

**INGRESSO E EVASÃO NA MATEMÁTICA DA UFPR:  
UMA INVESTIGAÇÃO SOCIOLÓGICA**

**Gustavo Biscaia de Lacerda**

**UFPR**

**[GBLacerda@ufpr.br](mailto:GBLacerda@ufpr.br)**

**Resumo**

O presente trabalho apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa sociológica realizada com os alunos de graduação em Matemática da UFPR e gira em torno da avaliação do PSE (Processo Seletivo Estendido). O PSE é uma forma diferenciada de vestibular, em que os alunos aprovados no processo geral da UFPR são admitidos provisoriamente na universidade, por um semestre, para cursar duas disciplinas introdutórias, de revisão e “aclimatação”; somente os candidatos aprovados nas duas matérias são de fato incorporados à UFPR. Em relação à pesquisa que realizamos, alguns dos resultados mais relevantes são estes: o PSE em si é um instrumento poderoso para transição dos alunos do Ensino Médio para o Ensino Superior, mas ele tem pouco efeito sobre as taxas de evasão. A pesquisa empírica, feita em 2016 com alunos e ex-alunos de Matemática, não indicou nenhum fator específico para a evasão escolar; a revisão da literatura especializada, por outro lado, sugere que a taxa de evasão liga-se à concorrência no vestibular e esta, por sua vez, vincula-se ao prestígio do curso. De uma perspectiva mais prática, sugerimos algumas medidas para combater a evasão escolar.

**Palavras-chave:** processo seletivo estendido; Ensino Superior; ingresso; evasão; graduação em Matemática.

## Introdução

Em novembro de 2015 fomos convidados pela Direção do Setor de Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para avaliar o processo seletivo estendido (PSE) do curso de graduação em Matemática da universidade. Entretanto, devido à natureza e aos objetivos do PSE, a pesquisa ampliou-se significativamente, abrangendo vários outros elementos que não eram evidentes à primeira vista. O que seria "avaliar" o PSE? Determinar o que os alunos pensam a seu respeito poderia ser um de seus elementos, mas, à medida que considerávamos a questão, evidenciou-se que tal avaliação deveria relacionar-se às taxas de evasão escolar no curso de Matemática – e, de maneira correlata, às possíveis medidas para aperfeiçoar o PSE e mesmo outras, paralelas a ele, tendentes a aumentar a taxa de sucesso acadêmico nesse curso de graduação em particular.

Quais a natureza e os objetivos do PSE? Como o seu nome já indica, ele é um processo seletivo estendido, sendo uma terceira fase do vestibular da UFPR, mas específica para alguns cursos (Matemática, Matemática Industrial, Estatística). Os alunos selecionados nas duas fases preliminares do vestibular da UFPR cursam durante um semestre duas disciplinas introdutórias – no caso do curso de Matemática, são Geometria Analítica e Funções. O cursar essas disciplinas cumpre diversos objetivos de importância na transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior: os alunos vêm ou revêm conteúdos do Ensino Médio e são apresentados ao ritmo, à forma de pensar, à disciplina universitários. Os calouros efetivos do curso de Matemática são aqueles selecionados e classificados nessas duas disciplinas.

Em suma, o PSE oferece uma *transição* específica para os futuros calouros. Mas essa transição, por mais importante que seja, não é um fim em si própria: ela visa a aumentar a taxa de formatura, ou, o que dá na mesma, ela visa a reduzir a taxa de evasão. Para isso, uma efetiva “avaliação do PSE”, mesmo preliminar, tem que abranger vários outros elementos:

- as características da população brasileira em geral, especialmente a do Ensino Médio e do Ensino Superior;
- a população que presta o vestibular da UFPR em geral e para Matemática em particular;
- os motivos que levam os estudantes a procurar cursos de nível superior e o curso de Matemática em particular;
- as dificuldades enfrentadas durante o PSE e durante a própria graduação em Matemática;
- da mesma forma, a existência ou não de uma estrutura de apoio aos estudantes carentes na UFPR tem que ser considerada.

Considerando a seleção ocorrida nas duas primeiras fases do vestibular da UFPR e que, no caso do curso de Matemática, resultam no corpo discente que participa do PSE, é igualmente necessário não entender os alunos como únicos responsáveis por seu sucesso escolar; adotando uma perspectiva processual (Boudon, 1981) e de transição, os alunos inserem-se em um ambiente institucional determinado e que interagem entre si e com um corpo docente específico. Nesse sentido, o apoio (ou sua falta) que a instituição universitária como um todo fornece aos estudantes é um elemento a ser considerado. Por outro lado, Vincent Tinto (2006-2007), ao revisar quatro décadas de pesquisas sobre a evasão e a

retenção escolares no nível superior, enfatiza o grau de engajamento do estudante, entendido este como a vinculação do aluno em redes universitárias de estudos, de atividades etc.

### **Metodologia**

A pesquisa realizou-se com base em revisão bibliográfica e em aplicação de questionário fechado. A revisão da literatura centrou-se em torno da evasão escolar em geral e da evasão na área de Matemática e das Ciências Exatas; da mesma forma, a Sociologia da Educação foi revisada. Ainda na categoria metodológica geral de “pesquisa bibliográfica” inclui-se a investigação de documentos oficiais da UFPR, tratando de taxas de ingresso, de evasão e de concorrência no vestibular, bem como as políticas adotadas pela universidade no sentido de manter os alunos, impedir a evasão e criar um “ambiente acolhedor”.

Para determinar o perfil dos alunos e ex-alunos de graduação em Matemática, aplicou-se um questionário fechado, por meio eletrônico, via plataforma Lime Survey. Esse questionário indagava aos alunos seus conhecimentos sobre a estrutura da UFPR em geral e de assistência estudantil; suas motivações ao procurarem o curso de graduação em Matemática; seu conhecimento das exigências acadêmico-intelectuais no ambiente universitário e, finalmente, suas características sócio-econômicas.

### **Resultados e discussão**

A pesquisa que relatamos nesta comunicação realizou-se ao longo do ano de 2016; todavia, é importante notar que, em um sentido amplo, não se pode considerá-la “concluída”, pois a eficácia e a eficiência de mecanismos de seleção e de permanência em cursos superiores deve ocorrer ao longo do tempo – mais precisamente, todos os anos, a fim de constituírem-se séries históricas capazes de apresentar amplas bases de dados e, com isso, melhorar e refinar as discussões analíticas.

A despeito da necessidade de amplos quadros e séries históricos, consideramos que é possível apresentar a pesquisa já realizada e sugerir algumas conclusões – que, por seu turno, evidentemente podem confirmar-se ou refutar-se no futuro.

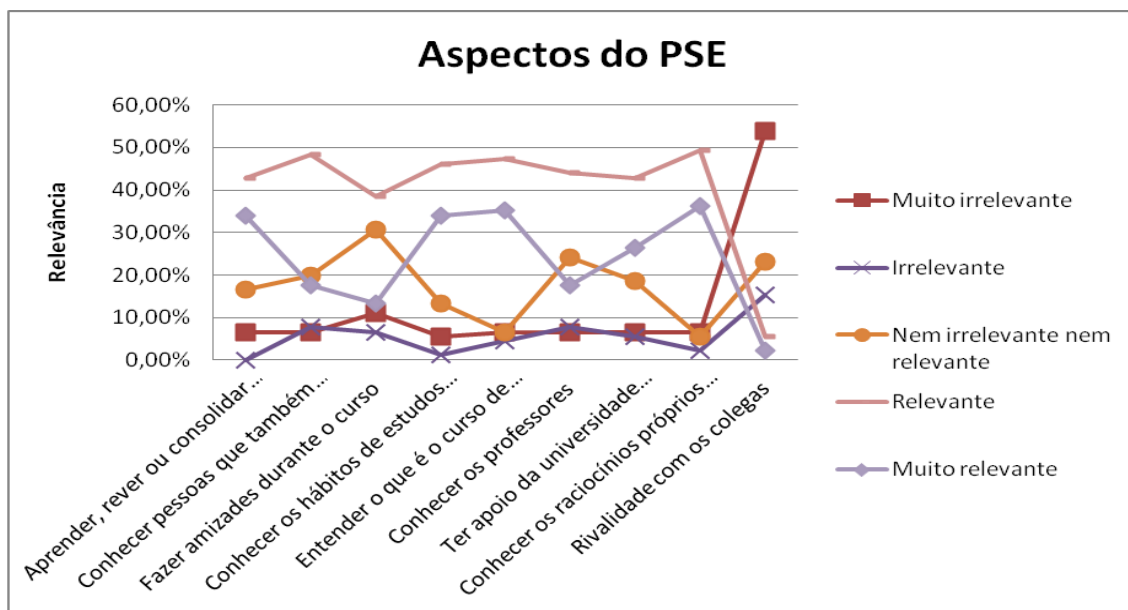
O PSE foi instituído em 2006 após um amplo processo de discussão entre os docentes do curso de graduação em Matemática da UFPR, realizado entre 2004 e 2005 e contando com a participação dos discentes do curso e de representantes da administração central da universidade. Durante cerca de um ano e meio, o fórum organizado pela Coordenação da graduação em Matemática avaliou a história do vestibular no Brasil, os diversos mecanismos de ingresso existentes no país e no exterior, as características específicas dos alunos de Matemática, as exigências intelectuais e pessoais dos alunos, as exigências do mercado de trabalho etc. (Souza, 2008)<sup>1</sup>.

A partir dos objetivos expressos pelo projeto do PSE, da revisão da literatura e também da pesquisa empírica que levamos a cabo, pode-se considerar que o PSE é um instrumento importante de adaptação dos candidatos egressos do Ensino Médio aos hábitos e valores do Ensino Superior, além de fornecer uma revisão geral de conteúdos básicos – no caso que nos interessa, da Matemática. Aliás, essas qualidades são aplicáveis não apenas a candidatos egressos há pouco do Ensino Médio, mas também àqueles que deixaram de estudar há mais tempo. Em todo caso, o conceito de “transição” (Fagundes, Luce & Espinar, 2014) é de grande utilidade e permite compreender a dinâmica do PSE, em termos pedagógicos e sociológicos; aliás, a idéia de transição é compatível com a abordagem proposta por Raymond Boudon (1981), em seu estudo sobre sucesso escolar e mobilidade social.

Parece-nos claro que o PSE é um instrumento importante para *selecionar* e *estimular* as vocações científicas entre os candidatos: quem de fato não se sente vinculado aos raciocínios matemáticos (bem como à vida universitária), desde logo abandona o processo seletivo; por outro lado, não são incomuns os casos em que o PSE apresenta uma realidade intelectual e institucional que, a despeito de suas agruras, seduz e atrai alunos que, de outra maneira, sentir-se-iam afastados da Matemática e/ou da universidade; finalmente, para aqueles anteriormente vocacionados para a Matemática, o PSE confirma o interesse prévio.

Como se pode ver pelo Gráfico 1, abaixo, os aspectos *menos relevantes* atribuídos em nossa pesquisa pelos respondentes ao PSE foram, por ordem decrescente, o relacionamento com os colegas, em termos de rivalidades – de longe, o item julgado mais irrelevante –, fazer amizades de modo geral e, empatados, conhecer pessoas que também se interessam por Matemática e conhecer os professores. Em oposição, os aspectos julgados *mais relevantes* do PSE foram, em ordem decrescente, conhecer os raciocínios próprios à Matemática de nível superior, entender como funciona um curso de graduação e conhecer os hábitos de estudos próprios à universidade.

GRÁFICO 1 – AVALIAÇÃO DE ASPECTOS DO PSE (2016)



FONTE: o autor.

Em conjunto, os aspectos julgados mais relevantes e menos relevantes do PSE apontam para o fato de que o processo seletivo estendido é visto como um período em que os alunos podem dedicar-se a conhecer a universidade e o curso de graduação, bem como a ambientar-se na vida acadêmica, em termos institucionais e intelectuais. Ao mesmo tempo, não deixa de ser notável a forte desvalorização do papel de *sociabilização* do PSE, seja em termos positivos (fazer amizades e conhecer pessoas que se interessam pela Matemática), seja em termos negativos (a eventual rivalidade com colegas do PSE). Aliás, mesmo conhecer professores é julgado desimportante no âmbito do PSE: talvez isso se deva a que os alunos

estão, nesse momento de suas carreiras, mais preocupados em adaptar-se ao ambiente institucional e intelectual do curso que escolheram e não tanto em estabelecer vínculos acadêmicos e intelectuais mais amplos e de longo prazo.

A forte desvalorização da eventual rivalidade entre colegas do PSE é algo importante a ser indicado. Como o seu próprio nome evidencia, o PSE integra o processo seletivo de ingresso na UFPR, isto é, o vestibular, de tal maneira que os alunos do PSE não são apenas colegas, mas são eventuais rivais entre si; ora, o fato de essa rivalidade ser fortemente desvalorizada sugere que os alunos *não* se vêem como rivais, mas como colegas e companheiros de atividades. Não há dúvida de que essa percepção é algo a ser valorizado e comemorado.

Entretanto, o PSE tem-se revelado relativamente ambíguo para evitar ou diminuir a *evasão* escolar: desde 2006, quando foi implantado o PSE, a *quantidade absoluta* de formandos em Matemática na UFPR (bacharéis e/ou licenciados) mantém-se a mesma que no período anterior à implantação do PSE. Por outro lado, em *valores relativos*, a taxa de sucesso acadêmico aumentou, pois a quantidade de calouros desde 2006 diminuiu pela metade: uma outra forma de entender isso é que desde a implantação do PSE a taxa de sucesso dobrou. A ambigüidade a que nos referimos é que a evasão escolar, ainda assim, permanece alta.

O período mínimo da graduação em Matemática é de quatro anos; como a maior parte dos alunos é jovem (ingressando, de modo geral, logo após os 18 anos), de “classe média” (com renda familiar entre dois e cinco salários mínimos) e oriunda de escolas públicas, o período universitário é uma fase de importantes mudanças na vida dos estudantes: o conceito de “transição” pode ser ampliado para toda a graduação, em que os “pontos de decisão” enfatizados por Boudon multiplicam-se por todo o período – virtualmente, pelo menos a cada seis meses: a cada novo período de matrícula nas disciplinas (cujos regimes são semestrais) os estudantes são submetidos às escolhas de prosseguirem adiante nos estudos ou de buscarem outras possibilidades na vida.

As pressões para os estudantes deixarem os estudos são variadas: dificuldades financeiras, inaptidão intelectual, desinteresse pessoal, problemas pessoais em geral, outras oportunidades na vida. Inversamente, também há diversos elementos que pressionam em favor da permanência dos estudantes: interesse pessoal, apoio familiar, círculos de amizade, estímulos de professores. Como notou Tinto (2006-2007), um elemento importante que favorece a permanência é a sensação de *pertencimento* dos alunos em relação ao ambiente universitário: a integração em atividades extraclasse, acadêmicas ou não (grupos de pesquisa, representação estudantil e mesmo rodas de amigos), estimula a permanência estudantil<sup>ii</sup>.

A UFPR mantém diversos programas que podemos chamar de “*Welfare* universitário”, com vistas a criar um “ambiente acolhedor” e, assim, evitar a evasão. Esses programas são criados em virtude de diferentes motivos: iniciativas da burocracia universitária, pressão de órgãos estudantis, demandas discentes menos articuladas<sup>iii</sup>. De qualquer maneira, eles abrangem cada vez mais aspectos da realidade individual e coletiva: saúde e cuidados de higiene, adaptação à cidade de Curitiba<sup>iv</sup>, apoio psicológico, desenvolvimento de hábitos de estudo, apoios financeiros variados etc. Mantidos por variados órgãos (em particular as Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis (PRAE), de Graduação (Prograd) e de Extensão e Cultura (Prograd)), esses programas visam a reforçar as escolhas dos alunos pela permanência na universidade. Em nossa pesquisa empírica, constatamos que a maior parte das possibilidades oferecidas pela UFPR em termos de “*Welfare* universitário” era *desconhecida* pelos alunos de

Matemática – bem entendido, com as importantes exceções do restaurante universitário, da linha intercampi (que conduz gratuitamente os alunos entre os diversos *campi* da universidade espalhados pela cidade de Curitiba) e pelas bolsas de estudo: essas exceções são também as mais visíveis pelo corpo discente e, de modo geral, pela comunidade universitária<sup>v</sup>.

Seguindo nossa orientação sociológica geral de perspectiva de conjunto (“holista”), é difícil atribuir apenas ao PSE a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso acadêmico dos alunos pelo menos quatro anos após o ingresso no Ensino Superior: como vimos, entre o PSE e a data prevista de graduação há inúmeros pontos de decisão (Boudon, 1981) e a ação de diversos elementos “centrípetos” e “centrípetos”. Em termos teórico-metodológicos, a avaliação do sucesso escolar tomando como referência apenas o momento de ingresso na universidade deixa de lado o grosso do processo.

Em nossa pesquisa empírica com alunos e ex-alunos do curso de graduação em Matemática da UFPR, tivemos poucas informações sobre as motivações para a evasão escolar. Um dos motivos para isso é que inevitavelmente a pesquisa sofreu de um viés: a maior parte dos respondentes era de alunos que persistiam no curso: ora, os alunos que persistem são aqueles que, a cada seis meses, afirmam e reafirmam sua intenção de terminarem o curso; assim, não há porque estranhar que a evasão esteja de modo geral ausente. As poucas respostas de evadidos apresentaram motivos que vão desde os mais idiossincráticos – que, por definição, não são passíveis de generalização – até aspectos mais comuns (falta de motivação, falta de tempo, problemas de relacionamento com professores)<sup>vi</sup>.

Em todo caso, no que se refere ao PSE, propusemos algumas questões sobre a importância que os alunos atribuíam a vários aspectos do processo. Os aspectos mais propriamente intelectuais destacaram-se: os respondentes consideraram que o PSE é importante para revisar conteúdos, apresentar e ambientar aos alunos os hábitos intelectuais próprios ao Ensino Superior etc.; sem desprezarem aspectos de sociabilidade – a grande maioria dos alunos afirmou ser importante manter relacionamentos –, os respondentes consideraram que o PSE não é importante em termos de constituição de amizades.

## Conclusões

Em termos de “conclusões”, desejamos apresentar duas ordens de considerações: a primeira é de caráter teórico e a outra, prescritivo.

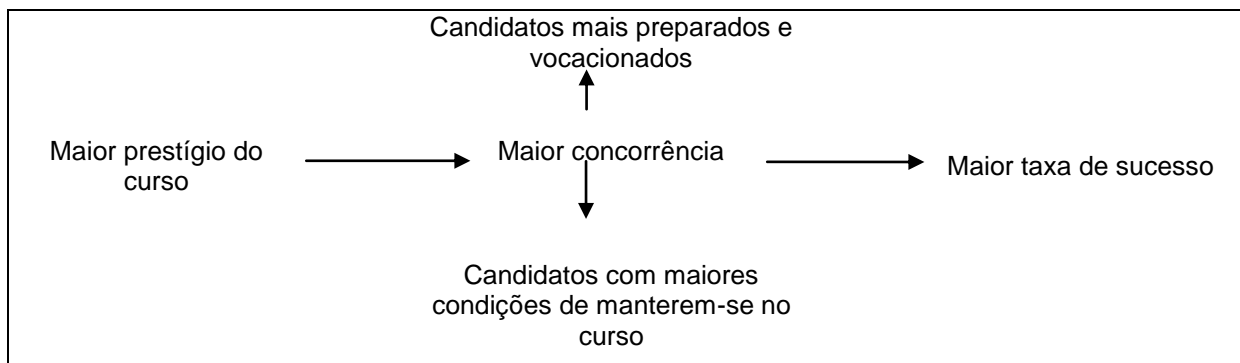
Passando dos dados mais históricos e empíricos expostos na seção anterior para considerações mais teóricas e abstratas, identificamos alguns aspectos importantes na revisão da literatura sobre evasão que realizamos<sup>vii</sup>:

- 1) em geral o desempenho no vestibular é um bom índice preditivo do sucesso escolar dos alunos;
- 2) a taxa de concorrência dos cursos no vestibular é um elemento preditivo global da taxa de sucesso discente;
- 3) os cursos de maior prestígio têm taxas de concorrência maiores.

O conjunto dessas três observações resulta em que, quanto mais prestigiado um curso, maior a concorrência no vestibular; quanto mais concorrido um curso no vestibular, mais alunos formar-se-ão; quanto melhor um aluno tiver sido no vestibular, maiores as suas chances pessoais de sucesso.

É possível formalizar os aspectos acima como exposto no Gráfico 2, adiante.

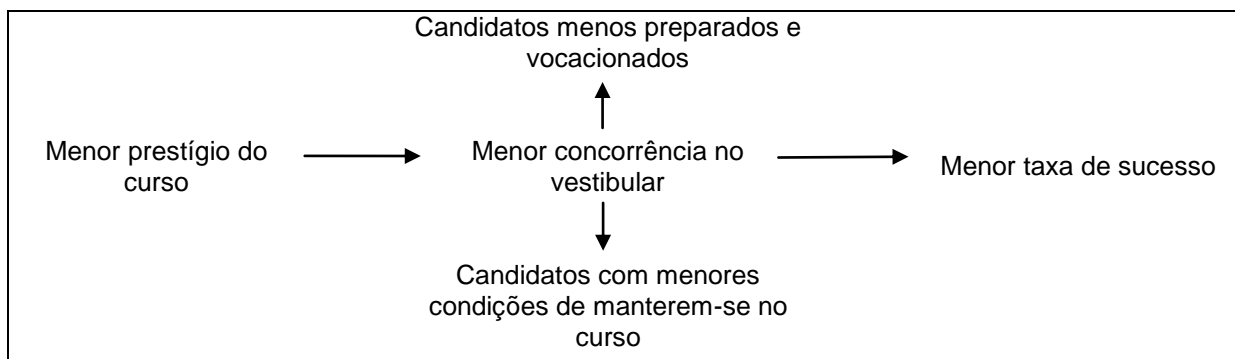
**GRÁFICO 2 – MECANISMO CAUSAL DO SUCESSO ESCOLAR**



FONTE: o autor.

Inversamente, podemos considerar que o mecanismo da evasão ocorre nos termos indicados no Gráfico 3, abaixo.

**GRÁFICO 3 – MECANISMO CAUSAL DA EVASÃO ESCOLAR**



FONTE: o autor.

Os esquemas acima permitem a que se chegue de imediato a algumas conseqüências práticas para o aumento da permanência e do sucesso acadêmicos ou, inversamente, para a diminuição da evasão escolar: uma forma ideal de diminuir a taxa de evasão seria aumentar a concorrência; isso, por sua vez, poderia acontecer de uma em três maneiras: (1) aumenta-se a quantidade de candidatos; (2) diminui-se a quantidade de vagas; (3) adotam-se os dois procedimentos anteriores ao mesmo tempo.

Evidentemente, as possibilidades indicadas acima apresentam vantagens e desvantagens. Em termos de vantagens, elas oferecem com clareza linhas de ação a serem praticadas pela comunidade universitária (administração central, coordenações de curso e departamentos, alunos e ex-alunos) em favor dos cursos com taxas altas de evasão. Além disso, idealmente, ao aumentar a concorrência no vestibular, a seleção, em termos intelectuais e sociais entre os candidatos também aumenta, o que significa aumentar as aptidões acadêmicas dos alunos e suas condições de permanência no Ensino Superior.

As desvantagens relacionam-se principalmente ao espinhoso e central tema da inclusão social. Como se sabe, no Brasil as universidades públicas têm suas vagas ocupadas de modo geral pelas classes médias e pelas classes altas, em virtude dos diferentes tipos de capitais (cultural e financeiro) detidos por tais grupos; os estratos sociais inferiores têm maiores dificuldades para terem acesso às universidades públicas, devido aos problemas do Ensino Médio e a questões financeiras (dificuldade para manterem-se à parte do mercado de trabalho). Assim, buscar pura e simplesmente aumentar a concorrência do vestibular pode ter efeitos bastante contrários aos ideais de inclusão social das universidades públicas e às necessidades do Brasil como um todo. Nesses termos, sem entrar nos méritos das várias políticas de inclusão social, é necessário considerar também os mecanismos de inclusão nas universidades, ao mesmo tempo em que se busca combater a evasão escolar<sup>viii</sup>; nesse sentido, evidentemente a manutenção do que chamamos aqui de “*Welfare* universitário” desempenha um papel central. Deixamos em aberto a questão de se a estratégia de combater a evasão escolar por meio do aumento da concorrência no vestibular é compatível com ideais de inclusão social – e ela fica em aberto porque, pelo menos até o presente momento, de fato não temos nenhuma resposta para ela.

Além da estratégia geral indicada acima, consideramos também outras possibilidades de ação para diminuir a evasão escolar e aumentar as taxas de permanência e sucesso acadêmico. Convém notar que essas outras possibilidades não são necessariamente divergentes em relação ao que expusemos acima: o que as distingue é que são sugestões e propostas que podem ser aplicadas de modo específico seja para a UFPR, seja para a graduação em Matemática dessa universidade. (Ainda assim, essas sugestões baseiam-se no exame da literatura e também em outras experiências concretas: desse modo, são possibilidades que podem ser examinadas teoricamente e, se for o caso, mesmo replicadas em outras instituições.)

- Estimular a *vocação científica* dos alunos do Ensino Médio: por meio de eventos como olimpíadas de Matemática, palestras em escolas sobre graduação em Matemática e mercado de trabalho, visitas guiadas às universidades etc.;
- reforçar o PSE como *processo de transição* entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, com aulas de reforço, oficinas de orientação acadêmico-vocacional e mesmo atividades de integração social;
- criar um *portal eletrônico* de egressos da UFPR, para trocas de informações entre a universidade e a sociedade mais ampla, em particular no que se refere às necessidades e às possibilidades do mercado de trabalho<sup>ix</sup>;
- *generalizar o PSE* para toda a UFPR: embora possa sofrer variadas resistências de inúmeros cursos, em particular daqueles que já são mais concorridos e/ou daqueles que são mais longos (como no caso específico da Medicina), a generalização do PSE para toda a universidade teria como objetivo realizar a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior para a generalidade da instituição; eventualmente, as taxas globais de evasão diminuiriam;
- *implantar “ciclos básicos”*: essa possibilidade pode ser encarada como uma alternativa à generalização do PSE a toda a universidade. Os “ciclos básicos” assumiriam características semelhantes ao que se dá nos Estados Unidos, em que os alunos cursam



disciplinas variadas ao longo dos dois anos iniciais para, nos dois ou três anos seguintes, especializarem-se<sup>x</sup>;

- realizar semanas de *recepção geral aos calouros*, com apresentação da universidade e da vida acadêmica: tais semanas seriam efetivos períodos de acolhimento social e ambientação intelectual);
- criar um *escritório de gerenciamento da permanência discente* na UFPR: essa proposta serviria para coordenar os vários esforços e centralizar os dados relativos ao sucesso acadêmico dos alunos. Isso é importante porque, o mais das vezes, considera-se que a abstração denominada "administração central" da universidade é a responsável por tal gestão, mas com o resultado concreto de que *não* há de fato esse gerenciamento;
- *estabelecer "tutores"* para os calouros: na vida acadêmica brasileira, os calouros realizam de chofre a transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, completamente desassistidos e desorientados; considera-se que ao longo do tempo e em particular nas fases finais dos cursos de graduação ocorrerá a efetiva orientação acadêmica dos alunos. Ora, o acompanhamento dos alunos desde o início das graduações permite a sua efetiva orientação, isto é, o indicar quais os caminhos e as estratégias mais interessantes para o sucesso acadêmico – além, é claro, de realizar o aspecto de acolhimento da instituição<sup>xi</sup>;
- troca de informações com *peer-universities*: as *peer-universities* ("universidades pares") consistem em um conceito desenvolvido por um centro de pesquisas da Escola de Educação da Universidade de Indiana, exposto na *Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*. De modo mais específico, as *peer-universities* são instituições de ensino superior com escopos, objetivos, orçamentos semelhantes: assim, suas experiências são comparáveis (cf. Hanover Research, 2010; Center for Postsecondary Research, 2016)<sup>xii</sup>.

Devido às dimensões necessariamente reduzidas da presente comunicação, não temos como desenvolver em mais detalhes cada uma das sugestões apresentadas acima; da mesma forma, é-nos difícil inseri-las no corpo do texto, de modo a tornar a narrativa mais orgânica. O que nos parece central, de qualquer maneira, é que qualquer avaliação de políticas públicas – e convém reconhecer que o oferecimento de Ensino Superior pela União, no Brasil, é de fato uma política pública – tem que ter, necessariamente, pelo menos dois momentos, quais sejam, o analítico e o prescritivo. É levando em consideração esse estreito vínculo entre uma iniciativa específica de transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior – o PSE – e as possibilidades de aumentar o sucesso acadêmico no âmbito da graduação em Matemática da UFPR que expusemos sequencialmente alguns traços do PSE e algumas sugestões para combater a evasão escolar. Embora um pouco da organicidade desta comunicação tenha sido sacrificada, cremos que isso ocorreu em benefício da responsabilidade política e cidadã.

### Referências bibliográficas

- BALBACHEVSKY**, Elizabeth & **SAMPAIO**, Helena. 2017. Brazilian Postsecondary Education in the Twenty First Century: A Conservative Modernization. In: **ALTBACH**, Philip G.; **REISBERG**, Liz & **WIT**, Hans de (eds.). *Responding to Massification Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. Hamburg: German Rectors' Conference.

- BOUDON**, Raymond. 1981. *A desigualdade das oportunidades*. Brasília: UnB.
- BRASIL**. 2017. *Portal da Transparência*. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/>. Acesso em: 15.abr.2017.
- CABRAL**, Thiago L. O.; **SILVA**, Fernanda C. & **PACHECO**, Andressa S. V. 2016. As universidades e o relacionamento com seus ex-alunos: uma análise de portais *online* de egressos. *Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 157-173, set.
- CARNEIRO**, Ana M.; **ANDRADE**, Cibele Y. & **GONÇALVES**, Mírian L. 2012. Formação interdisciplinar e inclusão social – o primeiro ano do ProfIS. *Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 5, p. 22-36, abr.-jun.
- CENTER FOR POSTSECONDARY RESEARCH**. 2016. *Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*. Bloomington: Indiana University. Disponível em: <http://carnegieclassifications.iu.edu/index.php>. Acesso em: 26.abr.2016.
- FAGUNDES**, Caterine V.; **LUCE**, Maria B. & **ESPINAR**, Sebastián R. 2014. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 635-670, jul.-set.
- HANOVER RESEARCH**. 2010. *Overview of Student Retention Theories, Strategies, and Practices at Peer Institutions*. Arlington: Hanover Research. Disponível em: <http://www.algonquincollege.com/student-success/files/2014/12/Overview-of-Student-Retention-Theories-Strategies-and-Practices-at-Peer-Institutions.pdf>. Acesso em: 26.abr.2016.
- HANOVER RESEARCH**. 2010. *Overview of Student Retention Theories, Strategies, and Practices at Peer Institutions*. Arlington: Hanover Research. Disponível em: <http://www.algonquincollege.com/student-success/files/2014/12/Overview-of-Student-Retention-Theories-Strategies-and-Practices-at-Peer-Institutions.pdf>. Acesso em: 26.abr.2016.
- INKELAS**, Karen K.; **DAVER**, Zaneeta E.; **VOGT**, Kristen E. & **LEONARD**, Jeannie B. 2007. Living-Learning Programs And First-Generation College Students' Academic And Social Transition To College. *Research in Higher Education*, v. 48, n. 4, June.
- PROFIS-UNICAMP**. 2016. *Programa de Formação Interdisciplinar Superior*. Disponível em: <http://profis.prg.unicamp.br/index.php>. Acesso em: 20.abr.2016.
- SALES JÚNIOR**, Jaime S.; **PENHOLATO**, Jádía P.; **ERLER**, Igor S. & **CARNEIRO**, Teresa C. J. 2013. Proposição de indicadores para o corpo discente e análise de agrupamentos aplicada aos cursos de graduação da UFES. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 106-125, abr.
- SAMPAIO**, Breno; **SAMPAIO**, Yony; **MELLO**, Euler P. G. & **MELO**, Andrea S. 2011. Desempenho no vestibular, *background* familiar e evasão: evidências da UFPE. *Economia Aplicada*, v. 15, n. 2, 2011, p. 287-309.
- SANTOS**, Carlos H.; **MIYAÔKA**, Florinda K. & **BARREDA**, Manuel J. C. 2012. *Sete décadas do curso de Matemática da UFPR*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

- SCHWARTZMAN**, Jacques. 1989. A seletividade sócio-econômica do vestibular e suas implicações para a política universitária pública. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 19, p. 99-109.
- SCHWARTZMAN**, Simon. 2014a. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (org.). *A educação superior e os desafios do século XXI*. Campinas: Unicamp.
- SCHWARTZMAN**, Simon. 2014b. *Massificação, equidade e qualidade: os desafios da Educação Superior no Brasil. Análise do período 2009-2013*. Disponível em: [https://archive.org/details/universia\\_port\\_201501](https://archive.org/details/universia_port_201501). Acesso em: 19.abr.2016.
- SOUZA**, José R. 2008. *Processo seletivo estendido na UFPR: um mergulho na experiência do curso de Matemática*. Curitiba. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná.
- TINTO**, Vincent. 2000. Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success in Higher Education. *AAIR Journal*, Melbourne, v. 9, n. 1, May. Disponível em: <http://www.aair.org.au/articles/volume-9-no-1/9-1-learning-better-together-the-impact-of-learning-communities-on-student-success-in-higher-educati>. Acesso em: 8.dez.2016.
- TINTO**, Vincent. 2000. Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success in Higher Education. *AAIR Journal*, Melbourne, v. 9, n. 1, May.
- TINTO**, Vincent. 2006-2007. Research and Practice of Student Retention: What's Next? *Journal of College Student Retention*, v. 8, n. 1, p. 1-19.
- VELHO**, Otávio G. (org.). 1981. *Estrutura de classes e estratificação social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- WARD**, Janet. 2006. *Identifying Peer Institutions: Utilizing the New Carnegie Classifications and Other Web Resources*. Disponível em: [http://spu.edu/depts/idm/docs/publications/JW\\_PACRAOPublication06.pdf](http://spu.edu/depts/idm/docs/publications/JW_PACRAOPublication06.pdf). Acesso em: 26.abr.2016.
- WRIGHT**, Erik O. (org.). 2015. *Análise de classe*. Abordagens. Petrópolis: Vozes.

---

<sup>i</sup> A importância que o PSE assume como instrumento de transição e de "aclimatação" na universidade pode ser avaliado pelo grau de conhecimento prévio dos requisitos intelectuais, interpessoais e sociais dos candidatos: o que os alunos mais conhecem do ambiente acadêmico antes de entrar nele é o tempo máximo para formatura, a carga de estudos exigida e o nível de desempenho esperado – mas esses três aspectos são conhecidos apenas de maneira aproximada, em termos de "tinha uma certa idéia". A exigência do domínio de línguas estrangeiras e a existência (de políticas) de bolsas estudos e de assistência estudantil de modo geral são ignoradas pelos alunos.

<sup>ii</sup> Outras duas possibilidades para estimular a permanência dos alunos, conforme sugeridas pela literatura, são desenvolver "comunidades de aprendizado" (*learning communities*) (TINTO, 2000) e estabelecer programas de tutoria dos calouros, isto é, de acompanhamento e aconselhamento acadêmico dos calouros por veteranos (cf. WARD, 2006). Da mesma forma, a troca de experiências entre universidades de portes e escopos semelhantes – que nos EUA são chamadas de *peer institutions* (cf. WARD, 2006) – pode ser uma estratégia útil.

iii A pluralidade de origens desses programas do "Welfare universitário" tem um interesse em termos de formulação de políticas públicas. Para os nossos propósitos, ele é um indício importante de outros dois aspectos: (1) a completa ausência de uma política ampla, articulada e sistemática de assistência estudantil na UFPR e, antes disso, (2) a completa ausência de pesquisas amplas sobre a evasão escolar na UFPR. Nesse sentido, esta pesquisa é a primeira a investigar o problema da evasão escolar no âmbito da mais que centenária UFPR. Da perspectiva da cidadania, é difícil não considerar escandalosas essas ausências.

iv Bem entendido que essa adaptação à cidade de Curitiba ocorre nos diversos *campi* da UFPR sediados na capital do Paraná. Isso é importante de notar devido à forte interiorização da UFPR na última década, em um processo comum a todas as universidades federais, de acordo com diretrizes do Ministério da Educação.

v As instituições do "Welfare universitário" menos conhecidas são as referentes à promoção da qualidade de vida e de cuidados com a saúde: sistema de saúde física, aconselhamento psicológico etc.

vi De modo mais específico, tivemos apenas cinco respostas de evadidos, em um total de cerca de 90 respondentes; desses cinco, dois saíram durante o PSE e três eram "evadidos veteranos", isto é, que desistiram do curso do segundo semestre em diante. Em relação às categorias fechadas que apresentamos inicialmente para os respondentes, as opções indicadas como apresentando maior relevância para a evasão escolar foram dificuldades financeiras e a sensação de isolamento na universidade; inversamente, os fatores menos relevantes foram a falta de orientação profissional-acadêmica prévia, a imaturidade pessoal e problemas com colegas. De modo mais específico, os motivos apresentados livremente para a evasão foram os seguintes:

- evadidos do PSE: (1) problemas de saúde; (2) obtenção de bolsa de estudos para cursar Engenharia Civil em outra instituição de Ensino Superior.

- Evadidos veteranos: (1) falta de ânimo, dificuldades com alguns professores (vistos como arrogantes), dificuldades em algumas disciplinas; (2) mudança de curso de graduação; (3) falta de motivação e de tempo para estudar.

vii Para os propósitos desta comunicação, os textos que consideramos na revisão da literatura são os seguintes: Schwartzman (1989), Sampaio *et alii* (2011), Sales Júnior *et alii* (2013).

viii Nesse sentido, podemos citar o ProFIS-Unicamp, voltado exclusivamente para os bons alunos das escolas públicas (cf. Carneiro, Andrade e Gonçalves (2012) e ProFIS-Unicamp (2016)). Há que se considerar também a ampliação das modalidades de cursos superiores: como indicam Schwartzman (2014a; 2014b) e Balbachevsky e Sampaio (2017), embora desde a década de 1990 tenham-se ampliado as possibilidades de cursos superiores no Brasil, o modelo estritamente universitário e de bacharelado é o que ainda predomina no país.

ix O que subjaz a essa sugestão é a *inexistência* de um tal portal no âmbito da UFPR. Na verdade, como indicam Cabral, Silva e Pacheco (2016), somente quatro universidades públicas apresentam tais portais, embora com diferentes funções e, portanto, diferentes serventias: Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Campinas. O diálogo das universidades com o mercado não pode ser menosprezado, na medida em que os alunos formados têm que trabalhar, afinal de contas. Mas, além disso, esses portais também podem fornecer ofertas de estágio, podem ser canais para campanhas institucionais e, de maneira mais ampla, podem atuar como canais de legitimação das universidades junto à sociedade civil.

x Uma experiência já existente no Brasil de "ciclos básicos" no sentido indicado acima é a do Programa de Formação Interdisciplinar Superior, da Unicamp (cf. ProFIS-Unicamp, 2016). Esse programa é voltado a estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, que cursam durante quatro semestres um conjunto enciclopédico de disciplinas em nível superior; após esses dois anos, os estudantes podem matricular-se sem impedimentos em qualquer graduação da Unicamp.

<sup>x</sup> Essa possibilidade é discutida por Pinto (2000) e também por Inkelas *et alii* (2007), que desenvolvem esse tema no âmbito das "learning communities" estadunidenses. Essas comunidades consistem em residências estudantis em que os alunos são tutorados desde o início das graduações.

<sup>xii</sup> No que se refere à UFPR, seriam suas *peer-universities* as seguintes universidades (necessariamente federais): Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Ceará. O critério básico para definir essas *peer-universities* é o seu orçamento, conforme exposto no Portal da Transparência (Brasil, 2017). A UFPR integra, portanto, o grupo das maiores universidades públicas federais do país, logo após a Universidade Federal de Pernambuco; a Universidade Federal do Rio de Janeiro é a maior do país, ocupando uma categoria toda própria em termos de orçamento, corpos discentes, corpo docente, servidores técnico-administrativos, campi e serviços em geral.