aí depois eu sonhei menos e falei: vou fazer História e Biblioteconomia porque no teste vocacional que eu fiz tinha dado Biblioteconomia e eu na adolescência tinha essa relação com a biblioteca. Passei praticamente a adolescência toda frequentando a biblioteca perto de casa, biblioteca pública, só que eu tinha aquela dimensão errônea do que era a profissão. Resumindo, eu fiz quatro

⁴⁵ Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% do valor das mensalidades em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Informação disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

anos de vestibular. Na USP, eu não lembro exatamente quantas vezes, eu prestei Unesp [Universidade Estadual Paulista] duas ou três vezes, Unesp [Universidade Estadual Paulista] eu passei em Geografia só que não tinha condições de morar em outra cidade, minha mãe não teria como me ajudar porque você não chega com bolsa e nem com moradia, então você tem que garantir pelo menos os seis primeiros meses... (Entrevistada 13 - Valentina, concluinte Biblioteconomia Noturno/USP).

Eu escolhi porque, na verdade, no começo eu queria fazer muito Arqueologia ou Paleontologia, isso era uma coisa que eu sempre gostei, desde criança, só que quando eu fiz o cursinho, eu não passei na primeira, quando eu saí da escola eu não passei, aí tive que fazer um cursinho para tentar de novo. Aí quando eu fiz o cursinho eu gostei muito de Geografia, comecei a me identificar muito com isso, tanto que eu mudei, na primeira vez que eu prestei, fiz História, e na segunda fui mais Geografia, achei que me identificava mais com isso. (Entrevistado 16 - Augusto, evadido Geografia Noturno/USP).

Já tinha feito o vestibular de 2002, saí do colégio em 2001, fiz cursinho durante 2003, quando eu saí do colégio eu prestei o vestibular, mas foi para Engenharia Florestal na USP. Fiz cursinho, prestei geografia na USP, na Unesp [Universidade Estadual Paulista]. Em outras faculdades, eu prestei no Mackenzie, Ciências Contábeis e Geografia, na PUC [Pontifícia Universidade Católica]. Eu entrei no cursinho porque queria prestar Engenharia, Florestal e Ambiental, só que eu percebi que eu não tinha raciocínio matemático, não era minha lógica, e eu sempre gostei de Geografia no colégio. Aí decidi fazer Geografia, porque Geografia também tem abordagem ambiental e eu queria atuar na área ambiental. (Entrevistada 18 - Bela, concluinte Geografia Diurno/USP).

Segundos os depoimentos coletados, observamos que o fato de a quase totalidade dos egressos ter tido uma experiência escolar exitosa propiciou aos ex-alunos alçarem maiores propósitos educacionais que os da família de origem. Tal circunstância se deu seja por orientação de professores ou de uma rede de contatos mais ampla que a esfera doméstica. Assim, alguns ex-alunos foram estudar em uma escola técnica por morar próximo a uma dessas instituições e se informar na rua com pessoas próximas ou colegas, que muitos vinham de longe estudar nessa escola específica porque era boa e formava para uma profissão. Outros são casos de excelentes alunos que foram instruídos a buscar melhores escolas públicas ou particulares com bolsa, longe do local de moradia, porque, desde muito cedo, foram identificados por seus professores com um perfil distinto do contexto em que se inseriam. Nesses casos, eram reconhecidos como alunos de perfil USP no ensino fundamental e foram incentivados a dirigirem-se para essa instituição universitária. Por último, muitos tiveram pais que, quando não puderam arcar com uma escola particular, recorreram ao subsídio de bolsas nos colégios particulares em que estudaram os filhos para que tivessem uma escolarização com um teor curricular mais consistente, pois este era um valor para a família.

Diante dessas recorrências, constata-se, com relação à trajetória escolar de cada entrevistado, que, muito embora seja pré-requisito para projeções futuras de prosseguimento nos estudos, verificamos que ela não garante a conclusão da formação realizada na USP. Isso se dá em razão de que nem toda escola de procedência do ensino médio propicia o acesso a todas as carreiras da instituição, bem como tal fator ou o simples acesso não suplantam as dificuldades de realização do curso e até mesmo de permanência após o ingresso. Assim, verificamos que ser um bom aluno favorece perspectivas de continuidade nos estudos, mas não suprime desigualdades de oportunidades no acesso e nem garante formas de driblar adversidades com as quais se deparam durante a efetivação do curso, seja por falta de pré-requisito, por problemas de desempenho, por dificuldades financeiras de se manter na universidade ou dificuldades de sociabilidade e interação no meio acadêmico, com professores e colegas de turma. Desse modo, vários são os obstáculos a serem superados, e a ausência de um propósito ou de uma finalidade com relação à intenção de se graduar em determinada carreira dificulta muito a conclusão, tornando incerta essa travessia.

5.7.4 As estratégias para ingresso/A efetivação dos cursinhos pré-vestibulares - alunos egressos da graduação da USP

Com relação ao ingresso, verificamos, nos relatos obtidos, que alguns ex-alunos, de maneira racionalizada, apostaram no investimento em cursinho pré-vestibular para ingressar na USP. Outros chegaram a esse investimento devido ao interesse em cursar determinadas carreiras, e, por último, uns utilizaram esse recurso como único caminho para ingressar em uma universidade pública e de qualidade. Poucos são os que ingressaram direto, sem suporte desse recurso ou com investimento em estudos autônomos, estudando em casa. A quase totalidade dos egressos declara ter clareza da qualidade do ensino e do prestígio institucional da universidade, o que distingue o perfil desse público acadêmico, mas constitui fator de definição da escolha institucional, sobretudo, a gratuidade do ensino. Assim, é enunciado por uma entrevistada:

Eu acabei escolhendo, na época do 3º ano do ensino médio, a fazer a inscrição da Fuvest. Foi bem próximo, eu não me incomodava com isso antes. Foi quando o pessoal começou a pensar em fazer inscrição para fazer vestibular, eu queria prestar Mackenzie porque eu gosto da instituição e fui atrás do Mackenzie nos cursos que eles ofereciam e, dentre eles, gostei mais de Publicidade, lá eu prestei Publicidade, e na USP, eu queria prestar alguma coisa. Então, eu olhei no manual e gostei muito de Biblio, mais do que

Publicidade inclusive. Eu passei nos dois, passei no Mackenzie, lá sai o resultado antes, eu fiz a matrícula lá, não tinha ainda o resultado na USP, e quando saiu, eu vi que fui aprovada e eu cancelei a matrícula do Mackenzie. [...] Bom, por gosto mesmo, era um curso que me interessava em alguns aspectos, mas tinha outros que eu já não curtia muito, mas eu nunca tinha muita certeza do que fazer, tem gente que desde pequena já sabe o que quer, eu nunca fui assim. E passando na USP, primeiro porque é gratuito, não tem o custo de pagar mensalidade, esse foi um dos critérios para decidir e segundo é que eu também gostei bastante da descrição de Biblio, do que eu li depois, me interessou e achei que ia gostar e mantive a decisão. Gostei bastante, assim, eu achei o curso um pouco teórico demais, faltou um pouco de prática, um pouco de exemplos mais reais na atuação de bibliotecária, mas, tirando isso, tem um embasamento bem interessante que eles dão, desde lógica, filosofia, bem teórico. (Entrevistada 10 - Sofia, concluinte Biblioteconomia Diurno/USP).

Frente ao estratagema de utilização do cursinho, verificamos condições e experiências diversas na apropriação desse recurso. Assim, observamos que a escolha da carreira vai se dar em razão de uma adequação individual às possibilidades objetivas de dispor desse recurso. Nos depoimentos que se seguem, são reiteradas tais constatações:

Quando eu saí do ensino médio, eu nem tentei nada, eu não me sentia preparado, aí eu ingressei no cursinho. No término do primeiro ano desse cursinho, eu fiz Ciências da Computação, mas não passei, aí no segundo ano, nesses dois anos eu fui vendo a Física, gostando, e no segundo ano eu resolvi prestar para Física. [...] Primeiro teve uma decisão que eu tive que tomar, no segundo ano, eu estava melhor preparado e consegui passar em diversas outras universidades, passei na Unicamp [Universidade Estadual de Campinas], no curso de Física, na Unesp [Universidade Estadual Paulista] de Guaratinguetá e só na USP que passei em Geofísica. Nesse momento que eu tive que decidir, uma coisa muito importante que aconteceu foi que no dia da inscrição, eu acho que na época a evasão estava muito grande no curso de Geofísica, muitas pessoas não sabiam o que era o curso, então os professores explicavam todos que se matriculavam, isso me ajudou, foi uma mescla, olhei para a grade e o professor tirou todas as minhas dúvidas. Foi assim mesmo, comecei no curso animado, as matérias, tinham umas introdutórias que deram uma boa base, o curso foi se modificando para que a evasão diminuísse, porque, antigamente, os relatos do pessoal eram que a evasão já começava nos cálculos, nas matérias da matemática, da física. Nesse ano que entrei eu tive o que a gente chama de física zero e matemática zero, dentro da área da geofísica, eles davam um curso introdutório, isso ajudou a levar bem, foi bem legal, é um curso integral, eu tinha que me dedicar o dia inteiro e o início foi bem tranquilo. [...] Nesse sentido, eu acho que meus pais nunca se preocuparam muito com o tipo de escola, mas para a gente escola particular era muito distante, tanto que essa escola que eu estudava era bem distante, mas era uma boa escola pública, mas não era por ser perto ou ser boa, eles não queriam investir muito em escola particular ou não tinham condições, não me lembro bem. [...] Eles sempre se preocuparam, mas acho que eles apostaram todas as fichas no cursinho, o cursinho foi a pior fase, a que eu mais estudava, era um cursinho bom, uns dos melhores, não era barato, aí acho que fizeram poupança

e pagaram no cursinho, não foi nada barato, mas deu certo. (Entrevistado 8 - Felipe, concluinte Geofísica/USP).

Porque na época eu não sabia o que prestar, a minha mãe tinha conhecidas que eram dessa área, elas falaram um pouco dessa área para mim, eu me interessei até pela área e acabei prestando meio que sem saber por que, eu não sabia o que queria foi mais por isso, foi mais uma curiosidade, eu prestei e acabei passando. Eu gostava de várias coisas na época, menos biológicas, eu gostava de humanas, exatas, mais humanas até do que exatas. Fiz o vestibular depois de terminar o técnico, vestibular para Biblioteconomia, como é um curso que não é tão concorrido, Biblioteconomia não tinha tantos alunos por vaga, um curso meio desconhecido, acabei passando e fiz o primeiro semestre do curso de Biblioteconomia. Eu gostei de algumas coisas, algumas matérias que eu fiz lá. Posteriormente, até aproveitei como optativa, depois no segundo curso. Mas não me agradou muito assim, não era a minha mesmo, eu estava lá e não estava me sentindo bem lá. Depois que eu saí da Biblioteconomia, eu fiz um ano de cursinho no [nome do cursinho] e depois em 2006, eu passei na Engenharia. Eu fiquei um semestre na USP, no outro semestre, na verdade, eu fiquei lá, eu fui um pouquinho, mas sem grande envolvimento e em parte, eu não fazia nada, eu ia no Sesc [Serviço Social do Comércio], eu estava fazendo curso de música na época, um monte de coisas. Eu perdi, perdi o semestre mesmo, eu não fiz nada assim. Em 2005, eu fiz cursinho, fiz vestibular e passei na Engenharia. (Entrevistado 9 - Mateus, evadido Biblioteconomia Diurno/USP).

Após o ensino médio, eu fiquei até os 25 anos trabalhando. Aí o que aconteceu foi o seguinte, quer dizer, esse comércio começou em 1998, aí eu fiquei 98, terminei o colegial em 96, 97 e 98, começamos a loja. De 97 para 98, começamos a loja, ficamos lá 98, 99, 2000, 2001. Em 2001, eu prestei o vestibular. Eu vi que podia pedir ampliação [recurso computacional para deficientes visuais]. Eu vi, nessa época, eu já tinha um pouco de contato com a internet, já vi umas ampliações no computador, aí eu tive o meu primeiro computador em 98, foi quando eu tive o meu primeiro computador, e em 99 para 2000, comecei já a usar os primeiros recursos de ampliação. Aí eu comecei, eu fiz uma prova, um vestibular e fui razoavelmente bem, não suficiente para o curso aqui na USP. Só prestei aqui. Não suficiente para passar, mas foi uma pontuação considerável, uma vez que já tinha parado de estudar há mais de 3 anos, foi quando eu tive uma oportunidade, um amigo meu que estudava numa escola em Cotia [RMSP] e tinha um professor, ele que falava sobre o cursinho alternativo que tinha aqui na USP, do curso de Psicologia, e através desse colega meu que me falou, esse colega era professor de cursinho, ele tinha uma séria deficiência também visual e ao estilo, usava um óculo assim, e esse cara é muito legal, é uma pessoa fantástica, que depois eu fui conhecer aquele cursinho da Psicologia e daí, no cursinho da Psicologia, foi que eu tive contato com uma formação assim para poder mesmo prestar vestibular assim, sério. Aí eu pude recordar todo o conteúdo, no cursinho. Aí que eu tive um certo respaldo. [...] Tentei 3 vezes, 2 vezes eu tentei para Psicologia. Isso, o 3º foi Matemática. E o que acontece? Eu fiz uma pontuação assim considerável em Psicologia, mas nunca era suficiente para passar para a 2ª fase. Eu estou contando essa parte da Psicologia que eu prestei 2 vezes e durante o cursinho, até pelo meu desempenho em Matemática, os professores reconhecidamente viam e tudo e no cursinho eles orientavam a gente a não ficar muito, assim, sabe, porque tem vários cursos, né? Você não tem que ficar tentando só um, você tem que saber ver as potencialidades dentro do teu

potencial também. E eu precisava trabalhar, já não tinha como, já não estava dando mais para mim, ter como perspectiva ficar nos próximos 4 anos estudando de dia, sendo sustentado pela minha família, já com 27 anos. Então estava numa situação crítica e, nessa hora, quer dizer, com o cursinho eu já comecei a prestar concursos públicos. Então isso, associado a recursos de ampliação e tudo o mais, aí eu prestei o curso de Licenciatura em Matemática, consegui ser aprovado e consegui passar no concurso público para trabalhar numa secretaria de escola em Osasco [RMSP], e aí, durante o meu curso de graduação em Matemática, o meu interesse por Psicologia foi se tornando vago. Assim, não que eu não tenha continuado a ler coisas de Psicologia, mas era uma coisa que eu queria, que me interessava muito. (Entrevistado 4 - Flávio, evadido Licenciatura Matemática Noturno/USP).

Conforme enunciado nos depoimentos citados, verificamos que os entrevistados relatam pouca clareza da escolha ou incertezas com relação ao que esperar do curso em que ingressaram na USP. Além disso, observamos um direcionamento mais forte para uns que para outros, da certeza dessa decisão, em razão das chances de serem aprovados no processo seletivo da Fuvest, recorrendo à frequência ao cursinho pré-vestibular para realizar essa conquista. Constatamos ainda que fatores tais como: trajetória escolar anterior ao ingresso, idade e alguma conformação frente à condição/categoria de gênero pesam muito no direcionamento das escolhas e chances de conclusão dos cursos pelos ex-alunos. Na sequência, daremos prosseguimento a essa análise do perfil geral dos entrevistados, verificando demais recorrências nas situações de conclusão na USP.

5.7.5 Desempenho no curso: idade, gênero e o curso superior noturno – alunos egressos da graduação da USP

Com relação à idade no ingresso, verificamos que: alguns ex-alunos entraram com idade mais próxima da regularidade idade-série, logo após o término do ensino médio; outros, com idade mais avançada, devido sobretudo à realização de cursinho pré-vestibular. Para verificar as diferenças identificadas na idade de ingresso e a recorrência da conclusão, apresentamos, na tabela que se segue, a seguinte distribuição etária para o público entrevistado, no momento de ingresso na graduação da USP:

Tabela 16 - Média de idade no ingresso dos egressos da USP

EVADIDOS	CONCLUINTE
IDADE NO INGRESSO	IDADE NO INGRESSO
Entrevistado 1 (Frederico) - 18 anos	Entrevistado 2 (Catarina) - 18 anos
Entrevistado 3 (Gustavo) - 28 anos	Entrevistado 5 (Tereza) - 18 anos
Entrevistado 4 (Flávio) - 27 anos	Entrevistado 8 (Felipe) - 20 anos
Entrevistado 6 (David) - 19 anos	Entrevistado 10 (Sofia) - 18 anos
Entrevistado 7 (Martim) - 20 anos	Entrevistado 12 (Mariana) - 20 anos

Entrevistado 9 (Mateus) - 20 anos	Entrevistado 13 (Valentina) - 22 anos
Entrevistado 11 (Joaquim) - 19 anos	Entrevistado 17 (Daniela) - 19 anos
Entrevistado 14 (Guilherme) - 19 anos	Entrevistado 18 (Bela) - 18 anos
Entrevistado 15 (Rafael) - 22 anos	Entrevistado 20 (Diogo) - 22 anos
Entrevistado 16 (Augusto) - 20 anos	Entrevistado 21 (Antônia) - 19 anos
Entrevistado 19 (Joana) - 19 anos	
Entrevistado 22 (Túlio) - 19 anos	
MÉDIA DE IDADE DOS EVADIDOS DA USP: 20,83	MÉDIA DE IDADE DOS CONCLUINTE DA USP: 19,4

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Na tabela apresentada, verificamos uma média de idade mais alta para o ingresso na USP entre os evadidos que entre os concluintes. Assim, observamos uma variação de 1,4 anos a mais de idade para o ingresso entre os evadidos. Contudo, para além dessa diferença, constatamos, nos relatos obtidos, que, excetuando-se os casos de idade mais alta em que o entrevistado já estava inserido em uma condição de vida adulta ou observava dificuldades maiores para realizar o curso e se manter na universidade, tal como o caso do deficiente visual que demorou para finalizar a formação, não chegando a concluí-la, o ingresso dos estudantes com uma idade-média de 20-21 anos parece ter beneficiado a trajetória universitária dos entrevistados. Assim, muitos relatam que entraram com mais maturidade e focados nas oportunidades de formação oferecidas, bem como direcionaram o curso para uma profissionalização na qual se veem consolidados hoje. Assim, é observado pelos depoentes:

Eu não sei, eu considero dois fatores para o meu desempenho ter sido bom na universidade, o primeiro fator é ter feito curso técnico que eu já tinha comentado com você, segundo fator é eu ter entrado um pouco mais velho no curso. Eu entrei com 21 anos. Como eu era um pouco mais velho, o pessoal normalmente entra com 18 anos ou 19 anos, o primeiro ano, basicamente, eu achava o pessoal que entrava em Engenharia muita molecada. Entra fica lá, tem que estudar o tempo todo e não sei o que, tem a primeira liberdade da vida o pessoal, começa e é muita festa. Eu frequentava as festas, eu joguei no time, eu ia viajar para esses eventos universitários de campeonato, mas eu sempre achava que o pessoal entrava meio imaturo, eu senti muito isso no primeiro ano. Por sorte, no primeiro ano, eu conheci um rapaz, eu tive um amigo que caiu na mesma sala que eu, o cara era mais velho que eu, ele já era formado em tecnologia na Fatec [Faculdade de Tecnologia de São Paulo], ele tinha 24 ou 25 anos e eu acabei por ter essa formação técnica. Então, o fato de já ter estudado e ele também já tinha estudado na escola técnica federal, antes de fazer a faculdade e eu acabei conhecendo ele. Porque assim, eu sempre me envolvi com o pessoal um pouco mais velho, nunca pessoa mais nova, eu sempre me envolvo com pessoas mais velhas. Então, eu acho que esse fato de ter entrado mais maduro e já meio que sabendo o que eu queria, quando eu entrei eu também não tinha muito tempo para ficar perdendo, eu já estava com 21 anos, ainda era sustentado pela minha mãe, eu estava em um curso bom, só que iria demorar cinco anos para me formar, era chão que tinha. Eu não queria ficar muito tempo dependendo da minha mãe. O pessoal entra bastante festa, reprova, tudo bem, eu faço essa matéria depois, eu meio que me foquei nos estudos e tive um bom desempenho. Por sorte, eu também tinha apoio na

família, não me faltava nenhum recurso, não sobrava mais também não faltava, eu acho que isso foi um ponto chave para eu ter ido bem. (Entrevistado 6 - David, evadido Geofísica/USP).

Não, meus pais eram bem simples, eu estava me formando na GV com 17, com 18 anos, que eu já tinha. Eu não sabia direito o que era, eu sabia que existia a USP, por exemplo, mas eu achava que era uma universidade privada. Eu achava que tinha que pagar, eu não tinha noção do que era e aí eu tenho uma tia minha que não é tão próxima, mas que ela fez faculdade, um pouco mais esclarecida e aí ela me chamou para uma conversa e falou: [nome do entrevistado], você já tem 18 anos, você está se formando na GV [Fundação Getúlio Vargas], o que você vai fazer e tal, será que não é legal você fazer uma faculdade? Aí na época eu estava estagiando, estava terminando a GV [Fundação Getúlio Vargas] e aí eu falei: olha, tia, eu não tenho condições de pagar uma faculdade, os cursos são muito caros, eu não ganho tão bem, sou estagiário e tal e ela falou: mas tem universidade pública, você faz um cursinho e tal. Aí que eu fui me informar sobre tudo e aí corri atrás, foram 3 anos de cursinho para entrar na USP e aí foi a partir dela que abriu um pouco a cabeça e aí o resto eu fui atrás. Quando eu entrei na USP, eu era muito chucro. Realmente me comparando com as pessoas que estavam lá, que tinham vindo de colégios muito bons, tradicionais ou colégios super, digamos, com linhas teóricas mais modernas, enfim, então foi um choque de realidade, mas foi um processo, foi normal, eu acho que como qualquer processo de crescimento. [...] Fora eu trabalho desde os 13, agora com o meu pai e fazendo bico é desde mais cedo, mas trabalhando em, sei lá, fazendo bico, como *office-boy* ou coisas da escola técnica, eu comecei trabalhando com os professores, eles precisavam de gente para fazer instalações elétricas e tal e eu ia. Sempre correndo atrás, todos os meus empregos até a parte em que entrei hoje, hoje sou editor, faço livro didático de Geografia, até isso fui correr atrás. Porque eu entrei na faculdade e entrei trabalhando, trabalhava acho que na época quando eu comecei a trabalhar com *telemarketing*, aí eu fui atrás de bolsa e a USP tinha um monte de bolsas para pessoas de baixa renda. Acho que agora mudou um pouco, tem mudado nomes, enfim, mas eu consegui. Eu nem sabia que tinha bolsa, na verdade eu fui descobrindo por acaso e só no 2º semestre que eu consegui bolsa de alimentação para poder bandejar gratuitamente, consegui o auxílio moradia e consegui uma bolsa de trabalho que a gente fazia acho que 10 ou 12 horas por semana no laboratório e ganhava meio salário mínimo, só que eu sempre ia atrás. Eu já comecei a dar aula, já comecei a fazer várias coisas e aí um dia eu estava muito apertado de grana, como sempre, mas enfim, saí na faculdade perguntando para todo mundo quem que conhecia alguém que soubesse de alguma vaga e aí tinha uma colega que virou para mim e falou assim: ah, tem uma editora que precisa de gente, é uma editora que eu não lembro o nome, mas tem duas letras. Não, está bom. Fui no *Google*, fiquei a tarde inteira no *Google*, aí achei, era a Editora [nome da editora]. Aí liguei na recepção e falei assim: olha, eu sou de Geografia, me informaram que tem uma vaga aberta, gostaria de saber se eu posso participar do processo seletivo, como que funciona e tal, a moça da recepção obviamente não sabia, eu falei: ah, você pode me passar para alguém, gerente, alguém que saiba dar essa informação com um pouco mais de segurança e tal e ela me passou justamente para a moça que estava precisando de alguém que não era de Geografia, mas era uma pessoa que estava precisando de um assistente e aí ela ficou meio surpresa porque a vaga não estava aberta, era boca a boca ainda, enfim, e aí gostou de mim, pediu um texto, eu enviei e já comecei e aí entrei no editorial, isso foi em 2007 e aí não saí mais, continuei dando aula, fiz

algumas pausas. Como fui assistente dela, ela era gerente do setor inteiro, me deu uma base de todo editorial muito boa e serviu para a vida inteira, então foi uma ótima escola. (Entrevistado 20 - Diogo, concluinte Geografia Noturno/USP).

Mediante esses relatos e demais trajetórias analisadas, verificamos que uma faixa de idade entre 20-21 anos parece propiciar um melhor aproveitamento do curso pelos ex-alunos egressos da USP. Esse resultado se revelou frente à constatação da existência de uma maior definição do propósito de realizar a graduação de ingresso, bem como a afiliação à estrutura social e acadêmica da universidade ser fortalecida com certo amadurecimento pessoal, e tal fato favorecer a conclusão. Por outro lado, observamos que uma idade mais avançada também constitui um desafio para o estabelecimento de um vínculo maior do estudante com o ambiente acadêmico, sobretudo, quando se trata de um estudante-trabalhador em um curso superior noturno, devido às demandas ordinárias da vida cotidiana que, muitas vezes, concorrem com um bom desenvolvimento do curso. Assim, é enfatizado:

[...] Eu fiz tudo bem depois na verdade. Na época em que eu entrei na USP, foi um ano mais ou menos antes, eu tinha montado uma empresa, e a empresa não deu certo, eu estava muito sem dinheiro, comecei a prestar pequenos trabalhos de desenvolvimento, então, não tinha nada muito fixo, então, foi uma época que eu acabei entrando, como tinha muito tempo sobrando, falei: quer saber? Eu vou estudar e ver se entro na faculdade, vou preencher o tempo que eu tenho livre fazendo alguma coisa. E fui, mas o problema é que era uma época que eu estava muito sem dinheiro, então, quando apareceu uma oportunidade de trabalho, e às vezes era uma urgência, alguma coisa assim, eu deixava de ir para a faculdade para trabalhar, esse tipo de coisa, então foi muito difícil de levar todo esse trabalho que não era constante e nem em horário fixo, junto com a faculdade, e eu acho que esse foi o principal motivo. Depois de tudo isso, eu descobri que eu tinha déficit de atenção e tinha uma puta dificuldade de me concentrar nas aulas presenciais. Mas, esse entendimento que eu tenho disso é hoje. Na época, a explicação que eu tinha era que eu não conseguia conciliar trabalho e o estudo ao mesmo tempo. (Entrevistado 3 - Gustavo, evadido Licenciatura Matemática Noturno/USP).

Outras vezes, para além da idade, outros fatores de ordem existencial direcionarem para caminhos até então não planejados. Assim, é constatado:

Tem gente que até tira sarro, as pessoas que tem mais intimidade insinuam que eu joguei o dinheiro da universidade fora, existe esse tipo de coisa. Você escuta isso, eu já escutei esse tipo de coisa, pode ser em tom de brincadeira ou não, mas o fato é que eu não sinto que o tempo que eu fiquei aqui foi perdido e o papel da universidade na minha formação é fundamental. [...] Agora, claro que no malabarismo da minha vida e tudo, você percebe que talvez eu deveria ter percebido antes que inteligência não é tudo. Você tem que ter inteligência, mas um certo tipo de inteligência, também emocional. Durante o curso, tinha

um outro deficiente visual chamado acho que [nome mencionado], sei lá. Eu lembro que esse rapaz é bem mais novo que eu, deficiente visual desde criança, conversando comigo, ele falando sobre as ferramentas que usava, na época, eu fazia ampliação, aí ele perguntando sobre o meu diagnóstico e tudo, e ele falou assim, para mim: larga isso tudo de ficar querendo ver as coisas, ampliar as coisas, se você está com um diagnóstico que sabe que vai ficar cego, não adianta você ficar batendo cabeça com esse tipo de coisa, porque depois você vai ver outra coisa, sabe, assim, é tipo um conselho de quem já passou por uma outra situação, que, talvez, eu tivesse tido que compreender isso mais cedo, talvez isso me desse um equilíbrio melhor para eu me situar. (Entrevistado 4 - Flávio, evadido Licenciatura Matemática Noturno/USP).

E o entrevistado continua questionando a concretização de seus propósitos na vida, hoje, e a viabilidade de seus interesses:

Mas, eu acho assim, quer dizer, é que a gente sempre acha, você olha a sua vida e fica falando porque eu fiz isso, porque não fiz aquilo e talvez nos últimos 5, 6 anos onde eu consegui ter esse contato com a leitura que eu te falei, com textos filosóficos, um monte de coisas, uns livros assim de, sei lá, Dostoiévski, umas coisas assim que antigamente eu não me imaginava lendo com a facilidade justamente do computador, do recurso do sintetizador de voz, você meio que dá uma acertada. Não sei se isso vem com a idade, você meio que acorda assim com uma situação, aí você se vê numa situação que não é exatamente aquela que pensava, mas como eu disse, tentar ver o que eu melhora daqui para frente, mas é complicado, a maturidade a gente só se adquire com o tempo, não adianta querer... (Entrevistado 4 - Flávio, evadido Licenciatura Matemática Noturno/USP).

Por último, uma maior regularidade idade-série na trajetória universitária apresenta variações de êxito no curso, dependendo da história individual de cada entrevistado. Assim, em alguns casos, dependendo da trajetória anterior da pessoa, do grau de importância e valor que a mesma observa com relação à oportunidade de finalizar a formação em curso, bem como o meio em que se vê envolta ou o fator gênero, tudo isso torna a conclusão mais ou menos certa, dependendo dessas circunstâncias. Assim, apresentamos três situações distintas, balizadas pela condição de gênero:

Eu sempre fui envolvida com a escola que eu estudei, e sempre admirei alguns professores de Matemática que passaram pela minha vida escolar. Aí eu gostava muito da ideia de ser professora. Agora a opção de Matemática tinha bastante a ver com o quanto eu achava que era boa em Matemática, eu tinha muita facilidade com os conteúdos, achava muito fácil, e acabei tomando gosto, mal sabia que era tão difícil a graduação. Fazia bastante tempo que eu queria ser professora, mas eu nem sabia, até o terceiro ano, a diferença entre bacharelado e licenciatura. Aí quando eu soube da possibilidade de fazer direto a graduação em licenciatura eu escolhi. Mas, na Unesp [Universidade Estadual Paulista], por exemplo, tinha que optar por bacharelado e depois de

3 anos pela habilitação em licenciatura. (Entrevistada 2 - Catarina, concluinte Licenciatura em Matemática Diurno/USP).

Na verdade, a primeira opção era Engenharia, e a maioria lá queria Engenharia. Aí eu acabei fazendo só a licenciatura porque eu sempre estudei em escola pública, nunca tinha feito cursinho, aí quis prestar um curso mais fácil para passar, mas que eu gostasse. Engenharia seria integral, aí deixei mais para o futuro, aí continuei na licenciatura. (Entrevistada 5 - Tereza, concluinte Licenciatura em Matemática Noturno/USP).

Meu exame vocacional foi uma piada, eu fiz o exame e simplesmente a orientadora me falou: “Qualquer coisa que você fizer na área de biológicas ou humanas, se você se dedicar, você vai se dar bem”, mas eu comecei a considerar algumas opções, eu até cheguei a considerar Medicina, mas não teria passado. E na última hora, já estava pensando em fazer Geografia, sempre gostei, gosto até hoje, dessa forma, acabei escolhendo, não queria ser professor, mas Geografia abre a possibilidade de área técnica. Eu gosto até hoje, não queria ser professor que é mais uma coisa que pesa, passei uns 10 anos complicados com meu pai, então foi mais um outro aspecto, que me fez desistir do curso. (Entrevistado 14 - Guilherme, evadido Geografia Diurno/USP).

Nos relatos expostos, verificamos percepções diversas que denotam, sobretudo, as diferenças de perspectivas e conformação entre os gêneros. Assim, observamos que as mulheres mesmo, sendo alunas destacadas, tanto na escola quanto na universidade, como nos casos descritos, não veem problema em se habilitarem professoras. Por sua vez, os homens não se submetem tão prontamente a essa possibilidade, sobretudo nos casos de alunos de procedência social mais privilegiada. Tal situação evidencia uma desigualdade nas relações entre os gêneros que se expressa em uma menor submissão masculina à formação universitária que direciona para postos considerados menos valorizados e, portanto, considerados femininos, na estrutura social e dentro do mercado de trabalho, conforme observado nos casos aqui analisados. Ainda com relação aos relatos obtidos por esta pesquisa, constatamos que, de maneira geral, a relação dos homens com a disciplina acadêmica se caracteriza por uma menor submissão e uma desfiliação com a estrutura universitária, principalmente, nos cursos analisados.

Finalmente, um fator que afeta fortemente as chances de conclusão, conforme enunciado, consiste no fato de o ex-aluno ter cursado o turno noturno, mesmo considerando a condição de gênero. Assim, temos situações que revelam como as trajetórias de determinados estudantes são marcadas por questões pessoais difíceis, por residirem longe e, sobretudo, por serem constituídos por um grupo de estudantes-trabalhadores que escolheram realizar a graduação no turno noturno para conciliarem estudo e trabalho. Nessas circunstâncias, até a condição disciplinar de gênero se vê submetida a uma ordem maior de adversidades que

dificultam a finalização do curso. A seguir, apresentamos dois casos emblemáticos dessa situação:

Eu estava voltando da faculdade à noite, eu usava uma portaria de pedestre que dá bem na Marginal Pinheiros, e você tinha que atravessar uma passarela para pegar o trem, e ali um homem tentou me agarrar, era bem à noite, umas 23 horas. Ele me puxou pelo braço, tentou me beijar, eu estava com salto, sai correndo, não sei se era tentativa de estupro, o que era. Aí, terminando de descer as escadas, outro homem começou a me seguir. Depois disso, eu voltei para casa dos meus pais, e minha mãe falou para eu pedir demissão, para voltar a morar com eles. Meu pai também porque para continuar estudando à noite estava muito perigoso. Agora eu acabei de lembrar de um outro detalhe, nessa época eu estava morando em Osasco [RMSP], eu fiquei em Itapevi [RMSP] até agosto, não lembro por qual motivo fui morar em Osasco [RMSP]. Aí fui morar numa pensão de senhoras. Então, Itapevi até agosto de 2004 mais ou menos, depois na pensão em Osasco [RMSP] até outubro, que foi quando eu pedi demissão e voltei para casa dos meus pais no Jardim Moraes Prado. Voltei a morar com meus pais, fiquei lá por um tempo até arrumar outro trabalho, porque, como eu havia dito, o bairro Moraes Prado é muito longe da cidade universitária. (Entrevistada 19 - Joana, evadida Geografia Noturno/USP).

[...] Voltei para a casa dos meus pais um tempo e depois eu fui morar com um tio meu no Butantã. Depois disso, fui morar com outra tia minha que mora aqui no Butantã também. Eu pulei do primeiro para o segundo local, porque meu tio desistiu de São Paulo e voltou para o Rio Grande do Sul. Daí eu fui para a casa de uma outra tia, que morava ali perto também. Em seguida, eu voltei para Parelheiros um tempo. Eu passei uns dois ou três meses lá. Eu nunca tive casa própria e é bom ter uma, para você ter o seu cantinho, mesmo que seja longe. Lá é muito longe, tipo, para trabalhar todos os dias, lá é um inferno. Imagina acordar cinco horas da manhã, eu não acordo cinco horas da manhã todos os dias. Eu fiz muito isso. Eu fiquei anos fazendo isso. Agora chega. Agora, eu sou um bibliotecário da USP, não preciso acordar cinco da manhã e morar a 50km do centro. (Entrevistado 11 - Joaquim, evadido Biblioteconomia Noturno/USP).

Tendo em mente os depoimentos destacados, constatamos que, muito recorrentemente, os alunos do turno noturno, nas graduações observadas, enfrentam dificuldades para estarem mais próximos à universidade, e sempre sucede de estarem envoltos em condições que pouco favorecem os estudos, tais como: instabilidades pessoais devido a problemas diversos (familiares, financeiros, falta de suporte e orientação na condução do curso), além de grau de comprometimento com o trabalho que afetam, sobremaneira, a formação desenvolvida na USP. Dentre outros aspectos, essas situações inviabilizam um melhor aproveitamento da graduação cursada e interferem nas chances de conclusão, conforme enunciado.

Para um aprofundamento da experiência realizada no curso, a partir das convergências expostas e características individuais dos entrevistados, no próximo capítulo deste trabalho,

discriminaremos os quatro perfis de trajetórias, as diferenças de vivências experienciadas na USP, bem como os caminhos percorridos pelos tipos analisados por esta pesquisa.

CAPÍTULO VI

QUATRO PERFIS DE ESTUDANTES: DIFERENTES EXPERIÊNCIAS E PERCURSOS NA UNIVERSIDADE

“Quem não conhece o valor das palavras não saberá
conhecer os homens.”

(CONFÚCIO)

O objetivo deste capítulo é o de discorrer sobre a experiência universitária e os percursos realizados, na USP, pelos jovens, concluintes e não concluintes, entrevistados nesta investigação. Para tanto, foram consolidados quatro perfis de trajetórias, segundo as respectivas situações de encerramento do curso na USP e tempo de permanência na universidade, assim delineados: 1) Concluintes no tempo ideal e máximo; 2) Evadidos antes de dois anos de permanência; 3) Evadidos após dois anos de permanência com conclusão (dentro ou fora da USP); e 4) Evadidos após dois anos de permanência sem conclusão ou evadidos prolongados sem conclusão.

Esse formato se mostrou pertinente tendo em vista a conformação de referências individuais que subsidiaram comportamentos e balizaram encaminhamentos na trajetória de vida, acadêmica e pessoal, de cada egresso entrevistado. Assim, foram agrupados e ordenados os tipos de trajetórias, em função do tempo de permanência e forma de encerramento do curso, dos ex-alunos de diferentes procedências sociais, segundo: suas idades, clivagens de gênero, referências simbólicas de vida acadêmica e extra-acadêmica, as formas de apropriação da universidade, a relação com a cultura e a sociedade de seu tempo estudantil e geracional, a configuração de suas rotinas, tempos de estudo/trabalho e deslocamento, prática de esportes e atividades de lazer, desempenho no curso, perspectivas de profissionalização, além da situação ocupacional atual.

A partir dos pontos elencados, acreditamos apreender aspectos relevantes e desafios postos para a categoria etária jovem aqui analisada em seus percursos de passagem para a vida adulta com a efetivação, ou não, da conclusão do curso de graduação na USP. É importante destacar que não discutiremos todos os meandros do processo de passagem, delineados por sua condição de completude ou caráter de reversibilidade,⁴⁶ mas, por ser um fator inerente ao

⁴⁶ Segundo Pais (1990) e Pimenta (2007), o processo de passagem para a vida adulta se efetiva pela conquista de autonomia financeira, pela constituição de um casal ou pela saída da casa dos pais. Contudo, tais etapas podem ser sobrepostas e não necessariamente apresentarem um marco definitivo. Alguns contornos pouco nítidos dificultam uma demarcação precisa do processo de passagem, que pode ainda sofrer reversibilidades.

momento da vida experienciado pela categoria aqui analisada, apresentamos nuances dessa configuração, com a observação da consolidação da carreira e a conquista de autonomia financeira pelos jovens entrevistados.

6.1 Tipo 1 - Concluintes no tempo ideal e máximo

Para iniciar e justificar, de forma ampla, a diferença entre o concluinte de tempo ideal e no tempo máximo, observamos que esse perfil de aluno se distingue mais por área de formação na USP, que por características individuais dos estudantes. Assim, são recorrentes maiores incidências de casos de concluintes no tempo ideal na área de Ciências Exatas devido ao fato de o encadeamento das matérias e a estrutura curricular das disciplinas impossibilitarem o avanço na formação desses cursos com pendências de pré-requisitos. Por sua vez, os concluintes em permanência prolongada ou dentro dos limites do tempo máximo são comumente predominantes na área de Ciências Humanas, em razão de certa cultura institucional privilegiar uma maior qualificação nesses cursos com o aporte extensivo de leituras teóricas e trabalhos técnicos subsidiados por aprofundamento reflexivo, que requerem extensivo tempo de aquisição. Por esse motivo, nessa categoria, não efetuamos distinção entre as duas formas de conclusão previstas no Regimento da USP. Seguem abaixo alguns depoimentos ilustrativos dessa extensão no tempo de conclusão do curso na área de Ciências Humanas:

Estava bem na época que eu estava me formando já, foi bem no período do TCC [Trabalho de Conclusão do Curso] e tudo e aí até brinco assim que sou meio devagar, eu decidi que queria me formar com calma, eu acho que estava até demorando porque o curso era para ser, um curso normal é de 4 anos, como eu fazia o noturno, tinha bastante essas janelas de optativas, esse curso normalmente era para durar 5 anos e já era uma longa discussão. Aí também eu acho que o curso era um pouco espaçado demais, como eu te falei. Acho que não era muito, poderia ter sido mais condensado. Enfim, eram 5 anos, e nessa eu estava com pendência de matéria optativa, eu já ia entrar no meu 6º ano no meio de 2009 e eu estava esgotada. (Entrevistada 12 - Mariana).

[Na época do TGI - Trabalho de Graduação Individual] Eu dei uma atrasada nas matérias, aí demorou para concluir o curso, aí só consegui me formar em maio de 2009. Eu queria me dedicar mais à monografia. (Entrevistada 17 - Daniela).

Para além dessa diferenciação, o aluno concluinte de um curso de alta evasão apresenta especificidades que o distingue do perfil modal do alunado institucional, caracterizado por Hirano e outros (1988). Assim, embora apresente atributos semelhantes — por terem convivido

e compartilhado experiências acadêmicas comuns, além de pertencerem a mesma categoria etária com maior simetria idade-série no acesso ao ensino superior e terem se formado na USP — tais estudantes assimilam um certo *ethos*⁴⁷ ou forma de comportamento estudantil, senão uma adequação às práticas e cultura acadêmicas, que favorecem o êxito no curso e os notabilizam institucionalmente. Dentre outros fatores, destaca-se que o perfil de concluinte apresenta especificidades frente às características da população geral da USP. Desse modo, o aluno concluinte aqui recortado não é de classe alta e nem de classe média-alta, conforme o perfil modal abaixo delineado:

A Universidade de São Paulo é uma universidade da elite intelectual, da elite econômica e das classes alta e média dos jardins, dos bairros de classe média-alta e dos bairros vizinhos a Cidade Universitária (Butantã, Pinheiros, Cerqueira César, Itaim Bibi, Jardim Paulista, Jardim Europa, Jardim América, Vila Madalena, Bela Vista, Vila Mariana, Aclimação, Santana, etc.) (HIRANO *et al.*, 1988, p. 16).

A categoria de concluintes aqui analisada se define mais pela posse de capital simbólico familiar na orientação para a escolha e conclusão da graduação realizada na USP, que pela renda ou capital cultural e escolar observado em termos de salários mínimos, titulação dos pais ou escola de procedência no ensino médio. Desse modo, na maior parte dos casos, observamos egressos cujos pais possuem renda familiar mediana e baixa, como também alguns exercem ocupações no âmbito do trabalho manual. Metade dos concluintes tem um dos pais com ensino superior completo, sendo essa referência predominantemente paterna. Os outros, 50%, possuem pais com nível de instrução baixo, atendo-se ao ensino fundamental incompleto. Destaca-se, como especificidade desse grupo, uma prática familiar que preza pela escolarização dos filhos, em termos de liberação para os estudos, e certa estabilidade emocional em casa, que possibilitam a construção de uma trajetória escolar diferente da que realizaram os pais. Os concluintes, nos cursos analisados, predominam entre a categoria feminina. Assim, conforme apontado no relatório da identidade da condição estudantil do alunado da USP (HIRANO *et al.*, 1988), verificamos uma tendência de maior valorização da formação escolar dos filhos e filhas indistintamente. Embora constatemos que as moças tendem a concluir graduações que formam profissionais que atuam em escala social em funções correlacionadas à sua condição de gênero, como nos cursos aqui analisados.

⁴⁷ Segundo o dicionário **Aurélio**, *ethos* constitui aquilo que é característico e predominante nas atitudes e sentimentos dos indivíduos de um povo, grupo ou comunidade, e que marca suas realizações ou manifestações culturais. Constitui um conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de determinada coletividade, época ou região.

Verificamos que o modelo de responsabilidade social e de formação intelectual a que estão mais identificadas é o do pai e não o da mãe, e que esse espaço da universidade possui um significado singular para a jovem no sentido da estruturação da sua personalidade a partir da construção de um papel social cujos parâmetros são diferentes do destinado à sua mãe. Desse modo, reiteramos o enunciado do relatório (HIRANO *et al.*, 1988) quando destaca que:

Para a jovem universitária o título universitário se constitui num rito de passagem mais original e, por isso, mais significativo do que para o jovem universitário. Confiamos em que este seja o motivo mais importante para a revalorização do ritual de formatura. Ao obtê-lo, a jovem está rompendo com uma tradição familiar! É, portanto, ingênuo, identificar como faz a imprensa, a volta do ritual como um simples retorno ao passado. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 65).

Observamos que muito raramente os concluintes provêm das escolas particulares que mais aprovam nos cursos mais seletivos da universidade. Verificamos que tiveram que “ralar” muito durante o trajeto da educação básica para conseguir uma boa escola no segmento público de ensino e depois realizar cursinho para ingressar no curso selecionado, que nem era sua primeira opção de ingresso. Contudo, percebem bom desempenho de notas e experiências universitárias enriquecidas nas interações sociais em meio acadêmico, com estágios e bolsas de iniciação científica durante o período de realização da graduação. Nesse sentido, distancia-se do perfil modal que almejam, sem tanto sucesso, integrar projetos acadêmicos que propiciam relações mais estreitas com a instituição, conforme mencionado a seguir:

[...] a academia não produz intelectuais proletários, mas uma cultura de elite e a profissionalização dela, em forma de racionalidade teórica e instrumental. Em vista disso, os estudantes da USP procuram sonhar, não com as utopias revolucionárias, mas com as utopias da racionalidade técnica, sonhando em: ter bolsas de iniciação científica (51%); em realizar monitorias (28%); em participar de congressos (46%); pensando em cursar outros cursos, provavelmente na USP (74%); e acreditando que a USP é a melhor universidade do Brasil (70%); acreditando que a presença às aulas é importante (67%); e que os cursos por eles frequentados avaliam, basicamente, o conhecimento teórico (69%). (HIRANO *et al.*, 1988, p. 22).

É interessante constatar que, mesmo não sendo provenientes de famílias financeiramente privilegiadas, os alunos concluintes dos cursos de alta evasão da USP raramente trabalham durante a trajetória da educação básica, ensino médio e, muitas vezes, até durante realização do ensino superior. Assim, verificamos apenas o envolvimento desses egressos em atividades acadêmicas em que se observa o recebimento de bolsas, auxílios

estudantis ou com a efetivação de trabalhos esporádicos para custeio de sua condição estudantil ou de um estilo de vida jovem, em uma situação momentânea de passagem ou de transição para a vida adulta (HIRANO *et al.*, 1988; SAMPAIO; CARDOSO, 1994). Nesse aspecto, o estudante concluinte parece reproduzir algumas tendências de comportamento também identificadas para o perfil modal, abaixo destacado:

A tendência desse jovem, em relação a gerações passadas, é prolongar o comportamento adolescente e prorrogar a juventude. A perspectiva do casamento é distante e, em termos de independência em relação à família, possuir os seus próprios rendimentos advindos da profissão futura, ter um carro e um quarto bem equipado são os objetivos mais imediatos. Sair de casa não significa o ideal para construir uma vida independente. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 63).

Frente a essa possibilidade, constatamos que existe uma dedicação intensa aos estudos e a priorização de uma base acadêmica forte e certa formação técnica, obtida em estágios e trabalhos de pesquisa, antes de ingressar no mercado de trabalho e assumir uma vida independente. Portanto, entre os concluintes aqui analisados, temos um único caso de um estudante que efetuava certa contribuição financeira no orçamento da família de origem quando do ingresso e durante a realização da graduação na USP. Nessa circunstância, ressalta-se que não foi evidenciada a desigualdade em termos de apropriação da universidade, como nos casos descritos por Mesquita (2009). No estudo citado (Mesquita, 2009), tais ocorrências eram reportadas para um alunado com um perfil etário mais elevado que o perfil médio da USP, conforme apresentado anteriormente, na Tabela 5, do Capítulo 4, desta pesquisa.

No caso aqui destacado, o estudante concluinte que ajudava em casa iniciou a vida laboral muito cedo, desde os 13 anos de idade, trabalhando como *office-boy* e fazendo bicos. Quando do ingresso no ensino médio profissionalizante, na formação em eletrotécnico, realizava trabalhos de instalações que o ajudavam a complementar a renda familiar. Contudo, tão logo ingressou na USP, conseguiu um conjunto de auxílios que lhe propiciou experienciar a vida universitária em sua plenitude e se encaminhar profissionalmente a partir das relações estabelecidas nesse meio. Assim, pode ser destacado:

Como eu tinha as bolsas, depois eu consegui bolsa de iniciação científica, realmente eu entrei na USP, eu também estudava inglês lá, tinha a faculdade de educação da USP, ela abre, a cada ano, 25 vagas para um curso de inglês. Participei de um sorteio e eu acabei passando. Então, eu fazia inglês. Eu também sempre fiz esporte, eu me dedicava ali duas ou três vezes por semana para fazer esporte. Eu comia, almoçava e jantava, chegava na aula cedo, ia trabalhar, eu ia para o laboratório, depois do laboratório, eu ia para outro

laboratório, onde eu era voluntário, eu aproveitava e já desenvolvia a minha pesquisa também, alguns dias, eu ia para a escola de manhã dar aula, a grade era variável, eu assistia uma aula de tarde, mas ia trabalhar à noite, festa na USP, tudo na USP, eu morava lá praticamente, eu morava em uma república que era próxima, eu não morei no Crusp porque eu achava o ambiente muito pesado, eu vivi eu acho que cinco anos lá dentro intensamente, foi até difícil cortar esses cordões aí. (Entrevistado 21 - Diogo).

Outra estudante, que também tinha uma condição familiar bastante modesta, contava com o apoio dos pais, que eram trabalhadores rurais, mas obteve o auxílio da SAS para se manter e fixar residência na Cidade Universitária. Sua estrutura e rotina na universidade é descrita na sequência:

Eu recebia moradia e alimentação. Quando eu consegui a bolsa monitoria de 20 horas mensais, eu fui lá e abri mão do bolsa alimentação, porque eu achava que tinha condições de bancar as minhas refeições, então ficava para as pessoas que precisassem da alimentação mais do que eu. [...] Os meus pais, até eu conseguir uma bolsa, no fim do 1º ano de faculdade, me ajudavam com o que eu precisava e, depois disso, já não me ajudaram mais. Depois que eu consegui essa bolsa de 20 horas mensais, que fiquei com ela 1 ano, eu consegui outra bolsa de 20 horas semanais, e aí nunca mais precisei da ajuda deles. É claro que, se eu precisasse, eu sei que fariam tudo para me ajudar, mas eu não precisava mais da ajuda deles. [...] Acho que, se não fosse essa possibilidade de morar lá, eu teria que ter conseguido um emprego. Talvez, em tempo integral, e fazer a minha graduação à noite, porque, financeiramente, eu não tinha como contar integralmente com a minha família para todos os gastos que morar fora geram para a gente. Então poder ter a certeza de que, tendo ou não uma renda, eu teria onde morar para concluir a minha graduação foi fundamental. Fora isso, tinha a facilidade do ir e vir, então não tinha lá esse risco de não estar na universidade. Lembro de um dia que deu uma chuva bem grande, o acesso à USP era limitado e eu era uma das poucas pessoas na sala de aula, o que também me facilitou foi a questão de estudar com outras pessoas na faculdade, morando ali, mais fácil, assim, no 2º ano de faculdade, a minha vida era na USP, eu trabalhava e estudava na USP, então era tudo muito tranquilo. Trânsito fácil de um lugar para outro, era muito vantajoso para mim, para conseguir ir para a aula, para conseguir me deslocar rapidamente até o Luri⁴⁸ e para almoçar. (Entrevistada 2 - Catarina).

Uma terceira concluinte, que trabalhava e morava no Embu-RMSP, inseriu-se no mercado de trabalho logo após o ingresso e trabalhava para custear sua condição de estudante durante a graduação na universidade. Assim, conseguiu ser aprovada para trabalhar dentro da USP, ia e voltava de carro, mantendo resguardadas as condições para o bom desempenho no curso. Essa estudante graduou com honra ao mérito, devido à obtenção da maior média ponderada da turma em seu ano de ingresso. Assim é retratado seu percurso:

⁴⁸ Luri - Laboratório localizado no Centro Esportivo da USP que desenvolve projetos voltados à educação infantil.

[...] eu procurei um emprego dando aula, mas fiquei 2 meses, prestava concurso, acabei passando na Caixa, só que não tinha tempo para estudar, então precisei deixar a Caixa, prestei concurso na USP mesmo, eu entrava 7 da manhã, saía às 4, e já ia estudando até a hora da aula. Isso que deixou eu estudar, porque tinha trabalho na Caixa que não dava. (Entrevistada 5 - Tereza).

Os demais estudantes dedicavam-se integralmente aos cursos de ingresso com bolsas acadêmicas e estágios remunerados que eram divulgados na universidade. Nos casos analisados, uma minoria recebia mesada dos pais para se dedicarem integralmente aos estudos. A despeito disso, com tais recursos, todos os concluintes arcavam com o provimento de suas condições de vida de estudante e demais despesas com materiais, passagens, lanches, eventos acadêmicos e culturais da instituição, além de participação em festas dos grêmios estudantis da USP. Aqueles que moravam distante mudavam para perto do *campus* universitário ou permaneciam na universidade o dia todo para efetuarem um melhor aproveitamento da universidade, além de garantirem uma maior dedicação ao curso. Dessa maneira, conseguiam bolsas de pesquisa e outras oportunidades que exigiam uma maior disponibilidade e empenho estudantil. Seguem alguns relatos referentes a tais situações:

No primeiro ano eu ajudava um amigo do meu pai nessa área de informática perto da USP, eu ia lá, trabalhava umas 2 ou 3 horas, mas era bico. [...] Fora isso, eu ficava o dia inteiro na USP, eu mudei para uma república aí perto no segundo ano, aí eu ficava o dia inteiro. [...] [O curso] Foi bem agradável. No começo você não vê muita geofísica, você vê física, matemática e um pouco de geologia, não vê muito da área que você vai seguir. Porém, os professores têm muita iniciação científica, então na metade do segundo ano eu já entrei no laboratório, já comecei a iniciação científica, já começamos com um projeto, aí teve a bolsa de estudos que me ajudava, então eu fui mais motivado pela iniciação científica. Isso me possibilitou uma integração grande com o curso, acaba que essa formação complementar ela acaba densificando a nossa formação e proporciona uma formação bem consistente. Tanto que até hoje eu trabalho em uma área que vi na iniciação científica. Com a bolsa, eu me mantinha estudando e eu ficava por conta de estudar. Minha mãe ajudava porque a bolsa não pagava tudo, mas eu nunca precisei recorrer a empregos. Eu ficava na USP de segunda a sexta, o dia inteiro. Na faculdade, eu conheci a minha atual esposa. Então, nos finais de semana, a gente namorava, vinha para Jundiaí onde eu moro hoje e a gente ficava com a família dela. (Entrevistado 8 - Felipe).

Eu estudava de manhã, quase todos os dias, sempre, ia para o estágio à tarde, quando tinha, o 1º estágio que eu fiz ainda era todos os dias à tarde, aí passava o estágio, eu estava no clube, fazia aula de tae-kwon-do ou ia para casa, basicamente foi isso. No 2º estágio, não ia todos os dias, eram 3 vezes por semana, se não me engano, e também ia para o clube, perto de casa, na maior

parte dos dias à noite eu ia para o clube. Eu fiz estágio durante todos os semestres da graduação. Depois que eu comecei a ganhar o meu salário, meus pais ainda me ajudavam a pagar o curso de idiomas que eu fazia, comecei a fazer francês, verdade, acho que fiz 2 anos de graduação, também fiz francês à noite. Eles me ajudavam a pagar. No final de semana [...], nas festas da USP, eu fui muito pouco, acho que fui em 2 festas assim, eu namorava e saía com o meu namorado, cinema mesmo, comer fora, essas coisas. (Entrevistada 10 - Sofia).

Tinha lazer assim, tinha um lazer vez ou outra com os amigos, o dinheiro era curto, então de fato não tinha muita coisa, a gente vai no que é de graça. Mas tem custo de... É, tem o custo de transporte, etc., mas o bom de morar em São Paulo é que você tem museus, você tem uma série de coisas que você consegue gratuitamente ou a um preço acessível. Mas, eu confesso para você que eu vim a ter uma vida social mais ativa e cultural depois que eu passei a ter uma condição financeira melhor. Depois que eu entrei no Scielo [estágio realizado durante o curso de Biblioteconomia]. Por exemplo, na semana passada, eu fui a uma peça de teatro, eu paguei uma peça de teatro, eu vou ao cinema com uma frequência grande, eu gosto de ir a shows, mas antes não tinha, a vida era estudar, trabalhar e limpar a casa, porque eu nunca tive empregada, eu ainda faço isso. (Entrevistada 13 - Valentina).

Meu pai dava uma mesada, mas eu tinha que me virar com ela, aí tinha coisa que dava para pagar, aí ia me virando. Gostava de cinema, teatro, sempre vinha nas festas da USP, vinha muito no CP [Centro Poliesportivo da USP], alguém via algo que estava tendo de graça e a gente ia, com o pessoal da faculdade. A gente ia em virada cultural, balada que não era cara. Eu tinha um grupo de amigas mais próximas, eu saía com elas também, mas minha vivência de faculdade foi mais com o pessoal da USP, porque eu passava mais tempo aqui também. A própria USP te oferece uma coisa diferente. (Entrevistada 21 - Antônia).

Eu levantava, tomava café, estudava, ia para USP, tinha aula a tarde inteira, bandejava, aí ia à noite para casa. Se eu fosse de manhã, eu bandejava à tarde, ficava um pouco e voltava para casa. No final de semana, quando era época de prova, eu estudava, mas eu saía. Às vezes o pessoal da faculdade se encontrava para ir em festa, bar, na época, eu ia bastante para praia com os meus pais, a gente gostava muito de acampar. (Entrevistada 18 - Bela).

Os alunos concluintes no tempo ideal e máximo moram na USP ou mudam para perto da universidade para efetuarem um melhor aproveitamento do curso. A grande maioria não trabalha durante a realização da graduação e utiliza carro, senão um deslocamento diário até a universidade com menor baldeação ou tempo de circulação mais reduzido que a maioria das categorias analisadas. Assim, é observado:

Não [eu não trabalhei], eu comecei a faculdade, era Diurno, tinha aula de manhã, de tarde e de noite, aí comecei a pegar coisa à noite. Aí ficava o dia inteiro na faculdade, eu morava longe, mesmo quando minha aula era só à

tarde, eu gostava de sair cedo, ficava lá estudando, comia bandejão e ficava mais um tempo para não pegar tanto trânsito. (Entrevistada 17 - Daniela).

[...] Tinha época que eu não aguentava mais fazer baldeação, aí eu ia de ônibus, eram só 2 ônibus, dependia do dia. (Entrevistada 18 - Bela).

Tais estudantes tinham uma vida regulada em termos de rotina e horas de sono diárias; permaneciam na USP não somente nos horários destinados à realização das disciplinas; utilizavam os serviços de alimentação disponibilizados pela SAS; praticavam esportes durante a semana, alguns praticavam dança ou outra atividade artística do tipo: teatro, pintura ou música, dentro ou fora da USP, como em instituições de tipo voluntariadas. Todos os concluintes realizavam atividades de lazer semanais, tais como: iam a festas universitárias, cinema, teatro e a shows que aconteciam na cidade de São Paulo, além de visitarem museus e exposições diversas. Alguns viajavam nas férias e também em feriados. Parte significativa dos concluintes mantinha práticas religiosas assíduas, e todos declararam dedicar pouco tempo a assistir TV. Por fim, dedicavam-se prioritariamente à vida universitária com uma maior inserção acadêmica e envolvimento em atividades extracurriculares e estágios. Seguem abaixo os depoimentos de quatro estudantes com relação a tais vivências, durante período de realização da graduação na USP:

Eu, durante a semana, não saía nada, quase nunca. Fim de semana, eu saía, ia ao cinema, passeava, dava uma volta, mas acho que a minha vida social girava muito em torno das próprias festinhas, que hoje em dia nem são mais permitidas, mas tinha muita, cervejadas, essas coisas que aconteciam nos institutos e sempre tinha amigos, estava todo mundo ali, todo mundo que eu conhecia era da USP, então eu sempre parei por aí. Ia para a casa dos meus pais, às vezes passava o fim de semana na casa do meu namorado e tudo, mas a maior parte do tempo eu estava ali, vivi nessa parte. Depois do 3º ano que eu consegui essa bolsa estágio de 20 horas semanais, eu também dava umas aulas num curso de EJA [Educação de Jovens e Adultos] fora da USP e aí eu saía mais, vivia menos dentro da USP. Eu acho que me fez bem também porque ficar só ali, parece que a gente vive num mundo meio paralelo. (Entrevistada 2 - Catarina).

A dedicação era bastante intensa durante a semana, durante final de semana, só se fosse algo muito específico, uma prova, uma apresentação da iniciação científica, mas, geralmente, os finais de semana eram livres, eu vinha para Jundiaí, a gente ficava aqui, mas não ficávamos estudando não. Na faculdade eu jogava futebol com minha turma, no CP [Centro Esportivo da USP]. A gente jogava futebol, tinha turma que jogava futebol de campo, durante a semana, nos finais de semana, eu vinha para cá, nós somos cristãos, a gente vinha e tinha algo na igreja, era mais assim, mas era mais tranquilo, não tínhamos dinheiro para viajar na época, só fomos viajar depois de formados. (Entrevistado 8 - Felipe).

Nunca gostei de ficar até de madrugada estudando, então eu sempre estudava sábado e domingo até umas 3 da tarde e depois ia viver. Eu sou religiosa, então vou muito à igreja, canto, ia a retiros. Até hoje, tenho muitos amigos, vira e mexe quando eu viajo eu vou com eles. (Entrevistada 5 - Tereza).

Então, fora os estágios e a dedicação ao curso, eu participava de um grupo de jovens que eu vou desde 2003 e nessa ONG que te falei também, é lá no centro de São Paulo, que tem esses projetos pedagógicos de educação infantil, é uma coisa que eu tenho me dedicado. Isso também é relativamente recente, mas na faculdade era mais isso, sempre fiz cursos assim, do Sesc [Serviço Social do Comércio]. Foi assim por fora, mas nada muito, fiz um curso *on-line*, na GV [Fundação Getúlio Vargas], mais na área de Gestão da Informação, de taxionomia. Mas daí fiz assim, antes no Sesc fiz um curso de alimentação, de violão, de lance cultural que eu trabalhava, tinha palestras de filosofia, eu sempre ficava nas palestras, fora do meu horário, ficava nas palestras, aí fiz curso de teatro também, bastante coisa assim. Eu nunca fui muito de sair, eu nunca fui uma pessoa de balada, essas coisas, mas eu aproveitava assim para descansar. Mas eu, na época da faculdade, tive um namorado que morava lá na zona norte, aí também eu sempre gostei de São Paulo, sempre vou à exposição, shows, shows do Sesc, sempre vou muito assim, exposição, evento cultural, vou bastante. (Entrevistada 12 - Mariana).

Destaca-se que muitos reclamam das restrições das disponibilidades de bolsas, mas constata-se, nos casos observados, que o acesso a tais oportunidades é conquistado com dedicação desinteressada até surgir uma vaga que possibilite essa conquista. Os estudantes aqui retratados empenham-se nos cursos realizados, procurando ter boas notas e ter vínculos de amizades com colegas e professores. Entendem que as relações estabelecidas nesse meio propiciarão ganhos para além do que se restringe a sala de aula. Assim, pode ser mencionado:

Porque ele sabia que a gente gostava de pesquisa, não tinha nada a ver com a pesquisa do TGI [Trabalho de Graduação Individual], mas ele sabia que a gente gostava de participar, que a gente queria fazer uma iniciação, a gente era os mais próximos dele, aí ele se sentiu seguro em nos indicar. [...] É porque eu tive aula com ele no começo da faculdade, eu fui monitora na disciplina, a gente tinha uma relação, antes de eu terminar a faculdade, eu já sabia que ele era meu orientador desde o começo, a gente sempre teve muita afinidade, gostei muito da disciplina dele. Sempre falo que minha vida acadêmica é antes e depois dele, porque foi bem esclarecedor, aí a gente começou a fazer trabalho de pesquisa com ele, mas antes de começar o TGI ou qualquer coisa, eu fui monitora da disciplina, a gente ajudava ele a preparar as coisas. (Entrevistada 17 - Daniela).

Eu acho que, na minha turma, quase todo mundo tinha [bolsa de pesquisa], era uma turma muito boa, pessoal era dedicado, corria atrás, mas não era uma coisa muito difícil, lógico que tinha que correr atrás, eu conversei com 2 professores antes e eles negaram, aí tive que ter um terceiro professor, dava para conseguir, não precisava ser o primeiro da turma, tinham várias

instituições, vários órgãos, quase todo mundo tinha. Os professores eram bem amigos, as turmas eram pequenas, todo mundo ficava junto no laboratório, tinha um diálogo muito aberto com os professores. (Entrevistado 8 - Felipe).

É essencial assim na minha formação a pesquisa para ter formação universitária, eu sempre fui da educação, na faculdade, durante 5 anos, eu fui, tem um programa lá que se chama Semana de Geografia, que é sobre desenvolvimento de projetos em escolas, edição de palestras, e eu me interessei logo que entrei na faculdade e fiquei 5 anos nesse projeto de uma forma voluntária, eu acho que foi em 1 ano que eu consegui uma bolsa, mas no geral era tudo voluntário, e eu me dediquei muito, mas também aprendi muito e foi onde eu fui tendo uma formação um pouco além da maioria, porque a faculdade costuma nivelar todo mundo no mesmo patamar, o que te diferencia é o convívio nos laboratórios, essa participação mais da sala, então ali eu fui crescendo e fui tendo uma formação, além de uma formação boa, fui coletando muitas informações mais atuais que me permitiram ter um diálogo com os autores, apesar dos autores, autores de livros, muitos são professores de universidade, mas como eu vim com essas informações todas novas da USP muita coisa eu consegui contribuir, então isso foi me abrindo muitas portas, então eu tinha uma formação sólida e informações atualizadas que muitos deles não tinham. (Entrevistado - Diogo).

Por sua vez, a sala de aula talvez seja o espaço mais criticado do ambiente acadêmico, entre concluintes e evadidos, para reportar as suas experiências universitárias, como observado no relatório produzido por Hirano e outros (1988) e no referido a seguir:

As insatisfações com o curso incidem também na forma como estão organizados (o que evidentemente tem incidência na forma como as disciplinas são transmitidas). A primeira insatisfação formulada a esse respeito refere-se à falta de integração entre as disciplinas que compõem o currículo. O desejo de não ter uma formação segmentada aponta nitidamente para a interdisciplinaridade: 40% dos estudantes gostariam que seus cursos estabelecessem maior ligação entre as disciplinas que o compõem e 71,4% gostariam de fazer disciplinas de outros cursos. Mais uma vez, os estudantes apontam para o próprio fechamento formalista e produtivista da universidade, refratária à ideia da frequência simultânea a vários cursos e, portanto, fechada à ideia de uma formação ampla para seus estudantes. A questão colocada é a de uma formação especializada contra a de permeabilidade curricular ampla que permita a cada aluno compor o seu próprio curso. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 38).

O aluno modal, como o concluinte aqui delineado, consiste em um perfil de estudante que se encaixa dentro dos critérios formais definidos pela instituição como “bom aluno” (HIRANO *et al.*, 1988). Contudo, segundo Hirano e outros (1988), parece ser norma da USP, definir o “bom aluno” pelos critérios mais clássicos e também mais produtivista da tradição universitária. Tal circunstância é assim retratada pelas estudantes:

Eu era assim, no comecinho, tem também aquele deslumbramento todo, de entrar na faculdade e tudo, eu não tinha esse ritmo até os primeiros resultados, até perceber que seria avaliada só por provas e as provas exigem bastante de mim, então eu precisava estudar, eu estudava todo dia, mas concentrava bastante o estudo nas semanas que antecediavam as provas. Eu deixava muito a desejar nas listas que os professores forneciam para estudo, os professores passavam lá a teoria, discutiam as teorias, discutiam não, apresentavam, porque não existia muito o perfil de discussão ali na matemática, e o instrumento de estudo era o livro, muitos deles muito difíceis para mim e essas listas gigantes de exercícios, então era muito técnico o negócio assim, muito repetitivo, você faz uns 20 exercícios muito similares para conseguir entender como é que se faz aquilo. (Entrevistada 2 - Catarina).

Eu estudava sozinha, tinha aula que eu preferia ir para a biblioteca estudar sozinha do que ficar assistindo. Eu gostei do curso, mas é um curso extremamente sofrido. Os professores ali são bons pesquisadores, mas não bons professores. Os professores são bem distantes, não são muito próximos dos alunos, acho que é característica do curso, mas eu tive sorte que o pessoal do meu curso era muito comprometido. (Entrevistada 5 - Tereza).

A despeito dessas adversidades, os egressos relatam modos diversos de encarar esse trajeto formalizado de aprendizagem e modos distintos de adesão estudantil aos seus critérios. Desse modo, viver o trajeto universitário não se reduz a um mero consumo de itens produzidos pelo ensino acadêmico. Assim, para parcela considerável de estudantes, esse trajeto é vivido de modo crítico, em dois sentidos. Em primeiro lugar, os estudantes fazem uma diferenciação entre ser aprovado e cursar com seriedade. Portanto, conforme observado na pesquisa mencionada (HIRANO *et al.*, 1988), parcela significativa dos estudantes aprovados e com frequência consideram que não cursaram seriamente o curso, e tal percepção não significa uma conivência da instituição com o relaxamento dos seus critérios de avaliação, mas uma relativização crítica que os estudantes fazem de seu próprio sucesso, ou seja: parte deles não se agarra aos bons resultados escolares como prova objetiva do melhor para si mesmos, como observado:

[Era aluna destacada da turma] Era, mas eu nunca me achei muito boa, tinha alunos muito melhores do que eu, eu achava que fazia o básico. (Entrevistada 17 - Daniela).

Então, eu diria que minha performance era média, não teve destaque, na época que a gente saiu da faculdade parecia que, se você tivesse diploma de Geofísica, você arranjava emprego, precisava de muita gente, as próprias empresas têm curso de treinamento. Eu não sei se o fato de que o diploma da USP fazia diferença, na Geofísica não tinha muito disso de ser USP, a USP era muito blindada pelas empresas, então enquanto outras empresas no Rio, na Bahia, colocavam os *softwares* delas nas universidades, dava treinamento específico, então a pessoa já saía com o perfil de mercado de trabalho, a USP já era mais ampla, então você saía um geofísico que não sabia quase nada de

uma área, mas com uma visão geral, tanto é que na minha turma, não sei se a metade partiu para o mestrado, porque tinha uma base boa acadêmica, enquanto as outras, que era bom para as pessoas que já saíam empregadas porque as empresas investem muito nas universidades. [...] a carreira acadêmica ela dá retorno, muita gente da minha turma foi para área acadêmica por perfil, são pessoas que querem mexer com aquilo que querem mexer, são pessoas criativas, acho que foi o perfil delas que levou a isso e dá retorno, porque a bolsa é pequena, mas eles agora como professores estão bem mais estáveis que a gente no mercado de trabalho, tanto que minha esposa acabou de ingressar na Unicamp [Universidade de Campinas] para fazer mestrado, na nossa carreira é um grande diferencial ter mestrado. (Entrevistado 8 - Felipe).

Em segundo lugar, o rendimento técnico e moral que a instituição reconhece ao aprovar o aluno não dá a este a sensação de controlar seu próprio trajeto de aprendizagem. Muitos acreditam que não atingiram seu próprio objetivo de sucesso acadêmico. Para o estudante, ser “bom aluno” consiste em ser mais exigente consigo mesmo, do que supõem seus professores (HIRANO *et al.*, 1988). Assim, é relatado:

Eu acho que tinha essa, você fazia um trabalhinho ali em grupo e passava e atrelado um pouco a isso que eu te falei de não se dedicar tanto, porque acho que vai muito do próprio estudante, eu acho que eu não estava tão envolvida, então eu vejo que eu de repente não me doeï tanto. (Entrevistada 12 - Mariana).

O aluno concluinte aqui identificado se adequa a esse padrão formal estabelecido pela USP e extrapola esse limite, ou seja, ele é realmente crítico da avaliação de seu desempenho chancelada por bons resultados em provas escritas, trabalhos escritos e seminários, que aferem apenas conhecimento teórico, domínio da linguagem e sua motivação. Sua formação é mais ampla que o resultado dessa medida arbitrária e sustentada por um fundamento moral, segundo explicitado:

Eu acabei me achando no curso, sempre gostei de computador e no cursinho aprendi a gostar de física, quando comecei a fazer o curso e comecei a conhecer, fui cada vez mais me motivando, porque a gente usa muito computador, os *softwares* são muito específicos, a gente mexe com muito dado, muita programação, essas coisas que eu gosto, então o curso nunca foi muito pesado para mim, a carga era pesada, mas o curso era tranquilo, prazeroso, viagens de campo, e na época da faculdade vinham muito ex-formandos falar do mercado de trabalho, então a gente batia um papo com esse pessoal que já estava trabalhando, aí eles traziam essas informações, sempre foi muito motivador isso. (Entrevistado 8 - Felipe).

[...] Eu fui gostando muito assim, não é que não gostei do curso, eu não tinha certeza quando prestei, mas a gente começa a fazer estágio, não sei se tem

muita vaga de Biblio para estágio, a gente começa estagiando no 1º semestre praticamente eu já estava estagiando. Então, poder trabalhar, ganhar um dinheiro, e ver isso crescer foi bem interessante, isso me motivou, gostava dos professores, apesar de serem bem teóricas as aulas, mas eu gostava bastante e eu tenho um pouco isso também que quando eu pego alguma coisa, quero terminar de fato, acho que foi um pouco isso também no curso. (Entrevistada 10 - Sofia).

A diferença observada entre concluintes e não concluintes frente a esse rito de passagem é que quem conclui usufrui de uma estrutura mais ampla e diversa da universidade e não se limita aos aspectos burocráticos das práticas institucionais. Frente a isso, todos experienciam as mesmas angústias, alguns percalços, mas a forma como driblam tais dificuldades e os suportes que acionam para contorná-las distinguem alguns percursos. Assim, é relatado:

Existia uma troca, eu era muito dedicada, minha média ponderada era muito alta, eu era nerd, não precisa só ter um QI [Quociente de Inteligência] bom, precisa mostrar que é boa, que gosta de trabalhar. Mas eu digo de ter boa relação, porque você vai fazer uma pesquisa, fazer um trabalho, para se dar bem, aí você consegue entrar no grupo de estudos, você vai criando uma rede, não sei se existe outro caminho, eu não conheço, esse foi o caminho que eu fiz. Como a gente era bem próxima das professoras, a gente foi indicada por ele [professor-orientador], eu acho que essa coisa da vida acadêmica tem essa coisa de indicação, ainda mais na FFLCH [Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas] [...]. Mesmo mestrado e doutorado, quem decide a vaga no final, geralmente é uma pessoa que já está encaminhada pelo orientador. Quem vem de uma outra universidade, fazer entrevista, passar na prova, tem muito menos chance de entrar, é uma realidade, o meio acadêmico é isso, é uma relação, isso é bem triste. (Entrevistada 17 - Daniela).

Para mim, Biblio nunca foi muito puxado, eles exigiam um pouco na hora de fazer os trabalhos, elaborar os textos, mais de prova, se precisasse ficar estudando, eu estudava no estágio e aproveitava porque eu andava sempre de ônibus e uma coisa era muito distante da outra, mesmo o estágio da Poli [Escola Politécnica]. Mas quando trabalhei na Infanto Juvenil era longe da USP, que é longe da minha casa, então eu andava de ônibus, eu lia muito nos ônibus, a maior parte dos textos que eu precisava ler, eu fazia dentro do ônibus. E nos próprios estágios, se estavam bem tranquilos, eu já estudava um pouco, e se precisasse eu estudava também no fim de semana, não tinha problema. (Entrevistada 10 - Sofia).

O impacto do ingresso foi grande, o curso exige muito da gente, é muito difícil no começo, tanto que a primeira prova que eu fiz eu tirei 3, nunca tinha tirado isso na vida, e os professores pressupõem que você sabe coisas que não necessariamente você sabe, para mim foi mais chocante, as matérias começaram de um ponto que eu não dominava muita coisa que era essencial se saber para dar conta daquilo. Então tive bastante dificuldade no começo até entrar num ritmo de estudo que me possibilitasse dar conta de acompanhar aquelas matérias todas, mas consegui concluir em 4 anos, não reprovei nenhuma matéria, foi meio que uma determinação minha, eu tenho dificuldade

para lidar com fracasso, me dediquei o máximo que eu pude para concluir as disciplinas sem precisar repetir. É uma característica minha assim, de botar como uma meta e fazer tudo o que estiver ao meu alcance para conseguir. (Entrevistada 2 - Catarina).

Os concluintes, de maneira geral, observam rendimentos acadêmicos altos e relações mais estreitas com colegas e professores, o que favorece um melhor aproveitamento do curso e perspectivas futuras de profissionalização. Muitos se inseriram profissionalmente no mercado de trabalho, após o término do curso, devido a informações disponibilizadas pela universidade, a partir de contatos de amigos, colegas ou pelo próprio nome da instituição, conforme destacado:

A Geofísica tem vários ramos, na iniciação científica, eu peguei uma área que chama métodos potenciais, e a professora sugeriu um tema para começar a trabalhar, aí a gente começou a trabalhar na faculdade, começou a fazer o projeto, apresentações no congresso, aí eu fui gostando da área, mas eu trabalho até hoje, talvez um pouco por coincidência, não é a principal área da Geofísica, não é a área de maior demanda de serviço. Mas aí, logo que eu me formei, na verdade antes da colação de grau, já recebi um convite de uma empresa em São Paulo para trabalhar com eles, que tinha um professor da USP que me indicou, aí comecei a trabalhar no dia primeiro do ano seguinte ao que me formei, foi direto, a primeira empresa que fiz entrevista eu já entrei, na época não era tão difícil, minha esposa em menos da metade do último ano, a recrutadora que foi no nosso instituto já passou e fez um contrato de estágio de 6 meses, e ela começou a trabalhar no Rio de Janeiro logo em seguida. (Entrevistado 8 - Felipe).

Me ajudou a abrir as portas de uma forma que eu não esperava, porque, querendo ou não, o nome USP conta muito, pelo menos no começo. Porque depois o que vale é o desdobramento como profissional, tem gente de escola pública que se dá melhor às vezes, porque gente de particular geralmente vem de escola particular, sempre teve tudo que quis, nunca se esforçou, quem precisa mesmo sempre tem que correr atrás e acaba se dando melhor. (Entrevistada 5 - Tereza).

Indicação de uma amiga que estava lá, depois que eu me formei eu queria sair do projeto que eu dava aula de dança, e aí uma amiga minha foi lá, ela trabalhava lá na [Nome da Editora], ela me mandou uma mensagem e eu fui lá, fiz uma entrevista e passei. (Entrevistada 17 - Daniela).

Ressalta-se que o estudante tem críticas e não se sente tão confortável com relação aos parâmetros dessa chancela formal que é legitimada através do bom desempenho na avaliação de seu aprendizado. Assim, consideram que estes são apenas aspectos formais e parciais de uma formação mais ampla, que orientaram todo o desdobramento posterior realizado com a conquista do diploma. Frente a isso, poucos se atêm à atuação no magistério, e esta, quando

observada, realiza-se em escola privada. Os demais egressos ou a maioria dos ex-alunos profissionalizam-se em setores melhor remunerados que aqueles praticados na área de docência, inclusive se exonerando de concursos públicos em âmbito municipal para atuação na educação básica pública, como nos casos descritos a seguir:

Eu trabalhei muitos anos na rede privada em São Paulo, mas no ano que me formei, que foi 2007, eu tive a sorte de ser um momento bom que tanto o Estado quanto a Prefeitura abriram concurso para professor de Matemática, no final de 2007, e eu prestei os dois concursos e comecei já no comecinho de 2008 a trabalhar tanto no Estado como na Prefeitura. No Estado, eu tomei posse foi em final de janeiro, no dia 29 de janeiro, tomei posse no Estado, e na Prefeitura eles me chamaram no fim de fevereiro. Eu estava atuando nos dois com 48 aulas semanais e isso foi muito puxado para mim, trabalhar nesses dois empregos. Em junho, perto do recesso do meio do ano, eu soube de uma vaga no [Nome de um renomado colégio particular de São Paulo] para dar 12 aulas por semana, que é a mesma remuneração do Estado, e por mais que a maioria das pessoas me achasse louca por me exonerar de um cargo público, eu mandei um currículo para essa vaga e fui selecionada para dar aula no [Nome de um renomado colégio particular de São Paulo]. E aí eu me exonerei no Estado, 6 meses depois de ter começado, e fui dar aula. Aí que eu ingressei em rede particular. Sofri um pouco por conta desse sistema de ensino, que não me agrada, mas aí eu fiquei um tempo até migrar para uma escola que me agradasse. Então aquela coisa, sabe? Parece que é uma fábrica de crianças, tem que ter todo mundo o mesmo ritmo e isso me desagradava bastante, mas aí na Prefeitura não, o sistema era oposto, você tem liberdade para fazer o que eu achava que era conveniente, então eu sofria menos porque eu tinha essa possibilidade de explorar outras facetas da Educação. Na Prefeitura, com toda a limitação de recursos que a rede pública oferece, me agradava bastante. Daí eu fiquei, em 2009, na Prefeitura, 1º semestre, eu fui removida obrigatoriamente por causa da minha pontuação, eu não podia ficar na escola que eu estava e isso foi difícil porque fui parar numa escola que era muito longe da minha casa, tinha que pegar 4 ônibus para chegar e aí acabei adoecendo um pouco e acabei me exonerando também da Prefeitura um ano e meio depois de ter assumido e ter ingressado na Prefeitura. Nessa circunstância, também passei por todo processo de colegas dizendo não faça isso, é muita loucura e não sei o quê, mas não sei, nunca fui de me prender muito por isso não, era uma coisa que não estava me fazendo bem e acabei exonerando também. E aí foi nesse último semestre de 2009 foi que eu senti o quanto eu desgostava desse tipo de Educação oferecida por esse sistema de ensino, todo mundo tem que fazer as mesmas coisas sempre. E então comecei a mandar currículos para escolas que eram um pouco mais abertas, que tinham uma proposta que proporcionavam o desenvolvimento do pensar mesmo, da criança, mais construtivistas, e em dezembro de 2009 eu fui contratada por uma escola e comecei a trabalhar lá em 2010 e trabalho até hoje. (Entrevistada 2 - Catarina).

Na verdade, eu sempre pensei que seria professor. Era um marco que eu iria atingir, eu estava no último ano, eu prestei e passei. Achei que ali ficaria, mas aí foram aparecendo outras oportunidades na parte editorial, aí eu larguei. Pensei, eu vou tentar ser editor, eu comecei como auxiliar, depois virei assistente, virei editor e fui subindo. [...] juntaram várias coisas, uma delas é

a situação do professor, apesar da estabilidade, exige um equilíbrio psicológico grande, não para lidar com questões de afrontamento dos alunos, mas para lidar com os problemas dos alunos, os alunos eles são muito carentes, é muita miséria, muito drama familiar. Então tem que ter um pouco de estômago para aguentar tudo isso, eu já não tinha mais. Eu poderia ter ficado no cursinho, que eu dava aula, mas, por exemplo, eu já tinha um vínculo, que era o de trabalhar mais no papel do texto, e isso me dava mais prazer. Aí eu pensei, eu já passei na Prefeitura uma vez, se eu me arrepender da editora e quisesse voltar eu presto de novo que a tendência é eu conseguir passar, na editora poderia ser que eu não tivesse outra oportunidade, eu arrisquei e deu certo. (Entrevistado 20 - Diogo).

Alguns realizam mestrado, mas nem todos destacam a carreira acadêmica como prioritária para a realização profissional na área, vivem a experiência universitária de forma plena e integrada aos demais aspectos da vida pessoal. Durante a graduação, desdobraram a formação complementar com estágios e, em alguns casos, com pesquisas, mas poucos prosseguem nos estudos de pós-graduação. Essa possibilidade é retratada da seguinte forma pelos concluintes:

O mestrado por hora não parece uma boa opção, porque para eu me dedicar bem, eu teria que deixar meu trabalho, mas hoje não consigo, tanto por questões financeiras, quanto pessoais. (Entrevistada 5 - Tereza).

Eu gostaria de ter uma vivência fora, porque assim, para mim, é mais fácil pagar uma pós-graduação na Espanha do que passar 2 anos aqui tentando entrar. (Entrevistada 13 - Valentina).

Sempre fugi da carreira acadêmica. Eu não tinha muita paciência, achava que tinha que puxar saco, quis trabalhar fora da academia. Eu não sei, eu acabei não tentando, quando eu saí da academia, eu não voltei mais. Acho que perdi o laço, não me interessei a voltar. (Entrevistada 17 - Daniela).

Eu vi o que era o mestrado lá no último ano de faculdade, eu passei quatro anos lá e não sabia o que era mestrado, eu não sabia como fazia para entrar, não tinha essa noção, fui começar a ter noção disso quando eu comecei a monografia. Na verdade, eu fui prestar Pedagogia para tentar encontrar algumas respostas lá que eu não encontrei, foi quando eu passei no mestrado, eu larguei a Pedagogia para me dedicar ao mestrado, e eu não concluí. (Entrevistado 20 - Diogo).

Todos observam ascensão do meio social de origem, estão empregados com renda significativamente alta dentro do mercado de trabalho paulistano. Assim, a média verificada para o conjunto analisado foi de nove salários mínimos, sendo que: essa média apresenta pouca variação entre seus componentes. Excetuando-se o caso de uma concluinte que exercia trabalhos de edição de livros didáticos e, no momento da pesquisa, estava cursando o mestrado, recebendo bolsa de pesquisa, além de realizar alguns trabalhos de edição de livro didático como

freelancer e sua renda foi estimada em cerca de quatro salários mínimos; para todos os demais concluintes, observamos uma renda acima de sete salários mínimos. O maior salário observado é o de Tereza, que ocupa cargo de gestão em uma seguradora, com uma renda líquida de 12 salários mínimos, fora os benefícios trabalhistas.

De acordo com os depoimentos obtidos, o alcance de tais ocupações se deu em razão da formação e pelo peso do diploma da USP. Contudo, segundo informado, destacam que foram galgando a profissão que exercem na atualidade desde o período de realização da graduação na universidade. Desse modo, o aprendizado nos lugares e o leque de oportunidades se descortinaram a partir do ingresso na USP, seja por veiculação de informação na universidade, ou através de mediação da rede de contatos estabelecida e criada nesse meio, além da formação desenvolvida com a inserção nesse ambiente. Assim, é explicitado:

O curso foi fundamental na minha vida, foi o que me deu a formação e o que me dá o emprego, as amizades que a gente fez, tenho contato com quase toda minha turma, todos estão muito bem, eu também, com um emprego legal, fazendo o que eu gosto, então eu sou bem feliz pela escolha que eu fiz de não ter ido fazer Física e ter feito Geofísica, até fico imaginando como eu estaria hoje, então sou muito feliz por ter feito Geofísica, e para frente eu não sei, porque a Geofísica é uma área muito relacionada a petróleo, na maioria das empresas, falou em petróleo, é Rio de Janeiro, eu morei lá por 3 anos, eu e minha esposa, só que nós não nos adaptamos com a cidade, então nós não estamos com os olhos focados na carreira em relação a entrar em multinacional, crescer, não é muito nossa visão. O que eu espero para a gente é que minha esposa finalize o mestrado, depois se quiser fazer doutorado [...]. Eu pretendo continuar nessa empresa e fazer mais projetos, objetivo o crescimento da empresa, fazer sempre textos para poder publicar em congressos. Esse é meu foco atual, ajudar a empresa a se manter nesse momento. (Entrevistado 8 - Felipe).

Amei ter feito Geografia, não faria outra faculdade, não faria outra graduação de nada, se fosse para escolher de novo, eu me sinto muito sortuda por escolher a Geografia “às cegas” e foi muito melhor do que eu imaginava, para mim, olhar para o mundo com os olhos de uma geógrafa é muito diferente, isso é muito bom para minha vida em todas as esferas, não só no trabalho, mas quando eu faço uma viagem é um outro olhar, qualquer coisa é um outro olhar, que foi sendo construído ao longo da minha graduação. Quando eu escolhi Geografia, minha mãe ficou meio desapontada, porque você vai ser geógrafa, vai dar aula. E, hoje, como eu trabalho em uma editora, e foge da cabeça de quem entra na faculdade de Ciências Humanas isso, e o salário é muito bom também. E minha mãe fica superfeliz também. Eu me sinto muito feliz sendo formada em Geografia, porque cada vez mais é especialista que está indo fazer livro, isso é uma coisa que mudou, porque, no início, jornalista, gente de letras, faziam livros sobre tudo, hoje em dia, eles querem especialistas. (Entrevistada 17 - Daniela).

6.2 Tipo 2 - Evadido antes dos dois primeiros anos

Segundo Hirano e outros (1988), a mediocridade de certas soluções administrativas da USP para perceber e ampliar o universo de sentido acadêmico mostra-se na abertura para uma formação mais ampla e interdisciplinar como também na compreensão das razões pelas quais os estudantes abandonam seus cursos. Assim, constatam que:

63,3% dos estudantes abandonaram seus cursos para fazer outro curso, o que mostra, de forma patente, que a evasão de cursos não é um fracasso de quem abandona a universidade por nela não se ajustar enquanto formação intelectual ou profissional, mas faz parte da procura mais consciente do seu campo próprio de expressão e reflexão profissional; mais consciente na medida em que já ancorada em um tempo de experiência universitária prévia. É uma procura, portanto, realista; nela, o estudante recusa a definição prematura e forçada de opção profissional e intelectual e não pensa de forma burocrática em termos de investimento futuro. Se for assim, fica patente que certas soluções aventadas para a resolução da questão da evasão — como o jubilamento — são não só ignorantes da experiência real do estudante no tempo e espaço universitário como punitivas da coragem do estudante em procurar um ajustamento intelectual e profissional apesar das pressões de uma sociedade produtivizada em sua ética. Para reforçar a hipótese aqui defendida, apenas 10% dos estudantes abandonaram seus cursos por não suportarem as exigências colocadas. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 38-39).

A constatação de uma readequação da primeira escolha de ingresso no ensino superior da USP vai ao encontro do perfil delineado para os estudantes que evadem logo no início do curso. São ex-alunos que ingressaram nos cursos analisados com uma idade média de 19 anos e realizaram novo vestibular em carreira de maior afinidade e prestígio profissional, em relação à primeira graduação de ingresso.

Nessa categoria, temos três egressos que ingressaram em Biblioteconomia Diurno, Geofísica e Licenciatura em Matemática Diurno. Dois deles optaram por realizar Engenharia na USP, e o terceiro, Engenharia no ITA. A justificativa apresentada para a redefinição da escolha é a de que vislumbravam uma projeção profissional mais consolidada nessas formações, que no primeiro ingresso, conforme destacado:

Eu prestei Poli [Escola Politécnica] ainda não sabendo o que eu queria, justamente por isso que eu prestei Poli, Poli era um curso na época muito [...], a Engenharia era bem generalista, tem um monte de matérias de várias áreas, como eu não sabia exatamente o que eu queria, eu falei: já que eu não sei, eu vou fazer um curso que tem de tudo. Na época também existia a ideia de que não faltaria emprego, eu fui e fiz, a minha mãe também gostava da ideia, Engenharia ela achava legal, eu fui e fiz. Os primeiros anos, eu gostei muito,

eu achei legal o ambiente, eu fiquei mais engajado no curso, não senti aquele desânimo que eu estava quando eu estava na Biblioteconomia, depois eu tive alguns problemas lá na Poli também, algumas matérias que eu não gostei muito, eu não entendi, mas é normal, eu fui e me formei lá. (Entrevistado 9 - Mateus).

Eu ouvi uma palestra uma vez, foi bem legal. Era um bom palestrante, ele apelou bastante para esse lado de que era um negócio altamente especial e para poucos, isso para mim me chamou atenção. Aí, eu fiquei interessado. Foi no ano que eu prestei Licenciatura em Matemática, inclusive eu estava me preparando para o ITA, a Licenciatura para Matemática era um plano B, tanto que eu não prestei Poli, como não rolou o Ita, a primeira vez que eu prestei, eu fui fazer a Licenciatura. (Entrevistado 1 - Frederico).

Eu terminei o ensino médio [em 2002], eu prestei o primeiro vestibular, mas eu não fui para a segunda fase, eu fiz um ano de cursinho, na verdade pouco menos de um ano, eu fiz o cursinho, só que eu não me senti, eu, eu sempre quis fazer Engenharia desde quando eu era mais novo, eu fiz colégio técnico, o meu interesse era Engenharia, só que quando eu terminei o colégio, eu não me sentia preparado para o vestibular de Engenharia. Eu achava que era muito difícil, muito concorrido, eu não me sentia preparado. Aí eu procurei outras áreas que na época eu queria entrar logo na faculdade, eu não queria ficar muito tempo fazendo cursinho, eu queria ir logo trabalhar. Então eu precisava me formar logo, eu sempre achei que tinha que fazer a faculdade, eu na verdade prestei para o curso de Física. Esse segundo vestibular de 2004, eu prestei o curso de Física só que aí você escolhia outras opções de curso, eu acabei não passando no vestibular de Física e acabei passando, os meus pontos foram encaixando no curso de Geofísica. Aí eu entrei no curso. Eu comecei a cursar as disciplinas normalmente, eu achei interessante o curso, as disciplinas na verdade são muito parecidas do que seria o curso de Engenharia do começo, matérias mais cálculos, física, tudo muito parecido, só que já não era, assim não era o primeiro curso que eu queria, já não era nem a segunda opção do que eu queria. Então eu já entrei um pouco meio desmotivado, comecei a fazer as disciplinas, eu fiz provas, estava normal, eu não estava com problemas de notas e nada disso, só que logo em abril teve uma greve, o Instituto de Geofísica lá, o IAG [Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas] entrou em greve, isso meio que tipo me desmotivou bastante, eu estava esperando, estava tentando engrenar lá no curso, aí dá aquela parada, nisso que deu essa parada, eu comecei a pesquisar mais sobre os cursos de Engenharia e tal, durante essa parada, eu decidi que iria retornar a estudar. Em 2004, eu cursei três meses, três meses e meio de Geofísica, durante a greve de 2004, eu resolvi voltar a estudar para tentar Engenharia mesmo, que era o que eu queria. Eu não voltei mais para a USP, eu tranquei a minha matrícula no curso, eu voltei para o cursinho no meio do ano, em agosto eu retomei os estudos, 2004 eu passei praticamente o segundo semestre estudando para o vestibular de Engenharia. Em 2005, eu fui para a segunda fase, só que eu não passei da segunda fase, eu não fui aprovado em 2005 ainda. Em 2005, eu não passei, o primeiro semestre eu resolvi fazer uns bicos, um serviço para ver se eu juntava um dinheiro porque eu precisava. Aí eu voltei a estudar no segundo semestre, eu me matriculei de novo no cursinho, só que nesse ano de 2005 eu fiquei estudando por conta, principalmente o que me deixou de fora, que foi o vestibular de Matemática, eu fiquei estudando bastante, mais já para a segunda fase. Eu já sabia que eu ia passar de novo pela segunda fase. Então eu fiquei focando mais no vestibular da segunda fase, eu passei em Engenharia mesmo em 2006. (Entrevistado 6 - David).

A partir desses depoimentos, verificam-se, nas falas dos ex-alunos, mais as condições objetivas que possibilitaram esse redirecionamento que as razões subjetivas em si. Assim, segundo fundamentado nas razões apresentadas, observamos, nos casos retratados, que: existiram condições concretas em termos materiais, simbólicos e culturais que favoreceram esse redirecionamento. Assim, destacamos que todos puderam retornar e se dedicar ao cursinho pré-vestibular, após o abandono da primeira graduação de ingresso na USP, com apoio e suporte da família, para alcançar esse propósito.

Na categoria analisada, notamos uma procedência social dos estudantes definida para o perfil de classe média-média e média-baixa. Tais estudantes eram residentes em áreas centrais da cidade de São Paulo e estudaram em boas escolas durante a trajetória na educação básica, sendo egressos provenientes de escola particular, e os outros dois, de escolas técnicas (um do CEFET e outro do Instituto Técnico Federal de São Paulo, com formações na área de tecnologia da informação e mecatrônica). Ambos os pais de um dos egressos tinham formação de nível superior, e, dos outros dois, ambos os pais tinham ensino médio completo.

Frente a tal condição de classe, constatamos que, para além da posse de um certo capital cultural dos pais dos ex-alunos aqui analisados, anteriormente a essa situação socioeconômica definida para as respectivas famílias, tais agrupamentos observavam um padrão de vida mais favorecido que o retratado no momento de ingresso na USP. Desse modo, tais agrupamentos experienciaram, em um caso, um processo de divórcio de ambos os pais com formação de nível superior (um filho de pai engenheiro e mãe professora de matemática), e, nos dois outros casos, dificuldades financeiras momentâneas advindas de um período de complicações nos negócios da família, nos casos em que os pais eram comerciantes (pais comerciantes e mãe, funcionária pública da área cultural e, no outro caso, o egresso era filho de mãe dona de casa).

Destaca-se, para essa categoria, que, a despeito da renda, o lastro cultural e o capital escolar dos egressos foram decisivos para a trajetória de formação na USP e no ITA. Assim, tais egressos observavam procedências escolares privilegiadas e possuíam expectativas mais altas que as demais categorias analisadas com relação às suas projeções e perspectivas de formação na USP. Alguns depoimentos nesse sentido são destacados na sequência:

É diploma da Engenharia, diploma da Engenharia contra diploma da Licenciatura não tem muito como concorrer, não é nem questão de ser ITA, se fosse Poli [Escola Politécnica] daria no mesmo, engenheiro infelizmente rouba a vaga. O curso me motivava bastante, pelo contrário, inclusive é uma das coisas que eu penso com mais nostalgia. Eu sinto pena de ter largado, mas

profissionalmente foi uma decisão acertada. Por prazer pessoal, eu teria feito a Licenciatura Matemática, mas, profissionalmente, não teria sido uma boa decisão não. (Entrevistado 1 - Frederico).

Não, é óbvio que tem a influência ali do meu pai [o fato de ter escolhido Engenharia porque o pai era engenheiro], mas eu acho que eu gostei mais, eu sempre me dei bem em exatas na escola, primeiro de tudo, eu sempre tive facilidade com matemática, física e tudo, a minha mãe falava para mim, você quer seguir carreira de exatas, vai fazer Engenharia. Ela sempre dava a dica. Isso quando eu era pequeno, ela falava: matemática profissão de professor é complicado, é difícil, mas ela também não foi taxativa, ou faz Engenharia ou não faz nada, era mais uma indicação. Aí a partir desses conselhos aí quando eu entrei na escola técnica isso ficou mais definido. Eu comecei a conhecer mais essa parte técnica, essa parte de Engenharia mesmo, e aí vi que era aquilo mesmo que eu queria fazer porque eu tinha facilidade, eu gostava de trabalhar com aquilo, trabalhar, estudar aquilo, apesar de eu não ter trabalhado, usado o meu curso técnico para trabalhar, ele foi muito importante em minha formação. Eu já entrei depois na faculdade de Engenharia com muito mais preparo, eu já tinha um conhecimento. (Entrevistado 6 - David).

Eu fiz cursinho para passar no técnico, na verdade, o primeiro do técnico eu fiz junto com o terceiro ano do médio, aí eu ia nas duas escolas, eu ia na de manhã no colégio e à tarde eu ia para o curso técnico. Fiz o vestibular depois de terminar o técnico, vestibular para Biblioteconomia, como é um curso que não é tão concorrido, Biblioteconomia não tinha tantos alunos por vaga, um curso meio desconhecido, acabei passando e fiz o primeiro semestre do curso de Biblioteconomia. Eu posteriormente até aproveitei como optativa, no segundo curso, algumas matérias que eu fiz, mas não me agradou muito assim, não era a minha mesmo, eu estava lá e não estava me sentindo bem lá. Eu não gostei mesmo, algumas matérias gerais que eu achei interessante, mas as matérias do curso mesmo eu achei elas fracas até, pelo menos no primeiro semestre, eu senti que tinha muita enrolação, na matéria principal, tinha um professor, eu não vou lembrar o nome dele, eu nem vou falar, ele chegou na sala um dia e ele falou [...] Eu não gostei mesmo. Depois que eu saí da Biblioteconomia, eu fiz um ano de cursinho no [nome do cursinho], e depois, em 2006, eu passei na Engenharia. (Entrevistado 9 - Mateus).

Dentre outros aspectos, verificamos que essa categoria de estudantes se assemelha mais que a dos concluintes do perfil modal apresentado por Hirano e outros (1988), no que concerne ao perfil biográfico dos alunos da USP, conforme delineado abaixo:

- 33% do total de vestibulandos inscritos provinham de famílias em que o pai tinha instrução superior; depois dos exames vestibulares, 49,5% dos aprovados tinham o pai naquela condição;
- 39% do total de vestibulandos procediam de famílias com renda superior a 19 salários mínimos; entre os aprovados, esse percentual aumentou para 48%.
- Concluindo: a interferência da variável cultural é de aproximadamente 17 pontos percentuais; e de apenas 9 pontos a da variável econômica. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 16).

Dessa forma, constatamos, segundo explicitado no relatório citado (HIRANO *et al.*, 1988), que o lastro cultural acumulado pela formação universitária dos pais desponta como básico, suplantando as classes de renda familiar como critério para o bom desempenho nos exames de acesso à vida universitária, interferindo na própria continuidade dela. Esse lastro cultural, como também observado na pesquisa referida, se acumula na primeira infância dos ingressantes em escolas maternas, nos jardins e nas escolarizações pré-primárias, nas escolas de primeiro e segundo graus, em estabelecimentos de ensino privado, frequentados nos períodos matutinos (de preferência), ou, então, em período integral. Assim, tais autores destacam que:

- 60% dos vestibulandos aprovados em 1985 e 59% dos chamados em 1987 fizeram colégio particular;
- entre os aprovados nos exames vestibulares de 1984 e 1985, três quartos deles (respectivamente 76% e 75%) estudaram no período da manhã ou em tempo integral;
- cerca de 65% dos vestibulandos de 1987 aprovados fizeram cursinho;
- aproximadamente três quartos dos vestibulandos de 1984 e 1985 (respectivamente 77% e 73%) não trabalhavam e recebiam ajuda financeira da família;
- perto de três quartos não exercia qualquer atividade remunerada (1984: 75% e 1985: 71%);
- Quase metade dos vestibulandos chamados para fazer matrícula (em 1985: 49,3% e 1987: 49,4%), os pais tinham instrução de nível superior (HIRANO *et al.*, 1988, p. 21).

Os ex-alunos aqui analisados, além do lastro cultural herdado, continuam a acumular novos lastros apropriados pessoalmente como estudantes. Desse modo, dedicam-se à formação acadêmica integralmente e não observam atividades remuneradas. Excetuando-se, como no caso dos concluintes, o envolvimento em atividades científicas ou pertinentes à formação elegida, com recebimento de soldo, segundo o direcionamento realizado.

Com relação ao local de moradia e à manutenção dos estudos e condição de vida jovem durante o período de realização da graduação na USP, um dos evadidos, antes dos dois primeiros anos, morava com os pais, e os outros dois residiam próximo ou no local de estudos para cumprimento da rotina de estudos e treinamentos exigidos, ou para se dedicar integralmente às atividades do curso de Engenharia com bolsa de pesquisa. Dessa forma, um dos estudantes de Engenharia mudou-se para próximo à USP, para se dedicar integralmente à universidade, e o egresso do ITA, durante a semana, permanecia na base militar para cumprimento das atividades pertinentes à sua formação.

Com relação aos recursos para se manter na universidade, excetuando-se o egresso do ITA, os demais alunos evadidos antes dos dois primeiros anos contavam com auxílio dos pais

para se dedicarem integralmente à graduação realizada. Assim, um dos ex-alunos recebia ajuda financeira da família, além da bolsa de pesquisa em iniciação científica, para arcar com as despesas de residir em uma república próxima à USP e se dedicar integralmente ao curso, conforme declarado:

Na Geofísica, eu morava com a minha mãe. Todos os anos seguintes de cursinho, ou seja, os dois anos seguintes depois que eu larguei a Geofísica, eu morei com a minha mãe. Em 2006, quando eu entrei, eu também morava com ela. Em 2006 e 2007, eu continuei morando em casa e, no final de 2007, eu conheci a minha esposa, e aí, no final de 2007, eu comecei a estagiar, fazer uma iniciação científica, que no fim virou um estágio e depois virou o emprego que eu tenho hoje, tudo foi sequência um do outro. Aí com esse estágio perto, então eu passava muitas horas na universidade, eu sempre tinha vontade de morar mais perto, porque eu morava na zona Norte, a USP é na zona Oeste, na época, não tinha metrô linha amarela, então eu mais ou menos gastava duas horas de ônibus. No horário de *rush*, era umas duas horas. No horário alternativo, aí uma hora e meia, uma hora e quarenta. Então isso era muito difícil, eu já estudava em curso integral, fazia a parte de iniciação científica e ainda tinha que gastar quatro horas me locomovendo. Então, eu sempre tive essa vontade, quando eu conheci a [nome da atual esposa], ela estudava na Faculdade de Educação e ela estava querendo morar em uma república com as amigas dela. No fim, a gente foi avançando nisso daí, eu e ela acabamos indo morar em uma quitinete, a gente alugou junto, nós dividíamos as despesas. Eu ainda não era completamente independente financeiramente, a minha mãe ainda ajudava muito, mas nós não tínhamos muitos gastos. Era mais o gasto com aluguel, que isso a minha iniciação científica dava conta de pagar e a parte de alimentação comendo no bandeirão da USP. Então acaba usando a infraestrutura da universidade. Não tinha muito. Essa parte de vestuário, sapato, ainda era a minha mãe que bancava, mas isso tudo foi mais um ano, porque aí depois eu terminei a iniciação científica, eu já me envolvi lá dentro da Poli com um projeto, eu consegui uma bolsa de estudos um pouquinho melhor. Aí eu já conseguia me manter praticamente sozinho, mas dentro da universidade. (Entrevistado 6 - David).

O outro egresso somente recebia auxílio dos pais para se manter na universidade. Assim, morava próximo à USP, ou seja, residia no centro da cidade e morava com os pais, segundo mencionado:

Eu moro com os meus pais até hoje. Eu moro no bairro da Aclimação. Aqui em casa eu acordava umas 5h30 para chegar lá [na USP] cedo. A aula começava umas 7h30 e eu chegava umas 7h. Daqui até lá é 1 hora e 15 minutos, depende do dia. (Entrevistado 9 - Mateus).

O egresso do ITA permanecia na base de treinamento durante a semana e se mantinha com o soldo que recebia em contrapartida à formação militar. Além dessa remuneração, realizava alguns “bicos” como monitor em cursinhos pré-vestibulares aos sábados para auxiliar

no orçamento da casa da família de origem. Segue abaixo seu depoimento referente a essa situação:

Sexta e sábado, eu vinha de São José dos Campos e trabalhava em São Paulo. Eu trabalhava no [nome do cursinho pré-vestibular], eu era monitor. Eu ajudava a pagar as contas, tudo o que eu conseguia, eu sei lá, auxílio da faculdade, tudo que tinha de benefício eu tentava usar. A isenção da moradia por exemplo, a alimentação era gratuita, tudo. O tempo que eu tinha livre, eu dedicava a arranjar um outro jeito de ganhar dinheiro com trabalho de revisão de texto. Eu trabalhava na editora do [nome do cursinho pré-vestibular] também, era muita coisa que dava para fazer em casa. Pesou, mas, no final das contas, foi o que me levou para frente, quando você está com a corda no pescoço, você tira energia, que eu acho que não teria tirado em outras situações. (Entrevistado 1 – Frederico).

Além dessa condição material da vida dos estudantes aqui retratados, verificamos que os evadidos antes dos dois primeiros anos realizaram a graduação e usufruíram da estrutura institucional de forma mais familiarizada e menos conflituosa com o ambiente acadêmico que os concluintes. Durante todo o percurso da formação, sentiam-se confortáveis nesse espaço, vivenciando menos a sensação de estranhamento com relação aos critérios formais de definição de “bons alunos”. Ao contrário, muitas vezes, se sentiam reconhecidos e valorizados com as chancelas institucionais. Assim, é destacado:

Eu poderia, é assim no primeiro ano quando você entra na Poli, você entra no curso de Engenharia, quer dizer, isso era na minha época, agora mudou, mas eu vou falar como era em minha época, você entrava em Engenharia, você não escolhia nada, você tinha a sua classificação no vestibular, você entrou em tantas, na época eram 750 vagas, eu passei na colocação 103. Exatamente, só que você não escolhe com base nessa nota, você estuda todo primeiro ano, no final do primeiro ano, você escolhe a grande área, são quatro grandes áreas que tem na Poli, Engenharia Química, Engenharia Mecânica, Civil e Elétrica, eram essas as quatro áreas. A mais concorrida dessas áreas era a Mecânica, é onde está o curso de naval, ele era concorrido, porque todo mundo queria fazer Engenharia de Produção, na época era o curso mais concorrido. Então, com base em sua colocação no vestibular, você pegava as notas de todo primeiro ano, eles faziam uma média das notas, mais colocação da nota do vestibular, e aí eles fazem um novo *ranking* no final do primeiro ano. Aí você fazia a escolha, você colocava a primeira, segunda, terceira e quarta opção lá. Aí eu coloquei, só que no final do primeiro ano, como eu te falei, por isso que eu achei que o curso técnico fez muita diferença, o primeiro ano eu fui muito bem na faculdade porque muita coisa eu já tinha visto no curso técnico, eu não tinha visto a parte de cálculo, física e tal, porque era um pouco mais elaborado, mas as matérias técnicas eu tinha visto muita coisa, desenho e etc. Então eu consegui ter boas notas, no final do primeiro ano eu fiquei na posição 48 dos 750 lá ingressantes. Aí eu pude escolher a grande área Mecânica normal. Aí mais uma vez você passa um ano inteiro estudando, no final do segundo ano tem um novo *ranking*. Então, aí eu poderia ter escolhido entre Mecânica,

Mecatrônica, Produção e Naval. Escolhi Naval, na época era a segunda mais concorrida, a primeira era a Produção, mas eu não tinha interesse em fazer Engenharia de Produção, Produção ela é um pouco mais técnica que as outras, ela é mais voltada para parte de gestão de administração, então não era muito o que eu queria, eu queria mais a parte técnica mesmo, então eu escolhi a Naval, entrei sem muitos problemas. (Entrevistado 6 - David).

Eu acho que o curso ajuda bastante, o curso tem matérias bem gerais, matérias que desenvolvem raciocínio. É um curso difícil, um vestibular que às vezes até o próprio vestibular já meio que seleciona, às vezes não é nem o curso, às vezes o cara já entrou lá já é um cara eu sei lá, inteligente, eu não sei, um cara que tem um raciocínio, muita gente vai para as outras áreas que pagam mais, por exemplo, o banco, consultoria, estratégia paga mais. Atua muito em banco, o Banco Itaú, por exemplo, grande parte da gerência do Banco Itaú é formada por engenheiros, inclusive engenheiros da Poli [Escola Politécnica]. Várias áreas, pode ser químico, pode ser engenheiro de produção, engenheiro mecânico, eletricitista. Pode entrar em diversas áreas do banco, mas são sempre áreas de gerência, administração, economia, essas áreas mais acima. (Entrevistado 9 - Mateus).

Nesse aspecto, diferentemente da maioria dos concluintes, tais ex-alunos experienciam a sensação de ter algum controle sobre seus trajetos, ao realizarem um curso desejado e no qual se sentiam confortáveis. Assim, atendiam as exigências formais requeridas com previsão, conforme ilustrado na sequência:

Isso, eu comecei a fazer o doutorado antes de me formar, vamos dizer assim, eu comecei já cursar disciplina de pós-graduação, eu ainda estava na graduação, eu fiz uma disciplina de pós-graduação, eu já comecei a discutir com o professor que era da iniciação científica, eu comecei a discutir com ele o que eu iria fazer durante o doutorado e tal, lá alguns professores eles têm o seguinte, fazem o seguinte, como eu entrei muito cedo para fazer a iniciação científica, eu comecei no segundo ano, geralmente a iniciação científica só começa no terceiro, quarto ano, eu ainda nem estava fazendo o curso de Naval, o curso de Naval começa no terceiro ano da faculdade. Então, no segundo ano, como eu sabia que eu queria fazer aquilo, eu fui procurar, eu fui atrás do pessoal que fazia e conhecia o professor [nome do professor] que é chefe de um laboratório lá, que tem o tanque de provas numérico. Esse professor ele primeiro me colocou lá para ajudar em um estudo que eles estavam fazendo, era uma bolsa de seis meses da Fundação de Apoio da Universidade de São Paulo, fiquei com essa bolsa, eu auxiliava lá no estudo e tal. Aí depois eu conheci o professor que foi o meu orientador que é o [nome do orientador], aí eu fiz a parte da iniciação científica, eu fiz com ele mesmo. (Entrevistado 6 - David).

Para a categoria analisada, a aquisição do conhecimento científico não é entendida como simples preparação para a vida profissional, mas transcende essa formação e prepara o estudante para ser pesquisador e cientista dotado de espírito crítico e/ou criador. Assim, dois

dos ex-alunos dedicaram-se à carreira acadêmica e tornaram-se pesquisadores-professores, conforme relatado:

Minha meta hoje é fazer o doutorado. Para continuar a carreira, quem sabe exatamente, para realizar concurso em uma universidade pública no Brasil ou fora, eu não sei. Não é tanto pela estabilidade, é assim, para estar onde as coisas acontecem mesmo, estar na nata da nata, em termos de matemática, as universidades públicas têm muito mais a oferecer do que as particulares, é para onde eu quero me enveredar um dia. (Entrevistado 1 - Frederico).

É o seguinte, eu entrei no doutorado em 2011, eu entrei no doutorado direto. Doutorado direto são cinco anos, eu entrei com uma bolsa de doutorado da própria ANP [Agência Nacional do Petróleo], que pagava muito mais do que a bolsa de iniciação científica. Então essa bolsa ela meio que foi suficiente para eu poder me manter durante o doutorado. Só que a bolsa da ANP são quatro anos, o doutorado direto são cinco anos, no quarto ano acabou a bolsa. Aí eu já envolvido com o pessoal lá que tinha projeto, aí tem umas empresas incubadas dentro da universidade, eu comecei a trabalhar paralelo ao doutorado, já que eu não tinha mais bolsa, trabalhar em uma dessas empresas. Esse colega que me apresentou lá inicialmente ele era sócio de uma dessas empresas, eu comecei a trabalhar nessa empresa, e agora, no fim do ano, eu ainda não terminei o doutorado. Mas aí eu já fui meio que efetivado lá em um cargo, é uma empresa de consultoria, é um escritório em Pinheiros, a gente trabalha com uma parte mais de tecnologia avançada, mais de pesquisa de desenvolvimento de novas tecnologias. Então a gente trabalha mais com essa parte nessa empresa, eu fiquei com a bolsa de doutorado e depois que acabou a bolsa de doutorado, eu procurei uma atividade e aí eu estou nessa empresa. Uma das questões para eu poder trabalhar nessa empresa foi, como a empresa é dessa parte de pesquisa, tecnologia e não sei o que, então eu consegui fazer um acordo, conversar com o pessoal porque eu ainda demandando horas para fazer o doutorado, eu finalizei os meus últimos experimentos semana passada e agora eu estou na fase de fechar mesmo. Eu vou continuar lá, inicialmente eu vou, eu pretendo talvez, eu vou continuar na parte de pesquisa, como a empresa é de pesquisa e desenvolvimento e tal, eu pretendo pegar os meus resultados do meu doutorado e ver se eu consigo fazer publicações para eu poder também pleitear talvez uma vaga acadêmica, não está longe dos meus planos isso não. (Entrevistado 6 - David).

O terceiro egresso que também reorientou a escolha tem uma formação diferenciada e atua no mercado de trabalho em atividades menos técnicas que exigem investimento interdisciplinar em termos de preparação e criação para execução da prática profissional desenvolvida. Assim, é relatado:

É um projeto, primeiro vende a ideia para o cliente, tem várias reuniões, depois tem uma reunião entre a gente, a gente faz um cronograma do projeto, as tarefas são divididas entre os membros da equipe, a gente tem que ir entregando as partes do projeto, a gente vai fazendo teste, homologando. Sim, a gente vai homologando junto com eles na verdade, a gente tem sempre um prazo para entregar a homologação, eles vão homologar, eles vão mandar mudar as coisas, eles vão mandar corrigir outras coisas que eles acham, deu

um erro ali, eles dão a volta, a gente faz, mesmo depois em produção nós damos suporte, dependendo do que o cliente comprar na verdade, o cliente ele também paga esse suporte. Então o cliente fala: eu comprei um suporte ou código fonte, o cliente comprou um código fonte, tem que passar o código fonte, são várias opções na verdade de como eles fecham o negócio assim. Na verdade, essa área é mais uma área de Ciências da Computação ou Engenharia da Computação, a Mecânica mexe um pouco nessa minha área, porque mesmo na Mecânica [área de formação na USP], como hoje está tudo muito informatizado, até os carros, qualquer coisa hoje tem parte de controle, então mesmo na Mecânica, nós temos um pouco de programação, um pouco de lógica de programação, nós temos isso, de certa forma, eu uso algumas coisas assim. Mas eu uso muito também da minha formação do ensino técnico. Na verdade, porque o técnico foi nessa área mesmo, eu saí do técnico querendo ir para outra área e, no fim, eu trabalho com base nas duas coisas que eu fiz. (Entrevistado 9 - Mateus).

Verificamos que essa preparação para atuação profissional extrapola qualquer adestramento voltado para o mercado de trabalho. Assim, observamos uma formação ampla e verticalizada em termos de densidade acadêmica, que possibilita vislumbrar postos mais valorizados e de maior prestígio, como os que este perfil de estudante aponta.

Com relação à vivência na universidade, os egressos dessa categoria tinham uma rotina intensa de dedicação aos estudos, permaneciam períodos extensivos de tempo na instituição, almoçavam na USP, utilizam o centro esportivo e os serviços de saúde da universidade, além de participarem com alguma frequência das festas universitárias. Destacam que não iam muito a cinema, teatro, shows, exposições ou outros eventos culturais promovidos na cidade de São Paulo. Um ex-aluno relata que gostava de ler e assistia a filmes em casa nos finais de semana, mas a rotina mais frequente, nos momentos de lazer desse grupo, centrava-se em descansar e estar com os familiares. Assim, é explicitado:

Final de semana era assim. A gente praticamente estudava, a minha esposa [na época namorada] fazendo faculdade, eu fazendo faculdade, chegava o final de semana, ou a gente ia para alguma festa da faculdade, ficava sempre ali, sempre ali, frequentava o CP [Centro Poliesportivo da USP], não saía muito de final de semana, a gente visitava, ia na casa da minha mãe, na casa da mãe dela, fazia essas coisas assim. Às vezes ia passear no centro, parque, alguma coisa, mas geralmente época de prova passava estudando direto, fazendo trabalho e essas coisas. (Entrevistado 6 - David).

O curso é integral, então tinha aula de manhã e à tarde. Eu conheci um pessoal que a gente fazia trabalhos juntos. Eu tinha, assim, não com todos, porque a Poli entram 800 pessoas por ano, mas um grupinho ali de quatro pessoas da sala que sentava mais perto ali. Nós saímos muito na universidade mesmo mais a partir do final do primeiro ano para o segundo ano, terceiro ano eu ia muito com o pessoal nas festas da própria universidade que tinha, depois proibiriam, mas em minha época toda sexta-feira tinha festa, quinta-feira. Toda semana eu não ia, mas ia bastante até, eu gostava bastante. Fazia os

trabalhos, tinha aula, às vezes saía lá, agora em casa normal, gostava de ver filme, eu lia alguns livros, livros que não tinham nada a ver. Livros referentes a fatos históricos, não livro de romance, por exemplo, um livro sobre o episódio da segunda guerra, por exemplo, eu gosto muito disso na verdade, livros que falam de episódios da nossa história. Mais internacional, na época eu gostava muito de histórias da segunda guerra, principalmente lá do *front* europeu, mas também um pouco do *front* do pacífico. Ver filme, saía de vez em quando, na época nos primeiros anos da faculdade eu não saía muito mesmo, eu era meio caseiro, eu estava meio desiludido com as coisas aí, hoje, por exemplo, eu saio muito mais do que nessa época, essa época era mais assim sexta-feira eu ia na festa, sábado e domingo às vezes nem saía. No começo, o bandejão estava mais gostoso também, no final do meu curso a qualidade caiu muito. O bandejão, em minha época pelo menos, no começo, era muito bom, quando eu entrei em 2006, 2006-2007, era muito gostoso, tinha mais variedade, eu acho que por causa daquele negócio do preço ficar congelado a qualidade acabou caindo, fora isso eu gostei muito dos primeiros anos da Poli, o primeiro ano principalmente, eu gostei das matérias, os colegas, o ambiente lá eu achava legal. (Entrevistado 9 - Mateus).

Uma questão que se destaca nesta categoria, para o efetivo redirecionamento da carreira e aproveitamento do curso, consiste no fator idade. Assim, os egressos desse grupo destacam um melhor aproveitamento do curso em razão de um amadurecimento não percebido no primeiro ingresso. Associado a isso, também destacam como os vínculos de amizade e a forma como se relacionavam nesse segundo ingresso possibilitaram melhores chances de aproveitamento das oportunidades institucionais, conforme destacado:

Eu peguei bolsa no segundo ano da faculdade. Eu entrei no time de *rugby* da Poli. *Rugby* é um esporte tipo futebol americano, é um pouco diferente, aí tinha os treinamentos que nós fazíamos lá duas ou três vezes por semana que a gente fazia aí no CP [Centro Poliesportivo da USP], aí como era da Poli inteira, era de todos os cursos, era de toda Engenharia, eu tive muito contato como o pessoal mais velho, com o pessoal que já fazia mestrado, com o pessoal do quinto ano, com o pessoal do quarto ano, isso meio que deu uma integrada, deu para conhecer, conhecer o que o pessoal fazia, ao longo desse segundo ano, eu fui entendendo mais, eu não fiquei restrito só aos meus colegas do segundo ano, eu expandi um pouco mais o círculo aí de conhecidos na faculdade, eu conheci um pessoal que fazia Engenharia Naval, e eles estudavam, faziam mestrado, faziam iniciação científica nesse laboratório que eu acabei entrando depois, então, através do time de *rugby*, de pessoas que jogavam lá, eu conheci quem trabalhava lá dentro, e aí eu acabei conhecendo o professor que é o que toca lá o laboratório. Eu cheguei para um deles e falei olha é o seguinte, eu estou no segundo ano, mas eu quero fazer Engenharia Naval, eu queria já começar fazendo iniciação científica, você tem algum conhecido? Tem o professor [nome do professor], eu trabalho lá com ele, é o [nome do amigo]. Esse meu amigo, eu trabalho com ele até hoje, ele é um pouco mais velho, quando eu entrei na faculdade, ele já estava terminando mestrado, hoje em dia, ele tem uma empresa e eu trabalho na empresa dele, eu continuei desde aquele tempo lá, eu fiquei meio, trabalho com o mesmo pessoal. Ele era aluno de mestrado desse professor, ele me levou para falar com o professor, eu fui por intermédio dele, mas eu estava procurando outros

lugares também, eu já tinha ido conversar com outro professor de uma outra área lá da Engenharia Naval, eu estava querendo fazer alguma coisa para poder, porque curso de Engenharia, sendo integral, é muito difícil você conseguir uma renda externa, você ter um trabalho fora, eu precisava de alguma forma de ter um auxílio financeiro, para manter os estudos, ir morar lá, perto da faculdade. Então eu precisava ter algum auxílio, sem auxílio não ia dar, eu iria ter que continuar morando em casa e pegando duas horas de ônibus, estava dificultando muito, foi isso. Eu comecei a procurar e acabei achando por intermédio desses colegas. Na Engenharia Naval, se você quiser fazer iniciação científica, praticamente, é certo que você vai fazer, não tem muita dificuldade não. Não necessariamente que seja difícil entrar, nem tanto, eles cobram mais, depois que você está lá dentro, se você está lá dentro, e você não tem boas médias, o pessoal começa a pegar um pouco no seu pé e fazer você melhorar, eu já tive caso de um aluno que entrou comigo, eu não vou falar o nome dele, mas ele entrou junto comigo para fazer o mesmo trabalho, só que, em seis meses, ele acabou reprovando em quatro disciplinas das cinco que ele fazia, o professor chegou para ele e falou olha não dá para continuar, parou, suspendeu o benefício dele, e ele voltou só a estudar para fazer as disciplinas, ele acabou em outra área. (Entrevistado 6 - David).

Eu tive, sim, alguns probleminhas de desempenho, mas não foi nada grave. Isso desanima um pouco, a gente fica um pouco desapontado, mas concluir eu sempre quis até porque eu já estava bem atrasado em termos de idade, eu falei não tem que formar agora alguma coisa porque não dá mais para ficar voltando e prestar outra coisa, agora eu vou ficar aqui e vou terminar, eu fiquei e terminei, mesmo que eu não trabalhe na área, eu pensei tenho que terminar para ter um curso mesmo. (Entrevistado 9 - Mateus).

Para finalizar, observamos que esta categoria verifica posições consolidadas no mercado de trabalho, nenhum dos egressos viveu situações de desemprego ou condições precárias de inserção no mercado de trabalho. Todos vislumbram perspectivas profissionais mais elevadas em termos de prestígio e remuneração que as demais categorias delineadas por este estudo.

Segundo identificado, as posições alcançadas foram sendo construídas ao longo da formação e constituíram-se em desdobramentos dos estágios e experiências de pesquisas realizadas na USP. Esses egressos alcançaram tais posições a partir das relações estabelecidas na formação de origem, e, nesse aspecto, é possível verificar a hierarquia das carreiras sobre as chances de ocupação e renda, segundo descrito no relatório da rentabilidade e perfil das carreiras da USP (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1991) referido anteriormente.

6.3 Tipo 3 - Evadido prolongado com conclusão (dentro ou fora da USP)

O perfil de aluno evadido prolongado com conclusão predomina, sobretudo, entre os estudantes do período de estudos do turno noturno. Esse egresso observa a média de idade mais elevada entre todas as categorias analisadas, sendo a idade mais alta referida a esse

agrupamento. Esse ex-aluno pode ainda ser definido como um estudante-trabalhador quando não se configura como um trabalhador-estudante,⁴⁹ como é o caso de um entre os cinco representantes dessa categoria aqui analisada.

Dentre as recorrências identificadas, temos as trajetórias mencionadas a seguir: Um ex-aluno que veio do Pará e, após inúmeras tentativas no vestibular e longo período de permanência em Geofísica na USP, efetuou transferência interna para Matemática Aplicada, tendo concluído essa formação na instituição; outro ex-aluno, que era natural do Rio de Janeiro, teve passagem por diversos estados, devido à profissão militar do pai e vindo morar em São Paulo, ingressou em Licenciatura em Matemática Noturno, mas não concluiu esse curso na USP. Graduiu-se em Gestão de Tecnologia da Informação na FASP; um terceiro egresso, cuja família de origem reside em Parelheiros, bairro do extremo-sul da cidade de São Paulo, com deslocamento diário extenso e inúmeras baldeações para chegar à universidade, ingressou em Biblioteconomia Noturno e concluiu a formação superior com pedido de reingresso no curso; um quarto ex-aluno, residente em São Caetano do Sul - RMSP, ingressou em Geografia Diurno e concluiu essa mesma formação no Instituto Federal de São Paulo; e um quinto ex-aluno ingressou em Geografia Noturno, começou a trabalhar para auxiliar nas despesas da casa da família de origem e concluiu, com pedido de reingresso na USP.

Todos os estudantes aqui delineados relataram dificuldades na definição da escolha do curso de ingresso e no direcionamento da formação desenvolvida na universidade. Isso sucede conforme relatado pela incerteza com relação à opção de escolha e, após o ingresso, pela impossibilidade de conciliar estudo e trabalho. Assim, é explicitado pelos ex-alunos:

Os primeiros quatro ou cinco anos, quando eu estava realmente na faculdade, depois eu parei e fiquei um tempo longe, esses primeiros quatro ou cinco anos da faculdade, eu trabalhava o tempo todo. E, uma das coisas principais, o fato de ser ferrado por ferrado, ser jornalista não faria diferença. Pelo menos,

⁴⁹ A literatura pertinente ao tema (FORACCHI, 1968; SPOSITO, 1989; SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000) estabelece uma distinção entre o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante. Desse modo, Foracchi (1968) verifica, no caso do estudante-trabalhador, que o trabalho e o estudo podem ser conjugados porque tanto existe o trabalho em tempo parcial quanto os cursos noturnos. O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características peculiares. Para estes, o trabalho parcial: acentua o divórcio entre interesses e necessidade, sem concentrar-se neste ou naquele setor, se dilui entre estudo e trabalho, convertendo-os em atividades precárias e insatisfatórias. Contudo, nesse caso, o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial. O estudante que trabalha vive a fragmentação do estudante: não estamos mais em presença de um mero intervalo que possibilita, como numa fuga, a realização de determinada atividade. Estamos diante de um intervalo amplo que marca, porque separa em tempos sociais distintos, o trabalho e o estudo para o estudante-trabalhador. Por sua vez, a situação do trabalhador-estudante é distinta, pois a acomodação entre estudo e trabalho raramente redundará numa integração harmônica das duas atividades. Com frequência, impõe-se uma cisão, com caráter de opção, pois as qualidades do estudo e do trabalho não têm uma medida comum de avaliação (FORACCHI, 1968, p. 51).

bibliotecário tem poucos no mercado e se eu for um bibliotecário razoavelmente bom, eu consigo trabalhar. (Entrevistado 11 - Joaquim).

Na mesma época que eu estava entrando na faculdade, aconteceram várias coisas, meus pais se separaram, meu pai como músico não tinha mais oportunidades, então apertou bastante. Nesse momento, também, eu meio que fiquei alienado com aquilo de treinar, uma coisa que me atrapalhou, eu não sabia se queria estudar, terminar ou se queria virar professor de kung-fu e trabalhar, uma coisa assim. Mas era um sonho meio infantil que eu tinha na época. Isso é uma coisa que me atrapalhou muito. Eu fiz porque eu sabia que era a área que eu gostava, história, geografia, eu sempre gostei mais dessas coisas, porque eu sempre me interessava mesmo. Eu lia, via programa sobre essas coisas, mas nunca pensei num futuro profissional. Eu fiz mais porque eu achava interessante. (Entrevistado 16 - Augusto).

A graduação, eu entrei porque quando a gente começou a montar a empresa e o ritmo de venda, o ritmo que eu tinha para vender um ou dois produtos por ano, então o tempo que eu tinha livre quando a empresa estava funcionando, era um tempo muito grande, falei: vou fazer o vestibular agora e vou ocupar esse tempo porque fazendo uma venda estou bem o ano inteiro, vou ter o tempo livre, vou sossegar e quando a gente começou, tinha outro sócio, e quando as coisas não deram certo, os outros sócios saíram e tudo, essa realidade mudou, então eu passei a pegar todo o tempo livre que eu tinha para procurar trabalho para ganhar algum dinheiro, entendeu? (Entrevistado 3 - Gustavo).

Parcela significativa dos evadidos prolongados com conclusão vieram de outros estados, sendo dois deles migrantes individuais, e um terceiro, oriundo do sul do Brasil, mudou para São Paulo com a família de origem quando ainda era criança. Dois ex-alunos são nascidos em São Paulo, um na RMSP, e outro, na capital. Apenas dois desses egressos moravam próximo à USP e residiam no centro da cidade. Contudo, tal aspecto amenizou pouco a incompatibilidade entre as condições de trabalho e de estudo na graduação. Os demais egressos moravam longe. Todos arcavam com suas despesas pessoais, além da manutenção da moradia individual, ou no auxílio no orçamento da casa da família de origem, conforme destacado a seguir:

No começo, eu trabalhava como autônomo aí eu trabalhava fazendo arte gráfica, essas coisas, aí eu ajudava para complementar a renda lá em casa, mas eu sempre senti que era uma coisa que eu tinha necessidade. (Entrevistado 16 - Augusto).

Quando eu entrei na USP, eu fiquei 1 ano e pouquinho como estagiário na Prefeitura de São Bernardo, mas assim, era uma grana que nem me mantinha na USP. Eu acho que na minha cabeça, desconte a inflação, deve ser, sei lá, 150 reais, desconte a inflação, 150 reais era o equivalente a ganhar hoje uns 400. Não pagava as despesas, era quase as passagens, era a passagem e o bandejão, e não podia ir todo dia não, mas assim, era uma grana e meu pai estava trabalhando, então aquela coisa, dava para bancar, ajudar. Então essa

grana não era suficiente. Então por vezes também tinha que recorrer aos meus pais para pelo menos ajudar com o transporte, e aí teve um intervalo também, porque isso foi durante 1 ano e meio mais ou menos. Aí na metade do segundo ano para o terceiro ano, eu fiquei uns três, quatro meses e eles já ficaram me olhando meio torto porque assim eu estava desempregado e aí eu já não tinha grana nenhuma, nem a graninha da prefeitura. Aí foi quando eu entrei na Estação Ciência. Eu entrei na Estação Ciência, acho que deu seis meses e aí meu pai perdeu o emprego. (Entrevistado 22 - Túlio).

A trajetória escolar desses ex-alunos é marcada por uma busca por bons estabelecimentos públicos e privados próximos ao local de residência da família. Desse modo, um estudava com bolsa em uma escola privada no centro de São Paulo, outro em escola particular em Belém, capital do estado do Pará, e os demais estudantes, em escolas públicas de São Caetano do Sul - RMSP, na região sul da cidade de São Paulo, ou em outros estados do Brasil, como no caso do egresso filho de pai militar. Assim, é destacado:

Público a maior parte dele. O meu pai era militar, eu trocava todo ano de cidade. Nas escolas até a 5ª série, tinha o direito de entrar na escola de repente e isso era todo ano. Então a gente conseguia com muita facilidade. Por exemplo, nos anos que estudei em escola particular, a minha mãe era professora e estava na particular, então eu tinha o direito de estudar lá também. Durante 7 anos, da 5ª série em diante, foi todo ele no público, em escolas militares. E anterior a isso, tenho passagem por escolas particulares e públicas, alternando conforme a cidade em que eu estava. (Entrevistado 3 - Gustavo).

No 2º grau do ensino médio, eu trabalhava na Paulista, eu pegava um ônibus às 5h30 da manhã em Parelheiros, eu tinha que trocar de ônibus umas duas ou três vezes, era bem complicado para mim até chegar na Paulista. Eu chegava na Paulista 8h30, eu trabalhava até às 17h30, às 17h30, eu saía e ia para o colégio que ele era meio que no meio do caminho, entre a Paulista e Parelheiros, na zona sul de São Paulo. (Entrevistado 11 - Joaquim).

Era bem perto, eu ia a pé mesmo, uma base de uns 15 minutos. Era em São Paulo, no bairro da Aclimação. Uma escola pequena, mas era privada e eu tinha bolsa. (Entrevistado - Augusto).

Eu estudei em escola privada e no Pará, eu sou de Belém. (Entrevistado 7 - Martim).

Então, eu acho que o que ajudou demais foi muita capacidade de poder estudar e entender as coisas. Eu tive o ensino fundamental e médio, o ensino médio principalmente foi razoável, não posso falar que foi ruim, porque sem a ETEC [Escola Técnica Federal] não adiantava estudar horas, eu não ia conseguir. O estudo fundamental, pegando a média que a gente tem, está acima da média da escola pública, por quê? Então você começa a estudar as particularidades. São Caetano do Sul é um município da região metropolitana que tem o maior IDH [Índice de Desenvolvimento Humano] do Brasil. Então o ensino público de São Caetano, ainda mais hoje, que estão cada vez mais centralizando as escolas, falando da estadual, mas se falar de uma pá de escolas de São Caetano hoje, que são municipais, estão municipalizando o ensino e são todas

melhores. São sem dúvida nenhuma muito melhores, as escolas de São Caetano. Tanto que tem gente que não mora em São Caetano, quer estudar em São Caetano e tem briga porque não pode. O professor não deixa, tem que ser munícipe, senão não consegue. E outra, a sala está sempre cheia, sei que vai ser problema, porque você quer garantir uma qualidade de ensino, mas não vai garantir se você tem 60 alunos numa sala. Então não rola. Isso acho que pesou muito, eu ter feito o ensino fundamental não ruim, com um fluxo razoável, isso não mede também. Então, na pior das hipóteses, eu tinha ferramentas para, claro, estudando em casa um ano, entendendo, eu tinha isso, eu tinha vontade, queria entrar na USP, no que era gratuito. Eu queria continuar estudando, não queria parar de estudar, eu queria seguir e consegui. (Entrevistado 22 - Túlio).

Nos depoimentos coletados, verifica-se, na definição do estabelecimento de ensino e no investimento escolar, nas trajetórias analisadas, que tais escolhas são sobremaneira afetadas pelas condições geográficas de procedência dos ex-alunos. Desse modo, apesar de priorizarem a qualidade do ensino, a ausência de maiores recursos impossibilita um investimento mais rendoso em termos de escolarização.

Destaca-se, ainda, para essa categoria, uma classificação social diversificada. Dessa maneira, são definidos nos seguintes perfis de classe: média-baixa, baixa e classe alta. Por sua vez, a escolaridade dos pais desses ex-alunos é baixa. Excetuando-se os dois filhos oriundos de famílias da classe alta. Neste último caso, ambos os pais possuíam formação superior. Contudo, tal capital cultural parece ter sido afetado por outros intervenientes sociais, tais como: procedência geográfica e trajetórias recortadas. Destarte, em um caso específico, temos a passagem por várias escolas durante o trajeto na educação básica e, no outro, uma dificuldade de inserção no espaço social, econômico e cultural da cidade de São Paulo. Seguem, abaixo, alguns depoimentos ilustrativos dessas situações:

Eu tive dificuldades de me adaptar no início, mas, em termos de matemática e física, São Paulo é a principal cidade. Eu sempre quis a carreira acadêmica e o motivo de entrar na Física também foi porque eu sempre gostei de astronomia. Aí, eu continuei no curso de Geofísica, para dar uma chance, não pedi transferência direto porque as disciplinas básicas eram as mesmas dos dois. Aí demorou para eu concluir, tinha muita disciplina em aberto que não tinha em Geofísica. (Entrevistado 7 - Martim).

Eu não tinha nenhum curso superior não. Já tinha feito três faculdades diferentes, começava e desistia. Não finalizava. Eu abandonei a academia militar, depois fiz Ciência da Computação, nos Estados Unidos, abandonei e troquei por um outro curso de Ciência da Computação na faculdade americana. Depois, mais uma, fiz Ciência da Computação aqui no Brasil, que também abandonei. Isso é aqui em São Paulo, é uma faculdade que acho que até já fechou. Eu mudei para São Paulo em 97, eu tinha acho que uns 20 ou 21 anos. Eu vim sozinho e namorava uma menina que conheci e ela era daqui. Então, eu vim para cá. Mas, durante toda a minha trajetória escolar, eu sempre

vivi isso. O meu pai era militar e eu trocava todo ano de cidade. Eu senti muito esta falta de continuidade. (Entrevistado 3 - Gustavo).

Essa categoria de estudantes não se enquadra no perfil-modal institucional caracterizado por Hirano e outros (1988). Isso se dá porque esse ex-aluno não se adapta aos padrões validados para a consecução da carreira universitária com obtenção de bons desempenhos. Tais egressos, mesmo considerando que estudam na melhor universidade e no melhor curso de ensino superior do Brasil, não concluem a graduação, segundo as normas e prazos regimentais. Vivem a experiência universitária de forma pouco ajustada aos critérios de reconhecimento institucional, suas possibilidades e alternativas para o trajeto acadêmico. Tal relação sucede porque os parâmetros sociais, políticos e de produção do saber social se veem desarticulados das expectativas do público que atendem. Assim, para esse grupo de estudantes analisados, o trabalho se configura como uma necessidade, e o estudo delinea-se como uma contingência, sendo inconciliáveis tais situações no trajeto acadêmico realizado na USP.

Nos relatos obtidos, observamos que, para além de um perfil específico de estudantes, é preciso considerar outros perfis de alunos na universidade. Tal consideração se faz relevante tendo em vista o debate acerca da crise da universidade, que coloca no aluno hesitante, evadido ou fracassado as razões de seus entraves. Segundo Hirano e outros (1988), tal debate esconde o fato de que a maioria dos estudantes de graduação não se encaixa dentro dos critérios formais definidos pela instituição como “bons alunos”, conforme observado:

A excessiva ênfase que o debate atual sobre a crise da universidade coloca na figura do aluno hesitante, evadido ou fracassado esconde o fato de que a maioria dos estudantes de graduação não se encaixa dentro dos critérios formais definidos pela instituição como bons alunos. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 33).

Nesse debate, são constatadas dificuldades diversas de lidar com os desafios postos para a universidade. Tal posicionamento, muitas vezes, procede de uma visão engessada das práticas institucionais, pela impermeabilidade dos critérios burocráticos, pela falta de autonomia de decisão que impedem professores de elaborarem com seus alunos projetos coletivos voltados à democratização da cultura e demais questões políticas da sociedade. Por sua vez, a crítica que pesa sobre os estudantes, como uma população desorganizada e passiva, apenas obscurece o que se passa dentro da instituição (HIRANO *et al.*, 1988).

Nesse embate, reitera-se a necessidade de perceber em que se diferenciam e como falam os próprios espaço e tempo institucionais. É destacada a necessidade de colocar a experiência

universitária no terreno de discussão para tentar redefinir, reinterpretar e modificar o sentido da universidade, pois é notável que pouco adianta elencar que os ex-alunos estão acostumados com aulas tutelares e parceladas, que não conseguem construir uma forma de estudo permanente e constante, que não sabem enfrentar um ensino em que professor, aula, biblioteca, pesquisa e debate interagem e supõem um tempo permanente e longo de formação. Essa exigência se faz uma vez que as referências das práticas acadêmicas dos estudantes são distintas daquelas partilhadas por seus professores e definidas pela universidade. Portanto, necessário se faz questionar o sentido da experiência estudantil em seu trajeto acadêmico para uma percepção docente e institucional sobre seus alunos. Com essa proposição, a experiência estudantil precisa ser situada para superar uma desarticulação entre a prática estudantil e a natureza da vida acadêmica, conforme apontado:

O bom aluno do ponto de vista da instituição comumente frustra as suas próprias expectativas em relação à carreira acadêmica universitária. Os limites, portanto, do fracasso e sucesso escolar de cada estudante extrapolam os marcos institucionais do que seja fracasso e do que seja sucesso. Isto porque é bom que se lembre, a universidade não tem projetos de vida para os seus alunos, mas cada um deles coloca-se diante das próprias expectativas em relação ao futuro profissional. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 69).

Ainda é explicitado que a construção de um projeto estudantil (de formação intelectual e profissional) estaria ocorrendo e é vivido, a despeito da percepção dos professores e administradores. De tal forma que esse projeto é também atravessado por situações diferenciais de trabalho, de gênero, de inserção familiar, de ligações afetivas e acesso cultural que contrapõem visões nem sempre convergentes na universidade. Assim, é observado:

À significativa frustração diante do balanço que é feito semestralmente soma-se uma outra questão candente em termos de aproveitamento acadêmico. Não se trata de uma questão subjetiva, mas concreta porque possui sobretudo uma dimensão psicológica. Falamos do fantasma do fracasso já não apenas como autocensura, mas do fracasso chancelado pela instituição. O estudante modal apresenta o aluno que abandona a universidade antes de mais nada como aquele que se decidiu por fazer outro curso ou como aquele que precisou trabalhar. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 69).

Nesse contexto, a universidade vivida pelo estudante é diversa da sancionada pela instituição. O ex-aluno experiencia uma relação conflituosa com a formação obtida e, na medida em que precisa decidir o que priorizar, opta pela necessidade de se sustentar. Nessa circunstância, o estudo acaba sendo postergado para uma condição futura mais propícia e

favorável à sua realização, e a formação superior figura-se como acessória e não como primeira condição. É relegada a um segundo plano, considerando que existe a possibilidade de retomá-la posteriormente, conforme retratado na sequência:

Eu priorizava o trabalho, não ia para a USP porque eu tinha que trabalhar, às vezes chamavam à noite, tinha até prova no mesmo dia, falava: vou ganhar o dinheiro, que estou sem, entendeu? E aí fica na cabeça: a USP é de graça, se eu reprovar agora, faço de novo o ano que vem e acabei deixando para lá e fui empurrando. A minha cabeça estava focada em querer botar as contas em dia. Eu tinha interesse em me formar, mas eu sempre tinha na cabeça assim: eu não estou pagando a USP, mesmo que eu vá mal agora nesse semestre, eu posso fazer de novo, ou posso fazer novamente. (Entrevistado 3 - Gustavo).

Eu tranquei porque estava precisando do dinheiro e como eu já não estava levando tão a sério no começo, eu achei que daria para trancar e eu trabalharia e depois com o tempo eu voltaria, só que aonde eu fui trabalhar, eu trabalhei na Fnac, uma loja, e eu trabalhava direto, meu único dia de folga era quarta, aí enquanto eu estava trabalhando nesse período, eu vi que não daria para eu estudar junto, tanto que eu demorei, aí eu realmente senti porque eu não tinha noção de como era, como as coisas podem ser. (Entrevistado 16 - Augusto).

Em algumas circunstâncias, com pedidos de reingresso, o egresso consegue obter a conclusão da formação superior, mas o risco de não conseguir finalizar o curso na USP e efetuar outra formação fora é grande. Entre os egressos aqui analisados, temos metade dos casos de estudantes que finalizaram a formação superior em outra instituição de ensino, e metade que retomou o curso com pedido de reingresso na instituição. Nos casos em que a conclusão ocorre fora, a vida profissional e os compromissos assumidos com a família de origem ou com uma vida independente são mais intensos. Nessas recorrências de maiores responsabilidades pessoais, os ex-alunos consideram a impossibilidade de obterem o diploma na USP. Tal inviabilidade é explicada segundo os relatos descritos abaixo:

E, nesses lugares [museus da USP], é chance zero de efetivação. Eu era monitor, era estagiário, típico estagiário, ou seja, é rotativo, saiu, entra outro, eu não tinha como... Então, estava no final do curso, já estava meio preocupado porque tinha muita gente dando aula. Então, espera aí, eu também quero dar aula. Eu queria ser professor mesmo, então eu já estava pegando aulas. Aí no final do curso, eu estava no Colégio [nome do colégio] e no Colégio [nome do colégio], estava nos dois. No Colégio [nome do colégio] eu saí antes até porque não estavam pagando, aí já era, e no [nome do colégio] eu tive que sair mesmo, eu não queria sair do Colégio [nome do colégio], estavam pagando bem, tudo em dia, mas saí, e a documentação estava dando treta, eu não tinha vínculo mais com a USP, né? Aí já era. Aí entrei na Federal de São Paulo para terminar o curso. Eu olho para trás, acho que foi o lance de você achar o caminho mais fácil. Eu nem tinha ideia das minhas possibilidades e tinha a Federal de São Paulo, que tinha Geografia e Licenciatura, falei, vou

fazer Licenciatura agora, ser professor. O Bacharelado, para você ter uma ideia, o Bacharelado da USP ficou faltando o TCC [Trabalho de Conclusão de Curso]. (Entrevistado 22 - Túlio).

Não deu para terminar, daí fui para a Faculdade de Ciência da Computação aqui, trabalhava viajando muito para fora de São Paulo. Tive dificuldade de completar e tranquei a matrícula. Foi num momento difícil. Depois de tudo isso eu vi que a grande parte da indisposição de ficar na sala de aula, de estudar era devido ao déficit de atenção que fui diagnosticado logo em seguida, na terapia. Mas, na época, eu não consegui me estruturar e terminar a graduação. (Entrevistado 3 - Gustavo).

Tendo em vista a condição de trabalho desses ex-alunos, a experiência universitária é cerceada em termos de aproveitamento da estrutura institucional e de formação com obtenção do diploma de ensino superior, sobretudo, no prazo regimentar. Tais ex-alunos relatam que não conseguem permanecer na instituição além dos períodos de aula, não utilizam espaços diversos para a prática de esportes e outras relações de sociabilidade, estabelecem frágeis vínculos acadêmicos e sociais na universidade, além de efetuarem longos e extensivos períodos diários de deslocamento da casa ao trabalho e para a universidade, conforme mencionado a seguir:

Não, eu não me apropriava muito. Tirando a parte de almoçar no bandeirão, eu não saía do prédio. O clima era até bom e tirando esse começo que eu não levava muito a sério, eu não quis contato com os professores, depois quando eu comecei a fazer as coisas direito, eu sentia que tinha uma boa prosa. [...] Então, isso é uma coisa que eu me arrependo, porque eu gostaria, hoje em dia, eu sinto que eu gostaria de ter aproveitado mais o curso, mas, na época, eu sentia que não precisava, depois quando eu terminasse, eu ia conseguir alguma coisa. Mas, na época, eu não lembro direito, eu conversei com amigos que eu tinha fora da faculdade, alguns estavam procurando [emprego] também, aí a gente entregou currículo juntos, aí acabou achando esse lugar. Fui trabalhar, por questão de não pensar direito mesmo, talvez fosse melhor ter feito um estágio na área. (Entrevistado 16 - Augusto).

Eu me dediquei pouquíssimo à faculdade, porque desde quando entrei, tinham algumas matérias que eram num dia, que eu tinha trabalho todos os dias, então eu acho que fui em 3 ou 4 aulas, não lembro exatamente qual que era a matéria, tinha um professor que era um estrangeiro, falava espanhol, eu fui acho que em 2 ou 3 aulas dele porque, no mesmo dia, eu tinha um trabalho, que eu fazia semanalmente, que era no dia da aula. Então, eu não ia, e em outras matérias, eu ia. Fiz pouquíssimos créditos e não fazia muito, fazia o que era o básico para fazer e não me dedicava. Eu não estudei nada depois que entrei, fora de lá, entendeu? Então não dá só para assistir aula e achar que vai fazer alguma coisa. Então foi todo ele horrível, o tempo todo. (Entrevistado 3 - Gustavo).

Faltava tempo para estudar, as coisas não entravam às vezes. As vezes que eu mais sofri, era a metodologia científica. Hoje eu até olho para trás e falo, não estava tão complicado assim. Mas, no começo era tenso, eu tinha que estudar mais essas disciplinas. Mas faltava tempo para estudar. Metodologia então, eles deixam mais para frente, senão ia ser banho de sangue. Metodologia

científica, sei lá acabou, a cientologia do conhecimento também. Nossa senhora, essas disciplinas são muito mais filosóficas, pelo menos para mim, e aí era complicado a leitura dos textos. Era complicado absorver aquele conhecimento, eu dependia dos professores também, e muito. Só que, para começar, não dá nem para falar, né! Essa disciplina é difícil. É, mas vai muito do professor, aquele cara que não cobra nada você passa, na mão de um cara mais chato, qualquer disciplina se torna às vezes uma disciplina de terror. (Entrevistado 22 - Túlio).

Eu tinha um desinteresse enorme lá, a parte docente não me incentivou tanto, não tinha ninguém para trabalhar, não existia esforço na área. Então, eu precisei mudar. (Entrevistado 7 - Martim).

Tais contextos de dificuldades refletem no desempenho no curso, o que acaba desestimulando a continuidade e a formação. Assim, é retratado:

O meu desempenho era muito ruim. Eu fui empurrando durante muito tempo, até que falei: não vou enganar ninguém cara, não vou terminar isso daqui, entendeu? Não vou. Acho que se eu tivesse melhor de dinheiro naquela época, tivesse com a carreira mais estruturada, se a empresa tivesse dado certo ou se eu tivesse trabalhando em alguma empresa, alguma coisa assim, eu teria condições de ter concluído. (Entrevistado 3 - Gustavo).

Quando eu entrei, eu estava imaturo, não levava tão a sério, eu acabei tirando notas baixas. Mas depois que eu retomei, que eu trabalhei e voltei, aí já voltei com outra cabeça, já levei mais a sério, tirava notas melhores. (Entrevistado - Augusto).

Fui reprovado, porque não tive frequência. Eu nunca liguei muito para isso também. Aí eu comecei a sacar que eu tinha que pensar em quantas disciplinas eu posso fazer, qual é a rotina, por exemplo. Quando eu cheguei mais no final, quando eu estava trabalhando para caramba ali, eu cheguei a acumular estágio, aula em cursinho e em colégio, isso era mais de 45 horas de trabalho. Eu cheguei a trabalhar de domingo a domingo. Como o museu abria todo dia, o museu abria de terça a domingo, mas de segunda, eu dava aula. Então, eu dava aula e trabalhava de domingo a domingo. (Entrevistado 22 - Túlio).

Eu nunca fui de estudar, eu sempre fui de trabalhar, eu sempre gostei mais de trabalhar, você resolve as coisas, você é útil, a universidade ela me dava uma sensação de eu ser uma pessoa inútil, aprendendo um monte de coisa sem aplicabilidade, falam que Biblioteconomia é muito repetitivo o curso, todo mundo faz as mesmas perguntas, os mesmos questionamentos, as respostas são recorrentes sempre. Aí você tem uma expectativa, você tem mil questões, mas tipo pegar e tipo é assim que faz, não tem é um assim que faz e você também não tem uma solução para nada, não existe solução, cada um tem a solução. Aí, eu demorei para me entender com o método científico, eu não gostava, não cabia na minha cabeça, eu sempre fui muito prático. Então, ficar lá lendo, lendo, lendo, para fazer um trabalho no final do ano, era desestimulante para mim. Aí, eu reprovei em muita matéria besta. Eu reprovei em tudo, eu era muito relapso com essas coisas de sujar o meu histórico, eu deixava morrer, parava de ir, desentendia com os professores e parava de ir.

Daí eu fui jubilado, daí teve o negócio de pedir o reingresso. (Entrevistado 11 - Joaquim).

O estudante-trabalhador ou o trabalhador-estudante vive a universidade de uma forma crítica, mas não se encaixa nos padrões formais valorizados institucionalmente, como o perfil-modal delineado por Hirano e outros (1988). Esse egresso, a despeito das condições adversas que experiencia, conclui a formação de nível superior, embora perceba sempre um hiato entre a vivência pessoal, a formação realizada e a cultura legítima veiculada pela instituição. Nessa vertente, são elencados alguns questionamentos:

O curso era uma tristeza, me motivava o trabalho. Eu achava o trabalho estimulante mesmo, catalogar livro, anexar, atender as pessoas na biblioteca. O prático do dia a dia do bibliotecário, eu adoro. Eu não me arrependo nem um minuto de ter feito o curso, eu acho uma delícia ser bibliotecário. Só que a graduação, eu achava um saco, eu achava muito chato. O conteúdo que é repetitivo, que é cansativo, não tem ligação com a realidade. Isso que eu falo de um mundo ideal, eles [os professores] ficam o dia inteiro falando daquele mundo ideal, no final do livro está lá, mas na vida real não é assim. Eu estava lá vivendo a vida real todo dia, eu chegava na faculdade e os caras ficavam tipo contando historinha para boi dormir, era muito chato isso, essa desconexão. Eu não sei, foi me irritando o ambiente, a metodologia universitária, aquela coisa de superioridade, não sei. Os professores e tudo isso lá me irritavam muito. Por isso eu demorei tanto também, eu não queria vir para cá [para a USP], teve uma época que eu não queria vir para cá [para a USP]. Eu não me sentia bem aqui. (Entrevistado 11 - Joaquim).

É uma coisa estranha, na Geofísica, eu passava o dia inteiro sem poder estudar muito e a minha nota era acima de 8. Aí, no primeiro semestre, no curso de Matemática, eu reprovei, isso me deu mais motivação. Parece que na Geofísica, é outro foco. Tem um amigo meu, que entrou em 2002 na Geofísica, mudou na mesma época para Matemática, a gente sempre falava que se comparar a docência da Matemática é bem mais acessível, que da Geofísica. Então a gente gostava muito mais do ambiente da Matemática que da Geofísica. (Entrevistado 7 - Martim).

Não é uma coisa individual, é estrutural, coletiva, entendeu? Tipo, na verdade, o curso, a forma como as coisas acontecem, não prejudica um aluno, prejudica todos, prejudica mais uns que outros, com certeza. Então, acho que isso não é um problema meu, é um problema estrutural. Agora claro que tem alguns que sentem mais e alguns sentem menos. Eu fui sentir mais depois, no começo você é tão bobinho, “estou na USP, USP que legal”, e aí você começa a conversar e questiona, olha esse cara sabe? Esse cara não consegue... a USP tem os alunos selecionados e selecionados. O maior patrimônio da USP são os alunos que passaram por uma peneira danada e aguentam o tranco. Só que falar que entrou na USP, já está, não é? A USP é onde todo mundo quer estar. Eu olho para trás e eu vejo isso também, sabe. Se você formar em uma faculdade fora, você pode fazer as mesmas matérias no exterior numa faculdade muito menos estruturada, que a USP, e você fazendo esse mesmo curso ou você fazendo a USP vai aprender tanto quanto. Entendeu? Só que o diploma é da USP, você vai ter um peso nisso, o grau de conhecimento

aprendido não vai ser tão diferente não. Por quê? Porque nesse ponto de aula, tem que ser um curso da USP, isso é mais valorizado. (Entrevistado 22 - Túlio).

Mas eu encaro assim, não foi a única faculdade que eu não terminei, fiz algumas outras que não terminei e isso é de certa forma uma derrota. Eu acho que você deixa alguma coisa sem completar que você queria fazer no início é uma derrota. Então eu encaro isso como uma derrota. (Entrevistado 3 - Gustavo).

Em razão de algumas atribuições e de uma vida muito desregrada em termos de rotina e regularidade de horas de descanso, os ex-alunos ressaltam algumas estratégias para acompanharem as disciplinas do curso. Assim, destacam que pegavam menos matérias para encaminhar melhor a formação; racionalizavam bastante o tempo para investirem no estudo concomitantemente à realização do trabalho; além de algumas restrições em termos de atividades de lazer e esportes, dada uma vida com escassos recursos de tempo e dinheiro. Abaixo os depoimentos que retratam tais situações:

Eu acho muito importante isso, só pegar o que você pode fazer, não queira pegar a grade que vem prontinha, a grade vem montadinha. Assim, matérias de tal semestre, você pode não pegar? Então, você faz no outro ano. Vai atrasar? Vai atrasar, mas é melhor você fazer quatro disciplinas, passar nas quatro, do que você fazer cinco e só passar em quatro. Por quê? Porque você fez cinco e passou só em quatro. Isso porque você não perdeu tempo. Você não foi até lá, você não fez trabalhos, você não leu textos. Quatro você aguenta? Então, faz quatro. (Entrevistado 22 - Túlio).

O meu dia a dia sempre foi uma loucura, nessa época que eu morava em Parelheiros, eu falava para o meu pai, quando eu saía de casa, às cinco horas da manhã, que eu não sabia quantos ônibus eu ia pegar, como eu ia, para aonde eu ia, o que iria acontecer. A minha vida era uma caixa de supressa todos os dias. Eu nem sempre voltava para casa todos os dias. Então, eu já andava com algumas roupas na mochila e deixava mapeado dentro da minha cabeça onde eu poderia dormir. Eu tinha lugar para dormir na cidade inteira. (Entrevistado 11 - Joaquim).

Gastava muito tempo no trânsito. Não mudou muito, eu continuo pegando trânsito, mas a minha vida sempre foi muito simples. Não sou de sair. Às vezes, fazia musculação no CP [Centro Esportivo da USP], jogava bola, passeava, ia no cinema. Mas não tinha tanta disponibilidade. (Entrevistado 7 - Martim).

Na atualidade, os egressos dessa categoria não se posicionam de forma tão consolidada no mercado de trabalho. A maioria atua fora da área de formação, não observa salários altos como as categorias de concluintes ou a de evadidos antes dos dois primeiros anos e inexistência a possibilidade de progressão na carreira. Tais ex-alunos estão mais sujeitos às instabilidades do

mercado de trabalho, embora ressaltem que não existia possibilidade de realizarem um percurso diferente, daquele que efetuaram na graduação, dadas as demandas cotidianas da vida. Assim, é explicitado:

Eu parei a faculdade um tempo para trabalhar, fazendo outra coisa, não era nada na área, trabalhava em uma loja. Aí depois que terminei a faculdade, não consegui me inserir. Eu tranquei a faculdade, trabalhei durante esse tempo, e mesmo depois que eu terminei o curso, eu já voltei a trabalhar de novo. Mas eu nunca trabalhei na área, apesar de querer muito, nunca trabalhei na área. Como eu comecei a trabalhar nessas empresas, eu fui ficando. Aí, mesmo depois, agora eu quis procurar, mas eu achei uma dificuldade de encontrar na área, porque normalmente para achar coisas assim, tem bastante concurso público, essas coisas. Hoje eu trabalho em um escritório de advocacia tributária. Eu trabalho na parte administrativa desse escritório de direito, só que eu atuo nas tramitações internacionais. Eu entro em contato com as empresas nessas questões tributárias. Eu acho que o curso de Geografia me ajuda em muitas coisas, não só na área profissional, mas na vida. Você acaba enxergando as coisas de outra forma, e até no trabalho mesmo acaba ajudando, porque como eu tenho que lidar com empresas na parte tributária e tudo, eu acho que acaba te dizendo alguma coisa, eu vejo onde estão as empresas, quais são as regiões melhores para lidar, acabo usando pouco, mas alguma coisa da Geografia. Eu quero melhorar bastante, pretendo fazer concurso público, pretendo entrar na área e trabalhar com o que eu queria, ter uma estabilidade para poder casar, fazer família, ter casa própria. Nesse aspecto, eu preciso melhorar mais, porque eu sinto que o que eu ganho acaba mal dando para me sustentar. Aí por causa disso fica meio corrido as coisas, não consigo parar para organizar e ver. (Entrevistado16 - Augusto).

Eu queria trabalhar como bibliotecário. Eu atuei em muitas áreas, eu faço muitas coisas e, no fim das contas, eu não tenho uma carreira. Eu tenho várias minicarreiras e nenhuma está feita. Eu gostaria de dirigir uma biblioteca e fazer um trabalho legal, olhar e ver. Agora, eu estou trabalhando com produção de eventos e vendendo o meu livro. Trabalho com essa coisa de produção faz uns dois anos já e está meio saturado para mim. Cansei de não ter dinheiro, estar na pendura, estou tentando o concurso, eu já fiz uns, eu fiz da Prefeitura daqui, eu vou fazer um no interior, ver se eu sossego, fico um tempo de boa, me capitalizo de novo, preciso juntar uma grana para ir atrás de outras coisas, quero fazer um curso de roteiro de cinema, vou ver o que dá. Eu quero isso, mas eu não sei quando. (Entrevistado 11 - Joaquim).

Então, não existe o se, dentro da minha matriz de realidade não trabalhar nunca foi uma opção. E eu aprendi muito, aprendi muito nas aulas também, mas aquela coisa, você corre por fora, você tem que correr por fora, isso te faz aprender muito. Por que você consegue fazer isso? Porque o aluno da USP, o aluno mais bem preparado que já passou por uma peneira, ele sobrevive muitas vezes ao correr por fora, estudar por fora. Mas, imagina se para além disso, se tivesse realmente uma docência certa de professores assim, empenhados. A graduação seria muito boa, sem dúvida nenhuma. Teria aprendido muito mais coisas, muito mais. Mas é aquela coisa, eu não posso ficar também preso a isso, eu tenho que fazer diferente do que eu vi lá. Então assim, na minha prática, vou ser diferente disso. (Entrevistado 22 - Túlio).

De todo modo, avaliam a experiência no curso como positiva e reiteram que precisavam de um tempo para se encontrarem na formação, bem como consideram que fariam a escolha novamente, conforme destacado:

O meu desempenho era horrível, mas eu aprendi muita coisa incrível. Por exemplo, a minha visão de mundo mudou completamente de verdade, eu tenho uma visão muito mais crítica, eu tenho um entendimento de mundo completamente diferente. Eu acho que as pessoas têm tempos diferentes de entender as coisas. Eu penso assim o ganho que eu teria se eu tivesse terminado cinco anos atrás, iria ser um ganho profissional, mas a quantidade de coisas que eu não iria viver naquela época porque eu estaria só centrado na faculdade, eu não sei se valeria a pena, do jeito que eu levo a vida não fez sentido. Tinha semestre que eu estava trabalhando muito, eu trabalhei na cinemateca brasileira, na biblioteca deles, era um trabalho homérico. Aí quando eu fui para a mudança de semestre, pensei: quantas matérias você vai pegar, eu não posso estudar todos os dias, eu vou pegar duas ou três, as que eu tenho que pegar para segurar o negócio de dar sequência nesse trabalho. Assim, eu já estava construindo a minha carreira, concomitantemente com a faculdade. (Entrevistado 11 - Joaquim).

Eu queria o diploma, para ter mais conhecimento e para ver se eu começaria a trabalhar na área. Mas, eu sinto que por ter um diploma da USP, na procura de emprego, isso faz uma muita diferença, sim. Me direciona na vida. (Entrevistado 16 - Augusto).

Eu tinha notas medianas, reprovei bastante coisa, mas não foi por isso que me aproximei dos professores. Na Matemática, tem uma sala de café que tem um quadro grande e você pode se aproximar do professor. Procurava para tirar dúvidas e conversar sobre outras coisas. Concluí e estou no doutorado hoje. (Entrevistado 7 - Martim).

6.4 Tipo 4 - Evadido prolongado sem conclusão

Para retratar a experiência universitária, vivida por um tipo específico de egresso que é o evadido sem conclusão no ensino superior, reportaremos novamente ao relatório da identidade da condição estudantil da USP (HIRANO *et al.*, 1988), quando ressalta que:

O que leva os estudantes ao desestímulo, ao desinteresse e à falta de perspectivas são as deformações do espírito crítico e da ideia de ciência crítica provindas de uma universidade acrítica, onde se realçam mais o espírito profissional, a eficácia burocrática dos procedimentos, das normas, das regras da docência e da pesquisa, esterilizando a ciência em seu núcleo criativo e burocratizando-a, como saberes congelados e, portanto, definitivos. Daí a carga pesada das exigências do curso, onde os estudantes são transformados em carregadores de pesados fardos de conhecimentos empacotados, a serem consumidos e a serem conduzidos por eles. (HIRANO *et al.*, p. 25).

De acordo com Hirano e outros (1988), excluindo os casos de mudança de cidade (66%), desestímulo (36%), desinteresse (35%), falta de perspectivas (30%) e a carga pesada do curso (30%), a questão do mercado de trabalho (29%) e do casamento interfere decisivamente no abandono provisório ou definitivo do curso. Assim, temos, nos casos retratados para esta categoria de ex-alunos, motivos diversos para a não conclusão do curso superior na USP, tais como: desconhecimento da estrutura de formação e dificuldades para se organizar e realizar uma trajetória bem-sucedida, desilusão com as perspectivas profissionais do curso e desinteresse pela formação realizada.

Nesse agrupamento, temos quatro recorrências de ex-alunos que perderam o interesse de concluir o curso, porque, a certa altura da realização da graduação, após considerarem que não levaram tão a sério a formação, declaram que não gostariam de exercer a docência. Desse modo, reiteram que não vislumbravam perspectivas profissionais na graduação realizada e não viam sentido na conclusão do curso. Assim é iterado:

Falta de maturidade, mas, obviamente, chega em uma altura que você está encerrando o curso, aí você sabe mais ou menos aonde você vai conseguir colocar o pé ou não, e particularmente na sala de aula não era o local onde eu pretendia colocar o meu. Então tinha que ir para área técnica, como eu não fui minimamente esforçado, não fiz estágio, não ia dar. (Entrevistado 14 - Guilherme).

Chegou a ficar pesado, na hora que eu precisei colocar a coisa no papel, eu falei: eu estou aqui há quase 10 anos e fiquei patinando o tempo todo, eu não concluí nada de verdade. Eu senti que não tinha construído uma coisa, foi isso que faltou na hora de fazer o TCC [Trabalho de Conclusão do Curso]. Se eu tivesse estudado mais, prestado atenção, feito as coisas direito, talvez eu tivesse mais facilidade, mas agora não dá mais. De fato, isso é inegável, por exemplo, o diploma me abriria muitas portas hoje, esse diploma da faculdade me abriria muitas portas, mas, talvez, em lugares onde eu não quero trabalhar. (Entrevistado 15 - Rafael).

Muita coisa mudou. Em 2008, no segundo semestre, eu já estava trabalhando na Nossa Caixa, mas estava meio insegura com o curso de Geografia. Começou a bater uma dúvida, aí eu pedi o trancamento. Aí fiquei um semestre com o curso trancado, retomei o curso em 2009, quando eu estava terminando o curso, no segundo semestre de 2012. Nisso eu já tinha passado por várias outras casas, eu estava fazendo o TGI2 [Trabalho de Graduação Individual 2], eu solicitei o trancamento porque eu fui promovida no banco e eu havia financiado um apartamento no banco. Hoje é onde eu moro aqui na Mooca, que eu havia conseguido com o Minha Casa, Minha Vida. Eu me enquadrei, foi um negócio que surgiu e me ajudou muito. Aí surgiu essa proposta no banco de promoção, como eu precisava de dinheiro, eu aceitei. Mas, até então, eu trabalhava seis horas por dia no banco, era aquela carga horária típica do bancário, quando eu fui comissionada a gerente de serviços, a carga horária passou a ser oito horas de trabalho com uma hora para intervalo. Nisso, eu estava morando no Grajaú. Então, eu já estava terminando o TGI e precisava

de dinheiro para fazer o acabamento do apartamento e tudo mais. E eu agarrei a oportunidade. Então, mudou bastante. Nesse meio tempo, eu também tive problema com abuso de álcool, outras substâncias, foi uma época bem conturbada, antes de 2012. E teve uma hora que a dúvida por causa do curso foi porque eu entrei na Geografia querendo dar aula, eu acreditava muito na educação, e lá pelas tantas, quando eu tive o meu primeiro trancamento, eu já não acreditava mais nisso. Acho que eu também estava num momento da depressão muito forte e, ideologicamente, eu já não acreditava mais na educação como um caminho para resolver a situação das coisas. (Entrevistada 19 - Joana).

Veja só, eu falo assim da mudança da minha trajetória no sentido de que, quer dizer, agora nesse período que eu parei o curso, na iminência do meu trabalho com informática e tudo e na dificuldade que eu estava tendo para fazer as últimas matérias do curso, voltando um pouco para a questão do porquê. O que acontece? Eu estava fazendo uma matéria, por exemplo, como eletricidade, e as matérias de fim de curso, uma matéria de lógica, principalmente eletricidade, como que diz, eu teria que ter uma base muito grande de cálculo, entendeu, e o que acontece? Quando eu fiz cálculo, não estou pondo isso como desculpa, entendeu? Mas, quando eu fiz cálculo, eu enxergava, e eu estava tendo uma dificuldade muito grande de realizar a matéria, e vendo na internet, tem uns recursos que eles falam, MatML [*software* para deficiente visual], que parece que está promissor. Inclusive naquele *software* que eu usava lá, recursos de acessibilidade para deficientes visuais, aquele *software* que eu usava no começo e esse negócio está em vias de ser uma funcionalidade que está indo razoavelmente bem. Aí o que eu fiz? Eu já não estava aguentando mais o curso assim, chegando uma hora que você sabe quando você não aguenta mais. Chega a dar um desespero e faltava tão poucas matérias inclusive. Mas, sabe, é uma coisa que me enche a cabeça, não dá, e eu resolvi tomar coragem e tomar uma atitude, que talvez eu deveria ter tomado antes, de largar o curso. Hoje, eu estou fazendo um curso de informática, um curso técnico em informática, na área que eu trabalho, que é melhor para mim. (Entrevistado 6 - Flávio).

Para Hirano e outros (1988), o interesse entendido como universo de sentido intelectual e didático, que possa ser partilhado entre professores e alunos, aparece como motivo básico de todas as escolhas feitas pelos estudantes no seu trajeto acadêmico. Esse interesse se materializa nas escolhas realizadas como também justifica o desinteresse ou o fracasso do aluno em suas atividades. Assim é observado:

Aparece majoritariamente no modo como escolhem as disciplinas optativas (70,5%); compete com o fator serve no horário para justificar o cumprimento das disciplinas obrigatórias (26,5% usam o critério o assunto interessa para cursar as obrigatórias contra 27,3% que cursam porque serve no horário) e inversamente, o motivo majoritário para se explicar o trancamento de matrículas, a reprovação e mesmo a falta de seriedade em cumprir determinadas disciplinas é o fato de serem desinteressantes (40,3% dos casos). É também o desinteresse que explica em grande parte, para os próprios estudantes, porque a maioria dos estudantes fracassa nos estudos. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 36-37).

Ainda de acordo com os autores, esse interesse nas disciplinas ou seu inverso é remetido a duas conotações correlatas, embora não idênticas, conforme destacado:

O interesse que tais disciplinas podem oferecer como formação intelectual e profissional dentro de um curso desejado, isto é, o interesse da disciplina como parte de um projeto de futuro profissional e, de outro prisma, o interesse atual que a disciplina oferece como estímulo intelectual, isto é, quando o aluno se sente envolvido e investe no processo de aprendizagem que se passa na sala de aula. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 37).

Tais perspectivas, quando a disciplina chega a não interessar o aluno a ponto de ele trancar sua matrícula, não cursar seriamente e, no limite, ser reprovado, revelam o fracasso como desinteresse e assume, segundo os respectivos autores, as seguintes características:

O fracasso como desinteresse assume a falta de tempo (39%) e excesso de falta às aulas (24,3%); outras atividades foram postas no lugar, isto é, outros investimentos com mais retorno, tais como: outras atividades, investimento no trabalho, atividades referentes a outras matérias. Esse fracasso é explicado então como falta de estímulo (44,2%), falta de orientação vocacional (43%), preguiça (41,4%), não saber estudar (41%). Em contraste com esta ênfase, em um universo de transmissão de conhecimento pouco significativo, que ocorre como processo interno ao aprendizado, os fatores externos como falta de condições econômicas, problemas familiares, vida afetiva, doença e viagem contam bem menos, especialmente os últimos (de 34% para o primeiro item a 4,4% para o último). (HIRANO *et al.*, 1988, p. 37-38).

A categoria de estudantes aqui analisada remete a particularidades dessa descrição. Assim, relatam um desinteresse pelo curso, após certa altura de sua realização, sempre acompanhados de frustrações que culminaram no desfecho sem conclusão efetiva do ensino superior na USP. Assim, num primeiro momento, todos os egressos desse grupo ressaltam motivação e um início bem-sucedido no curso, conforme destacado:

O primeiro ano eu fiquei maravilhada com os professores, superempolgada, mas era à noite, eu tinha começado a trabalhar, Itapevi [RMSP] é longe do Butantã, não é tão longe quanto Moraes Prado. Mas era longe, e eu me encantei com a disciplina de História do Pensamento Geográfico, e eu procurava levar muito a sério, me martirizava porque eu não dava conta de tudo e aí o professor já vinha com texto em espanhol, em francês, e eu não entendia nada, e toma e se vira e corre, e trabalhando, mas eu estava empolgada no primeiro e no segundo ano. Aí em 2004, 2005, bem empolgada, quando chegou 2006, eu até comecei a ficar mais crítica. Aí alguns professores eu começava a perceber que passou um pouco do encantamento, eu começava a perceber que não me identificava política e ideologicamente, aí colocava

uma barreira. Tinha essas besteiras. Outros eu via que o cara estava se lixando também. Aí então, você também ficava brava, mas foi mais ou menos assim. Só que eu sempre levei muito a sério. Tanto que meus colegas, que eu nem mantenho tanto contato hoje, mas quando a gente se vê, meu namorado não é da faculdade, mas ele tem contato, aí acabou calhando do pessoal se conhecer, eles sempre me viam estudando muito, como eu gostava, acreditava, estudava, eu lembro dos colegas me elogiando. Mas isso era quando eu me identificava e me interessava pela disciplina. Agora tinha outras também, que pelo amor de Deus. Ai, não tirando a minha responsabilidade, teve casos que foi relaxo meu por não atentar na época da importância, por estar me envolvendo em outras coisas. Aí eu tive um desempenho ruim, estava meio carregada da disciplina. Mas, outras vezes, porque os professores eram péssimos mesmo, eles estavam ali por obrigação. Aí do meu lado, a minha resposta também não era boa. Mas quando eu me identificava, gostava ou quando o professor era esforçado, eu já tinha uma resposta boa. (Entrevistada 19 - Joana).

Eu entrei lá, primeiro contato que eu tive com a academia foi na USP, professores que hoje inclusive já estão aposentados, teve alguns que eu fui a última turma, então o professor já estava no ápice, dali para frente só pós-graduação, e eles deram muita atenção para a gente. Lembro até hoje, uma das primeiras matérias que introduziam para Geografia Humana, o professor foi o [nome do professor] [...]. Ele logo de cara já soltou um texto efetivamente acadêmico do professor Milton Santos, é muito interessante. Inclusive um rapaz que estudou comigo na escola, ele se formou lá pela FFLCH [Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas], em Filosofia e ele me questionou: “Pô, mas por que você tem tanta dificuldade em ler e entender o Milton Santos?” Eu falei: “Cara, lê”, é muito bacana, ele se apaixonou. Ele até trabalha com outra coisa, mas aqueles textos. Assim, o autor efetivamente colocava muito raciocínio, tinha uma compreensão muito boa do que ele estava falando. Aí se você vai levar a sério o que ele está falando ou não, tudo bem, mas a forma como se lê, como é construído o pensamento, logo de cara, um dos primeiros textos foi o do Professor Milton Santos. Aí deu aquele primeiro choque, que pontuou: “Vem cá, vamos olhar e começar a aprender a ler isso aqui”. Aí ele pegou pela mão e levou. Aí eu cheguei aqui [Faculdade particular em que realiza o curso de Direito na atualidade] e é até deprimente. Primeiro semestre teve ciência política, sem brincadeira, o professor pegou um texto de outro professor, que era resumo de uma aula introdutória para outra turma e usou o resumo o semestre inteiro. Então, assim, os professores concursados públicos têm compromisso. Porque rola um boato de que funcionário público é acomodado, mas, muito pelo contrário, são muito dedicados, se preocupavam de certa forma. Tentam estabelecer um encadeamento lógico melhor, tentam desenvolver suas ideias de maneira melhor. E, esse aspecto, um aprendizado que foi muito aproveitado. (Entrevistado 14 - Guilherme).

O primeiro semestre foi básico normal, tem aquelas matérias obrigatórias, então o primeiro ano foi tranquilo, primeiro ano não, o primeiro semestre. A partir do segundo semestre, eu comecei a ter uns probleminhas. Isso me desestimulou muito. Eu desisti, quando não deveria ter desistido. Enfim, é assim. Eu não sei se você já ouviu falar, lá na Geografia, tem o problema da retificação de matrícula, em algumas unidades aqui da USP, por exemplo, você tem lá cálculo, você vai lá e faz cálculo, se você foi aprovado em cálculo, automaticamente você está matriculado no cálculo dois. Na Geografia, eu não sei o porquê não é assim, igual. Eu fiz lá, Geografia Política 1, eu fui aprovado em Geografia Política, eu tenho que fazer Geografia Política 2 para me formar.

Mas, se eu não for lá e falar eu quero fazer Geografia Política 2, eu vou ficar sem essa matéria, mesmo precisando dela para me formar. Às vezes, as pessoas não te falam que você tem que fazer isso daqui. Lá no final, quando você está lá, se depara com um professor que vai falar que você não pode se formar porque você não fez tal matéria. Mas ninguém me falou que eu tinha que fazer essa matéria. Então, é muito bagunçado. Eu não sei se ainda é assim, pelo menos de 2004 a 2008 ou 2010, por exemplo, eu não sei se ainda permanece essa regra, você tem que fazer pelo menos 12 créditos por semestre. Aconteceu comigo, lá pelo quarto semestre ou quinto semestre, eu não sei, eu estava querendo me formar, eu pedi lá, eu saía colocando toda matéria que tinha horário ali disponível, você colocava. Chegou ao ridículo de pedir 48 créditos e só me deram seis. Eu perguntei, mas eu não posso fazer nem os 12 créditos? Como conseguem me dar só seis? Aí vai eu lá, sete horas da manhã na fila de identificação, ficar lá até às 16h. Enfim, e não consegui matéria nenhuma, isso é ridículo. Lá na Geografia, eu não sei se nas outras unidades são assim, tinha muita gente que tinha esse problema. Só que você ouvia falar internamente: não se forma mais também não sai, fica lá, faz uma matéria aqui, outra matéria ali. (Entrevistado 15 - Rafael).

Na verdade, o que acontece? Quando eu entrei no curso, entrei fazendo ampliações, porque eu enxergava e aí fui perdendo a visão. Quer dizer, já era uma coisa meio que sabida, que mais cedo ou mais tarde, eu ia ficar cego total e eu tinha uma baixa visão severa, apesar de que quando eu entrei aqui, eu não usava bengala, mas já não enxergava muito bem mesmo. Aí durante o curso eu fui perdendo a visão, conforme era meio que planejado, digamos que já se tinha um diagnóstico que mais cedo ou mais tarde eu ia me deparar com esse tipo de quadro, típico quadro progressivo de perda de visão. E aí esse é um dos motivos assim, eu não posso querer atribuir... E no final do curso, quer dizer, mais ou menos por agora quando eu tranquei, realmente eu tentei fazer, teve uma matéria, por exemplo, que eu fiz 5 vezes. Tipo assim, das primeiras vezes, ela era bem complicada, eu ainda enxergava, mas depois, assim, quando eu terminei, concluí essa matéria, por exemplo, que era análise real, eu já fiz ela sem enxergar nada e me valendo de recursos computacionais e leitura de tela e eu consegui passar nessa matéria, mas assim, de certa forma com um certo custo. Foi extremamente desgastante para mim. (Entrevistado 4 - Flávio).

Após esse encantamento inicial, os egressos relatam dificuldades no acesso à informação, em oportunidades de bolsas de estudos e trabalhos na universidade, na organização dos horários e planejamento para a condução do curso de forma exitosa. Além disso, destacam dificuldades de acompanhar as exigências de leitura e desempenho acadêmicos que acabam por acarretar falta de motivação, sentimentos de impotência e, conseqüentemente, frustração sistemática das expectativas. Assim é observado:

Eu me sentia completamente despreparado, eu tinha frequência nas aulas, eu tinha muito conhecimento, eu tinha consciência que eu tinha muito conhecimento, mas eu não conseguia *linkar* esses conhecimentos, isso daqui é o que eu preciso saber para, sei lá, para ser um consultor ou para ser um professor de Geografia. Era muita informação meio que tudo desconexo assim. Na faculdade, por exemplo, foi o auge da minha decadência. Digamos

assim, no ensino fundamental, eu era bom aluno e fui decaindo, decaindo. Na Geografia sobretudo, naquela época, porque, hoje em dia, eu não sei, é lugar que você não precisava se esforçar nada para passar na disciplina, nada. Bastava você fazer a prova, eu me esforcei muito pouco ali. Enfim, eu não sei se os meus colegas tinham que se esforçar muito. Mas eu sentia que só assistindo à aula, mais ou menos, dava. Até mesmo porque não dava para ficar, com quatro horas de aulas lá, prestando atenção o tempo todo. (Entrevistado 15 - Rafael).

Na verdade, uma época eu até tentei [participar de projetos e trabalhos de extensão da universidade], no segundo semestre de 2006. Eu queria começar a tentar, eu era muito desinformada. Mesmo na época que eu estava mais empolgada com a faculdade, meu acesso à informação era muito restrito, não sei se é porque eu não conversava, se as informações não eram divulgadas, porque eu não chegava até a informação ou se a informação não chegava até mim. Mas uma época eu tentei isso, principalmente com a disciplina de Biogeografia, eu tentei bastante. Só que a professora, ela era superboazinha, só que ela não parava no lugar. Aí eu não conseguia falar com ela, tentava me envolver com isso, mas não deu certo. Também tinham os grupos de estudos né, mas aí já não era tão formalizado, era mais focado para pesquisa, era uma coisa mais espontânea. (Entrevistada 19 - Joana).

Então, durante um certo período, eu tive um certo otimismo, porque no começo do curso você acaba tendo, mas logo o curso se embanana no sentido de você ter uma progressão. Tem sempre aquele grupo que segue tudo ali, mas depois que você toma pau em algumas matérias, você acaba desanimando. (Entrevistado 4 - Flávio).

Tais ex-alunos estabelecem frágeis vínculos com a universidade. Tinham disponibilidade de tempo para permanecerem na USP, além dos períodos de realização das disciplinas, mas utilizavam pouco os espaços de convivência, somente o bandejão e, em alguns momentos, a biblioteca. Às vezes, iam ao Centro Poliesportivo da USP. Contudo, essa frequência era sem muita assiduidade, ou sem um grupo constituído, que favorecesse a constituição de laços sociais mais consistentes com a instituição. Por sua vez, mantinham relações e atividades externas ao curso com pessoas não vinculadas à formação ou até mesmo da universidade, o que acarretava certo distanciamento e pouca apropriação institucional. Assim, é mencionado:

Da graduação em particular, não. Justamente quando eu entrei na USP, entrei junto, no mesmo ano que esse outro rapaz, que foi fazer Filosofia. Obviamente, como já tinha amizade, na época, ele já era e até hoje é um amigo muito próximo. Aí você já meio que acaba restringindo. Era mais nós dois assim. Mas, aí que tá, tinha meus amigos, colegas da minha turma, porque um está num prédio, outro em outro, se via uma vez ou outra. Então, eu ia bandejar com o pessoal da minha turma, mas não mantive muito contato e nem convivia muito com eles, não. (Entrevistado 14 - Guilherme).

Na época em que eu fazia estágio, que eu trabalhava no hospital do Ipiranga, eu fazia um horário meio maluco e tinha uns dias livres. E, no estágio era mais *light* também. Eu andava de bicicleta, então nessa época, meu lazer era esporte, atividades físicas, era ioga, musculação, andar de bicicleta, sair andando por aí de bicicleta ou sair andando, era ir em show, em exposição, me envolver com atos coletivos, coletivos *punk*, vegetarianismo, veganismo, essas coisas meio político social. Meus momentos de lazer eram preenchidos com isso, culinária também, eu gosto muito de cozinhar. Meu lazer era mais ou menos isso. E, na fase que eu estava mais envolvida com dependência de álcool e de outras coisas, era bar o tempo todo, balada de rock. Nessa época, que eu tive uma dependência maior, eu saía de final de semana, durante a semana, não tinha dia e não tinha hora, mesmo trabalhando. Inclusive muitos amigos da faculdade, que eu mantenho amizade até hoje, eles não são dependentes de álcool ou outras coisas. Eles não iam para os mesmos papéis que eu. Era bem diversificado o meu relacionamento, tinha o pessoal da faculdade e de fora. (Entrevistada 19 - Joana).

Eu tive a infelicidade ou felicidade, eu não sei, de montar a república, assim: tinha três amigos da Geografia e um da Ciências Sociais, ele era o único que estudava lá. Como eu falei para você, eu acho que não sou só eu que penso assim, que na Geografia você não precisa se esforçar. Então, a gente não estudava praticamente, ia e assistia aula, chegava em casa e não se dedicava. (Entrevistado 15 - Rafael).

Tais egressos observam críticas ao formato de trabalho que era desenvolvido em sala de aula e destacam uma decepção sistemática com essa estrutura de formação. Dessa forma, mencionam que muita coisa é falada, mas pouca prática se verifica nessa transposição. Abaixo é explicitado:

Muitos professores tinham essa relação hipócrita, eu não sei se é tendência da minha parte acreditar nisso, até mesmo porque não era a parte que eu mais gostava do curso. Mas eu sentia que os professores da parte humana, da parte de Geografia Humana, eram mais hipócritas do que os outros. Por exemplo, o professor de Cartografia, o professor de Climatologia, é a parte mais técnica mesmo, mais exata e tal, eu não vou dizer que eles eram mais amistosos, eu não sei. Pode ser que isso seja da minha parte. Mas é a impressão que eu tenho. Existe essa possibilidade de ser uma questão minha. Eu não vou dizer que não possa ser isso. Mas, então, eu ia na sala, conversava, tirava dúvida, e os professores da parte humana, não vou dizer todos, que eu acho que era assim, mas, pelo que eu me lembro, tem uma história que eu conto para todo mundo, foi a coisa que me deixou absurdamente insatisfeito com o negócio. Por exemplo, eu tinha aula de Geografia Agrária. Era uma disciplina que realmente eu não gostava e eu fazia porque era obrigatório. Eu não gostava da professora, eu não gostava de nada. Eu praticamente faltava em todas as aulas, que eu podia faltar para não reprovar. Eu faltei e quando estava lá, eu ficava fazendo outra coisa. Eu não prestava muita atenção no negócio, no dia da prova, que é uma prova com consulta, eu não sabia que era prova com consulta eu fui sem material fazer a prova. Eu fui só com a caneta. Aí a professora viu e falou: prova com consulta, você não trouxe nem o caderno? Aí eu fui e conhecia a professora, a linha de raciocínio dela, a filiação e criação dela, fui

fazer a prova, eu li as perguntas. Ela é marxista. Então, pensei: eu preciso falar isso daqui e escrevi. Escrevi e fui o primeiro a terminar a prova. Pensei, vai ser ridículo isso. No dia que ela entregou as provas, o único dez da sala qual foi, o meu. Eu não sabia nada da disciplina em si. Eu só falei o que ela queria ouvir, falei é isso daqui. Isso matou o curso para mim. A partir daí eu falei: isso é uma palhaçada, sabe, você quer ouvir o que você gosta de ler, o que eu estou fazendo aqui então? Isso me desestimulou muito. (Entrevistado 15 - Rafael).

Essa bagagem que eu peguei do banco me mostrou um tipo de trabalho, não querendo transformar a Geografia no banco, mas lá no curso é muita fala e pouco se faz, muito discurso, muito programa, mas na hora do vamos ver, é difícil materializar todo esse discurso que você tem lá. Por exemplo, eu tive uma disciplina de planejamento que foi dada por um professor que eu gosto muito, só que como ele não acreditava no planejamento, ele deu o antiplanejamento para a gente, e hoje eu vejo que isso me faz falta. Se para ele não faz sentido, para mim como profissional faz. Seria uma puta diferença eu pegar um plano diretor e entender ele, compreende? Eu vi outras coisas com ele, mas, às vezes, o componente ideológico, seja para um lado e seja para o outro, acaba desqualificando o curso, entende? (Entrevistada 19 - Joana).

Nesse desacordo entre as práticas institucionais e as expectativas dos ex-alunos, reiteram que outros interesses e demandas da vida cotidiana emergiram e tomaram o lugar do interesse e da dedicação à graduação. Desse modo, descrevem que começaram a introduzir outras atividades na rotina e, quando se deram conta, estavam realizando um trajeto diferente do que previram no momento de ingresso no curso. Assim é observado:

Eu tranquei e prestei um vestibulinho para o técnico de informática, inclusive um técnico de informática voltado para programação onde eu vou aprender a programar mais do que o básico que eu tive na faculdade, porque você aprende introdução às linguagens, mais voltada para ciências acadêmicas. É uma programação diferente dessa programação comercial e eu estou fazendo esse curso de programação justamente que tem a ver com a área que eu trabalho, é uma área que é mais interessante para mim... (Entrevistado 4 - Flávio).

Eu comecei a fazer uma outra formação de maneira conjunta. Foi pouco tempo, uns 3 meses, mas acredito que eu fiz as duas ao mesmo tempo. Comecei a fazer Gastronomia no Senac [Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial] e fui trabalhar com isso. (Entrevistado 14 - Guilherme).

Aí, eu comecei a fazer o curso diurno, eu terminei o curso no noturno porque eu comecei a trabalhar e tal. Às vezes assim, por exemplo, eu acho que isso foi mais para o final, eu era meio flexível com o trabalho, como era consultoria, eu trabalhava em casa, por conta. Eu tinha que fazer relatório lá, então o meu horário com relação a isso era tranquilo, tinha dia que eu vinha na faculdade de manhã, por exemplo, eu assistia uma aula às 9 h e a outra aula era às 15h30. Eu ficava o dia inteiro aqui na USP, às vezes trabalhando na salinha ali, fazendo alguma coisa ou às vezes jogando bola e tal. (Entrevistado 15 - Rafael).

Na verdade, em 2004 até o final de 2006, eu estava, aos trancos e barrancos, às vezes por falta de tempo, mas eu estava envolvida com o curso, estava empolgada e estudando bem. Em 2007, eu lembro, é mais ou menos em 2006, eu já tinha começado com o abuso com álcool, quando eu comecei a usar maconha, mas eu estava bem envolvida com a faculdade. Mas, aí, socialmente, já estava começando a pintar outras coisas. Algumas coisas de movimento *punk*, eu andava com um pessoal *punk*, não da faculdade, mas de outros lugares, até porque pelos meus pais eu fui criada na rédea curta. Então, quando eu saí de casa, eu caí no mundão, também teve isso. E aí eu comecei a me envolver nisso e teve um término de namoro também, com esse mesmo namorado que eu estou hoje, a gente terminou, ficou um tempo separado e depois voltou, a gente ficou uns anos separados. Mas foi mais ou menos isso que aconteceu na época. (Entrevistada 19 - Joana).

Desse modo, observamos que tais egressos desistem após longo período de permanência, por ausência de envolvimento e motivação com o curso. Contudo, quando essa formalização se efetiva, ela apenas consubstancia um longo percurso de desencontros de expectativas e frustrações, conforme relatado:

Eu acho que efetivamente em 2010, eu cheguei até o TCC [Trabalho de Conclusão do Curso], tinha lá o um e o dois. Eu entreguei, fiz o TCC [Trabalho de Conclusão do Curso] um, e na hora de fazer o dois, que era aquela hora de colocar, eu fiz só o projeto do TCC [Trabalho de Conclusão do Curso]. Então, quase. Essa é a única coisa que eu me arrependo, eu fiz lá, entreguei o projeto e, na hora de escrever, eu praticamente não vinha mais para a faculdade, estava em casa lá, o tempo todo sentado, eu sentava para escrever e começava a pensar porque eu estou fazendo essa porcaria, para que isso vai servir, eu estou aqui perdendo tempo, poderia estar fazendo outra coisa, eu não quero mais fazer isso, mas falta tão pouco, é só entregar essa porcaria aqui e fazer a banca lá, me formar e pronto. O que eu vou fazer com o diploma depois eu não sei. Aí eu sentava lá de novo e escrevia um parágrafo, aí cansava. Tinha uma matéria só que eu ia ter que fazer antes de entregar. Era uma disciplina de duas horas de carga horária, bem pequenininha. Enfim, eu sei lá, foi engraçado, eu cheguei até lá no TCC sem me esforçar praticamente nada, o único momento que eu tive de sentar e realmente me esforçar, agora você vai ter que escrever, aí eu desisti. (Entrevistado 15 - Rafael).

Sempre é doloroso, porque eu cheguei quase lá perto de graduar. Faltaria um ano e meio, tinha uma parte significativa e faltava pouco. As pessoas nunca entendem né, mas eu não quis. (Entrevistado 14 - Guilherme).

Eu posso até ter se de repente eu, com esse recurso de acessibilidade, que eu estou falando para você, do MatML, que é promissor, se, por exemplo, com esse curso que eu estou pensando de desenvolvimento, inclusive via *web*, eu tendo contato com HTML simples e tudo mais, eu conseguir desenvolver para esse tipo de linguagem MatML, a ponto de eu conseguir ter a desenvoltura, que eu tinha antigamente com o Math Type, eu cato, pego e faço, eu consigo, entendeu. Eu entro com recurso, peço, inclusive, documentando, explicando quais são os recursos que eu consegui agora, eu tenho certeza que eles vão aceitar. Mesmo que, talvez, eu demore mais um ano para fazer, eu peço. Se eu

tiver aquele contato que eu tinha antes, agora com essa nova condição que eu tenho, eu tentaria voltar, porque faltam poucas matérias. Eu quero fazer, mas o meu negócio no momento é a informática. (Entrevistado 4 - Flávio).

Com relação à condição de classe, verificamos que tais egressos observam procedências sociais mais favorecidas que as demais categorias analisadas. Assim, excetuando-se uma egressa cuja renda da família de origem é definida como sendo de classe baixa, os demais estudantes dessa categoria são classificados nas classes: média-média e média-alta. Metade deles tem ambos os pais com ensino superior completo, e os demais, ambos os pais com ensino médio completo. Todos são oriundos de São Paulo ou da Região Metropolitana de São Paulo - RMSP. Após o ingresso, três desses egressos que moravam mais distante, dois na RMSP, e uma, no bairro Jardim Moraes Prado, mudaram para próximo à USP para realizarem a graduação. Tais egressos observam idades variadas no momento de ingresso, constituindo um grupo intermediário entre as categorias analisadas. Destaca-se, ainda, que tais estudantes trabalhavam eventualmente para arcarem com suas despesas individuais e condição de vida estudantil. Em alguns casos, os pais auxiliavam na manutenção da moradia próxima à USP. Assim, é relatado:

Quando eu mudei para cá [Vila Indiana - Bairro vizinho à USP], eu não estava trabalhando registrado, eu estava fazendo bicos. Eu fazia bico e pagava metade do meu aluguel. Eu dividia com a minha mãe, que pagava a outra metade, ela me dava uma ajuda de custo. (Entrevistado 15 - Rafael).

Olha, quando eu, depois de dois anos no curso, quando pleiteei uma vaga no Crusp [Conjunto Residencial da USP], para morar aqui, a assistente social que me atendeu, ela disse que pela minha condição socioeconômica, eu não conseguiria uma vaga no Crusp [Conjunto Residencial da USP], uma vez que eu morava em Cotia e tinha uma família que era razoável, tinha carro, então pela minha condição... então pela minha condição socioeconômica eu não ia conseguir, porque eles têm um tipo de ranqueamento aqui, eu não ia conseguir, mas tendo em vista a minha deficiência visual, eu tinha uma condição especial. Essa questão exatamente é assim, de certa forma, posso te dizer que eu tive um certo respaldo da minha família, no sentido financeiro assim. (Entrevistado 4 - Flávio).

Então, quando passei nesse concurso do Governo do estado para o hospital do Ipiranga eu fui morar em república, foi a primeira república que eu morei, no Butantã, isso foi no segundo semestre de 2005. Aí eu já tinha um tempo de vivência e tomei conhecimento do Crusp [Conjunto Residencial da USP]. Depois, quando terminou esse meu trabalho, eu não lembro se era semestral para tentar a vaga, eu tentei a vaga e não consegui. Mas consegui um auxílio aluguel e depois desse trabalho com o Governo, eu me mantive com o auxílio aluguel que eu consegui e também com um estágio de Geografia na subprefeitura do Butantã, era assim que eu me mantinha. (Entrevistada 19 - Joana).

Na atualidade, tais egressos estão trilhando caminhos de consolidação profissional sem diploma de nível superior. Atuam em segmentos do mercado de trabalho que exigem escolaridade de nível médio, nos setores administrativos como auxiliar de escritório e bancário. Atuam ainda como concursado do segmento público estadual de nível básico e um último caso como meio-oficial de cozinha com formação de nível técnico. Os ex-alunos que atuam no segmento administrativo pretendem concluir o ensino superior em um futuro próximo. Objetivam, com esse intento, melhorar suas condições de vida e trabalho atuais. Por sua vez, os demais alunos que atuam em profissões de nível técnico ou como concursado de nível básico desistiram de realizar a formação de nível superior, tendo em vista que vislumbram crescer nos postos de trabalho que ocupam na atualidade e não demandam essa credencial. Acreditam, portanto, que os caminhos trilhados não contemplam mais essa conquista. Assim, é reiterado:

O que me fez desistir da graduação foi um pouco essa necessidade de não depender de ninguém. Eu não fiz faculdade até hoje por causa disso também. Até então é aquela coisa, sem menosprezar, claro, mas é assim como construir o conhecimento, eu aprendi aqui na faculdade aos trancos e barrancos, mas eu aprendi. O título seria só um título. Se eu preciso chegar a um amigo e perguntar como eu faço isso e tal, não é a faculdade que vai me ensinar, eu não preciso dela, eu sei onde perguntar, eu sei onde ler, eu sei pesquisar. O título será só o título. Tudo bem, que tem bastante a questão de salário, mas, desde a desistência, foi assim que eu fui fazendo. Hoje eu não gostaria de fazer nada de específico. É o que eu estava falando naquela hora que eu deveria ter feito, por exemplo, quando eu escolhi Geografia, talvez eu deveria ter escolhido Biologia, talvez. Mas eu não sei se daria certo. Por isso que eu ainda não me arrependo de não ter feito o curso superior. (Entrevistado 15 - Rafael).

E assim, eu acredito, que, pelo meu conhecimento e pelo tempo que eu trabalhei com informática, aqui, também foi fundamental, porque, em cinco anos, eu fiquei trabalhando numa área de informática. Então eu tive contato com a informática como ela é, e, agora, a gente, eu tenho ideia de como funciona, como é o processo, e eu percebo exatamente as tarefas que eu consigo desempenhar bem. Sabe, assim, você consegue fazer uma coisa do começo ao fim. Talvez as pessoas não entendam isso, mas, no caso de ser deficiente visual, você está fazendo uma coisa, assim, aí você tem que chamar alguém para clicar lá ou tem que chamar alguém para te ajudar a ver um negócio aqui, e, na informática, eu tenho tido uma área que eu consigo fazer do começo ao fim. As tarefas que eu consigo fazer do começo ao fim. O meu negócio é informática e, por exemplo, eu vi um concurso público esse ano que passou e que ficou meio trancado, talvez por essa crise, que é um técnico de informática do Ministério da Agricultura. Agora, claro que no malabarismo da minha vida e tudo, hoje eu percebo e talvez devia ter percebido antes, quer dizer, inteligência não é tudo. Você tem que ter, mas a inteligência emocional e um equilíbrio interno é importante para me situar dentro da minha condição. (Entrevistado 4 - Flávio).

Aí a gente volta em uma outra pergunta que você já fez. Que é: quais são suas perspectivas, o que você pretende em médio, longo ou curto prazo, e, no fundo, eu falei, obviamente, um tanto de segurança é bom, mas acho que hoje o principal é ser feliz, se sentir satisfeito. Por exemplo, hoje estou em um escritório de direito, mas estou, tudo bem que o chefe é meu amigo, mas hoje tenho uma certa flexibilidade para aproveitar aquilo que acho importante, os meus amigos, minha mãe, meu avô, minha esposa, o que me permite passear, fazer o que eu gosto de fazer, acho que isso está muito ligado à satisfação. Tanto faz, ir ao parque, para praia, conhecer uma cidade nova, ver uma paisagem bonita, acho que nesse meio tempo, não necessariamente tão curto, e talvez tenha a contribuição da USP nesse aspecto, acho que eu comecei a considerar o trabalho mais como uma ferramenta do que um fim. Trabalho nada mais é que uma ferramenta para que eu consiga fazer alguma coisa que me dê prazer. Apesar de aí entrar a parte da segurança e a necessidade de fazer algo que me dê segurança, para quando eu ficar velho, eu não fique em uma situação totalmente ruim, aí obviamente que a parte da formação é importante para conseguir alcançar isso. Mas, mais por isso mesmo. (Entrevistado 14 - Guilherme).

Eu me vejo morando em um lugar menor, me vejo dando aula, tentando criar alguma mudança, por exemplo, esses professores que me abriram os olhos e me despertaram algumas coisas e, assim, tenho medo de me dar mal, pode ser que eu comece a exercer a profissão, atuar como professora e não me encontre, mas se isso acontecer, eu tenho que tentar, se não der certo eu dou meus pulos e a gente vai levando, mas por hora eu penso nisso [nessa possibilidade de retomar o curso]. A princípio eu não quero me desligar do banco, na verdade eu até queria, mas dou graças a Deus de ter um trabalho, um trabalho estável, ainda mais nesse momento que a gente está vivendo. Mas voltar para um cargo de seis horas para manter os benefícios, as garantias do banco que são muito boas, dado o contexto, e aí ir fazendo essa transição aos poucos para área da educação, e aí, conforme for, se der certo, e também tem vários outros fatores, é assim que eu enxergo. (Entrevistada 19 - Joana).

CONSIDERAÇÕES FINAIS / CONCLUSÃO

“Todo o conhecimento humano começou com intuições,
passou daí aos conceitos e terminou com ideias.”

KANT

O objetivo deste trabalho consistiu em identificar a experiência universitária que favoreceu a evasão e delinear os caminhos percorridos pelos jovens em suas trajetórias de vida dentro da USP. Essa questão se apresenta frente à necessidade de a universidade bem qualificar seus estudantes, garantindo um bom número em termos de seus diplomados. Posto isso, pesquisas recentes, sobretudo, em âmbito nacional, vêm sendo realizadas (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997; PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 1999; PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004; ADACHI, 2009, etc.) para dimensionar e intervir sobre as intercorrências da evasão.

A evasão, no campo do ensino superior brasileiro, se tornou alvo de políticas públicas muito recentemente. Assim, na segunda metade da década de 1990, o MEC, em parceria com grande parcela das universidades brasileiras, realizou um macroestudo que definiu uma fórmula de cálculo e conceituou a evasão como sendo “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo” (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997).

O estudo realizado pela comissão instituída pelo MEC e denominada Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras quantificou os índices de evasão, mas não avançou em um conhecimento aprofundado desse fenômeno, a partir de uma proposição de análise com viés mais qualitativo. Com relação a isso, declaram:

O reconhecimento dos óbices que condicionaram este estudo corrobora a certeza de que o conhecimento mais completo e confiável do fenômeno só poderá ser alcançado através de um verdadeiro programa integrado de pesquisas que estabeleça os elos entre os níveis, identifique causas internas e externas, dando assim a necessária dimensão da totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino superior. (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997, p. 57).

Em 2004, a pedido da Pró-Reitoria de Graduação da USP, foi finalizada uma pesquisa abrangente e com índices globais acerca da evasão na instituição. Em diálogo com esse trabalho, esta investigação desdobra análises da evasão, procurando identificar suas causas, esboça motivos elencados pelos estudantes e caminhos percorridos pelos jovens, concluintes e

não concluintes de cursos de alta evasão da USP. Com essa proposição, acreditamos delinear contornos e dinâmicas vigentes desse comportamento dentro da instituição.

Para tanto, foi levantado o total de vagas de transferências internas e externas oferecidas pelos cursos, no período de 2003 a 2006, como um indicador indireto das ocorrências da evasão. Assim, observamos que a evasão é alta em carreiras que exigem notas mais baixas para ingresso no vestibular e cuja relação candidato por vaga é menor que a relação observada para as graduações com menores índices de evasão; tais cursos são predominantemente procurados por um perfil de aluno com características socioeconômicas e culturais típicas de setores de classes média a baixa, são graduações de menor prestígio social e com pouca valorização no mercado de trabalho, em termos de salário e empregabilidade.

Em seguida, foram selecionados sete cursos de alta evasão para traçarmos os índices finais e analisar as formas desse comportamento dentro da USP. Com essa finalidade, elencamos 13 variáveis (curso, ano de ingresso, turno, estado civil, idade, momento da evasão, motivo da evasão, situação de encerramento, escola de procedência, classificação no vestibular, existência de titulação anterior ao ingresso, sexo e perfil socioeconômico e cultural) para mapear tais incidências dentro da instituição.

Frente aos resultados das análises de regressão logística para os dados citados e segundo a literatura produzida na área (TINTO, 1997; PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004; ADACHI, 2009, etc.), verificamos idiosincrasias recorrentes entre os estudantes e desafios postos para a universidade em contexto histórico atual que precisam ser melhor delineados. Assim, fatores tais como condição de gênero, determinações sociais da idade, ser estudante do curso superior noturno, ter titulação anterior ao ingresso, características socioeconômicas e culturais do alunado, desempenho obtido no vestibular e escola de procedência no ensino médio balizam aspectos que afetam o desempenho nos cursos e a trajetória dos estudantes. Uma verticalização nesses pontos se faz importante para articularmos o micro ao macro e aperfeiçoarmos as políticas e práticas institucionais a fim de que obtenham uma maior efetividade.

Objetivando uma maior qualificação dos aspectos mencionados, realizamos 23 entrevistas em profundidade com a população recortada para análise nesta pesquisa. Nesse sentido, o perfil dos entrevistados atendeu a proposição de fazer emergir uma miríade de situações que contemplam uma diversidade frente aos fatores destacados e individualidades relativas à condição de vida jovem a que esses estudantes se enquadram quando realizam o curso superior na USP.

Entendemos que a condição de vida jovem é específica para diferentes indivíduos, e, sendo assim, não podemos afirmar que exista uma unicidade de sentidos nas experiências vividas para distintos perfis de estudantes. A literatura pertinente ao tema da juventude (REZENDE, 1989; GROPPPO, 2000; DAYRELL, 2003; SOUZA, 2004; PINTO; CUNHA; MAYORGA, 2005; ABRAMO, 2005, etc.) considera a categoria etária jovem como possuidora de nuances que a configuram no plural, dada a sua complexidade. Assim, é enunciada tal compreensão:

Essa concepção alerta-nos sobre a existência, na realidade dos grupos sociais concretos, de uma pluralidade de juventudes: de cada recorte sociocultural — classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero, etc. — saltam subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação às crianças e aos adultos, mas também em relação a outras juventudes. (GROPPPO, 2000, p. 15).

Partindo dessa formulação e mediante algumas especificidades, aproximações e distanciamentos que configuram a categoria etária jovem aqui analisada, delineamos quatro perfis de trajetórias, segundo suas respectivas situações de encerramento do curso e tempo de permanência na USP. A pesquisa realizada deixou entrever diferentes percursos e perspectivas traçadas pelos egressos investigados. Assim, foram observados casos de ex-alunos de procedências sociais diversas com diferentes destinos dentro e fora da instituição, bem como a forma como esses estudantes se relacionavam com a universidade.

Foram observados aspectos que acreditamos possibilitar uma melhor compreensão das condições de vida jovem em seu processo de passagem para a vida adulta (PIMENTA, 2007). Assim, verificamos: as referências simbólicas de vida acadêmica e extra-acadêmica, as formas de apropriação da universidade, a relação com a cultura e a sociedade de seu tempo estudantil e geracional, a configuração de suas rotinas, tempos de estudo/trabalho e deslocamento, prática de esportes e atividades de lazer, desempenho no curso, perspectivas de profissionalização, além da situação ocupacional atual, permeados pela demarcação social de gênero e demais condições elencadas, tais como: situação de encerramento do curso e tempo de permanência na universidade. A partir de tais eixos, conseguimos verificar aspectos no processo de passagem para a vida adulta, tomando como referência: a consolidação profissional na carreira e a conquista de autonomia financeira por parte de alunos concluintes e não concluintes dos cursos de alta evasão da USP, bem como desafios postos para a universidade em sua finalidade institucional de bem qualificar seus estudantes (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997).

Posto isso, averiguamos casos de ex-alunos que, a despeito de um conjunto de adversidades materiais, educacionais e simbólicas, descobriram trajetos de sobrevivência, informações e apoios mútuos que possibilitaram a construção de trajetórias exitosas na USP e bem consolidadas no mercado de trabalho paulistano atual, logo após o término da graduação. Outros casos de estudantes que buscaram a carreira acadêmica, desbravando e se inserindo nesse nicho dentro da instituição, como forma de se manter e obter um melhor rendimento e aproveitamento do curso. Casos de estudantes que enveredaram pelo campo do trabalho para auxiliar no sustento da família de origem e não conseguiram finalizar a formação no tempo regulamentar, e outros que perderam o interesse em concluir a formação de ingresso e não efetuaram outro curso de ensino superior.

Em todas estas situações, apreendemos uma ação do indivíduo sobre o seu próprio percurso. Nesse aspecto, reiteramos o entendimento da juventude quando considera que esse momento da vida constitui um período no qual conteúdos e práticas assimilados no âmbito familiar são confrontados com novas experiências, que podem ser vivenciadas tanto em um plano microssocial (relações interpessoais de amizade, relacionamentos afetivos, vínculos associativos e religiosos) como também pelos desafios macrosociais, materializados em determinadas conjunturas políticas, econômicas e sociais nas quais os jovens estão inseridos (TOMIZAKI, 2017). Desse modo, percebemos que diferentes trajetos constituem formas de os indivíduos se forjarem e serem estruturalmente produzidos em uma sociedade (MARTUCCELLI, 2007a, 2010). Dentre outros aspectos, esses indivíduos interagem e atuam em um espaço de possibilidades múltiplas em que são convocados a se afirmarem e a sobressaírem.

Nessa perspectiva de afirmação de si e de ação do indivíduo sobre o seu próprio percurso, considerar que o trabalho simplesmente impossibilita a formação superior na USP não é procedente. Existem outras variáveis ou condicionalidades nessa tramitação que inviabilizam, senão postergam essa conquista. Desse modo, relações interpessoais, redes de sociabilidades e tipos de vínculos estabelecidos dentro e fora da universidade interferem em diferentes desfechos para a conclusão do curso. Nesse ínterim, existe uma busca do indivíduo por questões pessoais que são importantes para ele, pelo menos em um determinado momento da trajetória de vida de cada ex-aluno, e, nessa busca, nem sempre a USP ocupa posição preponderante. Nessa ocasião, outras dimensões ou esferas da vida ganham relevância, e o baixo envolvimento com o curso repercute na não conclusão da graduação de ingresso. Diante disso, consideramos que o trabalho dificulta a conclusão, mas não é fator único que incide sobre a desistência pelo menos temporária da graduação. Constatamos, portanto, questões subjacentes

a esse âmbito, tanto do ponto de vista institucional quanto do estudante, que impossibilitam tal êxito.

Por outro lado, a perda de interesse pela graduação cursada implica uma avaliação que o indivíduo faz acerca de suas perspectivas futuras que, muitas vezes, extrapolam aspectos pertinentes à formação de maneira estrita. Muito frequentemente, os cursos de mais alta evasão são voltados para a formação geral e não para formações profissionalizantes. Tal condição tem uma implicação sobre as expectativas de direcionamento da graduação realizada, que é diferente de uma formação aplicada.

Assim, muitas vezes, o curso voltado para um conteúdo mais genérico, que se define por uma área do conhecimento, exige uma busca e uma descoberta individual do aluno, senão o aporte de diferentes tipos de capitais econômico, social e cultural para inserção no mercado de trabalho (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1991). Nos casos aqui analisados, o grupo mencionado nessa apreciação não observa condições socioeconômicas e culturais desfavorecidas em relação às demais categorias elencadas, sobretudo considerando a categoria de concluintes. Dessa maneira, o aluno que não conseguiu se inserir diante das perspectivas de formação decidiu também por não concluir o curso.

Por sua vez, existe ainda uma hierarquia das carreiras no mercado de trabalho, e quem consegue um certo respaldo e deseja percorrer um caminho mais valorizado profissionalmente, muitas vezes, o faz sem arrependimento da formação de que abdicou, em alguma circunstância da trajetória pessoal de escolarização. Dessa maneira, temos o tipo de evasão que se caracteriza por aqueles que evadem porque reorientaram a escolha para carreiras de maior afinidade profissional.

Ressaltamos, em todas essas intercorrências da evasão, que tais situações não pressupõem que a USP não apresente debilidades ou fraquezas que dificultam uma resolução mais harmoniosa dos limites e barreiras institucionais. Realmente, são enfatizadas dificuldades diversas, como falta de modernização das práticas pedagógicas, hierarquia das carreiras, alguns entraves para a inserção de grupos diversos em diferentes espaços da universidade, além da perda de sentido e finalidade das proposições acadêmicas advindas de uma visão distorcida de produção do saber. Contudo, existe um entremeio de negociação, um espaço de intervenção do indivíduo sobre o contexto ou meio que também integra. Portanto, a universidade não é totalmente fechada e rígida ao ponto de não se moldar às diversas variâncias e ajustes à sua formatação.

Frente a isso, observamos casos de alunos com condições bastante adversas que sobressaíram no curso e estão bem posicionados no mercado de trabalho atual, sem tanto apoio,

ou experienciando as mesmas dificuldades institucionais que os demais estudantes analisados. Desse modo, constatamos, muito frequentemente, que eram enunciadas possibilidades para as quais se direcionaram diferentes indivíduos, e cada um se deslocou para um ponto que lhe pareceu mais conveniente no instante de ação.

Verificamos que tais direcionamentos repercutiram em desdobramentos mais ou menos exitosos conforme o desfecho obtido no curso. Assim, aferimos que todos os estudantes que concluem observam ascensão do meio social de origem, percebem ganhos não somente do ponto de vista material, mas de aquisição do saber e solidez pessoal, conquistadas com disciplina e dedicação ao curso, a despeito dos problemas da USP.

Frente ao exposto, reitera-se que a contribuição que este trabalho apresenta em relação às pesquisas anteriores (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997; PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 1999; PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004; ADACHI, 2009, etc.) se encaixa exatamente no ponto em que esta permite afastar-se das generalizações, que tratam numérica e quantitativamente as evasões como um fenômeno, senão único, pelo menos com uma abordagem mais geral. A pesquisa apontou para a existência de peculiaridades nos comportamentos que provocam a evasão, sem, contudo, cair em especificidades individualistas.

A aproximação de alguns casos que permitiu classificá-los em, pelo menos, quatro categorias nos permite entender que há peculiaridades que afetam os grupos sociais, os cursos, bem como a escolha individual das pessoas. De tal forma que, se os comportamentos apresentam individualizações, que os separam dos outros, eles também podem ser agrupados em categorias, conforme retratado.

Outro aspecto que a pesquisa permitiu elucidar relacionou-se ao fato de os fatores sociais não serem suficientemente estruturantes a ponto de neutralizar a capacidade que alguns estudantes demonstraram em organizar e gerir suas trajetórias de vida. Diante disso, a pesquisa pode apontar rumos para as medidas de políticas públicas quando evidencia esse aspecto dos resultados obtidos.

Finalmente, tendo em vista o fato de as preocupações com a evasão e o abandono dos cursos apontarem índices altos, chegando à casa de 30%, pedindo atenção para tais indicadores, pode-se afirmar que: qualquer medida que procure enfrentar os índices da evasão deve ser tomada em consonância com as especificidades de grupos apontadas. Defendemos, assim, em face daquilo que se considera como contribuição desta pesquisa, que as medidas tomadas, em geral, com vistas a diminuir os índices da evasão, resultariam em esforço inócuo, se não forem devidamente consideradas as necessidades específicas dos grupos discriminados.

“Correto é considerar solares a luz e a vista, mas não se deve identificá-las com o sol. Assim também a ciência e a verdade podem ser consideradas muito afins ao bem, mas nem uma nem outra idênticas a ele.”

(PLATÃO)

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, edição especial, n. 5-6, 1997.
- ABRAMO, H; BRANCO, P. P. M (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.
- _____. *Que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante da juventude*. In: **Ser joven en Sudamérica**: diálogos para la construcción de la democracia regional. Santiago do Chile: Ibase, Polis, IDRC, CIDPA, 2008. p. 77-100.
- ABDAL, Alexandre; NAVARRA, Julia. Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, v. 99, p. 65-87, jul. 2014.
- ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- _____. **Formas específicas de presença da família de camadas populares na escolarização dos filhos - Machado de Assis**: a transposição dos limites impostos pela condição de classe. São João del Rei: Departamento de Educação - UFSJ, Relatório PIBIC/CNPq, 1999-2000.
- _____. **Formas específicas de presença da família de camadas populares na escolarização dos filhos**: a trajetória ambivalente e solitária de Lima Barreto. São João del Rei: Departamento de Educação - UFSJ, Relatório PIBIC/CNPq, 2000-2001.
- _____. **Formas específicas de presença da família de camadas populares na escolarização dos filhos - Cruz e Souza**: entre a barreira e o nível. São João del Rei: Departamento de Educação - UFSJ, Relatório PIBIC/CNPq, 2001-2002.
- ALMEIDA, A. M. F. de. **As escolas dos dirigentes paulistas**: ensino médio, vestibular e desigualdade social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ALMEIDA, A. M. F. de; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p.63-83, jan./mar. 2015.
- ALMEIDA, W. M. **USP para todos?** Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo: Musa Editora, 2009.
- ANDRADE, Cibele Yan de. **Acesso e equidade no ensino superior no Brasil**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014. **Anais 38º Anpocs**. Caxambu-MG, 2014.
- AZANHA, J. M. P. **Documento sobre o vestibular**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, (Educação: Temas Polêmicos).
- AZEVEDO, C. M. M. Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 231-239, jan./abr. 2004.

BAGGI, Cristiane A. dos S.; LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BALSA, Casimiro; SIMÕES, José Alberto; NUNES, Pedro; CARMO, Renato do; CAMPOS, Ricardo. **Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciações**. Lisboa: Edições Colibri, CEOS, 2001.

BALL, S. **Class strategies and education market: the middle classes and social advantage**. London: Routledge Falmer, 2003.

BEAN, John P. Nine themes of college student retention. In: SEIDMAN, A. (Ed.) **College student retention: formula for student success**. Washington, DC: ACE and Praeger, 2005. p. 215-244.

BEAN, John P.; METZNER, B. S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Education Research**, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BELLETATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para a reflexão sobre a docência universitária**. 2001. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERNAL, E. M.; CABRERA, A. F.; TERENCEZINI, P. T. The relationship between race and socioeconomic status (ses): implications for institutional research and admissions policies. **Removing vestiges: research-based strategies to promote inclusion**, n. 3, p. 6-19, 2000.

BERTAUX, D. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. **Proposiciones**, v. 29, n. 4, p.9-23, 1999.

BERTONCELO, Edison Ricardo. O espaço das classes sociais no Brasil. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 28, n. 2, 2016, p. 73-103.

_____. **Classes e estilos de vida na sociedade brasileira**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

_____. Classes e práticas sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 81, n. 28, p. 183-211, 2016.

BÔAS, Gláucia K. Villas. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de Ciências Sociais. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 1, p. 45-62, abr. 2003.

_____. Seleção e partilha: excelência e desigualdades sociais na universidade. **Teoria e Sociedade**, Belo Horizonte, n. 7, p. 95-115, 2001.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015.

_____. **A dominação masculina**. 3. ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2003.

_____. A ilusão biográfica. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 62/63, n. 69-72, p. 183-191, juin 1986. (Capítulo 13).

_____. **A miséria do mundo**. Belo Horizonte: Vozes, 2011.

_____. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. O tempo e o espaço no mundo estudantil. In: BRITO, Sulamita (Org.). **Sociologia da juventude IV**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

BORGES, J. L. G.; CARNIELI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BOSI, A. A universidade pública brasileira: perfil e acesso. **Cadernos Adenauer**, São Paulo, n. 6, p. 9-26, ago. 2006.

BRITTO, Ariana Martins de; WALTENBERG, Fábio D. É atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-44, jan./mar., 2014.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 9-16, 1993.

CABRERA, A. F.; BURKUM, K. R.; LA NASA, S. M. Pathways to a four-year degree: determinants of degree completion. In: SEIDMAN, A. (Ed.). **College student retention: formula for student success**. ACE/Prager Series on Higher Education, 2005. p. 155-214.

CABRERA, A. F. *et al.* Pathways to a four-year degree: determinants of degree completion. In: SEIDMAN, A. (Ed.). **College student retention: formula for student success**. Westport, C. T.: Praeger Publishers, 2012. p. 167-210.

CABRERA, A. F.; DE VRIES, W.; QUEEN, J. N. Job satisfaction among Mexican alumni: a case of incongruence between hunch-based policies and labor market demands. **Higher Education**, v. 56, p. 699-722, 2008.

CABRERA, A. F.; WEERTS, D.; ZULICK, B. J. Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales em el seguimiento de egressados universitarios. In: VIDAL, J. (Ed.). **Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios**. León, España: Universidad León Press, 2003. p. 55-79.

CABRERA, A. F.; LA NASA, S. M. **Camino a la universidad: tres tareas críticas que enfrentan los estudiantes de menores recursos. Nuevas miradas sobre la universidad**. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Tres Febrero, 2002. p. 111-158.

CANALES, Andrea; DE LOS RÍOS, Danae. **Factores explicativos de la deserción universitaria**. Revista de Calidad en la Educación, Chile, n. 26, p. 173-201, jul. 2007.

CAMARANO, Ana Amélia et al. **Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros**. Revista Última Década, Valparaíso, n. 21, p. 11-50, dic. 2004.

CARLOTTO, M. C. **Universitas semper reformanda: a história da Universidade de São Paulo e o discurso da gestão à luz da estrutura social**. 2014. 570 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARRANO, Paulo. **Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional**. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. v.1, p. 179-229.

CASAL, Joaquim; MERINO, Rafael; GARCIA, Maribel. **Pasado y future del studio sobre a transición de los jóvenes**. Paper Sociologia, v. 96, n. 4, p.1.139-1.162, 2011.

CASTRO, M. H. M.; PAUL, J. J. **A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: as atividades profissionais dos ex-alunos da USP**. São Paulo: NUPES/USP, 1992a. (Mimeografado).

_____. **A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: as variações salariais de egressos da USP**. São Paulo: NUPES/USP, 1992b. (Mimeografado).

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. Juventude negra e educação superior. In: _____. (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. IPEA, n. 1.355, p. 105-122, abr. 2008.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Acesso e permanência no ensino superior: capacidade, competição e exclusão social. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. São Paulo: Papirus, 2003. p. 113-126.

CHAMBOREDON, Jean-Claude. Adolescence et post-adolescence: la “juvénisation”. In: ALLÉON, Anne Marie *et al.* (Dir.). **Adolescence terminée, adolescence interminable**. Paris: PUF, 1985.

_____. La société française et sa jeunesse. In: DARRAS. **Le partage des bénéfices**. Paris: Ed. De Minuit, 1966. p. 155-175.

CUNHA, L. A. Expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate e Crítica**, n. 5, p. 27-58, 1975.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CEBRAP. Hoje maioria acha curso profissionalizante mais eficaz do que ensino superior para conseguir emprego. **Políticas públicas em foco: Boletim FUNDAP/CEBRAP**, São Paulo, n. 1,

out. 2008. Disponível em: <<http://www.boletim-fundap.cebrap.org.br/n1/?subject=pesquisa>>. Acesso 20 de setembro de 2014.

CEM/CEBRAP/SAS-PMSP. **Mapa da vulnerabilidade social e do déficit de atenção a crianças e adolescentes no Município de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/584>>. Acesso: 22 jun. 2015.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude. **Política Nacional de Juventude**. São Paulo: CNJ/FES, 2006.

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens e trabalho. In: SPOSITO, Marília Pontes *et al.* (Coord.). **O estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 17-61.

CORROCHANO, M. C. **O trabalho e sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo**. 2008. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

COSTA, Antônio Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; ALMEIDA, João Ferreira de. **Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidades**. *Análise Social*, v. XXV, p. 193 - 221, 1990.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

DE VRIES *et al.* **Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios**. *Revista de la Educación Superior*, v. XL (40), n. 160, p. 29-50, oct./dic. 2011.

DURKHEIM, E. **O suicídio**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DURHAM, E. R. Desigualdades educacionais e cotas para negros nas universidades. **Novos Estudos Cebrap**, n. 66, p. 3-22, jul. 2003.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. v. 1.

FEIXA, C.; COSTA, C.; SAURA, J. **Movimentos juvenis: da globalização à antiglobalização**. Barcelona: Ariel, 2002.

FELICETTI, Vera Lúcia; FOSSATTI, Paulo. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, Curitiba/Brasil, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014.

FIORANI, Lucas Anastasi. **Sobre a evasão estudantil na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo: identificação e possíveis causas**. 209 f. Tese (Doutorado em Engenharia) - Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FONTANA, A. Postmodern trends in interviewing. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (Org.). **Handbook of interview research: context and method**. Thousand Oaks: Sage, 2001. p. 161-175.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo, 1968.

_____. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Ed. Nacional, 1972.

FRANCO, M. A. C. Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. **Educação e Seleção**, n. 12, p. 9-26, jul./dez. 1985.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUVEST. Fundação Universitária para o Vestibular. **Manual do candidato 2002**. São Paulo: Fuvest, 2002. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2002/manual/manual.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Manual do candidato 2003**. São Paulo: Fuvest, 2003. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2003/manual/man2003.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Manual do candidato 2004**. São Paulo: Fuvest, 2004. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2004/manual/man2004.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Manual do candidato 2012**. São Paulo: Fuvest, 2012. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2012/manual/fuv2012.manual.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Questionário de avaliação socioeconômica - Fuvest/2002**. São Paulo: Fuvest, 2002. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2002/download/qase_inscr_car.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Questionário de avaliação socioeconômica - Fuvest/2003**. São Paulo: Fuvest, 2003. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2003/download/qase_inscr_car.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Questionário de avaliação socioeconômica - Fuvest/2004**. São Paulo: Fuvest, 2004. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2004/download/qase_inscr_car.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Questionário de avaliação socioeconômica - Fuvest/2012.** São Paulo: Fuvest, 2012. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2012/download/qase_inscr_car.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Distribuição dos inscritos por opção de curso - Fuvest/2002.** São Paulo: Fuvest, 2002. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/estat/inscur.html?anofuv=2002>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Distribuição dos inscritos por opção de curso - Fuvest/2003.** São Paulo: Fuvest, 2003. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/estat/inscur.html?anofuv=2003>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Distribuição dos inscritos por opção de curso - Fuvest/2004.** São Paulo: Fuvest, 2004. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/estat/inscur.html?anofuv=2004>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Distribuição dos inscritos por opção de curso - Fuvest/2012.** São Paulo: Fuvest, 2012. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/estat/inscur.html?anofuv=2012>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Vestibular Fuvest 2002 - Listas de 1ª, 2ª e 3ª chamadas para matrículas.** São Paulo: Fuvest, 2002. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2002/listas/listas.stm>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Vestibular Fuvest 2003 - Listas de 1ª a 9ª chamadas para matrículas.** São Paulo: Fuvest, 2003. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2003/listas/listas.stm>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Vestibular Fuvest 2004 - Listas de 1ª a 6ª chamadas para matrículas.** São Paulo: Fuvest, 2004. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2004/listas/listas.stm>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

GALLAND, Olivier. **As consequências da Modernidade.** São Paulo: Unesp, 1990.

_____. Changing family transitions: young people and new ways of life in France. In: CHISHOLM, Lynn *et al.* (Ed.). **Growing up in Europe:** contemporary horizons in childhood and youth studies. New York: Gruyter, 1995.

_____. **Modernity and self-identity:** self and society in the late modern age. Stanford University Press, 1991.

_____. **Sociologie de la jeunesse.** Paris: Armand-Colin, 1997.

GOUVEIA, A. J. Democratização do ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 50, n. 112, p. 232-244, jul./set. 1968.

GROPPO, L. A. **Juventude:** ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUEIROS, P. R. O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas. **Revista da UFPR**, Campos, v. 12, n. 1, p. 9-29, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso dos negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 11, p. 247-268, mar. 2003.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Paulo Pedro Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo, 2005. Disponível em: <<http://espm.br/ConhecaAESPM/CAEPM/nucleodeestudosdajuventude/Documents/Banco%20de%20Dados%20Jovens/4.%20JOVENS%20E%20TRABALHO/4.1.%20jovens%20centralidade%20trabalho.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Trajetórias juvenis: um novo nicho em meio à expansão das oportunidades de trabalho? In: MACAMBIRA, Junior; ANDRADE, Francisca (Org.). **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Banco do Nordeste, 2013.

HABERMAS, J. *et al.* O comportamento político dos estudantes comparado ao da população em geral. BRITO, Sulamita. (Org.). **Sociologia da juventude II**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Org.) **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora e Distribuidora de Livros, IUPERJ/UCAM, Faperj, 2003.

HEGEL, G. W. F. **Introdução à história da Filosofia**. Coimbra: Edições 70, 2006.

HEISS, J.; CABRERA, A. F.; BROWER, A. Moving into students' spaces: the impact of location of academic advising on student engagement among undecided student. **NACADA Journal**, v. 28, n. 1, p. 8-18, 2008.

HELENE, Otaviano. **Estudo do desempenho em um exame vestibular em função de alguns indicadores**. Universidade de São Paulo, Instituto de Física, Relatório Preliminar, set. 1997.

HIRANO, S. *et al.* **A universidade e a identidade estudantil: um estudo sobre a situação socioeconômica, níveis de saúde e modo de vida dos estudantes da USP**. São Paulo: Centro Alexandre Vannuchi Leme de Estudos da Juventude - Universidade de São Paulo / Apoio COSEAS - Coordenadoria de Saúde e Assistência Social, 1988. (Relatório preliminar - Material impresso).

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169-214.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, 2010. v. 70.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010**. Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação 2009, 2010, 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 2 maio 2017.

KAUFMANN, C. **L'entretien compréhensive**. Paris: Éditions Nathan, 1996.

KIPNIS, B. *et al.* Índices de evasão dos cursos na Universidade de Brasília e suas perspectivas. **Caderno Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 5-6, p. 131-145, jul. 97/jul. 98.

LACERDA, V. M. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos**. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2006.

LEVI-STRAUSS, C. **Raça e cultura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

LEHMAN, Yvette Piha. **Estudo sobre a evasão universitária: as mudanças de paradigma na educação e suas consequências**. 180 f. Tese (Livre Docência em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOUZANO, Paula *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MACHADO, Fernando Luís; COSTA, Antônio Firmino da; ALMEIDA, João Ferreira de. Identidades e orientações dos estudantes – classes, convergências, especificidades. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, p.189-209, jun. 1989.

MADEIRA, F. R. A roda viva do mercado. **Revista Tempo e Presença**, CEDI, n. 240, p. 9-12, 1989.

MALLETTE, Bruce I.; CABRERA, Alberto. Determinants of withdrawal behavior: an exploratory study. **Research in Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 179-194, 1991.

MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: FORRACCHI, M.; PEREIRA, L. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975.

_____. El problema de las generaciones. **Revista Reis**, n. 62, 1993. Impreso.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramaticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007a.

_____. La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. **Revista Persona y Sociedad**, Universidad Alberto Hurtado, v. XXIV, n. 3, p. 9-29, 2010.

_____. **Cambio de rumbo:** la sociedade a escala del individuo. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2007b.

_____. **Existen individuos en el Sur?** Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2010.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, Francois. **Las sociologías del individuo.** Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2012.

MARTUCCELLI, Danilo; ARAÚJO, Kathya. **Desafios comunes:** retratos de la sociedade chilena y sus individuos. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2012. Tomos I e II.

MARTUCCELLI, Danilo; ARAÚJO, Kathya. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. Entrevista concedida a Maria da Graça J. Setton e Marília P. Sposito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O capital.** Livro I. Tradução de R. Barbosa e F. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAZZOTTA, M. C. E. Sociopsicodrama, juventude e inserção social. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 27-41, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932010000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, n. 2, p. 55-65, jul. 1997. (Síntese do trabalho da Comissão Especial para o Estudo da Evasão).

MELLO, J. C. R. S. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, España, v. 5, n. 2, p. 69-83, 2007.

NÉRI, M. **Retornos da educação no mercado de trabalho.** Rio de Janeiro: FGV, 2005. Disponível em: <<http://www.fgv.br>>. Acesso em: 31 maio 2016.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares:** o processo de escolha do curso superior. 2004. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. Limites da explicação em sociologia da educação: considerações a partir de pesquisas sobre o processo de escolha do curso superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA - SBS, 12., 2005. **Anais...** Belo Horizonte, 2005.

OLIVEIRA, R. P. S.; ZÁKIA, S. S. Curso de Pedagogia FEUSP – perfil de ingressantes, trajetória acadêmica e destino profissional dos formados. **Avaliação**, Campinas/SP, v. 3, n. 3(9), p. 61-70, set. 1998.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1990.

_____. **Ganchos, tachos e biscates**. Lisboa: Ambar, 2001. Parte 1, Capítulos 2 e 3, p. 65-104.

_____. **Sociologia da vida cotidiana**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PAIS, José Machado *et al.* **Traços e riscos de vida**. Porto: Âmbar, 2000.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude, autonomia e sociologia: questionado conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. **Sociologia**, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Lisboa, v. XX, p. 395-410, 2010.

_____. Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em Portugal. **Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 46, p. 91-116, 2004.

PAUL, J. J.; FREIRE, Z. D. R. **O mercado de trabalho para os egressos do ensino superior de Fortaleza**. São Paulo: NUPES/USP, 1997. Documento de Trabalho 01/97 (Mimeografado).

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ciclo básico da UFMG. **Rev. Bras. de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 49-59, jan.-jun. 1999.

PETERSON, Sarah E.; DeGRACIE, James S.; AYABE, Carol R. A longitudinal study of the effects of retention / promotion on academic achievement. **American Educational Research Journal**, v. 24, n. 1, p. 107-118, Spring 1987.

PIETROPAOLO, R. F. **Mudanças e permanências no perfil dos jovens alunos da Universidade de São Paulo: um estudo exploratório**. 2012. 102 f. Monografia (Conclusão do Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PINTO, G.; CUNHA, V.; MAYORGA, C. Juventude em ação: formas de participação social e política de jovens em uma favela de Belo Horizonte [Resumo expandido]. In ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 15., 2005. **Anais...** Maceió: Abrapso, 2005. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/394.%20juvende%20em%20a%C7%C3o.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. 370 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, p. 229-242, 2010.

PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inklus. **Educação**, Santa Catarina, v. 36, p. 373-384, 2013.

PIMENTA, M. M. **Jovens em transição: um estudo sobre o processo de transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo**. 252 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PIMENTA, M. M. **Ser jovem, ser adulto: identidades, representações e trajetórias**. 2007. 464 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINTO, Lucas de Matos Sardinha. Do papel social à individuação: as sociologias do indivíduo e suas implicações para a pesquisa educacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE, 1., 2011. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011, p. 7.054-7.067.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 154-211. (Coleção Sociologia).

PLATT, J. The history of the interview. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (Org.). **Handbook of interview research**. London: Sage, 2001. p. 33-53.

PORTES, É. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

POWER, S. *et al.* **Education and the middle class**. Buckingham: Open University Press, 2003.

PRADO, Fernando Dagnoni. **Acesso e evasão de estudantes na graduação: a situação do curso de Física da USP**. Tese (Doutorado em Física) – Instituto de Física da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo: ingressantes de 1995 a 1998**. 2004. São Paulo: Disponível em: <naeg.prg.usp.br/pesquisas/relat_evasao_cepe_feusp_naeg.doc>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

RABELLO, Ophelina. **Um estudo socioeconômico do estudante universitário**. Unicamp: Inep, 1974.

_____. **Universidade e trabalho: perspectivas**. Unicamp: INEP, 1973.

REID, Marilene de A. V. **A evasão da UENF: uma análise dos cursos de licenciatura (2003-2007)**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, 2009.

REZENDE, C. B. Identidade. O que é ser jovem? **Revista Tempo e Presença**, CEDI, n. 240, p. 4-5, 1989.

RIBEIRO, S. C.; KLEIN, R. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 5, p. 29-43, jan./jun. 1982.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

SANTOS, C. M. O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização. Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 237-258, abr./jun. 1998.

SANTOS FILHO, J. C. Escopo da seletividade ao ensino superior. **Educação e Seleção**, n. 13, p. 19-29, 1986.

SAMPAIO, H.; CARDOSO, Ruth, C. L. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, p. 30-50, 1994. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm>. Acesso em: 5 de julho de 2013.

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORES, H. Equidade no ensino superior brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24., 2000. **Anais 24º Anpocs**. Petrópolis, 2000.

SANDOVAL, M. C.; ALVES, F. R.; ISOLANI, G. A. A. **Relatório de análise estatística sobre o projeto: O suporte da assistência estudantil nas condições de permanência e evasão de alunos de graduação da USP, da cidade de São Paulo - Ingressantes em 2002, 2003 e 2004**. São Paulo: IME-USP, 2014. (RAE-CEA-14P22).

SANTOS JÚNIOR, José da Silva; REAL, Gisele Cristina Martins; OLIVEIRIA, Romualdo Luiz Portela. Aprimoramento da gestão acadêmica: intervenções e alternativas para controle da evasão estudantil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014. **Anais...** Florianópolis, dez. 2014.

SAS/USP. **Portaria GS-016, de 03/07/2013**. Disponível em: <<http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/superintendente/PortariaGS0162013.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

SAS/USP. **Programa de apoio à permanência e formação estudantil - graduação - PAPFE, 2013**. Disponível em: <<http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/dps/PAPFE2013/ORIENTACOESPAPFE2013.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

SAS/USP. **Programa de apoio à permanência e formação estudantil - graduação - PAPFE, Edital - 2014**. Disponível em: <<http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/dps/PAPFE2014/OrientacoesPAPFE2014.PDF>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

SCALON, Celi; SALATA, André. **Mobilidade social no brasil: padrões e tendências**. Rio de Janeiro: Revan/IUPERJ, 1999.

_____. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 2, p. 387- 407, maio/ago. 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, v. 56, n. 20, 2006.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M. H. M. **A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP**. São Paulo: NUPES/USP, 1991. Documento de Trabalho 2/91. (Mimeografado).

SETTON, M. G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 2002.

_____. Diferenças e semelhanças entre os alunos de humanidades da USP: vida acadêmica e profissional. **Avaliação**, 2004.

_____. **Os estudantes dos cursos de graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP: perfil, aspirações e sociabilidade**. Relatório Impresso, 1997.

_____. Os projetos de profissionalização dos estudantes da FFLCH-USP: algumas considerações. **Avaliação**, 1998.

_____. **Rotary clubs: clubes de serviço ou clubes de capital social e simbólico**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.

_____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

SILVA, M. M. **Inserção profissional e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho**. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

_____. Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 243-269, jan./mar. 2010.

SILVA, M.; PADOIN, M. J. Relação entre desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. **Revista Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 77-94, jan./mar. 2008.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SOUZA, C. Z. V. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Revista Última Década**, v. 12, n. 20, p. 47-69, 2004.

SOUZA, C. A.; SALEM, S.; KAWAMURA, M. R. D. Um panorama da evasão e dos concluintes do curso de Licenciatura em Física na USP: 1997-2007. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18., 2012. **Atas**. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/trabalhos/SNEF2009_trabalho_carla.pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2014.

SOUZA, C. A. **A identidade de licenciados em Física: em busca de uma caracterização.** 422 f. Dissertação (Mestrado em Física) - Instituto de Física/Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

SOUZA, J. Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira. **Lua Nova**, São Paulo, n. 65, p. 43-69, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes *et al.* (Coord.) **O estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006).** Belo Horizonte: Argumentum, 2009. (Prefácio e Introdução, p.7-15).

_____. **O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno.** São Paulo: Edições Loyola, 1989.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 54, p. 341-365, 2005.

ST. JOHN, E. P. *et al.* Economic influences on persistence reconsidered. In: BRAXTON, J. M. **Reworking the student departure puzzle: new theory and research on college student retention.** Nashville: Vanderbilt University Press, 2000. p. 29-47.

SWAIL, W. S.; CABRERA, A. F.; LEE, CH. **Latino youth and the pathway to college.** The Pew Hispanic Center/USC Annenberg School for Communications. Washington, DC: Educational Policy Institute, Inc.

TARÁBOLA, Felipe de Souza. **Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro.** 2015. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. **Quando o ornitorrinco vai à universidade.** 2010. 409 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TESTA, Queiroz Adriana. **Revisão da literatura sobre evasão no ensino superior.** São Paulo: FEUSP, 2002. Relatório de Iniciação Científica – FAPESP.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

_____. **Leaving college: rethinking the causes and cures of students attrition.** Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988

_____. Classrooms as communities: exploring the education character of student persistence. **Journal de Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, nov./dec. 1997.

TOMIZAKI. K. Educação, juventude e política. **Jornal da USP**, São Paulo, 17 fev. 2017. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/artigos/educacao-juventude-e-politica/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Eles realizam o sonho e desistem. Por quê? **Jornal da USP**, São Paulo, Coordenadoria de Comunicação Social da USP, Documento Evasão, ano VI, n. 240, 8 a 14 fev. 1993. (Impresso).

_____. **Estatuto da Universidade de São Paulo de 1988**. São Paulo: USP, 1989. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=consolidada-resolucao-no-3461-de-7-de-outubro-de-1988>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Investimentos na política de permanência e formação estudantil da USP crescem mais de 120% em dez anos. **Boletim**, n. 75, 25 jun. 2013 (Material impresso).

_____. **O impacto do Inclusp no ingresso de estudantes da escola pública na USP: período de 2007-2008**. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://saeg.prg.usp.br/graduacao/images/stories/inclusp_impacto_2007_2008.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Regimento Geral da Universidade de São Paulo de 1990**. São Paulo: USP, 1990. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=consolidada-resolucao-no-3745-de-19-de-outubro-de-1990>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **USP 2034: planejando o futuro**. São Paulo: Edusp, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Graduação. **Resolução CoG nº 4835, de 27 de abril de 2001**. Estabelece normas e programas das matérias objeto de avaliação para a etapa de pré-seleção de candidatos que desejam transferência para cursos de graduação da USP em 2002 e estabelece normas gerais para o exame da segunda etapa. Informe à Imprensa em 08/05/2001. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/tran2002/informes/edit2002.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Resolução CoG nº 4920, de 29 de abril de 2002. Estabelece normas e programas das matérias objeto de avaliação para a etapa de pré-seleção de candidatos que desejam transferência para cursos de graduação da USP em 2003 e estabelece normas gerais para o exame da segunda etapa. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 30 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/tran2003/informes/tran2003.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Resolução CoG nº 5018, de 23 de abril de 2003. Estabelece normas e programas das matérias objeto de avaliação para a etapa de pré-seleção de candidatos que desejam transferência para cursos de graduação da USP em 2004 e estabelece normas gerais para o exame da segunda etapa. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 26 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/tran2004/informes/ii012004.stm>> ou <<http://www.fuvest.br/tran2004/informes/ii012004.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Resolução CoG nº 5112, de 28 de abril de 2004. Estabelece normas e programas das matérias objeto de avaliação para a etapa de pré-seleção de candidatos que desejam transferência para cursos de graduação da USP, em 2005, e estabelece normas gerais para o exame da segunda etapa. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 30 abr. 2004. Disponível em: <http://www.fuvest.br/tran2005/informes/ii012005.pdf> Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Resolução CoG nº 5192, de 28 de abril de 2005**. Estabelece normas e programas das matérias objeto de avaliação para a etapa de pré-seleção de candidatos que desejam transferência para cursos de graduação da USP, em 2006, e estabelece normas gerais para o exame da segunda etapa. Informe à Imprensa em 09/05/2005. Disponível em: <http://www.fuvest.br/tran2006/informes/ii012006.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Resolução CoG, de 27 de abril de 2006. Estabelece normas e programas das matérias objeto de avaliação para a etapa de pré-seleção de candidatos que desejam transferência para cursos de graduação da USP, em 2007, e estabelece normas gerais para o exame da segunda etapa. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 28 abr. 2006. Disponível em: <http://www.fuvest.br/tran2007/informes/ii012007.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

VARGAS, Hustana M. Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. **Anais**. Caxambu-MG, 2010.

VARGAS, Hustana M.; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas-Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VELOSO, T. C. M. A. **A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2: um processo de exclusão**. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Cuiabá, 2000.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

YIN, R. k. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YORK, Mantz; THOMAS, Liz. Improving the retention of student from lower social-economic groups. **Journal of Higher Education Policy Management**, v. 25, n. 1, may 2005.

WALTENBERG, F. D. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 117-136, jan.-abr. 2006.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora da UnB, 2004. v. 1.

WHITAKER, Dulce C. **A seleção dos privilegiados: um estudo sobre a educação brasileira**. São Paulo: Semente, 1981.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

ANEXO A - Ofício Seção Graduação Feusp**FEUSP**

São Paulo, 21 de junho de 2013.

Prezado Senhor,

Solicito autorização para minha orientanda **Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi**, N° USP: 8479979, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da FEUSP, realizar consulta ao Sistema Júpiter, para levantamento de dados acerca da evasão de alunos da graduação, ingressantes na USP via Vestibular nos anos de 2002, 2003 e 2004 com estudo provisoriamente intitulado: O suporte da Assistência Estudantil nas condições de permanência e evasão de alunos em cinco cursos de alta evasão da Universidade de São Paulo, ingressantes de 2002, 2003 e 2004.

Colocando-me à disposição para outros esclarecimentos adicionais, despeço-me,

Atenciosamente,

Marília Pontes Esposito
Profa. Titular do EDF/da FEUSP*Ciente em*
24/06/13

Ilustríssimo Senhor
ANDRÉ LUIZ DE ALMEIDA -
chefe do Serviço de Graduação da FEUSP

ANEXO B - Carta encaminhada à SAS/USP

Faculdade de Educação
Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP

São Paulo, 1 de Dezembro de 2014.

Ilmo. Sr.
Presidente da Superintendência de Assistência Social
Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Waldir Antônio Jorge,

Prezado professor

Venho, por meio desta, apresentar a aluna Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi (Nº USP 8479979), minha orientanda no programa de Doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ana Amélia Adachi desenvolve pesquisa acerca da evasão de alunos nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo, por meio do projeto pesquisa *O suporte da assistência estudantil nas condições de permanência e evasão de alunos, ingressantes nos cursos de graduação da USP, da cidade de São Paulo, nos de 2002, 2003 e 2004.*

Para desenvolver tal investigação vários procedimentos de coleta de dados foram adotados dentre eles o levantamento junto ao sistema Jupiter das referidas turmas. Após apoio do Instituto de Matemática e Estatística foram definidos para estudo alguns cursos de alta evasão em áreas diversas do conhecimento. Neste momento da pesquisa, torna-se essencial complementar as informações junto a gerência de implementação das políticas de assistência social desta universidade (SAS/USP), dados quantitativos totais do atendimento fornecido aos cursos de graduação desta universidade, para ingressantes via Vestibular nos cursos da USP, da cidade de São Paulo, anos de 2002, 2003 e 2004, discriminados por programas de atendimento do SAS. Demanda ainda para estes mesmos ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004 em sete cursos específicos a saber: Licenciatura em Matemática Diurno e Noturno, Geografia Diurno e Noturno, Biblioteconomia Diurno e Noturno e Geofísica, a discriminação do atendimento disponibilizado ao aluno, referenciado por número de matrícula do ingressante.

Desse modo, para fins de aprofundamento de análise estatística, dos casos de evasão e conclusão do curso frente ao atendimento obtido na SAS/USP, junto ao CEA/IME/USP, órgão que vem acompanhando o estudo da aluna relativo à evasão de alunos de graduação na Universidade de São Paulo, o sigilo e o anonimato das

Faculdade de Educação – Av. da Universidade 308 – 2º andar – Sala 224 – tel/fax 3815.0194

Faculdade de Educação
Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP

informações fornecidas serão garantidas, tendo em vista a pesquisa ter uma proposição de análise com viés quantitativo.

Posto isso, solicito o apoio do Sr. Presidente da SAS da Universidade de São Paulo tendo em vista a liberação dos dados para a efetivação e encaminhamento da referida investigação que certamente contribuirá para o acompanhamento por parte deste órgão do investimento realizado por esta universidade visando o pleno êxito do aluno nos cursos oferecidos pela USP. Os contatos inicialmente realizados com os funcionários da SAS evidenciaram a clara disponibilidade de colaboração desde que a autorização institucional fosse assegurada. Reitero que a aluna tem total disponibilidade de permanência na SAS para efetivar a coleta das informações de modo a não sobrecarregar os funcionários em suas rotinas diárias.

Coloco-me inteiramente à sua disposição para os esclarecimentos e eventual entrevista se a mesma se apresentar como necessária. Aguardando um parecer favorável a esta solicitação, agradeço a atenção dispendida, subscrevo-me

Atenciosamente

Marília Pontes Sposito

Profa. Titular

EDF-FEUSP

ANEXO C - Carta resposta da SAS/USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
SUPERINTENDÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Gabinete do Superintendente

Senhora Professora:

De ordem do Senhor Superintendente da SAS, Prof. Dr. Waldyr Antonio Jorge, com referência à solicitação de dados quantitativos de ex-alunos bolsistas, informamos que em 18 de março de 2010 as dependências da Divisão de Promoção Social que se localizavam no Bloco G do Conjunto Residencial da Universidade foram invadidas por um grupo de pessoas, entre elas, alunos da Universidade. A desocupação do espaço se deu por meio judicial com Reintegração na Posse. A maioria dos documentos e arquivos que lá estavam não foram mais encontrados, e os que foram recuperados estavam em completa desordem, sendo impossível recuperá-los na ordem e forma originais. Entre esses documentos e arquivos, estavam os de todos ex-alunos que tiveram apoios e bolsas da Universidade (o que denominamos Arquivo Morto). À época, ainda não contávamos com arquivos eletrônicos. Todas as providências cabíveis judiciais com relação aos fatos descritos foram tomadas por esta Superintendência.

Sendo assim, justifica-se a impossibilidade de atendimento de sua solicitação.

Atenciosamente,

MARÍLIA R. R. ZALAF

Assistente Técnica de Direção – DPS

05.01.2015

Il.^{ma} Sr.^a

Prof.^a Dr.^a Marília Pontes Sposito

Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação

Faculdade de Educação

Universidade de São Paulo

Rua do Anfiteatro, 295 Cidade Universitária - São Paulo - 05508-060 / SP
Fax (011) 3032-4974

ANEXO D - Roteiros de entrevistas

Roteiro para entrevistas com evadidos USP:

- 1 - Identificação Estudante/Nome:
- 2 - Curso iniciado na USP:
- 3 - Turno (Diurno ou Noturno):
- 4 -Tinha outra titulação? Sim-Qual?/Não
- 5 - Ano e idade de ingresso/Idade atual:
- 6 - Sexo (Masculino/Feminino):
- 7 - Escola de procedência no ensino médio (pública/ privada) – Nome/Bairro da escola e distância do local de residência – Motivo pelo qual estudava nessas escolas:
- 8 - Como foi sua trajetória escolar? Gostava de estudar? Tirava notas boas? Era um aluno aplicado?
- 9 - Qual a escolaridade, ocupação e renda dos pais em salários mínimos? O que pensavam sobre sua escolarização e futuro profissional? Vocês conversam sobre isso?
- 10 - Estado civil no momento de ingresso e durante a realização do curso:
- 11 - Situação moradia durante graduação na USP (Mora com os pais; com colegas; ou em moradia estudantil; com o cônjuge e/ou filhos)
- 12 - Bairro de residência durante graduação na USP:
- 13 -Você concluiu o curso? Sim/Não
- 14 – Por que evadiu do curso?
- 15 – Por que escolheu o curso? O que orientou ou quais as razões para essa escolha?
- 16 - Fale um pouco da sua experiência universitária: Desempenho no curso – Motivação - Perspectivas de formação e profissionalização - Utilização espaços de lazer e cultura da universidade - Participação em projetos de pesquisa e extensão.
- 17 - Como era a sua relação com colegas e professores?
- 18 - Como era a sua vida fora da universidade - Família/Amigos/Trabalho? O que gostava de fazer em seu tempo livre? Como era a organização do seu dia - Como era a sua rotina?
- 19 - Quais eram as suas perspectivas de futuro - pessoais e profissionais?
- 20 - Como se direcionava para a concretização de seus propósitos?
- 21 - Alguma condição específica teria possibilitado a conclusão da graduação na USP? Qual?
- 22 - Fez algum outro curso superior depois de 2004? Qual? Onde?
- 23 - Quais são as suas metas e objetivos hoje?
- 24 - Como avalia o desligamento/abandono do curso na USP?
- 25 - Caracterização econômica/pessoal e de consolidação das etapas de transição para a vida adulta atuais: 1 - Estado Civil, 2 - Bairro residência, 3 - Ocupação, 4 - Independência financeira, 5 - Mora com os pais, 6 - Quem é o responsável pela família, 7 - Ajuda nas despesas da casa, 8 - Tem filhos, 9 - Escolaridade dos pais, 10 - Profissão dos pais, 11 - Renda familiar em salários mínimos, 12 - Quantidade

de itens Critério de Classificação Econômica Brasil - 2015: banheiros, empregados domésticos, automóveis, microcomputador, lava-louça, geladeira, freezer-geladeira duplex, lava-roupa, DVD, micro-ondas, motocicleta, secadora de roupas, grau de instrução da pessoa de referência/chefe da família e serviços públicos: água encanada e rua pavimentada.

26 - Teria disponibilidade para outras entrevistas por *e-mail*, telefone, presencial ou *Skype*? Sim/Não

27 - Contatos: *E-mail*, telefone, *Skype*.

Roteiro para entrevistas com concluintes USP - Grupo controle:

1 - Identificação estudante/Nome:

2 - Curso iniciado na USP:

3 - Turno (Diurno ou Noturno):

4 - Tinha outra titulação? Sim-Qual?/Não

5 - Ano e idade de ingresso/Idade atual:

6 - Sexo (Masculino/Feminino):

7 - Escola de procedência no ensino médio (pública/ privada) - Nome/Bairro da escola e distância do local de residência - Motivo pelo qual estudava nestas escolas:

8 - Como foi sua trajetória escolar? Gostava de estudar? Tirava notas boas? Era um aluno aplicado?

9 - Qual a escolaridade, ocupação e renda dos pais em salários mínimos? O que pensavam sobre sua escolarização e futuro profissional? Vocês conversam sobre isso?

10 - Estado civil no momento de ingresso e durante a realização do curso:

11 - Situação moradia durante graduação na USP (Mora com os pais; com colegas; ou em moradia estudantil; com o cônjuge e/ou filhos)

12 - Bairro de residência durante graduação na USP:

13 - Você concluiu o curso? Sim/Não

14 - Que condições garantiram a conclusão do curso de graduação na USP?

15 - Por que escolheu o curso? O que orientou ou quais as razões para essa escolha?

16 - Fale um pouco da sua experiência universitária: Desempenho no curso – Motivação - Perspectivas de formação e profissionalização - Utilização espaços de lazer e cultura da universidade.

17 - Como era a sua relação com colegas e professores?

18 - Como era a sua vida fora da universidade – Família/Amigos/Trabalho? O que gostava de fazer em seu tempo livre?

19 - Quais eram as suas perspectivas de futuro - pessoais e profissionais?

20 - Como se direcionava para a concretização de seus propósitos?

21 - Alguma condição específica conduziria ao encerramento do curso antes de sua finalização na USP? Qual?

22 - Quais são as suas metas e objetivos hoje?

23 - Como avalia a conclusão do curso de graduação na USP?

24 - Caracterização econômica/pessoal e de consolidação das etapas de transição para a vida adulta atuais: 1 - Estado civil, 2 - Bairro residência, 3 - Ocupação, 4 - Independência financeira; 5 - Mora com os pais, 6 - Quem é o responsável pela família, 7 - Ajuda nas despesas da casa, 8 - Tem filhos, 9 - Escolaridade dos pais, 10 - Profissão dos pais, 11 - Renda familiar em salários mínimos, 12 - Quantidade de itens Critério de Classificação Econômica Brasil - 2015: banheiros, empregados domésticos, automóveis, microcomputador, lava-louça, geladeira, freezer-geladeira duplex, lava-roupa, DVD, micro-ondas, motocicleta, secadora de roupas, grau de instrução da pessoa de referência/chefe da família e serviços públicos: água encanada e rua pavimentada.

25 - Teria disponibilidade para outras entrevistas por *e-mail*, telefone, presencial ou *Skype*? Sim/Não

26 - Contatos: *E-mail*, telefone, *Skype*.

ANEXO E - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Com a efetivação desta metodologia, o áudio será transcrito e será realizada uma descrição detalhada com a posterior análise do perfil socioeconômico e cultural e da condição juvenil do estudante da USP. Serão também analisados os processos de individualização e as distintas formas de integração acadêmica estabelecidas por concluintes e não-concluintes dos cursos de graduação desta universidade.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações sobre os participantes desta pesquisa e em todos esses registros um código substituirá o nome dos entrevistados. Todas as informações fornecidas na entrevista serão mantidas de forma confidencial. As informações serão usadas para a realização deste estudo, referentes à evasão na USP e os participantes podem revisar as informações fornecidas.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas envolvidas neste estudo, inclusive em termos de auto-estima e prestígio. Quando os resultados do estudo forem divulgados o nome dos participantes não será revelado.

Não há riscos identificados para os participantes que serão entrevistados. Todas as entrevistas serão marcadas de acordo com a preferência dos participantes.

O benefício em participar da entrevista atinge os estudantes de maneira indireta. Eles poderão ser beneficiados com a possibilidade de aprofundamento das políticas institucionais da USP e do ensino superior como um todo, após a divulgação dos resultados desta pesquisa. Assim, caso o estudante evadido retorne a USP ou conclua a sua graduação em outra instituição de ensino superior, a implementação de uma política mais especificamente voltada para o seu desenvolvimento acadêmico poderá vir a favorecê-lo.

Assinatura do Pesquisador Responsável
Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi
E-mail: anaameliachaves@usp.br
Telefone: (11) 94183-0476
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo serão usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento de consentimento informado.

Local e data

(Nome por extenso)

(Assinatura)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa educacional. Você está sendo consultado sobre a autorização, a título gratuito, para o uso das informações fornecidas, através de uma entrevista em que o pesquisador lhe fará perguntas. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar ser entrevistado, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela pesquisa.

Título do Projeto: Processos de Individualização, Trajetórias Juvenis e a Evasão de Alunos dos Cursos de Graduação da USP, oferecidos na cidade de São Paulo, Ingressantes Via Vestibular nos anos de 2002, 2003 e 2004.

Pesquisadora Responsável: Ms. Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi

Telefones para contato: (31) 3047-4547 / (11) 94183-0476

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Romualdo L. Portela de Oliveira

Referências adicionais sobre os pesquisadores podem ser obtidas na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP sob a responsabilidade do secretário, o funcionário Marcelo de Souza Ribeiro e através do coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, com o Prof. Dr. Maurício Piorecola Pinto de Oliveira, através dos telefones (11) 3091-3519/ (11) 2648-1175.

Endereço: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Avenida da Universidade, 308, Bloco B, Sala 18, Cidade Universitária, São Paulo/SP - Cep: 05508-040.

Resumo Pesquisa:

Tendo em vista a necessidade do ensino superior bem qualificar seus estudantes e de garantir bons resultados em termos de número de diplomados, este estudo se destina a pesquisar as distintas formas de integração acadêmica estabelecidas por alunos concluintes e não-concluintes, em cursos de graduação da Universidade de São Paulo - USP, oferecidos na cidade de São Paulo, para ingressantes Via Vestibular no período de 2002 a 2004. Entendendo a evasão como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem (MEC, 1996), o objetivo desse estudo consiste em analisar as causas da evasão na USP.

Para atingir este objetivo serão gravados em áudio as informações fornecidas pelos estudantes concluintes e não-concluintes da graduação da USP entrevistados a partir de um roteiro semi-estruturado. Este roteiro conterá perguntas referentes a condição sócio-econômica do estudante - idade, sexo, estado civil, local de moradia, renda familiar, participação na renda familiar, escolaridade dos pais e avós, tipo ensino médio cursado (público ou privado, acadêmico ou profissionalizante, turno, qual escola), história escolar anterior à entrada na universidade, bens de consumo, empregados, quantidade de vezes que prestou o vestibular, situação na universidade hoje (cursando créditos, formado, evadido e tipo de evasão), curso escolhido e quais fatores influenciaram a escolha do curso, da instituição e a decisão por evadir, a existência de concomitância estudo/trabalho. Conterá também questões relacionadas a participação do discente em atividades extra-curriculares (cursos de línguas, artes, práticas de esportes ou outras atividades culturais), como se dava a permanência na instituição fora do horário de aulas, do uso de diversos espaços institucionais (seja como representante de aluno, o uso da biblioteca, dos espaços de lazer, de cultura e arte desta instituição), de satisfação com seu desempenho, de interesse pela graduação cursada (curso de 1 ou 2 opção, compromisso com o curso, expectativa em relação ao curso), da existência de vínculos institucionais formais (tais como bolsas de iniciação científica, bolsas de extensão, etc...) e informais (como por exemplo, a formação de grupos de estudo, de realização de trabalho voluntário, de boa convivência com outros alunos da turma, com os professores, com outros elementos institucionais de apoio, tais como funcionários técnicos administrativos, etc...), os motivos para o desligamento da graduação na USP e ainda de perspectivas de trabalho associadas à conclusão da graduação que cursava ou ainda cursa.