

INDICADORES PARA REFLEXÕES SOBRE DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

GEPEFE – Faculdade de Educação -USP
Faculdade Morumbi Sul
valeriabelletati@gmail.com>

Resumo

Apresentam-se resultados de pesquisa de doutorado que teve como preocupação central a efetiva inclusão social na universidade pública. Tendo como pressuposto que a atuação docente é de suma relevância no processo de formação profissional, científica e política, que entendemos ser função da universidade, objetivamos contribuir para o campo da Didática, apontando elementos para a reflexão sobre a docência na universidade com vistas à formação de qualidade de todos os seus alunos, mormente daqueles em condições menos favorecidas. Considerando que no período de ingresso na universidade ocorrem os maiores índices de evasão por diversas causas, elaboramos questionários abertos para alunos ingressantes em três cursos da USP, acerca das dificuldades enfrentadas. Análises quantitativas de dados de ingresso e evasão no semestre de ingresso, de 2002 a 2007, evidenciaram que: a escolha do curso tem relação direta com a perspectiva de sucesso; o desempenho no vestibular de alunos de escolas públicas técnicas é superior ao dos que cursaram o ensino médio público comum; há grande disparidade entre os índices de evasão nos cursos da USP e, em cursos mais seletivos, os índices de evasão de alunos egressos do ensino médio público comum são superiores aos dos demais ingressantes. Nos questionários foram apontadas como principais dificuldades: falta de tempo; gestão do tempo; avaliações; complexidade dos conteúdos; conteúdos prévios não estudados; relacionamento com professores. Os dados indicariam necessidade de reflexão por parte dos docentes sobre: exclusão social no ingresso e no interior da universidade; organização de conteúdos e de atividades; avaliação e relação entre professor e aluno. Considerando-se que dos professores de educação superior não se exige legalmente formação pedagógica, a análise da realidade concreta se apresenta como uma fonte de indicadores para uma necessária formação contínua destes docentes.

Palavras-chave: Inclusão social. Dificuldades acadêmicas. Formação contínua. Pedagogia universitária.

INDICATORS FOR REFLECTIONS ABOUT TEACHING IN UNIVERSITIES

Abstract

Presented here are the doctorate research results, which had its main goal, social inclusion in public universities. Assuming that teaching is of extreme relevance in the process of professional, scientific and political development, which we understand as being a responsibility of universities, and we have the objective of contributing to the field of Didactics, indicating elements for the reflection about teaching in universities with the objective of developing the quality of all of their students, especially those under less favorable circumstances. Considering that during the university freshman year the highest rates of evasion occur, due to various causes, we have created open questionnaires for freshmen in three USP courses, about the difficulties they face. Quantitative analyses of ingression and evasion data in the freshman years from 2002 to 2007, have demonstrated that: the course selection has a direct relation with the perspective of success; the public trade school students' performance in college entrance exams is superior to those who went to normal public high schools; there is a major disparity between the evasion rates in the USP courses and, in more selective courses, the evasion rates of students who have come from normal public high schools are higher than all others. The following main difficulties were mentioned in the questionnaires: lack of time; time management; evaluations; content complexity; previous content not studied; relationships with teachers. The data indicated the need of reflection by the teachers about: social exclusion when they ingress and inside the universities; the organization of content and activities; evaluation and student-teacher relationship. Considering that college teachers are not legally required to be trained in pedagogy, the analysis of the concrete reality presents itself as a source of indicators for the necessary continual training of these teachers.

Keywords: Social Inclusion; Academic Difficulties; Continual Training; University Pedagogy.

Introdução

Nas universidades públicas brasileiras, alunos em condições socioeconômicas menos favoráveis têm sido, historicamente, sub-representados. O reconhecimento público desta exclusão social na universidade pública deflagrou em 2001, no Brasil, programas de inclusão neste nível de educação. Na Universidade de São Paulo – USP – desde 2007, o programa INCLUSP tem favorecido o ingresso de alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, cuja maioria é constituída por alunos mais pobres da nossa sociedade.

Tendo em conta que tais programas possibilitam o aumento de ingresso de alunos de perfis diferenciados na universidade pública e, considerando, também, a complexidade e amplitude do problema que nos mobiliza, *a elitização da universidade pública*, nosso foco se volta para a formação com sucesso de alunos em condições menos favorecidas, que identificamos em nossa pesquisa como aqueles que cursaram todo o ensino médio comum em escola pública.

O entendimento sobre formação acadêmica de sucesso envolve diversos conceitos. Em nossa construção desta acepção utilizamos os conceitos de universidade, formação em graduação e profissional reflexivo. Tem-se discutido a concepção de universidade e de qual seja sua função social no mundo contemporâneo capitalista de competição globalizada, no qual a base de conhecimento da produção de riqueza se atrela a maiores recompensas econômicas. Para nós, a universidade é concebida como instituição social complexa com finalidades de formação em graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, a partir de Chauí (2003); Souza Santos (2005); Severino (2009) dentre outros. Em decorrência desta concepção, a formação em graduação na universidade teria como finalidade a formação profissional, científica e política, como indicam Almeida e Pimenta (2009) e Severino (2009). Entendemos que tal formação exigiria a indissociabilidade entre ensino profissional, pesquisa e extensão possibilitando a formação de um profissional reflexivo, que a partir de Pimenta (2002) seria um profissional em condições de refletir, analisar e problematizar a própria prática profissional criando novas soluções, ampliando seu repertório de práticas, que é tomado como ponto de partida para retomar o processo de reflexão. Para a superação do repertório criado, há necessidade de “diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.” (PIMENTA, 2002, p.20).

Esta perspectiva se coloca necessária à formação inicial dos futuros profissionais, do que se ocupam os docentes da universidade – formá-

los tendo como objetivo dar-lhes condições de se tornarem profissionais reflexivos – assim como, à formação contínua destes professores.

Neste sentido, tendo como pressuposto a relevância da atuação docente no desempenho estudantil, inclusive dos graduandos conforme constatou Ezcurra (2007) e, considerando que dos professores de educação superior não se exige legalmente formação inicial pedagógica e, ainda, a ausência de uma cultura de trabalho coletivo entre estes professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), entendemos apontar-se a necessidade de formação contínua dos docentes da universidade no sentido de favorecer a mobilização de saberes teóricos e práticos, considerando-se as situações reais de atuação e a dimensão coletiva do trabalho docente (ALMEIDA, 2005).

A partir do exposto, intentamos apontar alguns aspectos da realidade concreta de atuação docente. Tomamos como referência as perspectivas dos alunos ingressantes em cursos de graduação. Para tanto, analisamos dados quantitativos referentes à inscrição e ingresso no vestibular da FUVEST, disponíveis na Internet, e planilhas elaboradas, a nosso pedido, pelo Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação da Universidade de São Paulo – NAEG, a partir do banco de dados de graduandos da USP, referentes ao período de 2002 a 2007. Também foram analisados dados quantitativos de evasão ocorrida no semestre de ingresso nos diversos cursos, tendo como fonte planilhas elaboradas pelo NAEG, referentes ao mesmo período. Para análises de cunho qualitativo foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados, questionários abertos, respondidos por escrito no primeiro semestre de 2009, por quarenta alunos ingressantes nos cursos de Ciências Biológicas, Letras e Licenciatura em Física, todos com funcionamento no período noturno. Escolhemos um curso de cada área de conhecimento que apresentou altos índices de evasão de alunos de ensino médio público comum, no semestre de ingresso, no período de 2002 a 2007. Ao final do primeiro semestre de 2010, retomamos contato com dez respondentes do primeiro questionário que cursaram o ensino médio público comum e buscamos apreender como superaram ou não as dificuldades apontadas no primeiro questionário.

Justificamos a necessidade de “ouvir” os alunos por entender, a partir de Charlot (2000), que a relação com o saber é construção individual do sujeito. Elegemos os ingressantes por atravessarem um período considerado crítico quando se apresentam os maiores índices de evasão, conforme Oliveira e Sousa (2004); Ezcurra (2005 e 2007); Tinto (1993), e, ainda, porque na fase de ingresso os graduandos precisam vivenciar um processo de afiliação institucional e intelectual que possibilitaria, segundo Coulon (2008), a construção de uma nova relação com o saber exigida na educação superior, necessária a uma trajetória acadêmica de sucesso. O foco em alunos que cursaram o

ensino médio público comum se fundamenta nas constatações de grandes dissimilaridades entre alunos de ensino médio comum e técnico. Estes, diversamente dos primeiros, são selecionados para ingresso no ensino médio, têm apresentado resultados bastante superiores nos Exames Nacionais para o Ensino Médio em relação aos demais alunos de escola pública (MEC/INEP, 2006), e ingressado na USP em percentual proporcionalmente superior ao dos alunos do ensino médio público comum, conforme constatamos a partir de dados divulgados pela Pró-Reitoria de Graduação da USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, s/d), referentes ao ano 2007.

Exclusão social na Universidade de São Paulo

Em 2009, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica divulgada no site do INEP, no Estado de São Paulo, apenas 17,3% dos concluintes do ensino médio eram egressos da rede particular/privada, mas representaram 70% dos ingressantes na USP neste mesmo ano.

Até 1980, a maioria de inscritos e aprovados no vestibular realizado pela FUVEST era constituída por estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, quando a escola particular/privada ainda formava mais alunos no então 2º Grau do que a pública. Desde 1981, a maior parte dos ingressantes na USP concluiu o ensino médio em escola particular/privada. Ou seja, quando o ensino médio público paulista começa a deixar de ser excludente e seletivo, poucos de seus alunos conseguem aprovação no vestibular para a USP. Ressaltamos que não se está, de forma alguma, defendendo uma escola pública seletiva e excludente, ao contrário, pensamos ser possível uma escola não seletiva e excludente de boa qualidade.

À diminuição das possibilidades de ingresso na USP dos alunos da escola pública relacionamos a perda de qualidade na forma de ampliação do ensino fundamental e do ensino médio públicos, no caso, paulistas, quando os alunos que passam a frequentá-los advêm de uma porção da população mais desfavorecida socioeconomicamente que nunca, com raras exceções, estiveram presentes nas universidades consideradas de excelência.

Esta redução de chances de ingresso é acompanhada pela diminuição de inscrições destes alunos, indicando que, possivelmente, a percepção de fracasso tenha interferido na aspiração por esta instituição. Em 2008 o número de inscritos é menor que em 1980, diferença que se acentua se a considerarmos proporcionalmente ao crescimento do número de concluintes de ensino médio público no período. É plausível pensar que o decréscimo de inscrições destes alunos esteja associado à baixa expectativa de sucesso, levando-se em conta que a construção das

escolhas ou das aspirações se realiza a partir do espectro de possibilidades, conforme apontou Bourdieu (2002).

Além da exclusão social no ingresso também se constatou a exclusão interna à USP. Em cursos com notas de corte mais altas no vestibular da FUVEST, a presença de alunos de ensino médio público comum é menor de que em cursos com notas de corte mais baixas. Estes resultados confirmam e ampliam os encontrados por Setton (2003), de que nos cursos universitários de Humanidades da Universidade de São Paulo com grande competitividade, ou seja, altamente seletivos, denominados pela autora como *seletos*, encontram-se os alunos com maiores capitais econômico, social e cultural e nos cursos *populares*, com baixas concentrações das três formas de capitais, encontravam-se os cursos que oferecem baixas expectativas de profissionalização, pois levam a carreiras pouco valorizadas no mercado de trabalho.

Outra forma de exclusão interna se refere a índices de evasão no semestre de ingresso na USP. No semestre de ingresso, no período de 2002 a 2007, na USP, obtivemos o índice de 4,17% de evasão geral de alunos de ensino médio comum público e 4,16% dos demais alunos, índices bastante próximos. Mas, verificou-se que em apenas um terço dos cursos, os alunos de ensino médio público comum evadiram mais que os demais alunos. Dentre os vinte e um cursos nos quais esses alunos evadiram pelo menos dois pontos percentuais a mais que os demais alunos, dezessete podem ser considerados cursos *seletivos* (Medicina, Engenharia, Publicidade e Propaganda, Odontologia, Arquitetura, Relações Internacionais, dentre outros).

Estudos apontam que a evasão no semestre de ingresso na educação superior não pode ser atribuída a uma única causa, mas à interação de um conjunto de fatores: pessoais, institucionais e externos à instituição. Para Tinto (1993) as condições individuais, anteriores ao ingresso – nível sócio-econômico-cultural, habilidades intelectuais, escolaridade prévia – impactam as intenções e o compromisso institucional que afetam o desempenho acadêmico. Bean (1980) enfatiza o papel de fatores externos à instituição: apoio familiar e de amigos pela escolha de determinado curso ou instituição, questões financeiras e percepções sobre oportunidades de transferência para outras instituições. Ristoff (1999) entende que o abandono por motivo de mudança de curso, na mesma ou em outra instituição, na busca de um curso que traga maiores satisfações para o aluno, não pode ser considerado como *evasão*, pois tratar-se-ia do fenômeno de *mobilidade*.

Considerando que os ingressantes que cursaram o ensino médio comum público evadem mais que os demais em cursos de alto prestígio, acreditamos não se tratar de mobilidade, mas exclusão por condições individuais e/ou por fatores externos, ou seja, por dificuldades acadêmicas.

Mesmo levando em conta os limites das generalizações, os dados sugerem ocorrer uma seleção também no interior dos cursos no semestre de ingresso, para a qual a condição socioeconômica é relevante.

Dificuldades percebidas por ingressantes na universidade

Entendemos como dificuldades acadêmicas os entraves à conclusão com sucesso do curso de graduação. Tomamos como indicadores destas dificuldades a evasão, excluindo-se o caso de mobilidade; os baixos desempenhos expressos por meio das notas obtidas, que possuem parâmetros bastante diversos nos cursos, e na autopercepção de baixa aprendizagem e, por último, na predominância da adoção de enfoque superficial de aprendizagem.

Esclarecemos que a predominância de um enfoque superficial de aprendizagem no qual, conforme Biggs (2006), os alunos apenas decoram dados desconexos que não transmitem o significado pretendido, favorecendo a reprodução, não se coaduna com nosso entendimento de formação de qualidade ou conclusão com sucesso do curso, que exigiria a adoção de um enfoque mais profundo, favorecendo a compreensão e construção de significados, necessárias a processos de nível cognitivo superior como criar, refletir e teorizar.

Das dificuldades percebidas pelos ingressantes destacamos as relacionadas ao tempo, às avaliações, à complexidade dos conteúdos e ao relacionamento com colegas e professores. Tais dificuldades atingem mais aos alunos que cursaram o ensino médio público comum, dos quais apresentamos algumas falas a seguir.

a) Dificuldades relativas ao tempo

A pouca disponibilidade de tempo foi a dificuldade mais apontada pelos ingressantes, especialmente por egressos do ensino médio comum público que em sua maioria alia os estudos ao trabalho remunerado e depende de transporte público para vencer as distâncias entre residência, trabalho e universidade, como nos contou Vilma:

Como trabalho 8h por dia, e tenho que viajar duas horas para chegar até a faculdade sobra pouco tempo para me dedicar ao estudo. (Vilma, Ciências Biológicas)

Cavaliere também apontou sua dificuldade em gerir seu tempo:

[...] preciso de fato aprender a me concentrar mais, me dedicar mais aos estudos. Muitos momentos em que eu poderia e deveria ler textos ou adiantar os trabalhos que ainda não estão com o prazo estourando, eu acabo ficando na internet, às vezes toco violão e canto, ou saio com amigos (Cavaliere, Letras).

Os ingressantes apontaram também a falta de hábito de leitura, desfavorecendo a concentração. Neste sentido, Coulon (2008, p.116) afirma que “‘concentrar-se’ não é uma disposição natural que possuímos ou não. Isto é objeto de uma aprendizagem técnica que faz parte das diversas aprendizagens requeridas para o exercício do ofício de estudante”.

A organização do tempo é um componente prático necessário à “excelência dos alunos nas suas aprendizagens acadêmicas”, afirmam Tavares et al. (2004, p. 5). Os alunos ingressantes necessitam de ajuda para aprender o manejo do tempo (TAVARES et al., 2004; EZCURRA, 2009), tanto os que exercem atividade remunerada como os que não a exercem. É preciso aprender a organizar e tirar bom proveito das horas de estudos.

b) As avaliações

Saber preparar-se para provas, segundo Ezcurra (2005), faz parte de um rol de habilidades cognitivas e hábitos acadêmicos que os alunos das classes menos favorecidas não dispõem e precisariam aprender na universidade. Segundo os alunos:

Estou realmente aprendendo e absorvendo novos conceitos conseguindo até explicá-los para alguns colegas. [Tenho] dificuldade de aplicar alguns conceitos como as notas de cálculo revelam. (Sam, Lic. Física)

Já as avaliações... ah as avaliações... Odeio todas elas. Acho que são importantes para os professores que as utilizam para dar as notas, mas sinceramente eu não aprendo nada com elas! Meu jeito de aprender é muito

mais fazendo do que decorando definições que é o que é pedido nas provas. (Vilma, Ciências Biológicas)

Nas percepções dos alunos as avaliações são atividades à parte do processo de ensino aprendizagem, cuja função é a de atribuir notas, ou seja, classificar, nas quais os erros cometidos pelos graduandos não são retomados, permanecendo as dúvidas que tinham antes e durante sua realização. Também adquirem um peso muito maior que o desenvolvimento dos graduandos durante o semestre, causam grande ansiedade e, para alguns, estudar para a prova se resume a decorar.

c) Conteúdos complexos

Os ingressantes também apontaram a complexidade dos conteúdos como entrave a um bom desempenho.

Pelo menos uma boa parte [dos professores] tem em mente que a partir do momento que o estudante ingressou numa das melhores universidades do Brasil e da América Latina, ele deve ter consciência de que o curso será puxado e que será exigido o melhor dele, não importando suas falhas em conteúdos básicos, provenientes do sistema educacional brasileiro. (Serj, Licenciatura em Física)

Alguns [professores] parecem não entender a realidade dos alunos que trabalham [...] o nível dos professores é muito elevado, por isso, às vezes não consigo acompanhá-los (Márcio, Letras).

Os graduandos destacam o peso da instituição no que se refere às altas expectativas em relação aos aprovados na FUVEST, consideradas acima de suas possibilidades, especialmente das de um aluno egresso de escola pública. Também sobre os estudos realizados na educação básica, apontaram que possuíam muitas lacunas e que os professores não levavam em conta tais lacunas, embora alguns as mencionassem atribuindo-as à fraca educação básica pública e não aos alunos.

d) Relacionamento com colegas e professores

Segundo Coulon (2008), a socialização é uma das dimensões da afiliação, processo de incorporação de “práticas e funcionamentos universitários para se tornar membro competente da comunidade” (COULON, 2008, p.120) e ser reconhecido como tal. No curso de Letras, os graduandos apontaram baixa socialização com os colegas, diversamente dos dois outros cursos. Os alunos trabalhadores, em geral, afirmaram ter pouco tempo para socializar-se na universidade.

Tento manter uma relação não muito próxima e evitando conflitos ao máximo (Hana, Letras referindo-se aos colegas).

Distante, mas de respeito [...] demonstram interesse imenso pelo crescimento e desenvolvimento acadêmico dos alunos compreendendo suas dificuldades para realizar essa tarefa (Sam, Lic. Física, referindo-se aos professores).

Nos três cursos os ingressantes consideraram distante a relação com os professores. Coulon (2008) afirma que ao ingressar na educação superior ocorre uma ruptura psicopedagógica em relação aos estudos anteriores. Um dos aspectos desta ruptura se refere à relação pedagógica com os professores da educação superior que é em geral extremamente reduzida, é o tempo do anonimato, sustenta o autor.

Indicadores para reflexões sobre docência na universidade

Segundo Almeida e Pimenta (2009, p. 21), entre os docentes da universidade “predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem”. Considerando-se que “se reconhece que a qualificação profissional tem peso determinante na atuação dos professores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ministrado (ALMEIDA e PIMENTA, 2009, p.21), percebemos a formação contínua dos professores como caminho para atender-se a necessidade de

formar um professor capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure o papel e a possibilidade de ser, individualmente e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que

fazer, mas também por que e para que fazê-lo (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.21-22).

O reconhecimento de uma situação como problemática exige uma concepção sobre as finalidades da formação universitária, o que reflete um posicionamento político e ético. Neste sentido, reconhecemos os entraves a uma trajetória de sucesso de todos os alunos e, especialmente, daqueles pertencentes aos segmentos socioeconômicos menos favorecidos, como problema que demandaria a intencionalidade docente para sua minimização. Tal intencionalidade requer explicitarem-se os objetivos da formação da qual se incumbe o professor, os caminhos que escolhe para atingir tais objetivos e o porquê destas escolhas. Exige, também, a intenção de democratizar a universidade pública, reconhecendo-se a exclusão que ocorre no ano de ingresso dos alunos, especialmente dos advindos da escola básica pública, com problemas econômicos e lacunas de aprendizagem.

Assim, se o objetivo é a formação universitária competente de todos os alunos, tomando as dificuldades percebidas pelos ingressantes, saber gerir o tempo, concentrar-se se apresentariam como demandas de aprendizagem e, portanto, conteúdos de ensino. A partir de Biggs (2006) as dificuldades percebidas pelos sujeitos favoreceriam o predomínio da abordagem superficial da aprendizagem, do que deram pistas alguns dos graduandos, disto, promover situações de aprendizagem que favoreçam a opção por um enfoque profundo de aprendizagem se constituiria em outra demanda para o professor da universidade.

A escolarização anterior, percebida como de baixa qualidade pelos sujeitos, favorece a percepção dos conteúdos como muito complexos e constitui-se em obstáculo à sua compreensão. Tais constatações sugerem a necessidade de reflexão sobre a organização curricular, a orientação às monitorias, apontada como de grande valia pelos sujeitos desta pesquisa, e os métodos e estratégias de ensino utilizados pelos professores.

As avaliações, considerando que se apresentam como ritual pedagógico com finalidades apenas classificatórias e, ainda, que algumas exigem apenas a reprodução dos conteúdos, não parecem contribuir para a adoção de um enfoque profundo de aprendizagem e nem cumprir seu papel pedagógico de diagnóstico e orientação das atividades didáticas, apresentando-se como tema para reflexão docente.

No sentido de pensar sobre as dificuldades de relacionamento entre os alunos e entre estes e seus professores, haveria de se cogitar sobre o clima que os professores criam nas interações com os estudantes e a

necessidade de se promover atividades que favoreçam a integração entre os alunos.

Entendemos que as dificuldades que pudemos identificar favoreceriam a discussão de elementos constitutivos da atuação docente: planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação e peculiaridades da interação professor-aluno, cujo enfoque didático se centra nas atividades dos alunos exercidas de maneira autônoma, demanda central da formação universitária no atual contexto, conforme afirmam Almeida e Pimenta (2009).

Algumas considerações finais

Considerando que a construção da profissionalização dos docentes universitários se deu frente a um determinado tipo de perfil de aluno, a entrada, cada vez mais favorecida por programas de inclusão social, como o INCLUSP, de alunos com perfis diversos vem exigir que se problematize tal construção na busca da democratização da universidade pública, favorecendo a permanência destes alunos e com sucesso.

Entendemos que as demandas apontadas por reais dificuldades enfrentadas por alunos egressos do ensino médio público comum, no seu primeiro semestre na universidade, apontam necessidades de formação pedagógica para responder aos problemas vividos pelos alunos, cujo caminho que visibilizamos é a formação contínua de professores universitários, tomando-se como ponto de partida a identificação das dificuldades e necessidades de seus alunos.

Parte dos poucos alunos em condições socioeconômicas menos favorecidas que conseguem uma vaga na universidade pública, pressionados por uma série de dificuldades, mais contundentes no semestre de ingresso e nos cursos mais concorridos, abandonam o ensino superior ou permanecem e o concluem sem a qualidade da formação que se atribui a esta instituição. Entendemos que identificar tais dificuldades aponta demandas para a formação contínua dos professores universitários.

A necessária formação contínua de professores universitários seria no sentido da formação de docentes reflexivos no âmbito do conceito de desenvolvimento profissional docente, a partir das concepções de Pimenta (2002) e Almeida (2005), favorecendo a constituição de bases pedagógicas para que o professor tenha referências mais amplas para sustentar o trabalho de ensinar.

Embora acreditemos que a investigação em situações concretas na universidade, que envidamos realizar, possa concorrer para a

compreensão do processo ensino-aprendizagem e para se refletir sobre a busca de intervenções necessárias, contribuindo, assim, para discussões no campo da pedagogia universitária, vale ressaltar que o âmbito das questões problemáticas presentes nas relações de ensino e aprendizagem é muito mais amplo do que se conseguiu abordar nesta pesquisa, envolvendo questões de natureza epistemológica, metodológica e política, que permeiam o fazer docente. O recorte que se fez, tomando a identificação das dificuldades percebidas por alunos ingressantes, se apresentaria como uma possibilidade de ponto de partida para uma formação contínua que exigiria maior abrangência.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Isabel de, PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Edusp, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores. In: Ministério da Educação. *Salto para o Futuro*. Formação contínua de professores. Boletim 13, agosto de 2005.

BEAN, John P. *Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition*. 1980. *Research in Higher Education*, 12, p. 55-87.

BIGGS, John. Calidad del aprendizaje universitario. *Colección Universitaria*. Madrid: Narcea, 2006.

BOURDIEU, Pierre. El habitus económico. In: BOURDIEU, Pierre. *Las estructuras sociales de la economía*. Valentin Alsina, Argentina: Talleres Gráficos Leograf SRL, 2002.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: *Revista Brasileira da Educação*. set.out.nov.dez/2003, nº 24.

EZCURRA, Ana María. Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*. 2005, vol.27, n.107, p. 118-133.

EZCURRA, Ana María. Educación universitaria: una inclusión excluyente. Ideas - *Instituto de Estudios y Acción Social*, 2009. Disponível em <http://www.ideas.org.ar/> empezar-

descargamiento/foro-de-educación-superior/6-educación-universitaria-una-inclusión-excluyente.html

EZCURRA, Ana María. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cadernos de Pedagogia Universitária*. São Paulo: USP, n. 2, nov. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo P.; SOUSA, Sandra M. Záchia (coord.). *Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo: ingressantes de 1995 a 1998*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2003, 196 (80): 451-471. Disponível em <<http://naeg.prg.usp.br/pesquisas>>. Acessado em 22/7/2006

SEVERINO, Antonio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2005.

TAVARES, José et al. Docência e aprendizagem no ensino superior. Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, Porto, n. 3, 2004, p. 15-55.

TINTO, Vincet. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. *Resultados INCLUSP*. s/d. Disponível em: http://www.usp.br/imprensa/arquivos/RR_6671_Resultados_Inclusp.pdf.