



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luciana Alaíde Alves Santana

**O sucesso educativo de estudantes egressos
de cursos de graduação da Universidade
Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Luciana Alaíde Alves Santana

**O sucesso educativo de estudantes egressos
de cursos de graduação da Universidade
Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**

Tese de Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade em Sociologia da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 30 de setembro de 2016

Nome completo: Luciana Alaíde Alves Santana



Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Apesar de um só autor, uma tese nunca é um trabalho solitário, mas o resultado de um percurso acadêmico construído por meio da cooperação de muitas pessoas que foram fundamentais para o desenvolvimento intelectual, científico e individual do pesquisador, que resulta na concepção e finalização do trabalho. Deste modo, quero manifestar meu profundo agradecimento e reconhecimento pela contribuição dos Professores Fernando Reis, Sandra Chaves, Paulo Gabriel Nacif e Naomar Almeida Filho para a minha formação. Especialmente durante o processo de doutoramento, desejo ratificar a importância da presença do amigo e companheiro de trabalho Professor Everson Meireles, pois sem a sua contribuição não teria obtido êxito na execução desta tese. Agradeço de forma muito especial ao meu orientador, o Professor Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá. A ele, expressei minha admiração pela precisão e pertinência de suas orientações e muito obrigada pela paciência em me ajudar. À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e à Universidade do Minho, pelo convênio firmado, o qual me oportunizou conhecer o elevado nível do programa de doutoramento do Instituto de Educação. Ao meu filho Pedro Alexandre, minha imensa gratidão pela sua bonita e alegre presença na minha vida, pelo seu amor e pelo companheirismo demonstrado nos períodos mais intensos de trabalho.

E, finalmente,

In Memoriam

A minha mãe pela força que representou nas nossas vidas e pelo apoio e incentivo a escolarização dos seus filhos, além da sua atuação pioneira na Educação dos filhos da nossa cidade, Caldeirão Grande – Bahia/Brasil.

RESUMO

O objetivo foi compreender os fatores que, na perspectiva dos egressos de cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no semestre/2014.2, interagiram ao longo do percurso e incidiram sobre o sucesso educativo (SE). O fenômeno foi compreendido como complexo e na raiz da sua explicação encontram-se dimensões estruturais, institucionais e individuais. Autores da Sociologia da Educação, afiliados à corrente do conflito, formaram o referencial teórico.

A estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso, no qual a UFRB foi a unidade de análise. A abordagem mista foi utilizada, logo recorremos a uma variedade de métodos como a entrevista biográfica realizada junto aos egressos, para a construção de retratos sociológicos, a pesquisa documental e as entrevistas orais e gravadas com docentes da instituição. Além da aplicação de questionário junto aos egressos do semestre 2014.2, por meio eletrônico, que gerou uma amostra de 174 casos válidos. Os dados quantitativos foram processados utilizando o software de análise estatística SPSS, analisados e apresentados por meio da estatística descritiva. Testes estatísticos foram aplicados mediante observação da sua adequação de acordo com o tipo e a natureza das variáveis. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo.

O perfil sócio demográfico revelou um percentual de egressos autodeclarados pretos e pardos (84,8%). Estes experimentaram em seus processos de socialização condições adversas de incorporação do capital cultural (incorporado, institucionalizado, objetivado). Não podemos afirmar que os mesmos vivenciaram um “*ethos*” universitário promotor do SE. Os “retratos sociológicos” mostraram experiências universitárias plurideterminadas e fortemente relacionadas com outras experiências de socialização. O SE foi medido por meio de índices normativos (Coeficiente de Rendimento Acadêmico –CRA), Reprovações (Re)/Aprovações (Ap) e formatura no tempo mínimo) e percepção de saberes (instrucional (I), cidadania (Cd), científico (Cf) e interdisciplinar (inter)). Destacamos o elevado percentual de registro de Re (55%), nos primeiros dois anos dos cursos. Análises de correlação foram significativas e positivas entre as maiores faixas de CRA e Ap, com os saberes que integraram os componentes Cf, inter e Cd. O CRA dos concluintes do Centro de Ciências da Saúde foi significativamente diferenciado em relação aos outros centros. O CRA elevado se associou, com significância estatística e positivamente, com maior nota global no ENEM. Para a categoria Ap, as relações foram significativas e positivas

como os mais jovens (18 a 25 anos) e que não trabalharam durante a graduação. A categoria “concluíram no tempo mínimo” se correlacionou negativa e significativamente com a percepção de qualidade do ensino.

O olhar adotado sobre SE e a triangulação de informações entre as dimensões explicativas mostraram-se efetivos para encontrar caminhos que conduziram a aproximações com o possível ponto nevrálgico do sucesso. No grupo estudado, todos atingiram o sucesso se olharmos pela perspectiva da diplomação; contudo, especialmente a partir dos retratos sociológicos, percebemos os diversos graus e formas de sucesso e, até, o insucesso, que se encontra imbricado no ato de concluir um curso de graduação. No nosso entendimento, construído a partir dos dados apresentados, ocorreu uma perificidade do sucesso educativo na definição das políticas e das ações na instituição, o que repercutiu em uma incipiente atuação em prol do aperfeiçoamento do êxito dos estudantes.

Palavras-chave: Sucesso educativo; Ensino Superior; Sucesso Acadêmico.

ABSTRACT

The goal of this study was to comprehend the factors, that in the perspective of graduate students of undergraduate courses from the Federal University of Recôncavo of Bahia, in the second semester of 2014 year, which interacted in their way and also resulted in the Educational Success (SE).

The phenomenon was understood as complex and in the source of the explanation, we found out structural, institutional and individuals dimensions. Sociology authors of education, affiliated to the current conflict, formed a theoretical framework.

The methodological approach was the case study, in which the institution was the unit analysis. A mixed approach was used, that way, we resorted to a variety of methods such as, biographic interview done with graduate students that take us to make a sociological portrait; documental research; oral and recorded interviews with institution's professor staff. Besides that, it was applied a questionnaire to the graduate students of 2014.2 semester by electronic means, which generated a sample of 174 valid cases. Quantitative data were processed using SPSS - Statistical Analysis Software, analyzed and presented using descriptive statistics. Statistical tests were applied by observation of their suitability according to the type and nature of the variables. The interviews were transcribed and analyzed using content analysis technique.

The sociodemographic profile showed a percentage of black and brown self-declared graduates (84.8%). These experienced in their socialization processes adverse conditions of cultural capital incorporation (incorporated institutionalized, objectified). We can not infer that they experienced an "ethos" university SE promoter. The "sociological portrait" showed university experiences plurideterminadas and strongly related to other socialization experiences. The SE was measured by normative indexes, Academic Performance Coefficient (CRA), disapprovals (Re) / Approvals (Ap), graduation in minimum time and perceived knowledge (instructional (I), citizenship (Cd), scientific (cf) and interdisciplinary (inter)). We highlight the high (Re) registration percentage (55%) in the first two years of the courses. Correlation analyzes were significant and positive among the largest groups of CRA and (Ap), with the knowledge that integrates the components Cf, inter and Cd. The CRA of graduates of the Health Science Center was significantly different compared to the other centers at UFRB.

The high CRA was associated with statistically significant and positive, with higher overall score in the ESMS. For Ap category, relations were significant and positive as younger (18-25

years) they were and also those who didn't work during graduation. The "completed in minimum time" correlated negatively and significantly with the perception of quality of education.

The view assumed on SE and the triangulation of information between the explanatory dimensions, proved to be effective to find ways that led to approaches which possibly is the critical point of educational success (SE). In the group studied, all the students achieved success, in case, that we just look from the perspective of graduation; however, especially from the sociological portraits, it is possible to see the various degrees and forms of success and even failure, which is imbricated in the act of completing an undergraduate degree. In our point of view, built from the data presented, there was a peripherality of educational success, due to the lack of policy and actions in the institution which was reflected in a little acting on behalf of students' success improvement.

Keywords: Educational success; Higher education; Academic success.

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS NO TEXTO E NA BIBLIOGRAFIA

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
AC	Atividades Complementares
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANOVA	Teste de Comparações Múltiplas
BIS	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde
BUS	<i>Bureau universitaire de statistiques</i>
CAHL	Centro de Artes Humanidades e Letras
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CETENS	Centro de Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP	Centro de Formação de Professores
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
CRA	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
HBCU	<i>Historically Black college and university</i>
IACECF	Indicador de Acesso à Cultura e Espaço de Estudo no Âmbito Familiar

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDTGF	Índice de Debates de Temas Gerais na Família
IES	Instituições de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSEE	<i>Institut national de la statistique et des études économiques</i>
IPACEL	Índice de Participação em Atividades Culturais de Esporte e Lazer
Iphan	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Ldb	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUFORDES	Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior
NUPSAE	Núcleo de Promoção do Sucesso Acadêmico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAR	Processo de Apropriação da Realidade
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBEX	Programa de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAE	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação

POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPQ	Programa de Permanência Qualificada
PPSAE	Promoção do Sucesso Acadêmico dos Estudantes
Proex	Programa Nacional de Extensão Universitária
PRODOCENCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RECONCITEC	Reunião Anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura no Recôncavo da Bahia
REG	Regulamento de Ensino de Graduação
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAS	Sessional Academic Success
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SESU	Secretaria de Educação Superior
SFC	Secretaria Federal de Controle Interno
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SM	Salário Mínimo
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SURRAC	Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCG	Taxa de Conclusão de Cursos da Graduação
TCU	Tribunal de Contas da União
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UB	Universidade do Brasil
UBA	Universidade de Buenos Aires
UDF	Universidade do Distrito Federal

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS NO TEXTO E NA BIBLIOGRAFIA

LISTA DE TABELAS	XXI
LISTA DE FIGURAS	XXV
LISTA DE ANEXOS	XXVI
INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA INVESTIGADO	27
CAPÍTULO I. O SUCESSO EDUCATIVO: DA IDEIA DE MÉRITO AO FENÔMENO COM MÚLTIPLAS EXPLICAÇÕES	35
1.1. A Análise do Sucesso Educativo à Luz da Teoria do Consenso: A Ideia do Mérito	35
1.2. A Análise do Sucesso Educativo à Luz da Teoria do Conflito: Um Fenômeno Complexo e Com Múltiplas Explicações	40
1.2.1. Dimensão Estrutural	40
1.2.2. Dimensão Individual	47
1.2.3. Dimensão Institucional	49
1.2.4. Tendências aa Corrente do Conflito	56
CAPÍTULO II. SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: UM FENÔMENO MULTIFACETADO	61
2.1. O Ensino Universitário: O Dilema Entre a Profissionalização e a Educação Geral	61
2.2. A Construção do Sucesso dos Estudantes do Ensino Superior	65
2.3. Papel de Elementos Estruturantes da Aprendizagem na Construção do Sucesso do Estudante	74
2.3.1. O Currículo	75
2.3.2. Sistema de Avaliação	76
2.3.3. Papel do Professor	78
2.3.3.1. Práticas de Ensino	79
2.3.3.2. Boas Práticas de Ensino	79
2.3.3.3. Pesquisa na Sala de Aula	79
2.3.3.4. Adesão a Normas de Ensino	80
2.3.3.5. Normas para Estudantes	80

2.3.3.6. Influências Organizacionais	81
2.4. O Sucesso Educativo no Ensino Superior	82
CAPÍTULO III. A PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	85
3.1. O Surgimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil	85
3.2. Universidades no Brasil: Sete Décadas de Reprodução do Mesmo (1930-1990)	86
3.3. Expansão, Interiorização e Democratização da Universidade Federal Brasileira (2003-2014)	95
3.3.1. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)	97
3.3.2. O Reuni – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	101
3.3.2.1. Ações Afirmativas – Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)	102
3.3.2.2. Inovação Acadêmica	104
3.4. A Promoção do Sucesso Educativo no Período 2004-2014	106
CAPÍTULO IV. PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE O SUCESSO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR	113
4.1. A Contribuição da Dimensão Estrutural da Explicação do Sucesso dos Estudantes	114
4.2. A Contribuição da Dimensão Individual na Explicação do Sucesso dos Estudantes	125
4.3. A Contribuição da Dimensão Institucional na Explicação do Sucesso Dos Estudantes	135
CAPÍTULO V. CAMINHO METODOLÓGICO	147
5.1. Etapa 1. Quantitativa	151
5.2. Etapa 2. Análise Qualitativa	160
5.2.1. Entrevista Biográfica e Retratos Sociológicos	160
5.2.2. Dados Secundários	165
5.2.3. Entrevistas	166
5.2.4. Análise dos Dados Qualitativos	167
CAPÍTULO VI. OS CONCLUINTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRB: PERFIL E BAGAGEM SOCIALMENTE HERDADA	169
6.1. Perfil dos Concluintes de Cursos de Graduação UFRB	169

6.1.1. Características Sociodemográficas	169
6.1.1.1. Cor/Raça	169
6.1.1.2. Modalidades de Vagas de Acesso aos Cursos da UFRB	173
6.1.1.3. Estado Civil, Filhos, Sexo E Idade	174
6.1.1.4. Trabalho	175
6.1.1.5. Local de Moradia, Deslocamento Até o Campus Universitário e Prática de Esportes/Atividade Física	177
6.2. Bagagem Socialmente Herdada	178
6.2.1. Estado de Capital Cultural Incorporado	178
6.2.1.1. Origem Social	179
A) Renda Familiar	179
B) Escolaridade dos Pais	180
C) Ocupação dos Pais	182
D) Disponibilidade de Itens Culturais no Domicílio	187
E) Ambiente Familiar de Debates Sobre Temas Gerais	189
6.2.2. Estado Capital Cultural Institucionalizado	191
6.2.2.1. Legado Educacional	191
A) Tipo de Instituição	191
B) Reprovações no Ensino Básico	192
C) Nota Global no Enem	193
D) Domínio de Língua Estrangeira	194
6.2.3. Estado Capital Cultural Objetivado	195
6.2.3.1. Consumo de Bens Culturais	195
6.2.3.2. Preferências Culturais	201
6.3. Considerações	204
CAPÍTULO VII. A CENTRALIDADE DA INSTITUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO ENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROMOÇÃO DO SUCESSO DOS ESTUDANTES	207
7.1. Ação Institucional Organizada para Promoção do Sucesso do Estudante	207
7.1.1. Mecanismos de Atração e Captação de Novos Estudantes	209
7.1.2. Mecanismos de Integração de Novos Estudantes	211
7.1.3. Mecanismos de Orientação e/ou Acompanhamento	212

7.1.4. Mecanismos de Inserção Profissional	216
7.2. Contexto Institucional de Aprendizagem	219
7.2.1. Ambiente de Aprendizagem	220
7.2.1.1. Qualidade do Ensino: Análise Projetos Pedagógicos dos Curso de Graduação	220
A) Organização Saberes	220
B) Avaliação Aprendizagem	224
C) Metodologias de Ensino	225
7.2.1.2. Qualidade do Ensino: Avaliação dos Egressos Sobre a Qualidade do Ensino	227
7.2.1.3. Qualidade do Ensino: Avaliação dos Docentes	230
A) Organização Saberes	230
B) Avaliação Aprendizagem	232
C) Metodologias de Ensino	235
7.2.2. Infraestrutura	236
7.2.3. Qualificação do Corpo Docente	238
7.2.4. Acesso à Política de Permanência Material	242
7.2.5. Realizações Acadêmicas Complementares e Participação na Vida Estudantil	245
7.2.5.1. Acesso Bolsas Acadêmicas	246
7.2.5.2. Participação em Atividades Acadêmicas	248
A) Ambiente Acadêmico da Instituição	250
7.2.5.3. Envolvimento na Política Estudantil e Participação Social	253
7.3. Relação do Trabalho ao Longo da Graduação com Indicadores de Envolvimento Acadêmico	255
7.4. Considerações	257
CAPÍTULO VIII. PERCURSOS NO ENSINO SUPERIOR: TENDÊNCIAS E CONTRATENDÊNCIAS	259
8.1. Percursos Contratendência Ascendente	260
8.1.1. Retratos Sociológicos: Percurso Contratendência Ascendente	265
8.2. Percurso Contratendência Descendente	273
8.2.1. Retratos Sociológicos: Percurso Contratendência Descendente	277
8.3. Percurso Tendencial que Ocorre Pelo “Topo” da Estrutura Social	280

8.3.1. Retrato Sociológico: Percurso Tendencial que Ocorre Pelo “Topo” Da Estrutura Social	281
8.4. Percurso Tendencial que Ocorre Pela “Base” da Estrutura Social	283
8.4.1. Retrato Sociológico: Percurso Tendencial que Ocorre Pela “Base” da Estrutura Social	285
8.5. Considerações	287
CAPÍTULO IX. O SUCESSO DOS ESTUDANTES CONCLUINTE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRB: UMA POSSIBILIDADE DE MEDIDA?	
	291
9.1. Índices Normativos	293
9.1.1. Tempo de Conclusão de Curso	293
9.1.2. Reprovações	294
9.1.3. Coeficiente de Rendimento Acadêmico	296
9.2. Índices de Percepção de Apropriação dos Componentes da Educação Universitária	299
9.2.1. Percepção de Apropriação do Componente Instrucional do Ensino Superior	300
9.2.2. Percepção de Apropriação do Componente Cidadania do Ensino Superior	302
9.2.3. Percepção de Apropriação do Componente Interdisciplinar do Ensino Superior	304
9.2.4. Percepção de Apropriação do Componente Científico do Ensino Superior	305
9.3. Análises de Relação Entre os Índices de Sucesso Educativo	307
9.4. Análise Comparativa Entre os Índices De Sucesso Normativos Obtidos Pelos Estudantes do Curso de BIS, dos Outros Cursos do CCS e dos Outros Centros da UFRB	310
9.4.1. Relações Entre os Índices de Sucesso Educativo a as Dimensões Explicativas do Fenômeno	315
9.4.1.1. Dimensão Estrutural	315
9.4.1.2. Dimensão Institucional	318
9.4.1.3. Dimensão Individual	320
9.5. Considerações	321
CONSIDERAÇÕES FINAIS	325

BIBLIOGRAFIA

339

ANEXOS

355

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Descrição da população-alvo e amostra utilizada, considerando diferentes Cursos e Centros	156
Tabela 2. Descrição (% válida) das variáveis estruturais por centro e geral UFRB	171
Tabela 3. Distribuição dos estudantes concluintes da UFRB, participantes deste estudo, por centro acadêmico, no semestre 2014.2, segundo raça/cor e modalidade de vagas acesso	174
Tabela 4. Principais opiniões dos inquiridos entrevistados, que trabalharam durante a graduação, sobre as interferências da atividade laboral sobre o desempenho e a vida acadêmica	176
Tabela 5. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo faixa de renda familiar	179
Tabela 6. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, integrantes deste estudo, segundo escolaridade dos pais	181
Tabela 7. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo principal trabalho/atividade dos pais	182
Tabela 8. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo caracterização do trabalho/atividade do pai	184
Tabela 9. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo caracterização do trabalho/atividade da mãe	184
Tabela 10. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo categoria profissional do pai	185
Tabela 11. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo categoria profissional da mãe	186
Tabela 12. Presença de itens/espacos culturais nos domicílios de origem familiar dos estudantes concluintes da UFRB, semestre 2014.2 participantes deste estudo, por centro acadêmico	188
Tabela 13. Quantidade de itens culturais disponíveis nos domicílio de origem familiar dos concluintes UFRB, semestre 2014.2 participantes deste estudo, por centro acadêmico	189
Tabela 14. Presença de debates sobre temas gerais nas famílias dos estudantes	

concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, por centro acadêmico	190
Tabela 15. Quantidade de temas gerais debatidos pelas famílias de origem dos concluintes UFRB, semestre 2014.2, participantes deste estudo, por centro acadêmico	191
Tabela 16. Distribuição dos concluintes da UFRB do semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo tipo de instituição que concluiu o ensino médio, por centro de ensino	192
Tabela 17. Distribuição dos concluintes da UFRB do semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo faixa de nota geral obtida no ENEM, por centro de ensino	194
Tabela 18. Distribuição dos concluintes da UFRB do semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo domínio de língua inglesa, por centro de ensino	195
Tabela 19. Distribuição dos concluintes da UFRB do semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo domínio de língua espanhola, por centro acadêmico	195
Tabela 20. Frequência de consumo de bens culturais referida pelos inquiridos concluintes da UFRB, semestre 2014.2, durante o período de graduação	199
Tabela 21. Síntese do conceito na prova do ENADE/2014 (componentes formação geral -FG e específico- CE) dos estudantes de curso de graduação da UFRB	215
Tabela 22. Síntese da análise do ambiente de aprendizagem a partir da avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFRB, integralizados pelos egressos participantes deste estudo	225
Tabela 23. Opinião dos inquiridos sobre a qualidade do ensino vivenciada no curso de graduação que integralizou na UFRB	227
Tabela 24. Opinião dos inquiridos sobre a infraestrutura vivenciada no curso de graduação que integralizou na UFRB	237
Tabela 25. Opinião dos inquiridos sobre a qualificação dos docentes que atuaram no curso de graduação que integralizou na UFRB	239
Tabela 26. Situação dos inquiridos em relação ao recebimento de auxílios do programa de permanência qualificada, por centro da UFRB	24

Tabela 27. Opinião dos inquiridos sobre o acesso a política de permanência qualificada, por centro acadêmico da UFRB	243
Tabela 28. Distribuição dos concluintes 2014.2, participantes deste estudo, segundo acesso bolsas acadêmicas por centro e UFRB	247
Tabela 29. Número de concluintes, participantes deste estudo, que referiram ter tido acesso às bolsas acadêmicas no percurso da graduação, por centro e UFRB	247
Tabela 30. Participação referida pelos inquiridos em atividades acadêmicas ao longo da graduação no curso da UFRB	249
Tabela 31. Número de atividades de extensão realizadas no período 2012-2014, por modalidade e por centro	250
Tabela 32. Evolução do número de atividades acadêmicas (pesquisa e divulgação científica) desenvolvidas na UFRB, 2016	251
Tabela 33. Número de bolsas acadêmicas utilizadas no período 2012-2014, por modalidade e por centro	252
Tabela 34. Caracterização dos concluintes 2014.2, participantes deste estudo, em relação ao envolvimento na política estudantil e participação social, por centro e UFRB	254
Tabela 35. Distribuição percentual dos estudantes concluintes da UFRB, participantes deste estudo, segundo condição de trabalho durante a graduação e realizações acadêmicas complementares e participação na vida estudantil	256
Tabela 36. Distribuição dos concluintes, participantes deste estudo, segundo tempo mínimo de conclusão do curso, por centro acadêmico e UFRB	294
Tabela 37. Ocorrências de aprovações ou reprovações em componentes curriculares na trajetória dos concluintes 2014.2, participantes deste estudo, dos cursos de graduação da UFRB	294
Tabela 38. Distribuição dos concluintes, participantes deste estudo, segundo faixa de coeficiente de rendimento acadêmico UFRB	298
Tabela 39. Síntese dos índices normativos de medida do sucesso educativo dos concluintes semestre 2014.2, participantes deste estudo, por centro acadêmico e UFRB	299
Tabela 40. Percepção dos concluintes de cursos de graduação da UFRB, semestre 2014.2 participantes deste estudo, sobre a contribuição do ensino superior para o	301

desenvolvimento do componente instrucional

Tabela 41. Percepção dos concluintes de cursos de graduação da UFRB, semestre 2014.2, participantes deste estudo, sobre a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento do componente cidadania	303
Tabela 42. Percepção dos concluintes de cursos de graduação da UFRB, semestre 2014.2, participantes deste estudo, sobre a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento do saber interdisciplinar	304
Tabela 43. Percepção dos concluintes de cursos de graduação da UFRB, semestre 2014.2, participantes deste estudo, sobre a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento do saber científico	305
Tabela 44. Estatísticas descritivas para CRA considerando BIS e demais cursos do CCS e de outros centros	311
Tabela 45. Resultados descritivos para os índices não paramétricos de sucesso educativo	312

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Marcadores de sucesso do estudante universitário	71
Figura 2. Critérios que determinam a tipologia de um estudo misto adaptado de Teddie & Tashakorri (2006)	149
Figura 3. Desenho de estudo misto totalmente integrado (adaptado de Teddie & Tashakorri 2006)	151
Figura 4. Síntese da opinião dos inquiridos, acerca do filme mais marcante assistido no ano anterior à coleta de dados	202
Figura 5. Evolução da oferta de vagas e concluintes dos cursos de graduação da UFRB nos semestre letivos dos anos 2006-2014	217
Figura 6. Taxa de Conclusão da Graduação por curso da UFRB	218
Figura 7. Ocorrências de aprovação ou reprovações em componentes curriculares, na trajetória dos concluintes que participaram deste estudo, por centro acadêmico e UFRB	295
Figura 8. Número de ocorrências de reprovações referidas pelos concluintes 2014.2, participantes deste estudo, em componentes curriculares, por semestre letivo nos cursos da UFRB	296
Figura 9. Média de Coeficiente de Rendimento Acadêmico dos concluintes do BIS, CCS e outros centros	311

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Indicadores e Variáveis da análise quantitativa	355
Anexo 2. Questionário estruturado	359
Anexo 3. Descrição dos saberes que compõem os componentes da educação universitária	377
Anexo 4. Entrevista Biográfica	379
Anexo 5. Definição das variáveis analisadas nos PPC dos cursos de graduação UFRB	383
Anexo 6. Roteiro de entrevistas com Professores dos cursos de graduação da UFRB	385
Anexo 7. Categorias de análise dos dados qualitativos	389
Anexo 8. Distribuição dos cursos de graduação da UFRB, segundo Taxa de Conclusão da Graduação	391
Anexo 9. Relação entre faixas de escore e percepção de apropriação do componente instrucional do ensino superior	393
Anexo 10. Relação entre aprovação ou reprovação em componentes curriculares e percepção de apropriação de saberes instrucional, cidadania, científico e interdisciplinar	405
Anexo 11. Relação entre concluir curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição e a percepção de apropriação de saberes instrucional, cidadania, científico e interdisciplinar	411

INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA INVESTIGADO

O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar universidades e sua estruturação no país foi marcada por quatro períodos. Até os anos 1930, existiam cursos profissionalizantes em escolas isoladas, principalmente nas áreas de Medicina, Direito e Engenharias, com acesso restrito a elite. A partir dos anos 1930 e até anos 1970, ocorreram fusões das escolas profissionalizantes, dando origem às universidades, embora a característica elitista não tenha sido alterada. Da década de 1970 até os anos 1990, houve incremento no número de instituições de ensino superior e ampliação do acesso para camadas médias da sociedade. Por fim, a partir dos anos 2000, houve ampliação considerável do número de vagas e instituições, bem como acesso de estudantes de camadas populares (Morhy, 2004; Almeida Filho, 2007; Almeida, 2014).

Na Rede Federal de Educação Superior destacamos o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado em 2007, o qual teve o objetivo de expandir o número de vagas no ensino superior, bem como estimular inovações acadêmicas (MEC/SESU, 2007). Contudo, registramos que a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003, com a interiorização dos campi das universidades federais. Em 2007, este processo teve incentivo com a implantação do Plano REUNI. Com isso, o número de municípios atendidos pelas Universidades Federais passou de 114 em 2003 para 289 até o final de 2014. Desde o início da expansão, foram criadas 18 novas universidades, e também houve ampliação no número de campi, chegando a 321.¹

No bojo deste processo de expansão, as Universidades Federais brasileiras passaram a experimentar o fenômeno de abertura social. Segundo dados do estudo “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras”, realizado pela Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior/Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (ANDIFES/ FONAPRACE), nos anos de 2003, 2010 e 2014 ocorreu uma alteração no perfil raça/cor das instituições federais de ensino superior. Os brancos perderam participação deixando de ser 59,4% (2003) dos estudantes para serem pouco mais de 45,7% (2014), os Pardos subiram de 28% (2003) para 37,75% (2014). Os estudantes de raça/cor/ Preta aumentaram de 5,9% (2004), 8,7% (2010) para 9,8% em 2014.

¹ Fonte: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/reitores-relatam-crescimento-das-universidades-por-meio-do-reuni>

Na região Nordeste, o número de vagas aumentou 46% (12,5% contra 8,6% em 2004). Em relação a renda familiar o número absoluto daqueles que não declararam renda familiar passou de cerca de 3 mil (2010) para quase 10 mil (2014) (ANDIFES FONAPRACE, 2016).

Em 2005, o governo federal, criou a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por meio da LEI N^o 11.151 (Brasil, 2005) com estrutura multicampi em quatro cidades do Recôncavo da Bahia. Em 2012, foram abertos campi em duas outras cidades do estado. Esta região tem uma importância única na história da constituição do Brasil como nação, cultura e povo, tanto do ponto de vista econômico e político, quanto artístico e linguístico. Compreende a região que circunda a Baía de Todos os Santos, descoberta pelos portugueses em meados do século XVI.

Durante o período colonial, a região tornou-se uma das mais importantes produtoras de açúcar na América portuguesa. Com a mudança nos percursos de ligação capital-interior, em função do surgimento de rodovias, e com a crise da agroindústria açucareira, o Recôncavo experimentou profunda estagnação econômica do final do século XIX até meados do século XX. Sua economia só voltou a ter novo impulso, ainda que restrito geograficamente à parte nordeste da região, com a descoberta de petróleo, na década de 1950. Na atualidade, a região, ainda, ostenta índices elevados de pobreza e desigualdade social (Nacif, 2016).

Nesse contexto, a UFRB surgiu com o desafio de contribuir para alavancar o desenvolvimento regional e de superar o déficit histórico de vagas do ensino superior público no Estado (INEP, 2010). A instituição iniciou suas atividades acadêmicas em 2006 com 620 vagas; contudo, verificou-se um crescimento significativo na oferta de vagas a partir de 2007 e, em 2014, a oferta foi de 2.335 vagas. É importante destacar que a expansão das vagas na UFRB não teve apenas um sentido de ampliação geográfica, mas também um sentido de ampliação social, movimento por meio do qual foram incorporados setores sociais, antes excluídos desse grau de formação.

Atualmente a universidade possui sete centros acadêmicos organizados por área temática e localizados, predominantemente, em cidades de porte médio (50 – 100 mil habitantes) com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)² médio (de 0,555 a 0,699). São eles:

² Os três indicadores que constituem o IDH são saúde, educação e renda, que são mensurados da seguinte forma:

- Saúde é medida pela expectativa de vida;
- O acesso ao conhecimento (Educação) é medido por: 1) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e 2) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança;

- 1) Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB) e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), ambos localizados no município de Cruz das Almas, que também abriga a sede administrativa da universidade e possui população estimada (2015) de 64.197 habitantes e IDH de 0,699, em 2010³. O CCAAB, em 2014, possuía 2.512 estudantes e nove cursos de graduação⁴; O CETEC, em 2014, possuía, 1.470 e sete cursos de graduação.
- 2) Centro de Ciências da Saúde (CCS), localizado no município de Santo Antônio de Jesus, com população estimada (2015) de 101.548 habitantes e IDH de 0,700, em 2010. Este centro, em 2014, possuía 1.050 estudantes e cinco cursos de graduação;
- 3) Centro de Formação de Professores (CFP) localizado no município de Amargosa, com população estimada (2015) de 37.807 habitantes e IDH de 0,625, em 2010. Este centro, em 2014, possuía 1.635 estudantes e oito cursos de graduação;
- 4) Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL), localizado no município de Cachoeira/São Félix, com populações estimadas (2015) de 34.535 habitantes (IDH 0,647) e 15.091 habitantes (IDH 0,639), respectivamente. Este centro, em 2014, possuía 1.738 estudantes e nove cursos de graduação;
- 5) Centro de Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), localizado no município de Feira de Santana, com população estimada (2015) de 617.528 habitantes e IDH de 0,712, em 2010. Este centro, em 2014, possuía 340 estudantes e três cursos de graduação;
- 6) Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), localizado no município de Santo Amaro, com população estimada (2015) de 61.702 habitantes e IDH de 0,646, em 2010. Este centro, em 2014, possuía 74 estudantes e um curso de graduação;

Destacamos que a instituição dispõe de um Programa de Permanência Qualificada (PPQ), com maior ênfase na permanência material dos estudantes na instituição. Em 2014, o programa beneficiou, diretamente, 2.166 estudantes com auxílio alimentação, deslocamento, moradia ou estudantes vinculados a projetos, além da existência de residências universitárias

• O padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) *per capita* expressa em poder de paridade de compra (PPC) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência.

O IDH varia entre 0 (nenhum desenvolvimento humano) e 1 (desenvolvimento humano total), revelando que, quanto maior a proximidade de 1, mais desenvolvido é o município http://www.pnud.org.br/idh/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH

³ Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/>

⁴ Fonte: Os dados de número de estudantes e cursos por centro de ensino, em 2014, foram fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação.

em todos os campi da UFRB (UFRB, 2014). Ressaltamos que este número de beneficiários do PPQ representava 23,7% dos estudantes matriculados na instituição (8.936) no período de referência. Estas ações foram fundamentais; contudo, a abrangência limitada e o foco somente na permanência material podem implicar em um impacto limitado para garantir a permanência e a conclusão do curso ao conjunto de estudantes da instituição. Adicionalmente, o desempenho dos estudantes do ensino básico no estado da Bahia – que apresentou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵, de ensino médio, igual a 2,8 (meta 3,3)⁶, em uma escala de 0 a 10 – impõe às instituições de ensino superior localizadas neste território, exigências adicionais para assegurar o envolvimento e a permanência dos estudantes.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O objeto deste trabalho foi o sucesso educativo no âmbito da UFRB. Partimos de uma visão global e sistêmica do sucesso dos estudantes, a qual supera a ideia de sucesso normativo (notas, médias, escores), para contemplar outros aspectos do fenômeno que levem em consideração a qualidade da aprendizagem no ensino superior. Ademais, exploramos o fenômeno a partir das dimensões explicativas estruturais, individuais e institucionais.

Para compreender melhor o problema em tela, foi proposta a seguinte pergunta de pesquisa:

Como os fatores que interagem no percurso dos estudantes concluintes de curso de graduação da UFRB repercutem no seu sucesso educativo?

Para melhor orientar a investigação deste fenômeno na instituição, definimos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Compreender o conjunto de fatores que, na perspectiva dos alunos egressos, interagiram ao longo do percurso dos estudantes de graduação da UFRB e incidiram sobre o sucesso educativo.

Objetivos específicos:

- 1) Traçar o perfil social, econômico, cultural e acadêmico de estudantes egressos dos cursos de graduação oferecidos pela UFRB;

⁵ O IDEB sintetiza dois conceitos, a aprovação escolar e o aprendizado em português e matemática na educação básica.

⁶ Fonte: <http://www.qedu.org.br/estado/105-bahia/ideb?dependence=2&grade=3&edition=2013>

- 2) Identificar e analisar os percursos-tipo relevantes de sucesso de estudantes egressos de cursos de graduação da UFRB;
- 3) Caracterizar os processos e/ou ações institucionais que promovam o sucesso educativo com foco no período de formação do público-alvo deste estudo.

RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O quadro societal brasileiro ao longo das últimas décadas vem passando por transformações significativas, e estas podem ser observadas no aumento do acesso ao ensino superior. A taxa de escolarização bruta passou de 15,1% para 26,7% e a líquida de 8,9% (2001) para 14,4%, em 2009. Apesar do avanço observado, o desafio para o país ainda é enorme, visto que o salto projetado pela Meta 12 do Projeto de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, definiu a elevação da taxa bruta para 50% e a líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (PNE 2014/2024, 2014). Neste contexto de ampliação do acesso da educação superior, o interesse pelo fenômeno do sucesso educativo ganhou destaque, principalmente, se considerarmos que há uma busca por este tipo de formação por estudantes de todas as classes sociais, especialmente, por aquelas tradicionalmente excluídas deste nível de ensino.

Ademais, o ensino superior, gradualmente, passou a ocupar um papel fundamental na sociedade caracterizada por grandes transformações tecnológicas. Atualmente, vivemos uma fase em que o conhecimento sistematizado é considerado a grande ferramenta para impulsionar as sociedades que pretendem estar na vanguarda do desenvolvimento social e tecnológico. Há uma disseminação de um discurso que tenta demonstrar e provar a importância da educação escolar no atual cenário mundial; contudo, ressaltamos os limites desse discurso, pois não é possível atribuir a um único sistema, a resolução de problemas históricos relacionados ao desenvolvimento de uma nação. Por outro lado, observamos que não existem países desenvolvidos sem um bom sistema de educação. Para o Brasil, verificamos que os desafios, no que tange a expansão de vagas no ensino superior, ainda são significativos, o que configura uma sobreposição de necessidades, tanto de continuar expandindo, como de implantar ações que promovam permanência com sucesso educativo.

Uma vasta produção internacional sobre o fenômeno do sucesso/insucesso de estudantes no ensino superior teve como marco inicial a década de 1970, com Bourdieu e Passeron (2014), e desenvolveu-se nas últimas décadas. Além disso, a existência de políticas de

promoção do sucesso acadêmico, a exemplo de países como a França⁷, aponta para produtivo desenvolvimento internacional da temática no âmbito da pesquisa científica e ação governamental. No Brasil, a produção científica, neste nível de ensino, iniciou-se tardiamente e teve como marco inicial os trabalhos de Portes (1993) e Viana (1998). Na área da política educacional, podemos observar a implantação recente de ações importantes por parte do governo federal, como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁸, criado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, bem como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)⁹, cuja primeira aplicação ocorreu em 2004.

Deste modo, entendemos ser importante para as instituições de ensino superior no Brasil, a realização de estudos que retirem da invisibilidade a questão do sucesso educativo ou que o recoloca em outro patamar. Isso se torna imperioso dado às implicações que a ausência de sucesso, nos seus diversos sentidos, representa para o sistema de educação superior, para a sociedade, as famílias e os indivíduos.

Na perspectiva de avaliar o sucesso a partir das dimensões estruturais, individuais e institucionais, pretendemos descrever e explicar profundamente o fenômeno e, desta forma, fornecer subsídios para aperfeiçoamento e/ou implantação de uma política de promoção do sucesso dos estudantes da UFRB. Tal política pode contribuir com a permanência dos jovens brasileiros na universidade e com a garantia do direito de todos ao ensino superior público, de qualidade e inclusivo, de modo a radicalizar a inclusão iniciada com a ampliação do acesso às camadas populares. Acrescentamos que o estudo pode fomentar o desenvolvimento de um novo campo de investigação sobre universidade na UFRB e ampliar o diálogo com outras instituições de ensino superior no âmbito nacional e internacional.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho está organizado em duas seções: a primeira se estende do primeiro capítulo até o quinto e a finalidade foi desenvolver uma base teórica que conseguisse expressar o olhar da Sociologia da Educação sobre o fenômeno.

⁷ . Em 2007, o governo Francês implantou o “Plano de Sucesso na Graduação”, cujos objetivos eram: reduzir a metade de taxa de fracasso no primeiro ano, diplomar no ensino superior 50% da faixa etária entre 17 a 33 anos, melhorar a taxa de sucesso nos Institutos Universitários Tecnológicos e nas classes de Tecnólogos Superiores (Coulon, 2012).

⁸ O PNAES apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

⁹ O ENADE avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

No primeiro capítulo, o objetivo foi explorar as dimensões explicativas do sucesso escolar à luz das correntes sociológicas do consenso e do conflito, de modo a compreender a evolução do pensamento e as tendências neste campo. Para compreender a dimensão estrutural encontramos apoio teórico nos escritos de Bourdieu e Passeron (2013; 2014), de modo a interpretar o sucesso educativo como um fato complexo e socialmente determinado. A dimensão individual foi compreendida, principalmente, a partir de Lahire (2008). Este autor contribuiu para alargarmos as possibilidades de compreensão, por meio de outras ferramentas metodológicas capazes de acessar as singularidades e analisarmos como estas se comportam no conjunto dos dispositivos sociais. Na análise da dimensão institucional utilizamos da produção científica de Tinto (2006) para situar a importância das ações promotoras do envolvimento dos estudantes com universidade e de Perrenoud (2003; 2007) para evidenciar o papel do currículo e da avaliação. Por fim, em Costa, Lopes e Caetano (2014) para compreender a importância da integração metodológica na avaliação do sucesso educativo.

No segundo capítulo, a intenção foi reunir evidências sobre o conceito de sucesso educativo e sobre como se deu a sua construção no ambiente universitário. Nesta perspectiva, procuramos explicitar a tensão existente no ensino superior entre a formação estritamente instrucional e a educação geral. Neste contexto, percepções díspares do sucesso dos estudantes foram gestadas: uma pautada em aspectos normativos e na conclusão do curso e a outra na qualidade da aprendizagem e da formação universitária. Autores como Formosinho (1992), Santos (1995), Morin (2003), Braxton (2006), Pereira (2011) e Perrenoud (2003) foram fundamentais para compreender o conceito de sucesso educativo.

No terceiro capítulo, o propósito foi analisar a trajetória da universidade brasileira e as políticas voltadas para o ensino superior, com um olhar atento em busca de ações de promoção do sucesso educativo. Podemos afirmar que explicitamente o termo só foi enunciado no Plano REUNI, uma política implantada em 2007. Ao longo do capítulo foram pontuados legislações ou programas que impulsionaram o desenvolvimento de ações de integração, envolvimento e acompanhamento dos estudantes, com potencial de intervenção positiva na trajetória de sucesso dos estudantes.

No quarto capítulo, o objetivo foi traçar um panorama da pesquisa internacional e nacional sobre o sucesso educativo no ensino superior, no campo da Sociologia da Educação. Sem pretensões de esgotar o assunto, mesmo porque estamos falando de um espectro vasto de pesquisas sobre esta temática, constatamos que o interesse pela área é profícuo, em todas as

dimensões explicativas, neste cenário, destacamos a predominância de estudos quantitativos e pautados em variáveis estruturais.

No quinto capítulo, apresentamos o modelo metodológico integrado adotado neste trabalho.

A segunda seção foi dedicada à apresentação dos resultados. Iniciou no sexto capítulo, com a apresentação dos dados estruturais que revelaram o perfil social dos egressos estudados e a incorporação dos estados do capital cultural. Em seguida, no sétimo capítulo, foram discutidos os achados relacionados com a dimensão institucional por meio de uma triangulação de informações provenientes de fontes secundárias, dos egressos e dos docentes participantes deste estudo. O oitavo capítulo teve o propósito de dedicar-se a análise individual e a construção de retratos sociológicos. O nono capítulo focalizou o sucesso educativo alcançado pelos egressos a partir da análise de índices normativos – tais como o coeficiente de rendimento acadêmico (CRA) e o tempo de formação e reprovações – e da percepção de saberes (instrucional, cidadania, interdisciplinar e científico), bem como foram feitas análises de correlação e comparação entre pares para buscar maiores explicações para os dados. Por fim, foram apresentadas as considerações finais, que envolvem também uma discussão sobre os limites do estudo e sugestões.

CAPÍTULO I. O SUCESSO EDUCATIVO: DA IDEIA DE MÉRITO AO FENÔMENO COM MÚLTIPLAS EXPLICAÇÕES

Este capítulo iniciará buscando discutir as teorias explicativas do sucesso educativo por meio de uma aproximação com as correntes contemporâneas da Sociologia da Educação, suas premissas e as mudanças de paradigma que permitiram uma compreensão da complexidade deste fenômeno socialmente seletivo e cumulativo. A literatura especializada nos apresenta dois paradigmas antagônicos – o do consenso e o do conflito – os quais, em contextos históricos marcantes, exerceram um papel fundante para o entendimento da educação e de seus processos ao longo do século XX. A apresentação e a análise das contribuições das teorias para o entendimento do tema central dessa tese irá procurar se distanciar de um olhar maniqueísta, em prol de uma postura crítica que conduzirá a exposição.

1.1. A ANÁLISE DO SUCESSO EDUCATIVO À LUZ DA TEORIA DO CONSENSO: A IDEIA DO MÉRITO

O paradigma do consenso desenvolveu-se a datar dos primeiros anos do século XX e, neste contexto, não podemos deixar de registrar a influência de Durkheim como um dos precursores desta corrente, tendo um papel fundamental, no final do século XIX, como fundador da Sociologia da Educação. Durkheim, inspirado pelo positivismo de Augusto Comte (Domingues, 2004), desenvolveu suas teses sobre educação, as quais foram influenciadas por sua época (1858-1917), em um cenário marcado pelas transformações provocadas pela Revolução Industrial e pelas crises que precederam a 1ª Guerra Mundial (Gomes 2005; Bonali, 2010). Outro aspecto estruturante da obra de Durkheim foi a influência dos trabalhos de Darwin e da evolução da Biologia no século XIX. Com referência nos pressupostos do evolucionismo na sociedade, em analogia aos organismos vivos, era entendida como em evolução gradual e constante, e nesta perspectiva, a educação representava uma estrutura especializada da sociedade, capaz de manter a ordem e, por conseguinte, reorganizar a sociedade. (Durkheim, 2011)¹⁰.

¹⁰ Este autor entendia o ser humano como sendo constituído por dois seres separáveis e distintos, sendo um deles formado pelas características individuais obtidas por meio da hereditariedade e, o outro, o ser social. Este último, na visão do autor, preexistia às gerações e foi construído a partir do desenvolvimento da sociedade. Em suas palavras: “foi a própria sociedade que, à medida que ia se formando e se consolidando, tirou do seu seio estas grandes forças morais, diante das quais o homem sentiu a sua inferioridade” (Durkheim, 2011, p.55). Como consequência desta interpretação da sociedade, a educação passou a ter um papel estruturante de difundir uma cultura comum e de criar este ser social.

Como já afirmamos, anteriormente, o paradigma do consenso originou-se no início do século XX; contudo, iremos concentrar o nosso olhar, ainda que brevemente, sob a corrente funcionalista e, no interior desta, interessa-nos captar estudos que analisem a educação a partir desta corrente epistemológica. Neste contexto, iniciaremos com uma breve exposição acerca dos processos de diferenciação ou estratificação social e seu reflexo no sistema de educação a partir da década de 1940, quando os pressupostos da diferenciação ancorados na epistemologia funcionalista ganharam força, especialmente, no período pós-guerra.

Isto posto, não podemos deixar de registrar as contribuições de Parsons (1940)¹¹ e Davis e Moore (1945), uma vez que os trabalhos destes autores produziram um amplo debate sobre a estratificação na sociologia norte-americana do pós-guerra e ainda permanecem como referência obrigatória, apesar das críticas. Ambos defendiam o entendimento do conceito de estratificação social, como algo necessário para o funcionamento da sociedade, como radicado em capacidades individuais distintas e construído a partir de configurações históricas específicas, irreduzíveis a explicações exteriores aos processos sociais coletivos dessas mesmas configurações.

Os autores Davis e Moore (1944) se dedicaram a entender a relação entre a estratificação e a ordem social. Estes concordavam com Parsons na visão da estratificação como uma necessidade das sociedades. Na perspectiva destes autores, a principal demanda para a sociedade era a exigência de posicionar e motivar os indivíduos na estrutura social. A preocupação com a motivação dos membros da sociedade deveria ocorrer em dois níveis diferentes, sendo que um primeiro estaria voltado para estimular nos indivíduos “adequados” o desejo de preencher determinada posição, e, uma vez nesta posição, um segundo passo seria

Nesta visão, a ação do sistema educacional sobre o homem não tinha nenhuma conotação repressora, mas amplificadora e capaz de transformar uma “tábula quase rasa” em um ser verdadeiramente humano.

Acrescentamos à visão uniformizadora da educação, outro olhar desenvolvido por Durkheim: a função diferenciadora da educação. Em “Educação e Sociologia”, o autor defendeu que os indivíduos não poderiam ter estilos de vida semelhantes, uma vez que as aptidões definiriam as diferentes funções que estes ocupariam na sociedade e afirmou: “nem todos os homens eram feitos para refletir, era preciso homens de sensação e de ação” (Durkheim, 2011, p.44). O desenvolvimento do intelecto implicava no distanciamento da ação, e o contrário poderia acontecer para favorecer o desenvolvimento da ação, este processo de especialização não dispensava uma base comum, a qual era fornecida pelo sistema educacional. Em suma, a educação tinha o papel de oferecer a base comum e, por outro lado, os indivíduos, a partir de seus dotes, eram os responsáveis pelas diferenciações.

¹¹ Em um artigo publicado em 1940, Parsons procurou responder duas indagações: a primeira relacionava-se com a importância do fenômeno da estratificação social em um dado sistema social e, a segunda, em identificar quais os aspectos relevantes para a classificação diferenciada dos indivíduos na sociedade. Na concepção do autor, a estratificação social foi definida como um fenômeno fundamental e constituído a partir de uma classificação diferenciada dos indivíduos membros de um dado sistema social. Quanto aos aspectos relevantes para classificação dos indivíduos, o autor identificou duas influências. A primeira referia-se a aspectos relevantes para a sociedade, aplicados a partir de um padrão comum de conduta – a moral. Já a segunda dizia respeito ao indivíduo, este entendido como uma unidade de um sistema social concreto e orientado por metas, as quais sofriam influências da moral, como também da ocupação do ator, suas atitudes e relações sociais (Parsons, 1940).

Como Parsons minimizava as fontes de conflito na sua análise do sistema escolar e, especificamente, em relação aos casos de baixo rendimento, a aceitação pacífica do resultado por parte dos indivíduos membros do sistema significava o resultado da ordem social. Neste cenário, o papel socializador da escola nos aspectos morais e intelectuais apresentava-se como relevante. Com efeito, o fracasso escolar, apesar de presente no cenário educativo, era subjetivado como produto do desempenho, motivações e capacidades individuais (Parsons, 1940).

despertar nos mesmos, o desejo de desempenhar as funções que lhes são inerentes. Os autores entendiam que, mesmo considerando a característica relativamente estática da ordem social, existia um processo de “metabolismo” contínuo provocado pelo ciclo da vida e, em função disso, a absorção destes novos indivíduos pelo sistema passava pela motivação independente do nível de competição, com a ressalva de que, em um sistema competitivo, a importância da motivação para o exercício das funções dos cargos é maior (Davis & Moore, 1944).

Outro elemento relacionava-se com as diferentes exigências ou características inerentes aos diversos cargos. Alguns são mais agradáveis do que os outros, alguns requerem talentos especiais ou treinamento, alguns são funcionalmente mais importantes do que outros - e isso impõe atribuições e responsabilidades específicas. Com base nestas especificidades, a sociedade deveria manter um sistema de recompensas, o qual seria dispensado diferencialmente de acordo com as posições dos indivíduos. As posições, por sua vez, sofreriam influências do grau de importância atribuído pela sociedade, formação, talento, escassez de mão de obra (Davis & Moore, 1944).

Ademais, estas recompensas estariam distribuídas em níveis: um primeiro nível, destinado a garantir sustento e conforto; um segundo, o lazer; e o terceiro, contribuir para ampliar o autorrespeito e o ego. O alcance ou não destes níveis estaria relacionado com direitos ou privilégios inerentes aos cargos, ou seja, desigualmente distribuídos na sociedade. Para estes autores, este é o real sentido da estratificação: um dispositivo inconscientemente evoluído (herança cultural) pelo qual as sociedades garantem que as posições mais importantes são conscienciosamente preenchidas por pessoas mais qualificadas. (Davis & Moore, 1944).

Desta forma, na tipologia desenvolvida, sobressai o estágio de desenvolvimento cultural. Segundo estes autores, o crescimento da “herança cultural” implica, com efeito, um acréscimo de especialização e diferenciação das tarefas e, portanto, das gradações de prestígio social; um aumento de mobilidade entre as posições; a mudança de “ênfase funcional”, acentuando-se, no capitalismo, a importância das funções tecnológicas e econômicas; e finalmente, o decréscimo da “solidariedade de estrato”, ou seja, o declínio de organizações tendendo a promover interesses específicos de grupo, o qual comporta o enfraquecimento da conflitualidade socialmente existente.

No campo da educação superior, o processo de estratificação social se traduziu de forma mais explícita no prestígio social que os diversos cursos possuíam na sociedade, sendo alguns considerados de alto prestígio, como Medicina, Engenharias e Direito, e outros –

independente da sua importância ou necessidade para sociedade – eram menos prestigiados e, portanto, menos ou mais recompensados a depender do prestígio. Todavia, na interpretação funcionalista, o sistema de educação exercia uma ação neutra e separada da estrutura de relação de classes e suas estratificações.

Nesta perspectiva, podemos apontar como uma das repercussões destes pressupostos teóricos no sistema de educação, a incorporação de uma visão da escola/universidade como uma instituição naturalmente integrada, que une harmoniosamente as atividades de seus membros em torno de fins universais e preconiza uma função pedagógica única que hierarquiza papéis e condutas. Este sistema, mediado por um conjunto de motivações e pautado nas capacidades individuais para alcançar os objetivos, se estabelecia por meio de um processo de avaliação em que todos competiam. Contudo, os melhores alcançavam as melhores notas, profissões e, por fim, melhores papéis sociais. Para que o sistema funcionasse sem tensões insuportáveis, fazia-se necessário, no entanto, que as desigualdades de desempenho fossem consideradas legítimas, em função de incapacidades individuais (inteligência e/ou dedicação).

Estes autores estavam lidando com o conceito de mérito, o qual foi basilar para a sociologia funcionalista e, associado à ideia de igualdade, refere-se à distribuição das posições sociais de acordo com as qualificações, sem qualquer relação com a hereditariedade. A educação formal era vista como o meio principal para adquirir qualificações, já estas dependem somente das preferências e capacidades dos indivíduos, as quais eram distribuídas aleatoriamente em qualquer grupo social (Bonali, 2010).

Nesta perspectiva, as distintas conquistas acadêmicas respondiam aos méritos individuais que se davam pela distribuição desigual das capacidades, de modo a definirem o acesso aos diversos níveis de escolarização e a permanência nestes, inclusive ao nível universitário. Abreviadamente, o mérito foi entendido como condição única para assegurar o rendimento do estudante, não considerando os obstáculos ao desenvolvimento individual. Com isso, o espaço escolar ganhou status de santuário e, como tal, protegido e desconectado dos embates políticos, sociais, apelos do mercado, da influência dos particularismos e dos interesses dominantes¹².

A influência do pensamento funcionalista estendeu-se com primazia até a década de 1960, porém ganhou novos contornos influenciados pela guerra fria entre os EUA e URSS que

¹² O ideário da meritocracia foi predominante nos anos 1950 e 1960. Neste período, podemos destacar um estudo de cunho quantitativo desenvolvido por Blau e Duncan (1967), como um clássico da Sociologia Funcionalista norte americana.

atribuiu à educação o sentido de recurso para competição tecnológica, econômica, ideológica e militar. Segundo Gomes (2005), o funcionalismo definiu educação “como um processo pelo qual as pessoas adquiririam conhecimentos e se engajariam numa ordem de valores sociais” (Gomes, 2005, p.22). Neste mesmo entendimento, Bonali (2010) definiu a escola como “instituição ideal para identificar, selecionar e hierarquizar adequadamente os talentos disponíveis, que ascenderão a postos de trabalho qualificados e necessários para progresso e bem estar social” (p. 32).

Neste contexto histórico, a educação assumiu diferentes conotações, seja do ponto de vista público ou privado. Na perspectiva do setor público, a educação representava para a esfera econômica, o principal fator explicativo do crescimento da riqueza nos países ao melhorar qualitativamente um dos fatores de produção (trabalho); para a esfera política, um meio de desenvolvimento tecnológico, por meio do investimento em recursos humanos que garantissem a hegemonia militar (EUA x URSS); para a esfera ideológica, passou a ser encarada como principal elemento que possibilitava a mobilidade social e a consolidação do estado de bem estar social. Por outro lado, o setor privado atribuiu ao comportamento individual frente às demandas da educação, a garantia das possibilidades de mobilidade social, reforçado pelo otimismo social e pela fé na ciência como motor do progresso (Bonali, 2010).

É fundamental registrar que, neste momento, a institucionalização da Sociologia da Educação se estruturou na crença de que as ciências sociais formavam um corpo de conhecimentos vocacionado para a melhoria da vida social. Este referencial repercutiu diretamente no desprezo pelo saber pedagógico e a primazia dos saberes da Sociologia e Economia para entendimento do campo da Educação. Destarte, tivemos o advento da teoria do capital humano na Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950, com Theodore W. Schultz¹³ como principal formulador da ideia.

O capital humano foi basilar para o contexto social mundial dos anos 1950 e 1960, especialmente, no hemisfério norte onde os aspectos relacionados com a dinâmica da modernização tecnológica tiveram maior expressão em função do estágio de desenvolvimento destas sociedades. Estas mudanças tecnológicas passaram a demandar para o sistema educacional maior nível de escolarização, uma vez que passaram a exigir dos trabalhadores

¹³ O capital humano foi considerado, por este autor, como fator explicativo para o desenvolvimento econômico e a educação como um investimento, ou seja, o trabalho humano qualificado por meio de investimentos educacionais pessoais garantiria a aquisição de habilidades e conhecimentos, e estes atributos eram indispensáveis para o incremento do setor produtivo. Sendo assim, a educação foi vista como um meio para aumentar a produtividade, gerar o conhecimento técnico necessário para o crescimento econômico e promover a mobilidade social em função do sistema de recompensas aos mais capacitados (Schultz, 1973).

habilidades e competências mais complexas e, igualmente, impuseram ao sistema maior demanda por educação prolongada.

O autor Frigotto (2015), em uma leitura crítica e subsidiada pelo olhar da teoria marxista à noção de capital humano, afirmou:

O resultado é que a noção de capital humano sedimentou um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (p. 12).

1.2. A ANÁLISE DO SUCESSO EDUCATIVO À LUZ DA TEORIA DO CONFLITO: UM FENÔMENO COMPLEXO E COM MÚLTIPLAS EXPLICAÇÕES

1.2.1. DIMENSÃO ESTRUTURAL

Outra maneira de abordar a realidade educacional -- em especial nos processos dissociativos da sociedade -- passou a coexistir com a visão funcionalista, a corrente do conflito, a partir de meados dos anos 1960. O advento desta perspectiva ocorreu em função do ritmo acelerado de mudanças sociais e da atuação de movimentos de esquerda que, naquele período, especialmente no hemisfério norte, colocaram em evidência o conflito social e político e a insustentabilidade da crença fundamentada no desenvolvimento tecnológico como meio para alcançar uma sociedade equitativa. Estes setores contestavam, também, os supostos poderes atribuídos à educação como instância formadora de recursos humanos para o desenvolvimento econômico e para a equalização das oportunidades sociais. Este contexto permitiu no campo da sociologia da educação, o aparecimento de uma corrente de pesquisa educacional com base em inquéritos quantitativos encomendados e financiados pelos poderes públicos na década de 1960, com a finalidade de conhecer o funcionamento dos sistemas escolares, os quais em linhas gerais serão descritos a seguir.

O Relatório Coleman (“Igualdade de Oportunidades Educacionais”, 1966) encomendado pelo Instituto de Educação dos EUA, de acordo com a Lei dos Direitos Civis de 1964 (Lei de 402/1964), em um momento eferescente daquela sociedade no que se refere à luta pela igualdade racial, apresentou dados sobre rendimento dos estudantes que refutavam a crença

vigente da escola pautada na tradicional concepção deste espaço como neutro e organizado de forma a ofertar seus serviços igualmente, por meio de seus recursos e, com isso, garantir a igualdade de oportunidades. (Coleman, 1966).

Este relatório representou o marco da mudança de perspectiva interpretativa sobre o fenômeno, no campo da Sociologia da Educação¹⁴. O objetivo precípua foi gerar informações a respeito de oportunidades educacionais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis. Para realização da pesquisa, seis grupos étnicos e raciais foram considerados: negros, índios americanos, orientais americanos, porto-riquenhos, mexicanos americanos e “maioria” branca. A abordagem partiu do pressuposto que o desempenho dos estudantes era determinado por cinco variáveis: *background* familiar, característica do conjunto dos alunos, recursos físicos, currículo da escola e características do professor (Coleman, 2008).

Algumas conclusões do relatório salientaram que as escolas recebiam grupos que já possuíam diferenças marcantes em relação ao desempenho educacional na série inicial. Após conclusão da escola, o *background* racial e étnico condicionou o alto desempenho, mais do que ao ingressar na escola; diferenças no *background* familiar foram mais responsáveis por variações no desempenho que diferenças escolares. As variações de desempenho de escola para escola foram atribuídas ao ambiente social e os atributos de outros estudantes explicam melhor o desempenho do grupo minoritário, que outro atributo escolar. Em relação às escolas, a pesquisa salientou que, apesar das diferenças de infraestrutura e investimentos em escolas, predominantemente, negras ou brancas, estas diferenças eram mínimas (Coleman, 2008).

Em uma análise realizada por Mosteller e Moynihan do relatório Coleman e publicada no livro “On Equality of Educational Opportunity” (1972), os autores apontaram o relatório como um documento importante, sem precedentes no contexto da América do Norte e que confirmou as evidências empíricas de uma realidade escolar desigual. Os autores assinalaram que o relatório inaugurou uma forma de avaliar as desigualdades escolares a partir do desempenho dos estudantes, e que, até então, outros insumos escolares eram utilizados, como as instalações físicas, a capacitação professores e a composição racial. Apesar de o relatório ter obtido

¹⁴ Foram aplicados testes padronizados de desempenho para avaliar o conhecimento (verbal, não verbal, leitura, matemática e conhecimentos gerais) dos alunos na 1ª, 3ª, 6ª, 9ª, e 12ª série, além de informações fornecidas por professores sobre o *background* educacional, suas experiências e suas atitudes. Os dados revelaram que na série inicial (1ª), o desempenho dos estudantes não foi tão discrepante entre os grupos; contudo, na 12ª série, com exceção dos orientais americanos, a média de todos os outros grupos no desempenho nos testes foi inferior à média obtida pelos estudantes brancos, e a diferença de desempenho foi, progressivamente, maior a cada série para os alunos pertencentes às minorias. Constataram, ainda, que as diferenças regionais em relação ao atraso nos estudos de estudantes negros do sul, em relação a estudantes negros do nordeste foi maior, mesmo quando estas não existiam na série inicial. (Coleman, 2008)

informações sobre autoimagem e autoestima, o seu legado mais representativo foi o foco nos resultados escolares (Mosteller & Moyinihan, 2008).

O relatório Coleman e seus resultados foram associados à ideia de que a escola não produzia efeitos no desempenho dos estudantes ou sobre a eficácia escolar, na medida em que concluíram que “a escola não acrescentava muito ao desempenho da criança, independentemente, do seu contexto social geral” (Coleman et al, 1966, p.325). Estas informações foram importantes, por produzirem questionamentos sobre o ideário meritocrático, consolidado no sistema educacional da época, segundo o qual as escolas eram vistas como provedoras de igualdades de oportunidades educacionais e as diferenciações se davam pelo mérito dos indivíduos.

Outro estudo importante sobre eficácia escolar e que, junto com o relatório Coleman, figura como marco na mudança de paradigma para análise do sucesso escolar foi o relatório Plowden¹⁵, que, assim como o anterior, também foi desenvolvido por demanda do Poder Público da Inglaterra. (Plowden, 1967).

Entre as variáveis estudadas, a atitude dos pais foi a que demonstrou melhor poder de explicação para o melhor desempenho das crianças e esta atitude se traduziu no acompanhamento das tarefas, principalmente, para filhos mais novos, no desejo dos pais para que os filhos permanecessem na escola, independente do tempo de escolarização dos mesmos.

Na classe dos trabalhadores manuais, a educação dos filhos ficava a cargo das esposas, quando comparados a outros grupos de trabalhadores não manuais. A presença dos pais na escola em atividades programadas foi maior para o grupo com melhor condição econômica e social. Em relação à escola, o que surgiu de mais importante na explicação do desempenho foi a experiência e a competência dos professores. Enfim, o estudo concluiu que o efeito família superou o efeito escola no desempenho dos alunos (Plowden, 1967).

Na conjuntura francesa, um papel importante na realização de estudos voltados para conhecer o número e as características sociais do público das escolas daquele país foi desempenhado pelo *Institut National d'Études Démographiques*, criado em 1945, sob direção de Alfred Sauvy. Apesar de o desenvolvimento de estudos sobre educação não ser a principal missão do instituto, podemos destacar a importância da investigação realizada por Alain Girard.

¹⁵ A amostra utilizada foi de 3.000 alunos da última série da educação infantil de 173 escolas localizadas na Inglaterra, com a finalidade de investigar as influências do lar e da escola no desempenho dos estudantes, o qual foi medido a partir de testes de compreensão de leitura. Os resultados apresentaram as contribuições da atitude dos pais, das condições do domicílio e das condições da escola no desempenho dos estudantes (Plowden, 1967).

Como os outros estudos estatísticos apresentados anteriormente, também apontou a relação entre origem social, família e desempenho dos educandos (Girard & Bastide, 1963).

Em suma, podemos ressaltar que estes estudos inauguram um novo olhar para o espaço escolar, na medida em que os inquiridos revelaram que os fatores determinantes do êxito escolar deslocaram-se do plano individual para o plano social; todavia, estes grandes levantamentos estatísticos de natureza descritiva demandaram a necessidade de uma teoria que fosse capaz de compreender o complexo sistema educacional, suas relações com outros sistemas e com o todo da sociedade e os limites da escola libertadora, na perspectiva funcionalista.

Entre os teóricos que desenvolveram estudos que apresentavam críticas contundentes ao paradigma funcionalista, neste trabalho decidimos, em função do seu objeto de estudo, abordar a teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu no campo da Sociologia da Educação, uma vez que a sua produção teórica forneceu um aparato conceitual e um conjunto de ferramentas metodológicas que permitiram compreender o fenômeno do sucesso educativo e reorientar a perspectiva de análise estruturalista deste problema. Pierre Bourdieu foi uma referência para a Sociologia da Educação francesa e sua obra repercutiu fortemente no cenário educacional em todo mundo, inclusive no Brasil, a partir da década de 1980.

Ainda que a educação só represente uma parte da sua produção, os conceitos desenvolvidos por ele foram fundantes na análise deste campo. As influências na produção deste autor vão desde Durkheim, passando por Parsons, Weber e Marx e, deste modo, não temos como classificar sua obra em uma escola de pensamento sociológico, mas podemos afirmar que a sua produção desmistificou o papel neutro da escola. Em “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” e “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, publicados em 1968 e 1970, respectivamente, encontramos dois marcos na incorporação de outra forma de entendimento da educação, por conseguinte, o sucesso educativo ganhou *status* de fenômeno social e se constituiu como objeto de análise científica.

Em “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (Bourdieu & Passeron, 2014), os autores apresentaram dados sobre o sistema universitário francês, obtidos a partir de pesquisas desenvolvidas pelo *Institut national de la statistique et des études économiques* (INSEE) e *Bureau universitaire de statistiques* (BUS), além de estudos empíricos realizados sob coordenação dos mesmos, com professores e estudantes universitários de Paris e da província francesa. Esta publicação tornou-se referência para o campo da Sociologia da Educação por

explicitar de forma consistente e baseada no método científico, o sistema de ensino superior francês, o qual estava estruturado a partir do elitismo social dos seus estudantes e, com isso, se contrapôs à visão ingênua predominante na época. Ademais, esta publicação também serviu para difundir um *modus operandi* de investigação e para retomar a esquecida relação entre Sociologia, Pedagogia e Psicologia, além de lançar as bases para “Teoria da reprodução” (Bourdieu & Passeron, 2014).

Os resultados apontaram a origem social, medida a partir da categoria sócio profissional dos pais, como fator precípua de diferenciação das chances objetivas de acesso ao ensino superior, bem como do tipo de curso acessado. Os autores afirmaram que “no nível de ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparecia, primeiramente, no fato das diversas camadas sociais serem desigualmente representadas” (p.16). Deste modo, críticas foram postas ao não entendimento das desigualdades sociais como uma variável estruturante para a explicação do sucesso dos estudantes e demonstraram que esta visão implicou na responsabilização dos indivíduos, na naturalização das desigualdades e na uniformização das classes de sujeitos iguais em direitos e deveres, de modo que a seleção escolar acabava por eleger os já eleitos.

Na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron iniciaram definindo “a ação pedagógica como uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (p. 26), o que significa dizer que a ação desempenhada pela escola cristalizava as relações de força entre as classes sociais por ser um instrumento de reprodução da cultura da classe dominante, na medida em que impõe e reprisa certas significações e exclui outras. Esta relação de dominação subjacente à prática pedagógica insere-se no ambiente escolar como legítima, ou seja, existe uma sutileza nesse processo em que os indivíduos que sofrem a ação pedagógica não percebem como violência, repercutindo diretamente na noção de sucesso escolar como fruto do esforço pessoal.

Para a execução da ação pedagógica, uma exigência fundamental era a existência da autoridade educacional, por meio da qual se apregoava um conjunto de significações e se concretizava a violência simbólica. Os autores enfatizaram que a eficácia destes conceitos era potencializada quando aplicados sobre a classe que estava mais ajustada ao modelo cultural dominante. Neste entendimento, o trabalho pedagógico foi considerado como uma “inculcação de *habitus*” (produto de interiorização de um arbítrio cultural capaz de se perpetuar mesmo

quando a ação pedagógica cessa) (Bourdieu & Passeron, 2014). Com isso, opuseram-se fortemente à ideia de neutralidade do sistema educativo e defenderam que os conteúdos e as práticas educativas representavam a dominação de uma classe sobre a outra, ou seja, uma imposição cultural.

Neste livro, os autores dedicaram um capítulo para analisar o exame no sistema de ensino por considerarem que, na realidade estudada, esta ferramenta dominava a organização e o funcionamento da vida universitária, na medida em que o exame se constituía em um sistema hierarquizado que consagrava uma formação específica e dava acesso a uma profissão, por meio de um conjunto de atividades – geralmente provas – igualmente construídas e que garantiriam a todos as mesmas oportunidades de acesso ao título, satisfazendo, dessa forma, o ideal meritocrático da sociedade moderna. Segundo os autores: “as hierarquias escolares, quer se trate da hierarquia de graus e dos títulos ou dos estabelecimentos/disciplinas devem sempre alguma coisa às hierarquias sociais que elas tendem a reproduzi” (p. 186).

O sistema de ensino organizado a partir desta estrutura acabava por definir os “acolhidos” e os “eliminados”. Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron argumentaram que uma análise dos excluídos do sistema sem passar pelo viés classe social implicava em uma análise dissimulada e que não captava a desigual distribuição dos estudantes por classe social. Neste sentido, eles afirmaram: “um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria” (p. 190). Deste modo, na visão dos autores, as disposições de classe condicionavam o objetivo familiar em relação à escolaridade dos filhos, ou seja, no âmbito do sistema de ensino, elas determinavam o percurso escolar, a escolha do estabelecimento de ensino, o curso, o acesso, adesão a normas, bem como as diferentes oportunidades de obter êxito no sistema de ensino superior (Bourdieu, 2013).

As contribuições de Bourdieu também foram expressivas para entendimento da relação entre a bagagem socialmente herdada e o sucesso escolar. Esta herança, em contraponto à visão economicista do capital humano, relaciona-se com um conjunto de valores implícitos e profundamente interiorizados e transmitidos pela família – o capital cultural – e nesta perspectiva, o legado familiar se constituía de saberes, mas também de “bom gosto” proporcionado por uma intimidade ou frequência de consumo de bens culturais (teatro, cinema, museus, entre outros). O autor indicava que a apreensão da taxa de êxito escolar e a sua relação com o capital cultural poderiam ser observadas a partir de análise multivariada que combinasse

fatores como nível de escolaridade do pai, da mãe, dos avós, a residência no momento dos estudos superiores e o passado escolar (Bourdieu, 2013).

A herança familiar nos anos iniciais de escolarização poderia se constituir como a principal barreira; contudo, os obstáculos não se restringiam a este período do percurso formativo, eles possuíam um caráter cumulativo para as pessoas oriundas das classes populares, na medida em que estes permaneceriam no sistema de ensino e passariam por mecanismos de superseleção, os quais aumentariam com o grau de ensino e implicariam no estreitamento de oportunidades e diminuição do tempo de escolaridade. Deste modo, ao longo deste percurso o que no início era capital cultural se transformou em passado escolar. Segundo Bourdieu (2013): “se o êxito no nível mais alto do *curus* permaneceria muito fortemente ligado ao passado escolar mais longínquo, há que se admitir que as escolhas precoces comprometessem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo de ensino superior e de nele triunfar” (p. 58).

O autor estabeleceu três formas de entendimento para capital cultural: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado. No primeiro, a aquisição de capital relaciona-se com uma tarefa pessoal e intransferível de assimilação da herança familiar disponível para ser acumulado ao longo do processo de socialização. No segundo, incorpora-se o capital a partir do acesso a bens culturais, este mediado pela presença de capital econômico que permite uma apropriação simbólica e que pressupõe um capital cultural. Por fim, no terceiro estado, adquire-se capital por meio do certificado escolar (Bourdieu, 2013).

Para Bourdieu e Passeron (1982), os segmentos médios e de elite, por acessarem com maior facilidade o capital cultural nas suas três formas, encontravam-se em situação de privilégio em relação às camadas populares. Estes ainda impunham para as classes subalternas a cultura legítima, a qual por meio de um conjunto de estratégias e rituais de consagração (exames de seleção, diplomas, formaturas, álbuns de formatura, becas, entre outros.) era sistematicamente valorizada para que se tornassem legítima, aceita e reconhecida por todos.

A potência explicativa do quadro teórico desenvolvido por Bourdieu no campo da Sociologia da Educação é inquestionável, pois representou um ponto de inflexão nos estudos, ao explicitar a existência de uma relação inequívoca entre origem de classe e sucesso escolar e, com isso, colocou em suspeita a hegemonia da abordagem meritocrática. Algumas lacunas podem ser apontadas na produção de Bourdieu, como o fato da sua teoria ter sido germinada a partir do contexto francês; por conseguinte, a sua aplicação acríica pode não ser adequada,

especialmente, em relação à hegemonia ideológica da classe dominante, dadas as peculiaridades de cada sociedade.

Por outro lado, na medida em que expressaram uma visão pessimista do processo de reprodução, não permitiram que houvesse espaço para lutas e mudanças educativas, pois, tanto educadores como educandos, estavam adaptados e desempenhavam seus papéis sem a possibilidade de questionamento que pudessem levar resistência ao processo de dominação. Do mesmo modo, a instituição escolar foi analisada como um espaço estático, submisso ao estado capitalista e à sua reprodução.

Contudo, é importante assinalar que as análises dos aspectos socioeconômicos constituem uma importante linha de investigação no campo da Sociologia da Educação, com destaque para a sua originalidade que se dá pela notável ruptura com o fundamento bastante enraizado no âmbito escolar – o princípio do mérito. Os estudos deste campo utilizam variáveis macrosociológicas, como as condições sociais de renda, a ocupação, a escolaridade dos pais, a origem étnico-racial do aluno e da sua família, o local de residência do estudante (urbano/rural) e, ultimamente, a condição de gênero para analisar o sucesso/insucesso acadêmico.

1.2.2. DIMENSÃO INDIVIDUAL

A ampliação do acesso ao subsistema de ensino superior, situação que nos países desenvolvidos ocorreu há pelo menos 40 anos, mas no Brasil ainda é uma situação recente, tornou o que era um “sonho impossível” em uma realidade para muitos jovens. Com isso, os mecanismos de exclusão se deslocaram para o interior do sistema educacional e se refletem – na prática– nas chances que um estudante tem de optar pelo tipo de instituição (pública ou privada), cursos de maior status social ou de menor status social, e turnos de estudo. Estas configurações demandaram novas questões para o debate sociológico sobre sucesso escolar, as quais implicaram no surgimento de outras abordagens teórico-metodológicas.

Neste cenário, destacamos os estudos das trajetórias escolares “improváveis”, as quais se inscrevem na vertente individual de estudo do sucesso escolar. Nesta vertente de análise deste fenômeno, temos as contribuições de Bernard Lahire (2008). O sociólogo, inspirado nos conceitos de *habitus* e disposições de Bourdieu, defendeu que a análise sociológica deveria se apropriar de todos “os métodos e todas as maneiras de construir cientificamente uma realidade social” (p. 31), para propor um deslocamento do olhar para casos singulares, o que significou

analisar as práticas e as formas de relações sociais que conduziam ao processo de sucesso. Ainda propôs superar a perspectiva quantitativa de correlação entre variáveis e entender os sujeitos investigados como seres sociais “que vivem em relações de interdependência, ocupando lugares em redes de relações de interdependência e, com isso, possuindo capitais ou recursos ligados a estes lugares, bem como a sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais” (p.39).

Em um dos seus estudos, este autor dedicou-se a analisar o percurso escolar de 27 crianças matriculadas na 2ª série do 1º grau, moradores de bairros populares de Lyon (França). Após uma criteriosa seleção que consistiu em três etapas – (1) capital escolar e situação econômica do chefe da família, (2) classificação dos alunos em situação fracasso/sucesso a partir de uma avaliação de cunho nacional, e (3) entrevistas com professores das classes dos estudantes das famílias selecionadas –, atingiu uma configuração da amostra com 14 crianças em situação de “fracasso” (seis meninas e nove meninos) e 13 crianças (oito meninas e cinco meninos) em situação de “sucesso” (Lahire, 2008).

Segundo Lahire (2008), “não é papel do sociólogo definir o que é ‘fracasso’ ou o que é ‘sucesso’ escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, introduzidas pela própria instituição” (p.53). Então, cabe ao investigador se debruçar sobre estas noções no âmbito escolar com intuito de atestar e analisar variações históricas e sociais. Com esta abordagem, o autor permitiu recuperar a importância do passado incorporado aos agentes na análise de suas práticas e de seus comportamentos.

Ao abordar o conceito de capital cultural, Lahire argumentou que os estudos estruturados ou estatísticos tiveram a função precípua de revelar a distribuição desigual deste capital entre as classes sociais; contudo, não agregaram as condições de apreender as formas de “transmissão” da cultura no nível comum das práticas. Na perspectiva de Lahire, a “transmissão” do capital cultural demandava condições efetivas para ser posto em prática, não bastava a sua existência pura e simples. O autor ressaltou que, no contexto de transmissão, ou melhor, de troca, de aprendizado mútuo do capital cultural, as disposições culturais estavam estruturadas em bases heterogêneas e influenciadas por forças desiguais (Lahire, 2008).

Em síntese, podemos destacar que as contribuições de Lahire foram importantes na análise sociológica do sucesso escolar na medida em que incorporaram outra forma de olhar para as configurações sociais com base na produção social dos indivíduos, e nos apresentou o conceito das variações individuais como resultado da interação plural de disposições culturais

apreendidas o meio de diferentes feixes de inserções e inter-relações variáveis. Assim, a diversidade de vivências a que um indivíduo se expõe no processo de socialização no mundo globalizado, com conseqüente alargamento das experiências, constitui um espaço profícuo para apreensão dos elementos envolvidos na determinação do sucesso dos estudantes (Lahire, 2008).

1.2.3. DIMENSÃO INSTITUCIONAL

O debate sociológico explicitado até então, com foco nas desigualdades sociais como fatores precípuos para a determinação do sucesso educativo, jogou para o exílio os elementos da organização escolar/universitária; contudo, estudos que ganharam força no final dos anos 1970 inauguraram uma nova vertente de análise no campo da Sociologia da Educação. Estes apresentavam uma posição crítica à perspectiva meritocrática defendida pelos teóricos funcionalistas, ao mesmo tempo que também estavam apartados da visão da teoria da reprodução, especialmente, por sua ênfase na função estática e mecanicista da escola. Neste campo de estudos, a ideia de que a escola poderia garantir o sucesso independente das condições sociais dos estudantes foi estruturante desde os primeiros estudos (Seabra, 2009).

A pesquisa realizada por Coleman (1966) citada anteriormente, inaugurou uma metodologia descrita como insumos-produtos, ou seja, foi realizada uma análise dos insumos e dos seus resultados – o desempenho escolar dos estudantes. Como efeito desta forma de olhar para o sucesso escolar, ocorreu uma desvalorização dos processos de interação social no interior das escolas. Para os pesquisadores da corrente institucional, o sucesso educativo está relacionado diretamente às características sociais e culturais das instituições, que lhes conferem especificidades, as quais podem influenciar na relação insumos-resultados de modo a produzir qualidades diferenciadas. No campo específico dos estudos sobre sucesso escolar, destacamos dois estudos importantes, que podem ser considerados como marco de surgimento do movimento “escolas eficazes”, como reflexo ao Relatório Coleman.

Um estudo transversal¹⁶ desenvolvido por Rutter e colaboradores, denominado “15 mil horas¹⁷”, preocupou-se em investigar o efeito escola. Os autores partiram dos seguintes questionamentos: As experiências dos alunos nas escolas tem alguma conseqüência? Faz

¹⁶ O estudo foi desenvolvido em 12 escolas, com aproximadamente dois mil alunos, do ensino secundário de Londres, na década de 1970. Os dados recolhidos informaram sobre a frequência, os resultados de exames e o comportamento dos estudantes na escola e fora dela.

¹⁷ O título do livro faz referência à média de horas que os estudantes britânicos permaneciam na escola na época do estudo.

alguma diferença a escola que frequentam? Quais são as características da escola que fazem diferença? Os resultados revelaram que a escola fez diferença e influenciou nas trajetórias dos estudantes. Concluíram que a produção de sucesso foi diferenciada entre as escolas e que isso ocorreu em função das características específicas de organização e funcionamento de cada uma delas (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 2008).

Em 1988, Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (2008) publicaram um estudo que incorporou a metodologia “longitudinal” para acompanhar alunos de escolas inglesas durante quatro anos. O maior rigor metodológico adotado neste estudo visava superar as críticas e apresentar as evidências que comprovassem que frequentar determinada escola fazia diferença no desempenho dos alunos. As variações entre as escolas foram avaliadas a partir das seguintes dimensões: sexo, raça, antecedentes sociais, saúde, desempenho inicial e progresso em matemática, leitura, redação e variáveis não cognitivas.

Os autores identificaram que as diferenças de *background* familiar foram marcantes entre os alunos das diferentes escolas estudadas. Estas apresentaram resultados distintos para o conjunto de variáveis analisadas; algumas se mostraram eficientes em muitas dimensões, enquanto outras apresentaram resultados negativos. Concluíram que em todas as escolas havia diferença de *background*, mas em algumas, em função dos processos internos, os alunos obtinham sucesso para além das diferenças sociais. Portanto, afirmaram que a escola na qual o aluno estava matriculado aos sete anos de idade tinha impacto altamente significativo no seu sucesso escolar.

Nestes estudos, os pesquisadores dedicaram-se a investigar o funcionamento da escola e isso os diferenciou do relatório Coleman – que teve como foco o funcionamento do sistema educacional e sua possível relação com diminuição de desigualdades sociais e raciais. Como os resultados apresentados por Rutter e Mortimore apontaram para diferenças nos processos internos das escolas, a ideia de eficácia passou a ser atribuída à escola e, não ao sistema. Estes estudos apresentaram avanços metodológicos em relação àqueles realizados na década de 1960; porém, as investigações posteriores incorporaram novos recursos estatísticos, mais sofisticados como a metodologia de modelos hierárquicos (Brooke & Soares, 2008).

No contexto de crise do estado de bem estar social e impulsionado pela obra “A Theory of justice” de John Rawls, instituiu-se outra compreensão dos ambientes formais de aprendizagem, que foi estruturada a partir da observação ou questionamento sobre a forma como a escola tratava os estudantes que fracassavam, a qual foi denominada de “escola justa”.

Esta visão não desconsiderava a noção de mérito, por acreditar que esta concepção se constituiu como base para a organização das sociedades democráticas; entretanto, ponderava que este conceito deveria ser submetido a críticas e explicitado suas contradições, principalmente, aquelas relacionadas com a forma de tratamento dos casos de insucesso. Defendiam a combinação com outras formas de justiça escolar, especialmente, aquelas ligadas aos processos internos da gestão, como: a forma de tratar os estudantes mais fracos, o papel educativo ou instrutivo da escola, o papel dos educandos e dos educadores, além da definição de garantia de acesso aos bens escolares fundamentais (Dubet, 2004).

Como pano de fundo desse movimento por definição de competências mínimas, subjacente ao discurso da escola justa, outro elemento passou a figurar no espaço de gestão escolar. Estamos nos referindo à regulação das políticas de educação pelos resultados, com a instituição de sistemas nacionais de avaliação nos diversos níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Segundo Portugal e Melo (2014) “a obrigação de se atingirem resultados e de se prestar contas sobre os mesmos constituiu outra parte da definição da justiça, pois, esta se encontrava integrada num princípio mais geral do Estado avaliador, o que se refere à obrigação de todos prestarem contas” (p. 101).

Segundo Perrenoud, esta dimensão refere-se ao sucesso do estabelecimento de ensino, com base em testes estandardizados construídos a partir de diretrizes curriculares que se aproximam da lógica da avaliação a partir da medida, mais do que da aprendizagem (Perrenoud, 2003). Antunes e Sá (2010), em um estudo sobre “exame nacional” aplicado no final do ensino secundário em Portugal (ensino médio no Brasil), apontaram para os limites destes testes para a construção do processo educativo e sinalizaram para repercussões desfavoráveis que envolvem os alunos, os currículos, os professores e as escolas.

Afonso (2003), discute esta contradição a partir da Teoria do Estado, evidenciando como a crise do Estado-providência e o surgimento de um novo modelo de Estado, em um cenário de econômico e social globalizado, dividindo em duas partes o campo da avaliação, colocando em pontos opostos, lógicas de avaliação relacionadas aos diferentes modos de funcionamento do Estado.

Com a superação dos embates iniciais e a consolidação da vertente de análise institucional, o espaço escolar passou a ser objeto de estudos tanto para avaliação do desempenho institucional, geralmente com enfoque nos resultados apresentados pelos estudantes, como para a avaliação da importância do quadro relacional e organizacional capaz

de proporcionar ou não o sucesso escolar a cada aluno, por meio da investigação da ação cotidiana e dos elementos que estão em jogo para interferir nas aprendizagens.

No âmbito do ensino superior, o papel da instituição como estruturante nas decisões relacionadas com a permanência ou não dos estudantes foi objeto de um estudo longitudinal realizado por Vincent Tinto, o qual estabeleceu conexões explícitas entre os sistemas acadêmicos e sociais da instituição, os indivíduos e a forma como se dava a permanência dos alunos no sistema de ensino superior ao longo de diferentes períodos de tempo (Tinto, 1975, 1987). Central para o modelo desenvolvido por este autor, foi o conceito de integração social e acadêmica, que se dava pelos padrões de interação entre o aluno e os outros membros da instituição, especialmente, durante o primeiro ano da faculdade, e as fases de transição próprias deste período (Tinto, 2006).

A partir de estudo que identificou os obstáculos enfrentados por estudantes de baixa renda e de primeira geração (filhos de pais que não possuem diploma universitário), Engle e Tinto (2008) elencaram um espectro de ações institucionais que poderiam ser adotadas para melhorar as chances de sucesso dos estudantes, estas iniciavam-se com o fortalecimento do ensino básico, para melhor preparar os estudantes para a vida universitária. Na perspectiva dos autores, as suas recomendações eram dirigidas para os gestores do sistema educacional, os gestores das universidades, o corpo docente e de funcionários das instituições ensino superior.

O envolvimento da universidade, por sua vez, deveria ocorrer a partir da decisão de criar uma cultura institucional que promovesse o sucesso do estudante, sob a liderança forte dos administradores universitários de topo. Isso significava instituir um programa em todo o campus que articulasse as diversas ações sob uma coordenação e com a colaboração da comunidade universitária em torno do objetivo comum de melhorar o sucesso da comunidade estudantil na universidade. Isso também repercutia na necessidade de alocação de recursos necessários para o programa de promoção de sucesso, e implantar estratégias que incentivassem a participação de todos os membros da comunidade do campus (Engle & Tinto, 2008).

No bojo do programa de sucesso, os autores apontaram algumas sugestões, como a implantação de um sistema de detecção precoce de lacunas do ensino básico, o qual poderia intervir antes da entrada dos estudantes por meio de cursos de ponte que ocorreriam antes do primeiro semestre da universidade. Uma vez na instituição, os estudantes, especialmente aqueles com demandas sociais especiais, teriam acesso a programas assistenciais para a garantia da permanência material, conectados com sessões de orientação, tutoria e

comunidades de aprendizagem com a finalidade de facilitar a transição para a faculdade, permitir maior integração com as comunidades sociais e acadêmicas das instituições e adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para se tornarem alunos bem sucedidos (Engle & Tinto, 2008).

As instituições ainda poderiam atuar para garantir a permanência dos alunos em seus cursos, por meio do desenvolvimento de um sistema de alerta precoce e/ou sistemas de aconselhamento para monitorar o progresso dos alunos e para intervir quando necessário. Tais sistemas forneceriam informações a respeito do desempenho acadêmico dos estudantes, as quais seriam objeto de análises dos professores e dos funcionários, em tempo de permitir uma ação em prol da melhoria do rendimento escolar e, com isso, evitar insucessos. Ações desencadeadas pelos sistemas de vigilância poderiam incluir contratos com estudantes para aconselhamento, tutoria e oferta de oficinas de habilidades para superar lacunas de aprendizagem (Engle & Tinto, 2008).

Os autores destacam que, embora a eficácia destes programas de apoio tenha sido comprovada, o sucesso na sala de aula é a pedra angular em torno do qual o sucesso na faculdade é construído, especialmente para estudantes de baixa renda. Deste modo, os professores, particularmente os do primeiro ano, assumiriam um papel de promover o engajamento, o que dependeria muito das estratégias de ensino selecionadas e do grau de envolvimento do mesmo com a garantia do sucesso dos estudantes. Assim, como sugestão, indicou-se que as instituições deveriam fornecer desenvolvimento profissional para os docentes, não só para ajudá-los a adquirir uma gama mais ampla de competências pedagógicas, mas também para aprender a usar eficazmente essas habilidades com populações de risco, incluindo as de baixa renda e de primeira geração (Engle & Tinto, 2008).

Na perspectiva de Perrenoud existe uma relação direta entre sucesso, currículo formal e professor. Neste contexto, os professores exercem um papel estruturante em função do trabalho docente, que envolve a competência didática, a pedagógica e a técnica. Estas habilidades são desenvolvidas ao longo da carreira e dependem, também, do esforço institucional para garantir o seu desenvolvimento. Ademais, o trabalho docente é mediado pelo *habitus* profissional, o qual se constitui na relação do professor com a cultura universitária e com o contexto externo (Perrenoud, 1995).

A perspectiva de analisar o estudante como elemento central do efeito escola também foi um foco importante. Neste contexto, desenvolveu-se o conceito de “ofício de estudante”. Um

olhar desenvolvido no âmbito do ensino superior por Alain Coulon (2008), com estudantes ingressantes na Universidade Paris 8, revelou que o sucesso na universidade passava pela aprendizagem do “ofício de estudante” e que este se caracteriza por uma afiliação, a qual, segundo o autor, se traduzia em:

aprender diversos códigos que balizavam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores – que eram também seus avaliadores – reconhecessem que eles apresentavam um domínio suficiente para exercê-lo”(p. 41).

Para o autor, o estudante universitário vivenciava três momentos ao ingressar na vida universitária:

o tempo de estranhamento, ao longo do qual o estudante entrava em um universo desconhecido, cujas instituições rompiam com o modelo familiar que ele acabou de deixar; o segundo momento, era o tempo de aprendizagem, quando o estudante se adaptava progressivamente e onde uma acomodação se produzia; enfim, o tempo de afiliação quando o estudante tinha um manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las (p. 32).

Como interpretação do conceito de afiliação desenvolvido por Alain Coulon, podemos inferir que este autor também conferiu à instituição um papel fundante na definição da trajetória de sucesso dos estudantes dada a importância da organização universitária no processo dinâmico de mediação da relação dos estudantes com a vida administrativa e com a cultura acadêmica, por meio da atuação dos diversos atores institucionais em cada momento até a afiliação.

O autor Philippe Perrenoud, sem negar a determinação social do fenômeno do sucesso escolar, concentrou seus estudos no cotidiano das instituições. Em seu livro “Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar” (Perrenoud, 1995), o autor definiu o aluno como um “aprendente” e elencou características para o ofício de aluno (obrigatoriedade, relação hierárquica com professor, controle e avaliação constante). Na sua perspectiva, estas características tornam o ofício desinteressante e susceptível ao desenvolvimento de estratégias pelos alunos, para burlar a ordem escolar. Desta forma, o “ofício de aluno” requer um trabalho intelectual, mas também uma ação metódica e o desenvolvimento de competências estratégicas, que serão mobilizadas conforme o contexto de aprendizagem ou avaliação (Perrenoud, 1995).

As concepções de “ofício de aluno” de Perrenoud (1995) e de Coulon (2012) podem ser encaradas como complementares para pensarmos em estudos no ensino superior: o primeiro desenvolveu uma perspectiva relacionada com os hábitos e a disciplina de trabalho escolar/universitário; e o segundo associou o conceito à apropriação do *ethos* universitário. Em

ambas, encontramos a necessidade de desenvolvimento de competências gerais, bem como “um conformismo intelectual” a regras e modelos. O primeiro considerou que o “ofício de aluno” seria aprendido nas séries iniciais de escolarização – momento de ensino da língua materna e de instituição das primeiras hierarquias de excelência que incidirão sobre toda vida escolar do sujeito. O segundo nos remeteu para um ofício que considerou o legado prévio, mas demandou novas apropriações para que ocorresse afiliação à vida universitária.

Todavia, o estudante está submetido a outros processos de aprendizagem: um relacionado com “aprender no terreno” os elementos necessários da cultura para tornar-se parte da comunidade universitária e garantir uma sobrevivência tranquila, e o outro envolve o aprendizado para o futuro, para o mundo do trabalho. Para Perrenoud, interessa ao estudo do sucesso educativo entender a aprendizagem da dinâmica da universidade. Em suas palavras: “ter sucesso na escola, é, antes de qualquer coisa, aprender as regras do jogo” (Perrenoud, 1995, p.62). Uma visão próxima da apresentada por Coulon (2012) quando definiu os tempos de apropriação da cultura universitária e considerou o tempo de estranhamento como divisor de águas para o sucesso do estudante.

Para Bautier, Charlot e Rochex (2000) (citado por Viana, 2014), três condições diferenciadoras estão envolvidas na compreensão da relação do saber com a aprendizagem: (1) as tarefas pontuais; (2) o saber instrucional e seus conteúdos, suas exigências e suas regras; e (3) o nível do saber em geral e o do aprender. O sucesso/insucesso estaria relacionado com os “modos de arranjo” nestes níveis de inserção no processo de escolarização. De modo que os estudantes focados no cumprimento de regras e atribuindo à escola o papel de certificadora para acesso profissional podem até conseguir um sucesso pontual, mas estão incorrendo em um “mal entendido” ao limitarem o processo de aprender e por não estarem atribuindo sentido e valor aos conteúdos de aprendizagem.

Em suma, esta vertente de análise sociológica deu centralidade aos aspectos organizacionais da escola/universidade e passou a retratar o que acontecia dentro das instituições, por considerarem que estas possuíam intervenção direta no percurso dos estudantes, uma vez que são estruturas de ensino responsáveis pela definição dos processos de aprendizagem por meio da organização administrativa e do modelo curricular. Deste modo, apresentou uma posição clara de contraposição à visão que desconsiderava a dinâmica interna do ambiente escolar. Destacamos que a vertente institucional é sem dúvida estruturante para o entendimento do sucesso acadêmico, mas um cuidado metodológico deve ser considerado na

definição de variáveis pela dificuldade conceitual de isolá-las como internas ou externas à escola (Madaus, Airasian, & Kellaghan, 2008).

1.2.4. TENDÊNCIAS DA CORRENTE DO CONFLITO

Na maioria dos estudos consultados, as dimensões estrutural, individual e institucional foram, tradicionalmente, analisadas de forma isolada. Entretanto, podemos apontar o estudo realizado por Costa e Lopes (2008), intitulado “Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas”, como importante referência de estudo que integrou estas dimensões por meio de uma metodologia múltipla que envolveu: análises documentais; análises de indicadores estatísticos e de bases de dados institucionais; análises de inquéritos extensivos; e realização de entrevistas em profundidade, com destaque para as entrevistas biográficas junto a estudantes do ensino superior (Costa & Lopes, 2008).

No nível estrutural de análise, estes autores consideraram variáveis externas ao sistema de ensino superior e aos enquadramentos sociais desse sistema e dos seus agentes. Os dados foram coletados a partir de um levantamento de indicadores quantitativos sobre o sucesso escolar, disponíveis em base de dados oficiais (GPEAR, DGES), a partir da análise de um inquérito realizado em Portugal, com uma amostra representativa de estudantes do ensino superior, na qual procurou-se determinar fatores causais de percursos escolares com ou sem reprovações (Costa & Lopes, 2008).

Para avaliar o sucesso educativo na dimensão institucional, os autores recorreram a uma diversidade de recursos para recolher os dados (estudos de caso organizacionais de instituições de ensino superior, acionando análises documentais e entrevistas com estudantes, professores, responsáveis de órgãos de gestão e responsáveis de serviços de apoio). As análises estruturaram-se a partir de quatro vetores analíticos. O primeiro relacionado com a visão institucional que agregou os seguintes domínios: (1) o grau de correlação da missão e da visão estratégica da instituição com o sucesso académico; (2) a avaliação institucional e a garantia da qualidade como fatores estratégicos; (3) a gestão da componente científico-pedagógica; e (4) as estruturas de apoio para aumentar a eficiência e a eficácia do processo de ensino aprendizagem. O segundo, voltado para analisar a visão de responsáveis institucionais do ensino superior pela formulação e pela implantação das políticas institucionais descritas no vetor anterior. O terceiro e

o quarto vetores tinham o objetivo de analisar a percepção de docentes e discentes, respectivamente, sobre os fatores e os processos relacionados com sucesso, insucesso e abandono (Costa & Lopes, 2008).

Na dimensão de análise individual, o percurso metodológico utilizado teve como foco a construção de estudos de caso de estudantes do ensino superior, por meio da realização de entrevistas de cunho biográfico, as quais contemplaram uma grande diversidade de trajetórias pessoais e escolares. Após as análises, foram gerados 170 “retratos sociológicos”, a partir dos quais foi possível identificar percursos-tipo dos estudantes do ensino superior, assim como as dimensões e os fatores desses percursos (Costa & Lopes, 2008).

Estudos atuais buscam evidenciar que a escola não desempenha em todos os lugares os mesmos papéis da mesma maneira e na mesma extensão. Assim, a visão da escola como correia de transmissão das desigualdades sociais, atualmente perdeu força, até porque o seu surgimento esteve intimamente ligado à concepção francesa do papel da escola, como evidenciado pelo eco das teses de Bourdieu e Passeron (2014).

A seguir, iremos apresentar um estudo ecológico realizado a partir de uma amostra de 12 países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que teve a finalidade de analisar as desigualdades educacionais e apresentar evidências de que estas não podem ser explicadas, puramente, como extensão das desigualdades sociais. Ainda se propôs a analisar os mecanismos de reprodução social em distintas realidades, estes associados ao valor atribuído à aquisição de graus acadêmicos para empregabilidade nas sociedades.

A análise do papel desempenhado pela organização do sistema escolar no processamento das desigualdades sociais e educacionais identificou que alguns países foram caracterizados tanto pela elevada desigualdade de renda e quanto pela alta desigualdade educacional, tal o caso dos EUA. Outros estavam em situação oposta, com a combinação de baixas desigualdades educacionais e sociais (países escandinavos). Nestes dois casos, os autores encontraram uma coerência com o modelo simples de reprodução, no qual as desigualdades educacionais tiveram amplitude comparável à desigualdade social (Dubet, Durut-Bellat, & Vêrétout, 2010).

Entretanto, outros países apresentaram situações *a priori* menos esperadas. Em Portugal, as desigualdades educacionais foram baixas, enquanto as disparidades de renda foram elevadas. Na França, pelo contrário, as desigualdades educacionais foram fortes, em um contexto de desigualdade de renda relativamente moderado. Os dados revelaram que a escola

não transformou a desigualdade social em desigualdade educacional, com a amplitude constante em todos os países, contudo, as escolas desempenharam um papel específico, uma vez que aumentaram ou, reduziram a magnitude dos efeitos desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares (Dubet, Durut-Bellat, & Vêretout, 2010).

Outra questão apontada no estudo foi em relação ao acesso ao sistema de ensino: os dados contrariaram a crença de que quanto maior o acesso, menos desigual seria o sistema, ou seja, as análises mostraram que as taxas de inscrição não se relacionaram diretamente com a redução das desigualdades educacionais. Embora esta taxa geralmente estivesse associada ao aumento do nível médio de alunos, não foram suficientes para reduzir as lacunas de desempenho entre estudantes ou para limitar a influência do meio social em suas realizações. A expansão de inscrição não foi, em si, uma garantia de justiça escolar (Dubet, Durut-Bellat, & Vêretout, 2010).

Os países analisados diferiram em seus modos de articulação entre educação e emprego, entre diplomas e “performance”. Assim, algumas sociedades valorizavam mais ou menos os diplomas na aquisição de posições sociais e, em função disso, organizavam os sistemas de formação e/ou qualificações alternativas à escola. Os resultados sobre a influência do vetor diploma sobre a reprodução social (o impacto do salário do pai no salário de seus filhos) mostraram variações significativas que distinguiram os países da OCDE, de modo que a transmissão das características sociais dos indivíduos de uma geração para outra dependeu primeiro do contexto social geral, contrariamente ao que destacou a ideologia meritocrática, fundamentalmente individualista (Dubet, Durut-Bellat, & Vêretout, 2010).

Assim, em países do Norte da Europa, na Austrália e no Canadá, a influência da obtenção de diploma e a reprodução observada foram baixas; países com os EUA, Itália e Reino Unido apresentaram características opostas. Alguns países como a Alemanha e a França ficaram em uma posição menos típica: a reprodução observada na Alemanha foi moderada, apesar da valorização do diploma ter sido ligeiramente marcada, enquanto a França combinou uma forte reprodução social com uma elevada valorização da qualificação. Um destaque foi o fato da obtenção de correlação positiva entre a desigualdade educacional e a força da reprodução social; no entanto, esta correlação não foi automática. Mesmo quando existiram fortes desigualdades educacionais se a influência do diploma foi ligeiramente marcada, isso não se traduziu em uma reprodução social significativa (Alemanha). Neste caso, a transformação de posições acadêmicas

em posições sociais não aconteceria por si só e a escola não se apresentou como um agente hegemônico da reprodução (Dubet, Durut-Bellat & Vêrétout, 2010).

Este estudo também apontou que não se pode compreender a reprodução limitando-se ao mundo da educação. A pressão por diplomas apareceu como o elo essencial e a reprodução social dependeu com maior intensidade da desigualdade educacional. Outra correlação positiva significativa foi verificada entre o grau de desigualdade de renda e do poder de reprodução. Contudo, em alguns países, como Canadá e Austrália, com grande desigualdade de renda, a reprodução social foi pouco marcada; outros, como a França, revelaram uma situação incompatível com uma forte reprodução social e moderada desigualdade social (Dubet, Durut-Bellat, & Vêrétout, 2010).

Ainda foram identificados três tipos de reprodução social. O primeiro foi um tipo puro de reprodução social, que combinou desigualdade educacional, uma forte influência da obtenção de diplomas e um forte poder da reprodução. Um segundo tipo foi caracterizado pelo baixo impacto da desigualdade social sobre a desigualdade educacional, para uma pequena influência do diploma e uma reprodução baixa. Finalmente, em um terceiro tipo, a reprodução foi significativa ou forte, mas não se relacionou com a escola. Este é o caso, por exemplo, da Espanha, onde a desigualdade educacional e a influência de diplomas foram médias. Neste caso, configurou-se como se a sociedade não levasse em conta as hierarquias acadêmicas. O caso da Itália foi ainda mais incomum, pois a reprodução social foi significativa e os graus de influência dos diplomas foram altos, mas a desigualdade educacional foi baixa. Deste modo, as peculiaridades nacionais devem repercutir de forma mais significativas que a simples combinação automática de variáveis (Dubet, Durut-Bellat, & Vêrétout, 2010).

Em síntese, a influência da escola foi forte; não só as desigualdades de carreira escolar foram importantes, mas a reprodução foi maior. Em geral, foi nas sociedades rígidas que a atribuição de posições sociais foi definida pelos diplomas e estes, pela origem social. Para além destas tendências médias, ocorreram países com situações atípicas, como foi o caso da Alemanha, onde as desigualdades educacionais foram fortes e a reprodução moderada. A explicação apresentada foi uma suposição de que podem existir sistemas de “compensação” naquele país, que permitiam a qualidade da formação profissional, o que reduziu o efeito de rigidez e aderência das desigualdades educacionais e produziu um cenário de desigualdade social moderada – com um efeito empresa, superior ao efeito escola, na definição das posições sociais (Dubet, Durut-Bellat & Vêrétout, 2010).

A partir do que foi exposto, percebemos a evolução, a complexidade e a heterogeneidade das teorias que explicam o sucesso educativo, além do confronto entre as correntes e no interior das mesmas, especialmente na corrente do conflito. No cenário atual, o entendimento articulado da reprodução, do papel atribuído ao diploma para aquisição de posição social e das desigualdades educacionais e sociais indicam a necessidade de uma postura apartada somente do denunciamento ou de realce das injustiças, mas também uma busca pela compreensão de como, em cada sociedade, o sistema de ensino superior se constitui a partir de definições próprias.

Este estudo alia-se aos pressupostos da teoria do conflito e, neste ponto, destacamos que a vertente estrutural se apresentou como uma forte variável explicativa, todavia, adotando uma visão coerente com a perspectiva complexa do fenômeno estudado sem limitar o estudo a esta lente conceitual e metodológica. Então, adotamos a premissa de que o grau de integração dos estudantes nos sistemas sociais e no sistema de ensino são fatores indissociáveis e repercutem diretamente na trajetória dos mesmos, de modo a influenciar o sucesso no ensino superior. Sendo assim, interessamo-nos em apreender o fenômeno a partir da análise integrada de fatores institucionais, estruturais e singulares ou individuais, considerando-as como dimensões complementares.

CAPÍTULO II. SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: UM FENÔMENO MULTIFACETADO

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão conceitual sobre o fenômeno do sucesso dos estudantes no âmbito universitário. Inicialmente, será introduzida uma breve discussão sobre como se estruturou o modelo de ensino na universidade. Neste contexto, será abordado o dilema fulcral entre formação profissional e educação geral, para, em seguida, problematizar sobre como as concepções distintas de sucesso dos estudantes foram construídas no ensino superior. Finalizamos o texto com uma discussão sobre elementos estruturantes do processo de aprendizagem que incidem diretamente no status de sucesso do estudante.

2.1. O ENSINO UNIVERSITÁRIO: O DILEMA ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO GERAL

A universidade é uma das instituições mais antigas que temos nos dias atuais, atravessou séculos e viveu momentos de crise que impulsionaram reconfigurações nas suas finalidades. O marco inicial desta secular instituição na Europa foi na Idade Média, século XIII, quando se constituiu uma comunidade de professores e de estudantes sob os auspícios da Igreja Católica Apostólica Romana, com a finalidade de ofertar cursos das artes liberais, a partir das disciplinas do *trivium* e do *quadrivium*. As disciplinas do *trivium*, ou ciência da palavra, dividiam-se em gramática latina, retórica e dialética. Já o *quadrivium*, ou ciência das coisas, dividia-se em aritmética, geometria, astronomia e música. O método utilizado nas universidades medievais era o escolástico (Ullmann, 2000).

Na idade moderna, o conceito de universidade até então dominante entrou em profunda crise, pois a instituição não acompanhou o ritmo das mudanças e do desenvolvimento tecnológico. Deste modo, a instituição se reconstituiu sob a inspiração do Iluminismo, especialmente, a partir do fim do século XVIII e, das primeiras décadas do século XIX, estreitamente relacionada com os processos de modernização, os quais incluem a ascensão dos Estados modernos e das Nações. Especialmente na Alemanha e na Inglaterra, constituíram-se universidades pautadas em um novo paradigma e mais ligadas à ideia de “Nação” do que a de Estado. A França tardiamente se desvincilhou da influência Católica e constituiu a sua

universidade. É importante destacarmos que o modelo de instituição francesa foi parâmetro para a criação da universidade no Brasil.

A Universidade Imperial, criada por Napoleão em 1806, foi caracterizada como cartesiana, tecno-profissional e guia crítico-espiritual do Estado (Moderno). As reformas napoleônicas institucionalizaram a universidade como um serviço público, com valores associados com o novo humanismo alicerçado na ciência, na defesa dos direitos humanos e em prol da difusão de um novo saber tecnológico oriundo da Revolução Industrial. Desta forma, este processo de institucionalização do ensino superior criou uma burocracia racional, seletiva e impessoal, conformando um modelo burocrático de ensino superior, que enfatizava a formação de profissionais capacitados para o exercício dos cargos típicos da burocracia estatal (Pereira, 2009).

O conhecimento cartesiano, formado a partir da idade moderna, aliado às pressões vinculadas a valores e às necessidades do mundo pós-guerra, constitui-se na estrutura mestra que fundamentou a concepção sobre formação universitária a partir de meados do século XX. Este paradigma impactou nas universidades impondo demandas por uma formação especializada, a qual implicou em reduzir a educação superior a obter competências técnicas, para bem aplicar o conhecimento acumulado. Logo, a educação universitária passou a ocupar-se somente da instrução dos indivíduos de modo a profissionalizá-los.

Na sociedade contemporânea (ou sociedade do conhecimento) emergiu um novo paradigma econômico, no qual a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia perderam valor frente ao uso intensivo de conhecimento e de informação. As Nações, ao atribuírem centralidade ao conhecimento como pilar da riqueza e do poder concomitantemente, acentuam a tendência de sujeitá-lo às leis de mercado e aberto à apropriação privada (Berheim & Cahuí, 2008). De acordo com Berheim e Cahuí (2008): “ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começou a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução” (p.6).

No olhar destes autores passou a ocorrer um embate ente a apropriação do conhecimento como direito e o domínio tutelado deste pelo mercado e, como reflexo no âmbito das universidades, eles produziram a seguinte reflexão:

[...] em lugar de prometer significativo progresso e desenvolvimento autônomo das universidades como instituições sociais, comprometidas com a vida das suas sociedades e articuladas a poderes diretos democráticos, a noção de sociedade do conhecimento sugeriu, ao contrário, tanto a heteronomia da universidade (quando ela produz conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua

lógica), como a irrelevância da atividade universitária (quando a pesquisa é definida com autonomia pelas suas sociedades ou busca responder às suas necessidades sociais e políticas) (p. 7).

Outras características do conhecimento contemporâneo relacionam-se com o volume, a velocidade de produção, a fragmentação e a tendência a ser efêmero. Na formação universitária, os autores apontaram as seguintes implicações:

com relação ao ensino, a velocidade é tal que a necessidade de transmitir aos estudantes a história de cada disciplina, o conhecimento dos seus clássicos, as questões que as fizeram surgir e suas transformações se tornam gradualmente coisa do passado. Em outras palavras, a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda leva ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, ou seja, da formação (p. 11).

Este modelo – pautado no paradigma moderno e reconfigurado à luz das transformações econômicas do século XX e que estruturou e deu sustentação à universidade e a sua forma de produzir, transmitir e difundir o conhecimento – passou a ser alvo de críticas. Estas apontavam os limites em dar conta de uma educação universitária diante da complexidade e das necessidades do mundo contemporâneo, na medida em que se assumiu uma forte vinculação com a lógica do mercado, com a fragmentação do conhecimento e com a formação tecnicista.

Nas universidades americanas, após a Segunda Guerra Mundial, um movimento em prol da educação geral ganhou impulso, a exemplo da reforma curricular empreendida na Universidade de Harvard e publicada no documento “*General Education in a Free Society*” (Committee, 1945). A relevância deste relatório no contexto em que foi produzido estava no fato de mesmo ter apresentado críticas à formação especializada – “*Specialism enhances the centrifugal forces in society*” (p. 53), ao tempo em que defendia e redefinia o termo educação geral, antes entendido como algo que o estudante cursava fora de sua área de especialização. Após este marco institucional, passou a relacionar-se com a formação crítica dos estudantes, permitindo aos mesmos uma visão ampliada e contextualizada. Críticas à visão utópica e à forma como a educação geral foi idealizada e implantada, naquele momento, levaram a redefinições e ao amadurecimento do conceito no âmbito das instituições daquele país nas décadas seguintes.

Goergen (2005), em uma análise sobre a universidade considerou que a instituição passou a viver uma crise textual, ou seja, “a crise que abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia,

com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer” (p. 12). Ao se debruçar sobre a análise da concepção de formação e a racionalidade que sustentam as atividades atinentes à universidade, Georgen (2003) ressaltou duas concepções de formação. A primeira, que restringe a formação à mera aquisição de conhecimentos e habilidades configurando-se no preparo para o exercício de uma profissão. A segunda, uma formação voltada para a abordagem de temas da contemporaneidade que afetam de forma irreversível à vida planetária.

Para Edgar Morin (2003), a ciência moderna tornou-se excessivamente especializada e, com isso, criaram-se fronteiras rígidas entre as disciplinas, as quais impediram diálogos e visões globais da realidade. Nas universidades, a formação integral foi substituída pela formação técnica alienada da complexidade dos problemas ambientais, sociais e da subjetividade humana e, deste modo, insuficiente para preparar os indivíduos a enfrentarem o imprevisível e a mudança. Isso resultou, no que Morin definiu como “inteligência cega”, isto é, um conhecimento sem consciência de si mesmo e incapaz de gerar uma visão global da realidade.

Uma análise feita por Morin (2003), sobre a separação das culturas científica e humanística, revelou-nos o empobrecimento de ambas e, conseqüentemente, da aprendizagem e do sucesso dos estudantes:

A cultura, daqui em diante, está não só recortada em peças destacadas, como também partida em dois blocos. A grande separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, iniciada no século passado e agravada neste século XX, desencadeia sérias conseqüências para ambas. A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela *via* da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos (p. 17).

Desta maneira, a universidade da “era do conhecimento” vem enfrentando um dilema cotidiano frente aos cenários possíveis para a educação universitária. Um deles é manter-se alinhada ao sistema hegemônico orientado pela economia global de formação profissional e instrucional. Outro, que se apresenta como contra-hegemônico, pauta-se pelo respeito aos princípios e ao *ethos* universitário, na superação da mera instrução em prol de uma formação universitária ampliada; logo, orienta-se pelo pensamento crítico, o qual não se limita a pensar problemas operacionais que circundam a esfera profissional, mas nos problemas reais globais e locais, que coadunem com uma nova consciência planetária.

As considerações feitas até aqui evidenciaram a incompletude da educação universitária estruturada no desenvolvimento exclusivo da instrução, visto que se ocupou somente em reproduzir profissionais com “inteligências cegas”. A apresentação feita ressaltou em duas lógicas, todavia esclarecemos que não tínhamos a pretensão de esgotar a realidade, bem como a separação em dois modelos pode não ocorrer com fronteiras tão rígidas e, na prática, elas podem até conviver. Acrescentamos que o sucesso dos estudantes, alvo deste estudo, foi construído ou “fabricado” no ambiente universitário de aprendizagem e estes modelos de formação, com mais ou menos nuances, esculpiram a instituição vivenciada. Consequentemente, definiram a concepção de sucesso que engendrou as suas formações e, portanto, fez-se necessário situar o leitor neste contexto. Dito isso, iremos analisar a seguir as repercussões dos modelos de formação sobre o conceito de sucesso.

2.2. A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Com base na visão hegemônica do processo educativo na universidade, a qual limita a educação à apropriação de um conjunto de saberes de um campo profissional, foi gestada, no sistema universitário, uma concepção de sucesso relacionada com o alcance ou não de objetivos, previamente estabelecidos pela instituição em um determinado prazo. Isso significou atribuir à obtenção da certificação profissional, o objetivo precípua dos estudantes. Para tanto, estes deveriam percorrer um currículo organizado em disciplinas - predominantemente técnicas, vivenciariam práticas pedagógicas pautadas na transmissão dos conteúdos (“educação bancária”) e, para prosseguirem na “grade curricular”, deveriam ser aprovados após submeterem-se a um processo concebido pelo sistema educacional, segundo critérios e procedimentos de avaliação, geralmente, com ênfase em indicadores normativos (notas, médias, escores).

É importante abrir um espaço para problematizar a diferença conceitual ente ensino ou instrução e educação. Sobre esta questão, Morin (2003) considerou que o termo educação, concebido como a “utilização de meios que permitam assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano” se apresenta muito forte e, ao mesmo tempo, comporta um excesso e uma carência. Por outro lado, o ensino enunciado como a “arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile”, na visão do autor, tem um sentido apenas cognitivo. A sua opção foi “deslizar entre os dois termos” e

considerar que “a missão do ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (p. 6).

Na visão de Perreonoud (2003), uma atitude adequada seria o rompimento com a distinção reducionista entre uma “instrução essencialmente cognitiva e uma educação, essencialmente, afetiva, social ou relacional” (p. 20). O autor sintetizou: “educativo e escolar não são antinômicos e não há razão alguma para limitar o sucesso escolar às aprendizagens mais tradicionalmente associadas à ideia de instrução”. Contudo, ele apresentou uma ressalva: como a instrução ou a educação não são domínios exclusivos da escola, pensar em sucesso, neste contexto, remeteria a uma compreensão de “sucesso educativo global” (p. 20).

No entanto, a escola possui definições próprias e funções a cumprir na sociedade que não abarcaria toda a dimensão do conceito de educação. Ademais, ampliaria a dificuldade para medir o sucesso em função das diversas concepções de mundo e objetivos postos nos diversos setores da sociedade (Perrenoud, 2003): “Falar de sucesso educativo em vez de sucesso escolar poderia contribuir para privatizar ou para ‘comunitarizar’, se não a escola, pelo menos sua missão” (p. 22). Diante destas questões, o autor propôs duas dimensões complementares para o sucesso escolar: “(1) uma definição coletiva e democrática dos objetivos da escolaridade; (2) uma limitação desses objetivos, deixando um amplo espaço para a diversidade cultural” (p. 23).

Para Formosinho (1992), a educação possui duas dimensões, uma comunitária e outra societária, sendo que, nesta última, se inclui a educação escolar por se tratar de uma atividade socialmente construída e, em que se gera a expectativa de comportamentos racionais e direcionados. Em ambas as dimensões, os processos educativos definem-se em três componentes- – “instrução: é a transmissão de conhecimentos e técnicas; socialização: é a transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes; estimulação: é a promoção do desenvolvimento integral do educando” (p. 5). Deste modo, o autor considerou a educação como a integração destes componentes e, portanto, um ato global que visa uma formação total, cuja decomposição, por vezes é feita, por uma conveniência didática de modo a facilitar a análise do termo.

Logo, apontamos que estamos alinhados com a visão dos autores em relação à ineficácia da dicotomia entre instrução e educação, como também, consideramos pertinentes as suas considerações sobre a amplitude do conceito de educação. Então, precisamos esclarecer

que estamos nos referindo à dimensão societária da educação exercida pelo sistema educativo e, mais especificamente, pelo subsistema de ensino superior, que atua de forma intencional, sistemática, sequencial e que confere uma certificação no final de um ciclo estabelecido. Nesta perspectiva, compreendemos o conceito de sucesso educativo, como produto de uma educação geral e específica construída no ambiente universitário.

Por outro lado, as diversas influências formativas experimentadas pelos estudantes nos espaços educativos informais podem ocupar um papel preponderante na determinação do sucesso; assim, desconsiderá-las por completo pode reduzir a abordagem do fenômeno. Ressaltamos que considerar os espaços educativos informais e sua influência no sucesso dos estudantes não implicaria em responsabilizar as instituições de educação superior em ofertar atividades que não estão diretamente relacionadas com suas finalidades, contudo, nada impede, que uma universidade disponibilize nos seus espaços, por exemplo, salas de cinema alternativo, de espetáculos teatrais ou musicais.

Com a diversidade de fontes de informações disponíveis na atualidade, a educação formal também deixou de deter o monopólio da difusão de conhecimentos e, portanto, vivemos em um mundo em que as informações estão disponíveis e as formas de troca e debate, em muitos momentos, ocorrem exclusivamente em ambientes virtuais ou em outros espaços formativos acessados pelos estudantes. O sucesso pode ser fruto desta gama de informações e da aptidão dos indivíduos em selecioná-las e integrá-las. Assim, o papel da universidade sobre o sucesso dos estudantes pode ser relativizado frente às capacidades dos sujeitos de estabelecer conexões com outras fontes de saber, tanto aquelas voltadas para instrução, como as de cunho educativo.

O estudante que acessa o ensino superior tem uma bagagem e um leque de caminhos a seguir, logo, o sucesso pode estar relacionado com a concretização ou não de imagens de futuro. Estas são fluidas e condicionadas pelas múltiplas experiências externas ao ambiente universitário dos agentes sociais, que, cabe lembrar, ocupam lugares diferenciados na sociedade. Estes se manifestam cada vez mais como sujeitos ativos e capazes de fazer escolhas autônomas e diferentes das gerações anteriores. Deste modo, podemos relacionar estas imagens de futuro com o território de origem dos estudantes ou de localização da universidade, por certo que os temas mais candentes e que podem influenciar os projetos pessoais ou redirecionar trajetórias podem ser muito diferentes se pensarmos no contexto histórico, socioeconômico e/ou cultural do Recôncavo da Bahia ou do Sul do Brasil.

Acrescentamos a este conjunto de influências externas, a importância das cidades na formação dos sujeitos. Se usarmos como referência o conceito de capital cultural objetivado – incorpora-se o capital a partir do acesso a bens culturais – nos reportamos a oferta cultural das cidades e no seu potencial como cidade educadora¹⁸.

No âmbito da educação superior, o debate sobre educação e instrução se estabeleceu no contexto das discussões sobre educação geral e/ou especializada. Podemos destacar dois documentos importantes produzidos na década de 1970, o “*Columbia Report*” (1977), da Universidade de Columbia e o “*The Report on the Core Curriculum*” (1976), da Universidade de Harvard. O primeiro tinha a finalidade de apresentar uma nova proposta de educação geral para a Universidade de Columbia, mas, nos interessou neste documento, a concepção de educação geral. A educação geral foi definida simplesmente como educação. Com esta postura, os autores pretendiam enfatizar que não se pode esquecer a educação e supervalorizar o treinamento. (Belknap & Richards, 1977).

Quanto ao “*The Report on the Core Curriculum*” (1979), sublinhamos que o mesmo representou uma referência para as atividades curriculares de formação geral na graduação daquela universidade no momento em que foi elaborado e definiu que um indivíduo educado deveria possuir as seguintes capacidades (Pereira, 2011):

Ser capaz de pensar e escrever clara e efetivamente; ser capaz de uma apreciação crítica sobre as formas de adquirir e aplicar conhecimento, sobre o entendimento do universo, da sociedade e de si mesmo; ter um julgamento informado que o capacite a fazer escolhas criteriosas; não ser ignorante sobre outras culturas e culturas de outros tempos; alcançar conhecimento aprofundado em um campo de conhecimento (p. 56).

No documento em vigência na Universidade de Harvard, o qual foi fruto de uma reforma curricular realizada no período entre 2004-2007, denominado “*Report of the Task Force on General Education*”, a educação foi definida como desvinculada de uma preocupação estritamente profissional e conduzida de forma a desenvolver a capacidade reflexiva, crítica e criativa, de modo a possibilitar uma consciência pessoal, profissional e social (Harvard University Faculty of Arts and Science, 2007).

¹⁸ O conceito de cidade educadora é pouco incorporado à vida cidadina brasileira, principalmente, em cidades do interior. O primeiro congresso sobre o tema foi realizado em 1990 em Barcelona, na Espanha. O encontro gerou a Carta das Cidades Educadoras (I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, 1990) e entre os vinte princípios enunciados destacamos:

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis (p. 4).

Morin (2003) definiu dois prismas sob os quais o ensino deveria ser pensado. Por um lado, fez uma alerta sobre os efeitos profundos da “compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros”. Por outro lado, alertou que o ensino não pode perder de vista que “a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”.

Na ótica de Morin (2003), o ensino deveria ocupar-se em fazer uma seleção e organização do conhecimento que lhe desse sentido e não o simples empilhamento. Neste sentido, definiu “uma cabeça bem-feita” como a capacidade de dispor primeiro de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas. Isso envolveria a capacidade de desenvolver a inteligência geral, a qual se desenvolve por meio da curiosidade e da dúvida e, conseqüentemente, a capacidade crítica. Ainda inclui o uso da lógica, da dedução e da indução – a arte da argumentação e da discussão.

Ao mesmo tempo, uma “cabeça-bem-feita” exige uma aptidão para organizar o conhecimento por meio de operações de separação e ligação, análise e síntese. Ele defendeu: “Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial” (p. 33).

Na perspectiva de Santos (1995), três crises foram identificadas nas universidades: de hegemonia, de legitimidade e institucional. A crise de legitimidade foi associada ao fato da universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização de saberes especializados por meio da restrição do acesso e credenciação das competências e, por outro lado, as demandas por democratização das instituições. A crise institucional foi constituída no processo de financiamento e na gradual retirada do Estado como ente responsável pelo financiamento das instituições e pela crescente mercadorização das universidades. A crise de hegemonia foi originada no conflito entre a função de origem da universidade, como espaço de desenvolvimento da alta cultura e, por outro lado, sob a égide do desenvolvimento capitalista, uma função utilitária focada na formação de mão de obra qualificada.

Para superar as crises, Santos propôs “enfrentar o novo com o novo”. Em princípio, ressaltou o fato de a universidade não ter acompanhado a mudança do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base em tecnologias e informação e

comunicação e suas consequências na relação com conhecimento/informação, formação/cidadania. Outra questão crucial para o autor relaciona-se com a definição de universidade como espaço de formação graduada, pós-graduada, de pesquisa e de extensão. Em seguida, foram elencadas cinco áreas centrais para orientar a reforma da universidade: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes e universidade-escola (Santos, 1995).

Especialmente para o tema que está sendo desenvolvido nesta seção, brevemente discorreremos sobre as propostas para extensão, pesquisa e ecologia de saberes. A extensão, na perspectiva da reforma democrática proposta por Santos (1995) teria a finalidade prioritária, pactuada democraticamente nas instituições, de apoio solidário na resolução de problemas da exclusão e da discriminação, de modo a dar voz às minorias. Para tanto, a extensão deveria ganhar centralidade no processo com implicação nos currículos e na formação dos docentes. No campo da pesquisa, preconizou uma associação entre os interesses sociais e os interesses científicos dos pesquisadores, com a definição e a participação das comunidades nos projetos de pesquisa. Estes processos relacionam-se diretamente com o conceito de ecologia de saberes, o qual significa uma revolução epistemológica na universidade por defender um diálogo entre os saberes populares, produzidos no exterior da universidade, e o saber científico, de modo a promover justiça cognitiva e transformar a universidade em um espaço público de interconhecimento e de relações horizontais entre os diversos atores sociais internos e externos (Santos, 1995).

Braxton (2006), de forma mais pragmática e a partir da literatura sobre os efeitos que a educação superior deveria proporcionar para os estudantes, propôs indicadores para avaliar o sucesso do estudante universitário. O autor argumentou que, se por um lado, a literatura delinea os resultados esperados e reais para a educação superior, por outro, o estudante, ao atingir um desses resultados esperados ou reais, alcançou algum grau de sucesso, ou seja, o autor estabeleceu níveis de qualidade para o sucesso atingido pelo estudante, segundo referenciais estabelecidos para o ensino superior.

Então, com base em um conjunto de autores, ele elaborou uma ampla gama de indicadores de sucesso do estudante universitário: realização acadêmica, aquisição de educação geral, desenvolvimento de competência acadêmica, desenvolvimento de habilidades cognitivas e disposições intelectuais, realização profissional, preparação para a vida adulta e cidadania, realizações pessoais e desenvolvimento pessoal. Dentro de cada indicador, algumas variáveis do sucesso do estudante representam os resultados limítrofes de sucesso alcançado e algumas

representam resultados expressivos de sucesso, enquanto outros denotam uma realização notável.

O autor ressaltou que, com exceção das variáveis de realização profissional e de preparação para a vida adulta e para a cidadania, todos os outros indicadores acontecem durante a formação universitária. Outra consideração foi que a aprendizagem ao longo do curso incide diretamente sobre a apropriação de seis dos oito marcadores de sucesso. Para os domínios de realizações pessoais e o desenvolvimento pessoal, a influência da aprendizagem em nível de curso do estudante desempenha, na melhor das hipóteses, um papel indireto.

O quadro abaixo foi inspirado nas definições de Braxton (2006), de modo a sistematizar os indicadores de sucesso e as variáveis de acordo com o eixo de resultados (limitrofes – expressivos – notáveis), por certo que adaptações foram feitas com finalidade de adequar-se à realidade brasileira. A análise do quadro permite ampliar o olhar sobre o sucesso do estudante universitário, muitas vezes, restrito à observação de indicadores normativos (notas, conclusão do curso, aprovações em componentes curriculares). Neste caso, estas variáveis foram entendidas como limitrofes de sucesso dos estudantes.

Logo, esta abordagem proposta por Braxton tem coerência com as discussões feitas ao longo deste texto, especialmente, quando salientamos e defendemos o sucesso do estudante como um processo construído no âmbito da instituição formadora, sem perder de vista a influência do contexto de vida do educando.

Indicador	Sucesso		
	Resultados limiaries	Resultados expressivos	Resultados notáveis
Realização acadêmica	Persistir na universidade; Obter diploma; Acessar um curso no segundo ciclo (no caso das universidades organizadas no regime de ciclos).	Atingir os requisitos mínimos que o qualifiquem a escolher um curso no segundo ciclo ou na pós-graduação.	Concluir um curso de graduação com honras; Obter distinção no trabalho de final do curso; Ser aprovado em seleção de pós-graduação ou concursos; Obter bons resultados em testes padronizados (sucesso institucional).
Aquisição de	Reconhecer o	Conhecer filosofias	Desenvolver o

Educação Geral	património cultural do mundo ocidental e outras tradições; Conhecer o pensamento atual da filosofia, das ciências naturais, da arte e da literatura.	diferentes, culturas e modos de vida; Compreender a evolução científica e sua aplicação na sociedade; Desenvolver a compreensão e apreciação da literatura, arte e música;	conhecimento de problemas sociais locais e globais.
Desenvolvimento de competência acadêmica	Escrever e falar de forma clara, correta e eficaz; Ter habilidades de leitura e matemática;	Dominar uma língua estrangeira; Ser capaz de organizar de forma eficaz e apresentar ideias por escrito e em discussões; Lidar com dados estatísticos simples.	Dominar o vocabulário, fatos e princípios em uma ou mais áreas acadêmicas.
Desenvolvimento de habilidades cognitivas e de disposições intelectuais	Domínio de conhecimento específico.	Ser capaz de pesar evidências, avaliar fatos e ideias de forma crítica; Raciocinar e avaliar informações e desenvolver argumentos defensáveis; Desenvolver bons hábitos de trabalho acadêmico; Fomentar o interesse por questões intelectuais e culturais.	Formular métodos, procedimentos, princípios ou generalizações para aplicação prática; Adquirir atitudes e valores, tais como: tolerância intelectual, integridade intelectual, sabedoria e aprendizagem ao longo da vida.
Realização do Trabalho	Obter um emprego; Ter carreira estável.	Obter um emprego na área de formação do estudante.	Obter nível de responsabilidade, renda e prêmios ou reconhecimento especial; Ser criativo (a) e original; Ter oportunidade para

			alcançar <i>status</i> social e prestígio.
Preparação para a vida adulta e Cidadania	Apresentar a si mesmo e as suas ideias de uma forma aceitável; Saber se conduzir em um grupo; Cumprir prazos; Começar e terminar tarefas; Organizar o tempo e esforço;	Ter o conhecimento e as habilidades necessárias para a criação dos filhos; Fazer escolhas sensatas; Promover qualidade de vida e uma distribuição criteriosa de tempo entre trabalho, lazer e outras atividades; Ter conhecimento dos princípios básicos necessários para a saúde física e mental e o momento adequado para buscar serviços de saúde.	Ter conhecimento de governo e seus procedimentos; Saber lidar com burocracias; Ser capaz de avaliar propaganda e argumentos políticos; Observar as leis; Desenvolver consciência e sensibilidade para questões sociais; Desenvolver senso de responsabilidade para a participação na comunidade e em assuntos cívicos; Ser ativo na política local e/ou nacional.
Realizações pessoais	Participar de eventos de extensão; Participar de atividades do movimento estudantil; Participar de atividades culturais e esportivas na universidade.	Atuar em equipes de projetos de pesquisa ou de extensão; Ser membro de centros acadêmicos ou coletivos de estudantes; Organizar atividades científicas, culturais ou esportivas na universidade.	Ser coautor de artigos científicos; Ser representante estudantil em conselhos acadêmicos.
Desenvolvimento pessoal ¹⁹	Desenvolver autoestima	Desenvolver uma identidade pessoal;	Ser capaz de expressar emoções de uma forma

¹⁹ O desenvolvimento da personalidade e de ajustamento e desenvolvimento moral e filosófico constituem os dois domínios principais de marcadores de sucesso do aluno associados com o desenvolvimento pessoal. Para alguns alunos, a realização destes marcadores de sucesso simboliza um nível de limiar; para outros, a sua realização representa uma realização notável.

	interpessoal e intelectual; Ser capaz de tomar suas próprias decisões; Aprender a conviver e cultivar amizades e lealdades que perduram;	Desenvolver habilidades de confiança em interagir com diferentes tipos de pessoas; Desenvolver senso de orientação para o futuro e uma capacidade para o entendimento humano;	construtiva; Lidar com os problemas de uma forma versátil, apresentar soluções e ser capaz de aprender com a experiência; Desenvolver a capacidade de aceitar a mudança; Desenvolver uma capacidade de planejar com antecedência; Cultivar uma tendência a ser prudente em assumir riscos; Formar ponto de vista realístico em relação ao futuro; Desenvolver capacidades morais e padrões éticos;
--	--	--	--

Figura 1. Marcadores de sucesso do estudante universitário

Fonte: (Braxton, 2006)

2.3. PAPEL DE ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO SUCESSO DO ESTUDANTE

A discussão feita até aqui a respeito do significado do sucesso para o estudante universitário trouxe evidências que forneceram base para o desenvolvimento de algumas considerações sobre elementos estruturantes do processo de aprendizagem no ambiente universitário. Estamos falando de processos basilares para construção do sucesso do estudante universitário e que dependem em grande medida da organização do curso universitário: o currículo, o sistema de avaliação e o papel do professor.

2.3.1. O CURRÍCULO

O currículo – visto como o documento estruturante da formação – passou a ocupar centralidade no processo, pautado no princípio de que compete a este instrumento normativo dos cursos de graduação definir perfil do egresso, objetivo da formação, competências, normas de excelência, metodologias e sistema de avaliação. Esta assunção do currículo como estruturante para organização da aprendizagem implica em opções em relação à teoria que orienta a sua concepção.

Por um lado, teremos a teoria da instrução, a qual se associa à ideia de currículo associada à transmissão de conhecimento e organizado em disciplinas. Nessa perspectiva, duas concepções foram descritas na literatura: uma vinculada ao papel da escola como instituição responsável por instruir e modelar o comportamento de forma a adaptar os indivíduos para uma ação dócil e obediente (tradicionalismo conservador); e outra, o racionalismo acadêmico, ligado ao conhecimento logocêntrico, que impõe a soberania do magister mediante um currículo e, deste modo, a submissão se dá pela experiência de subordinação às regras (Pacheco, 2009).

Em contraponto, a teoria crítica do currículo promove uma ruptura epistemológica mediante a proposta teórica da “reconceitualização”, enunciativa do currículo como um projeto que responde prioritariamente à dimensão humana do sujeito. Nesta perspectiva, foi incorporado à noção de currículo um debate político, cultural, de pertencimento e de significação das experiências dos sujeitos (Pacheco, 2009). Neste contexto, tornam-se fulcrais o reconhecimento e a valorização da individualidade do aluno, dos seus valores, das suas atitudes, da sua história familiar e de seus traços de personalidade.

Outro olhar sobre o currículo centra forças no seu potencial como instrumento de gestão dos cursos. Trata-se do documento que registra os caminhos formativos e, portanto, o documento soberano na construção dos planos de curso, desde a definição de objetivos do componente curricular em termos cognitivos, atitudinais e procedimentais, até a seleção de estratégias de ensino e do sistema de avaliação. Para tanto, é crucial que o corpo docente democraticamente elabore um padrão de exigências e um consenso em torno da concepção de sucesso dos estudantes. Quando o currículo não é a referência e estas definições ficam a cargo de cada docente podem ocorrer oscilações que impedirão todo debate racional sobre a eficácia da ação educativa. No cotidiano das instituições de ensino superior, há uma grande abertura no

trabalho docente que repercute geralmente na negligência da execução, tanto dos programas quanto das exigências (Perrenoud, 2003).

Neste cenário, Perrenoud (2003) defendeu, diante dos dilemas quanto à definição do sucesso escolar, controvérsias e interpretações divergentes: “Ater-se ao currículo e às suas finalidades é, entretanto, a única maneira coerente de colocar o problema dos critérios de sucesso: só o currículo, nada mais que o currículo!” (p. 18). Para tanto, o autor apresentou etapas essenciais, nem sempre visíveis no sistema escolar, que se posicionam no eixo entre o currículo formal e o julgamento de excelência referente a um aluno particular, que permitirão que o sucesso escolar se fundamente em uma avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo.

Zabalza (1998) definiu como organização eficaz “aquela que é capaz de fazer com que os estudantes obtenham independentemente da sua origem sociocultural ou econômica, níveis elevados de rendimento acadêmico” (p. 36) e salientou três condicionalidades na organização e desenvolvimento do currículo para que uma organização educativa seja eficaz: “a riqueza e a atualidade dos objetivos e dos conteúdos formativos da instituição, uma boa coordenação do currículo tanto no sentido horizontal como vertical e a existência de mecanismos adequados de avaliação e supervisão das atividades que se realizam” (p. 37).

2.3.2. SISTEMA DE AVALIAÇÃO

No âmbito da dimensão institucional, um destaque especial deve ser dado para a avaliação como enformadora do sucesso educativo. O julgamento do sucesso no âmbito do ensino é uma prerrogativa da instituição e sobre isso, Perrenoud (2003) afirmou:

Esse processo de “fabricação” da excelência escolar (Perrenoud, 1995, 1998) é um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte (p. 14).

O autor acrescentou:

[...] seria de bom senso considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor. (...) em nenhum sistema, as normas e as formas de excelência das quais depende o êxito escolar são objeto de unanimidade, assim como não o são os níveis de exigência e os limiares que separam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno fracassado (p. 15).

No sistema educativo, o processo de avaliação convencional se caracterizou por um padrão normativo de atribuição de notas a partir de exames, que costuma produzir uma ação obcecada de professores, estudantes e instituição pelo rendimento e pelo alcance de metas impostas, de modo a medir e classificar. Por outro lado, uma corrente contra-hegemônica passou a defender a concepção de avaliação formativa, a qual se estruturou a partir de um sistema de informação (avaliação diagnóstica) para realimentar o processo educativo e a definição de passos curriculares (Zabalza, 2000).

Segundo Luckesi (1998), na prática da aferição do aproveitamento escolar os professores realizam basicamente três procedimentos sucessivos: medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados. Os resultados escolares são obtidos por meio de uma medida, esta é captada utilizando diferentes instrumentos (prova, seminários, entre outros) e variam em função da qualidade e da quantidade. Para aferir a medida da aprendizagem do educando, o professor contabiliza as respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo de aprendizagem em que se esteja trabalhando e, em seguida, atribui pontos.

O segundo passo no processo de aferição da aprendizagem é a transformação da média em notas ou em conceitos, a depender do sistema adotado na instituição. Este processo consiste em transformar os resultados medidos em nota ou conceito, por meio do estabelecimento de uma equivalência simples entre os acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala, previamente definida, de notas ou conceitos.

Enfim, a etapa de utilização dos resultados. Neste momento da prática de aferição do aproveitamento, o autor apresentou três cenários possíveis que o professor poderia adotar: (1) registrar no Diário de Classe; (2) oferecer ao estudante, caso sua nota tenha sido insatisfatória, uma “oportunidade” e, neste caso, seria permitido que ele fizesse uma nova aferição; e (3) atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender e construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem (Luckesi, 1998).

O autor fez esta descrição do processo de aferição da aprendizagem para responder a questão central que dá título ao texto: “Verificação ou avaliação: o que predomina nas escolas?” Para tanto, também, estabeleceu as diferenças entre os dois conceitos em síntese: a avaliação foi concebida como um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais e, por outro lado, a verificação como uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é

dinâmica; a segunda, estática. Ele concluiu que predominam nas práticas da maioria dos docentes, ações de verificação, visto que o processo, comumente, finaliza-se com a divulgação e o registro do resultado, sem consequências posteriores a não ser a classificação dos estudantes como aprovados ou reprovados, por média, e não por avaliação do alcance mínimo dos conteúdos exigidos para o componente curricular.

Nesta perspectiva, o sucesso dos estudantes é aferido por um padrão de médias, geralmente obtido a partir de um único instrumento de medida as provas ou os testes. Este sistema centrado em notas e médias usualmente representa uma distorção na expressão da realidade. Por exemplo, um docente da área de saúde trabalhou com quatro avaliações por semestre e, em cada uma delas, os conteúdos foram: (1º) sistema digestório; (2º) sistema respiratório; (3º) sistema nervoso; e (4º) sistema endócrino. Na primeira avaliação, a nota do estudante foi 10,0; a segunda, 10,0; a terceira, 8,0; e a quarta, 0,0. A média final foi 7,0 – aprovado por média. Houve uma carência no processo de aprendizagem do sistema endócrino, conteúdo importante para carreira dos profissionais desta área, mas o sistema de médias não captou esta lacuna na formação do estudante e, portanto, houve sucesso na aprovação, mas uma carência profunda na aprendizagem de um conteúdo basilar do seu campo de atuação.

Como alternativa a esta lacuna no processo de aferição da aprendizagem, o autor recomendou a assunção dos princípios da avaliação formativa e a definição de um “padrão mínimo de conduta”, na mesma linha que Perrenoud (1999) quando se referiu às normas de excelência.

2.3.3. O PAPEL DO PROFESSOR

O efeito professor, como um elemento fundamental do efeito escola já foi registrado, neste trabalho, no capítulo I. Nesta seção, dedicar-nos-emos a apresentar características do trabalho docente que estariam vinculadas à promoção do sucesso. Para construção do texto, a principal referência foi o relatório “*Faculty Professional Choices in Teaching That Foster Student Success*” elaborado por Braxton (2006), no qual o autor sistematizou, a partir da literatura, um conjunto de potenciais características que compõem as tarefas de ensino do corpo docente e que influenciam o desempenho e, conseqüentemente, no sucesso dos estudantes.

2.3.3.1. PRÁTICAS DE ENSINO

Neste item, foram selecionadas habilidades de ensino e métodos dos professores que influenciam na aprendizagem:

- 1) Domínio de conteúdos (saber);
- 2) Inteligibilidade nas explicações (saber fazer);
- 3) Uso adequado do tempo do componente curricular;
- 4) Uso adequado de exemplos e correlações entre teoria e prática;
- 5) Uso de metodologias ativas de aprendizagem;
- 6) Práticas de avaliação estruturadas para alcançar altos níveis de compreensão dos conteúdos, ou seja, focadas na aprendizagem.

2.3.3.2. BOAS PRÁTICAS DE ENSINO

Os docentes, para alcançar boas práticas de ensino, deveriam:

- 1) Promover interação frequente com os estudantes;
- 2) Incentivar o compartilhamento de ideias;
- 3) Incentivar a aprendizagem ativa;
- 4) Fornecer o feedback imediato;
- 5) Utilizar o tempo necessário para que aprendizagem aconteça;
- 6) Estabelecer padrões elevados de aprendizagem, sem desconsiderar a realidade da turma;
- 7) Reconhecer que os estudantes possuem diferentes talentos, habilidades e modos de aprender.

2.3.3.3. PESQUISA NA SALA DE AULA

Esta estratégia consiste em tornar a sala de aula um campo de estudos para os professores, por meio da realização de investigações sistemáticas, as quais teriam a finalidade de ampliar a percepção e a compreensão dos docentes sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem. Esta atitude envolve uma ação institucional e uma postura proativa do docente em instituir um constante processo de revisão da sua prática, visto que as suas aulas passariam

a ser objeto dos seus estudos, de modo a melhorar ensino e, assim, a aprendizagem do aluno. Acrescentamos que, com esta postura, ocorre um aperfeiçoamento do conhecimento didático pedagógico, com ganhos para o componente curricular ministrado.

2.3.3.4. ADESÃO A NORMAS DE ENSINO

A partir de estudos empíricos Braxton (2006), identificou-se uma estrutura normativa para o ensino de graduação, a qual consistiu na definição de seis padrões de conduta que não deveriam fazer parte da prática docente, sob pena de colocar o sucesso dos estudantes em risco. Foram as seguintes:

- 1) Ter condescendência negativa com estudantes e colegas;
- 2) Ter um planejamento desatento (por exemplo, não apresentar programa de curso ou não facilitar acesso à bibliografia do curso);
- 3) Permitir ou protagonizar torpeza moral;
- 4) Adotar classificação particularista (tratamento desigual ou preferencial de estudantes na atribuição de notas);
- 5) Demonstrar desrespeito pessoal (palavras de baixo calão em sala de aula ou higiene inadequada);
- 6) Ocultar informações estruturantes do curso (datas de avaliações, mudanças de locais das aulas, ausências ou não informar as normas de avaliação).
- 7) Permitir comportamento descortês dos estudantes em sala de aula (perturbações, desrespeitosas, desatenção insolente, rupturas desrespeitosas, falar enquanto o instrutor ou outro membros da classe estão falando, entre outros).

2.3.3.5. NORMAS PARA ESTUDANTES

Para o apoio à prática do bom ensino, o autor salientou a necessidade de existirem normas que orientem a conduta dos estudantes. Acrescentamos a importância do “contrato didático” entre professor e estudante para assegurar cumprimento de normas em sala de aula (Anastasiou & Alves, 2009).

2.3.3.6. INFLUÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

O pressuposto básico foi que o corpo docente, como parte integrante de uma instituição, deveria compartilhar de uma cultura organizacional de valorização do ensino de graduação, a qual influenciaria de maneira positiva à atuação dos docentes em prol da promoção do sucesso dos estudantes.

As instituições que fomentam a cultura do ensino deveriam:

- 1) Explicitar para o corpo docente por meio de palavras e atos, o valor, o compromisso e o apoio dos administradores de alto nível com o ensino de graduação;
- 2) Publicizar os esforços institucionais voltados para a melhoria do ensino;
- 3) Envolver o corpo docente em todos os aspectos do planejamento e na implementação de esforços para melhorar o ensino, de modo a formar valores compartilhados sobre o ensino entre professores e administradores.
- 4) Instituir bolsas de ensino para docentes, de modo a fortalecer a cultura do ensino, por meio de estudos com foco nas práticas didático-pedagógicas;
- 5) Reforçar a cultura do ensino na seleção do corpo docente com estratégias que permitam que o candidato apresente conhecimento pedagógico;
- 6) Estimular a partilha de ideias sobre o ensino, com objetivo de reduzir o isolamento que muitos professores frequentemente experimentam;
- 7) Criar uma estrutura administrativa que coordene as ações de desenvolvimento docente no campus;
- 8) Manter ativo um sistema de avaliação do ensino e utilizar os resultados para tomada de decisões.

Além disso, o comportamento das instâncias gestoras dos cursos em uma instituição desempenham um papel, mesmo que indireto, na aprendizagem do aluno. O autor concentrou suas atenções no departamento acadêmico, como instância responsável pela gestão de recursos, pelo apoio a programas e a serviços para os estudantes. Na realidade brasileira, especialmente da UFRB, poderíamos ampliar estes órgãos, incluindo os colegiados de curso, as áreas de conhecimento, os administradores dos centros de ensino e seus assessores de ensino e as estruturas das Pró-Reitorias.

As tarefas fundamentais dos administradores destes domínios da gestão incluiriam:

- 1) Fornecer resultados das avaliações do curso de um modo rápido para os professores;

- 2) Realizar revisões periódicas dos procedimentos e das normas do sistema de avaliação da instituição;
- 3) Manter os docentes informados sobre ações de capacitação;
- 4) Apoiar os professores para que estes aprimorem o seu desempenho como educadores;
- 5) Manter a comunidade informada sobre rotinas e normas;
- 6) Estimular e apoiar o desenvolvimento de experiências inovadoras de aprendizagem;
- 7) Criar mecanismos de registro e atribuição de pontos no processo de avaliação do trabalho docente, para ações que afetaram positivamente à aprendizagem dos alunos.

2.4. O SUCESSO EDUCATIVO NO ENSINO SUPERIOR

O sucesso educativo foi aqui apreendido como um produto de uma construção no âmbito de instituições de ensino superior e, portanto, envolve a educação formal produzida nestes espaços. Contudo, ressaltamos que a educação universitária não se limita a apropriação cognitiva de competências e, nesta direção, a proposição dos indicadores de Braxton (2006) nos apresentou um espectro variado de composições que, a depender dos resultados apresentados pelo estudante, um grau maior ou menor de sucesso será alcançado. Assim, compreendemos que o sucesso dos estudantes universitários é uma resultante de um conjunto de experiências cumulativas e inter-relacionadas sustentadas durante um período prolongado de tempo.

É importante ressaltar que, para superar a especialização que caracterizou a formação universitária, faz-se necessário considerar que aprender na universidade implica em adquirir qualificação nas culturas científica, humanística, artística, cultural e profissional, as quais poderão ser mobilizadas nos diversos campos da vida (profissional, cultural, cidadã). Esta perspectiva do sucesso se traduz em ganhos para os estudantes diplomados com este grau de qualificação, tanto em aspectos pessoais e econômicos, por meio da aquisição de oportunidades no mundo do trabalho, como na capacidade de acessar a cultura e o exercício da cidadania.

O sucesso dos estudantes universitários ainda solicita uma conexão com princípios que promovam o desenvolvimento da “inteligência geral”, do paradigma crítico na concepção e na gestão do currículo, do sistema de avaliação formativo e da redefinição do papel do docente. Para tanto, transcender o ambiente universitário, por meio de projetos de ensino relevantes para a realidade social e estruturados a partir do conceito de “ecologia de saberes”, representa uma exigência. Por fim, reforçamos que assumimos o termo sucesso educativo nos aproximando da

perspectiva de um ensino universitário que integra a instrução e a educação; contudo, tendo como horizonte para delimitação do termo, as finalidades formalmente estabelecidas para este nível de formação (Brasil, 1996), sem deixar de considerar que a sua construção não se limita aos espaços formais de aprendizagem.

CAPÍTULO III. A PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Neste capítulo, iremos abordar o sucesso educativo no ensino superior público brasileiro, em especial, no âmbito do sistema federal. Para tanto, consideramos importante um resgate de como este subsistema se organizou no país e, concomitantemente, buscaremos fazer um breve resgate da constituição da política pública de ensino superior, com claro intuito de discutir o modelo de formação instituído e as políticas voltadas para o estudante, em especial, aquelas com foco na promoção do sucesso educativo.

3.1. O SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No contexto mundial, o subsistema de ensino superior no Brasil pode ser considerado recente, inclusive em relação à América; enquanto as primeiras universidades do continente remontam ao século XVI, a primeira universidade fundada no Brasil data do século XX. Isso pode ser atribuído, no primeiro momento, à postura dos colonizadores portugueses que não admitiam a implantação de universidades na colônia. Há registros de que a primeira tentativa capitaneada por jesuítas foi estagnada pela Coroa, em 1592. Deste modo, podemos afirmar que, no período colonial, a educação era acessível somente para os herdeiros da aristocracia e funcionários da alta hierarquia, circunscrita a alguns estados e oferecida em Colégios Jesuítas. Esta postura foi apoiada pela elite nascente na colônia, a qual possuía os “olhos” voltados para a Europa e, conseqüentemente, consideravam adequado que os seus filhos, após os estudos gerais realizados nos colégios Jesuítas, buscassem em Portugal, na Universidade de Coimbra, a formação em nível superior (Buarque, 1994; Santos & Almeida Filho, 1997; Fávero, 2006).

A colônia só teve a oportunidade de criar instituições para oferta de cursos de nível superior, em 1808, com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil e, seguinte transferência da sede da Monarquia, em função dos conflitos com a França Napoleônica. A partir deste período, em 1835, foi instituído o modelo de formação em nível superior, por meio de institutos isolados, nos quais se transmitiam o conhecimento específico necessário à formação superior para filhos da aristocracia, especialmente, para às áreas de Medicina, Direito e Engenharias. Segundo Santos e Almeida Filho (1997), eram “cursos de graduação de currículo fechado e diplomas licenciadores de profissões”(p. 115). Esta política de controle da formação da elite intelectual,

por meio da proibição da criação de universidades no Brasil foi uma característica do período colonial e, também, do período monárquico (Fávero, 2006).

No período histórico denominado de Primeira República (1889-1930), algumas iniciativas regionais de criação de universidades foram registradas nos estados do Amazonas (Universidade de Manaus, 1909) e Paraná (1912), porém estas não lograram êxito e foram extintas em um curto período de tempo. Outra iniciativa no âmbito do governo Federal ocorreu em 1921, quando foi oficialmente criada a Universidade do Rio de Janeiro, a partir da fusão das Escolas Politécnica, de Direito e de Medicina. De fato, estas faculdades prosseguiram apenas agregadas sob a mesma reitoria, sem indícios de qualquer integração e focadas na formação das profissões específicas. Segundo alguns autores, esta instituição foi criada com o propósito de conceder título honorífico ao Rei da Bélgica, na ocasião da comemoração do Centenário da Independência do Brasil. (Santos & Almeida Filho, 1997; Morhy, 2004).

Esta iniciativa do governo federal de criação de uma universidade, independente das circunstâncias da sua criação, teve como principal produto o fomento da discussão sobre universidade no país. Estes debates foram protagonizados pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e pela Academia Brasileira de Ciências (ABC) e giraram em torno da concepção e funções da instituição. Em 1927, foi realizada em Curitiba (Paraná), a 1ª Conferência Nacional de Educação, a qual tinha como tema gerador a relação da universidade com a pesquisa (Fávero, 2006).

3.2. UNIVERSIDADES NO BRASIL: SETE DÉCADAS DE REPRODUÇÃO DO MESMO (1930-1990)

No período da segunda república (1930-1964), a universidade se instaurou no país. O governo federal criou o Ministério da Educação e Saúde (1930), o qual instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras com a publicação do Decreto N° 19.851, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931). Assim, pela primeira vez na história, o país passou a ter um marco regulatório para instituições de ensino superior. Este documento definiu “que o ensino superior no Brasil obedeceria, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados”. O Artigo 1º descreve as finalidades do ensino universitário e estabelece como funções o ensino, a pesquisa e a extensão:

elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e

científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (p. 1).

No Capítulo IV, Artigos 32 e 33, o documento atribuiu à organização didática e aos métodos pedagógicos, os objetivos de ministrar ensino eficiente e estimular o espírito de investigação. Como condição para atingir estes objetivos, as instituições deveriam selecionar rigorosamente seu corpo docente, a partir de atributos como o devotamento ao magistério, a elevada cultura, a capacidade didática e a alta moral, e adicionalmente, a instituição deveria prover a infraestrutura necessária à ampla objetivação do ensino. No capítulo XI, o Artigo 93 definiu, entre um conjunto de deveres dos discentes, o seguinte: “aplicar a máxima diligência no aproveitamento do ensino ministrado” (p. 15). Deste modo, estavam postos os pilares meritocráticos que orientaram a organização da universidade no Brasil e a centralização político administrativa, que foi instituída com a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em paralelo a este movimento institucional e como reflexo dos debates iniciados nos anos 1920, em 1932, um grupo de intelectuais brasileiros tornou público um documento, veiculado em jornais de grande circulação na época, denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Este documento, aliado à Semana de Arte Moderna de 1922, influenciou a criação de duas instituições, uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro.

Em 1934, foi criada, por iniciativa de um segmento da elite paulistana ligado à oligarquia cafeeira e ao jornal *O Estado de S. Paulo*, a Universidade de São Paulo (USP)²⁰, como fruto da junção das Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Escolas Politécnica e Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

No projeto da USP, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha uma centralidade, por ter sido atribuído a este setor a responsabilidade de oferecer um curso básico preparatório para os seus estudantes e para aqueles das outras faculdades que ingressavam à Universidade. Segundo Cunha (2007), “lá os alunos estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos, após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais”. (p.168).

Podemos destacar esta iniciativa como uma preocupação da instituição em superar a formação pautada exclusivamente na instrução e promover uma formação ampliada a partir de

²⁰ A USP foi criada por meio do Decreto nº 6.283. No Artigo 2º deste decreto definiu as seguintes finalidades da USP: (1) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; (2) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida; (3) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; e (4) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

componentes curriculares de formação geral e, assim, se aproximando do conceito de sucesso educativo (São Paulo, 1934).

No Rio de Janeiro, em 1935, surgiu o projeto mais arrojado para o cenário brasileiro da época e, naquele contexto, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), por Anísio Teixeira. Este projeto de universidade envolveu artistas e a intelectualidade brasileira da época: Villa-Lobos, Sérgio Buarque de Holanda, Cândido Portinari, Josué de Castro, Gilberto Freyre, Afrânio Peixoto, Oscar Niemeyer e Mário de Andrade (Almeida Filho, 2014a). A instituição foi concebida a partir da integração das faculdades de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes. Assim, em 4 de abril de 1935, foi assinado pelo Prefeito Pedro Ernesto, o Decreto nº 5.513²¹, que instituiu a Universidade do Distrito Federal (UDF).

Estas duas experiências destoaram do cenário da época, contudo, apresentavam diferenças significativas. A primeira, a USP, significava para a elite paulista mais do que um projeto de educação, pois havia o interesse de viabilizar a consolidação de um projeto burguês de sociedade. No documento que instituiu a USP, podemos identificar uma ênfase na perspectiva elitista e meritocrática da instituição, quando elegeu como um dos condicionantes para criação da universidade, a necessidade de formação das classes dirigentes e, apesar de reconhecer a heterogeneidade da população do país, afirmava: “está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes” (São Paulo, 1934).

A UDF se diferenciou na proposta de universidade por apresentar uma preocupação mais ampliada em vincular-se à realidade brasileira, com a relação entre universidade e os demais níveis de ensino e com a formação de professores. Entretanto, o contexto brasileiro da época, de desigualdades acentuadas e com barreiras de acesso nos níveis de ensino, por meio de restrições à progressão do ensino médio para o superior (Cunha, 2007), a sua clientela, no que tange à origem socioeconômica e cultural dos estudantes foi semelhante à dos vários congêneres estabelecimentos da época. A UDF sofreu forte pressão do Governo Vargas e do movimento católico, de modo que, quatro anos após sua fundação, ocorreu a sua dissolução por meio do Decreto-Lei nº. 1063, de 19 de janeiro de 1939, quando foi integrada à Universidade do Brasil (UB), mantida e dirigida pela União.

²¹ Este decreto instituiu as seguintes finalidades: (1) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; (2) encorajar a pesquisa científica, literária e artística; (3) propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; (4) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem; e (5) prover a formação do magistério, em todos os seus graus.

O número de universidades cresceu no Brasil a partir dos anos 1940, mais especificamente após o final da ditadura Vargas, quando foram criadas universidades e iniciado o processo de federalização de instituições regionais, porém segundo Santos e Almeida Filho (1997), a concepção destes espaços de ensino superior seguiu o modelo institucional e pedagógico das universidades europeias, incluindo os ritos da secular instituição.

Sobre o mesmo tema, Darcy Ribeiro (1978) afirmou:

As universidades atuais da América Latina, também, são resultantes dessa modernização que as fez surgir ou as remodelou conforme o padrão napoleônico de organização do ensino superior. Em sua qualidade de transplantes, jamais alcançaram autenticidade, pois só copiaram o modelo no seu aspecto formal, sem procurar desempenhar as funções exercidas no contexto original, de transfiguração da cultura nacional (p. 27).

Diante do exposto, ficou evidente a falta de originalidade na construção do projeto de universidade no país, o qual reproduziu um modelo de universidade francês-napoleônico, com ênfase na formação profissionalizante em áreas específicas e no tradicionalismo pedagógico estruturado a partir de pressupostos gestados no ensino praticado na universidade medieval e sistematizado pelos primeiros pedagogos do século XVII. Ao desconsiderar o contexto local diverso e instituir uma educação universal as universidades desenvolveram-se apartadas da sociedade brasileira.

Deste modo, podemos elencar como características, a centralidade do professor no processo de ensino, a ênfase em conteúdos clássicos, a passividade dos estudantes e as metodologias com base na memorização, na repetição e no exame individual como únicas formas de avaliação. A cátedra universitária – instância acadêmica, instituída na idade média, destinada a fomentar o debate em torno de um autor de destaque no campo do conhecimento – foi mantida. Acrescentamos que o modelo também atribuía grande importância para a colação de grau e para o diploma como requisito para o exercício da profissão, logo pautado em um sucesso educativo essencialmente normativo.

Do ponto de vista metodológico, Anastasiou (2001) descreveu o modelo universitário francês como:

[...] um ensino eminentemente profissionalizante, centrado no professor repassador e no estudo das obras clássicas de cada época; a aceitação passiva das atividades propostas, o papel da memorização do conteúdo pelo aluno como sua obrigação primordial; a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório [...] (p. 5).

Este subsistema de ensino superior instituído até então teve o movimento estudantil como o seu principal crítico, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE). A instituição foi

criada em 1937 e, inicialmente, tinha sua ação bastante localizada dada a dimensão continental do país; somente a partir de 1938, quando realizou o seu 2º Congresso Nacional de Estudantes, passou a defender uma pauta nacional, a qual se contrapunha à política de ensino superior adotada pelo governo naquele período (Cunha, 2007).

A ação da UNE foi inspirada pelo ideário da reforma Universitária de Córdoba de 1918. Este movimento dos estudantes universitários da secular universidade argentina teve repercussões político-sociais e culturais em toda a América Latina. No manifesto “la juventud universitaria de Córdoba²²” percebemos que o movimento surgiu em oposição ao regime administrativo, aos métodos de ensino e ao conceito de autoridade predominantes na instituição.

Segundo Freitas Neto (2011), as reivindicações dos estudantes da Universidade de Córdoba podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

Coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo (p. 67).

Este registro do movimento de Córdoba é importante no contexto deste estudo, dada a influência exercida sobre o ideário de universidade na América Latina, por meio da introdução de elementos estruturantes como a democratização da gestão da universidade, a autonomia dos estudantes, a qualidade na formação e o engajamento das instituições com a realidade onde estavam inseridas as universidades. Isso apontou para outro modelo de formação com capacidade de impactar de forma positiva nas trajetórias dos estudantes, por meio de ações que reforçam o sucesso educativo, superando a mera formação instrucional.

Em 1960, o então presidente da República, Juscelino Kubitschek, apresentou ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei para a criação da Fundação Universidade de Brasília. Após um ano, em 15 de Dezembro de 1961, foi promulgada a Lei 3.998, que autorizava a fundação da UnB, já no governo do presidente João Goulart. Um destaque especial deve ser dado a esta instituição, visto que, Anísio Teixeira novamente despontou no cenário do ensino superior brasileiro, acompanhado de Darcy Ribeiro, e ambos apresentaram para a sociedade uma nova proposta de universidade inovadora e integrada, sem precedentes no cenário nacional. O modelo

²² Disponível em: <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm> Acesso: 03/09/2015

de formação foi organizado em um sistema duplo e integrado formado pelos Institutos Centrais e pelas Faculdades²³ (UnB, 2007).

O plano orientador da instituição apresentou como principais inovações introduzidas pelo projeto, os seguintes pontos:

(1) os egressos do ensino médio entravam na universidade através de cursos gerais; (2) a escolha pela especialização se dava ao longo da formação; (3) formação humanista-científico-cultural ampla; (4) formação modular e em camadas no sistema duplo e integrado nos institutos e faculdades; (5) universidade de ensino e pesquisa; (6) desenvolvimento da autonomia de aprendizado; (7) convívio dos estudantes de várias áreas de estudos (UnB, 2007 p. 19).

Sobre o processo de ingresso na instituição, o projeto da UNB definiu um sistema de seleção por meio de exame vestibular que representava um diagnóstico do curso secundário realizado pelo estudante, com questões sobre os conteúdos apreendidos em disciplinas, teste de aptidões gerais e teste vocacional. Este conjunto de elementos do processo seletivo tinha a função de desenhar o perfil dos candidatos, os quais seriam classificados e, após esta etapa, uma entrevista seria realizada para fornecer informações complementares e orientação sobre a opção profissional e sobre a Universidade (Alencar, 1978).

Apesar dos avanços no plano orientador, o documento não apresentou nenhuma menção ao sucesso educativo; no entanto, elementos presentes no documento podem ser associados à promoção do sucesso educativo, como, por exemplo, a fixação de formas de seleção dos ingressantes e a formação em ciclos. Estes dois elementos podem proporcionar uma aproximação sucessiva e preparatória dos mesmos à cultura universitária, além de permitir maiores possibilidades de escolha e mobilidade. É importante destacar também, a ação institucional no âmbito da sala de aula na definição de uma política de ensino que prezava pela autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem, o que remete a metodologias de ensino ativas e ao processo avaliativo formativo. Este projeto foi interrompido em 1964, quando ocorreu a assunção do governo militar, que promoveu a destituição do reitorado e o desmonte total do projeto.

No ano de 1968, o governo militar instituído em 1964, criou, por meio do Decreto nº 62.937 de 02 de janeiro de 1968, uma comissão com a finalidade de: “estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e

²³ Os institutos centrais agregavam as grandes áreas de conhecimento (Matemática, Física, Química, Geociências, Biologia, Ciências Humanas, Letras e Artes) e tinham como finalidade oferecer formação básica intelectual e científica para todos os estudantes da universidade, antes do ingresso nos cursos profissionais das Faculdades; cursos de bacharelado que permitissem a formação de professores nas grandes áreas do instituto; formação especializada preparatória para aqueles que possuíssem maior aptidão para pesquisas; e estudos originais e programas de pós-graduados em nível de doutorado (UnB, 2007; Alencar, 1978).

formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (MEC, 1983). O trabalho desse grupo resultou na Reforma Universitária de 1968, a qual foi instituída na Lei n.º 5.540 de 28/11/68 (Brasil, 1968). A partir daquele momento, o Estado assumiu o papel de organizador da política de educação superior e efetivou a instituição universitária no Brasil (Cunha, 2007).

Uma repercussão significativa para o setor público federal foi a estruturação da pós-graduação no país. Ainda destacamos o fim da cátedra, a instituição dos departamentos e da matrícula por disciplina, a organização dos cursos por meio de créditos e a desarticulação dos estudantes e, conseqüentemente, do movimento estudantil (Brasil, 1968). Esta Lei ainda instituiu o programa de monitoria, o acesso à universidade por meio do vestibular unificado e ratificou a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Segundo Cunha (2007), “a reforma das universidades assumiu, assim, uma feição predominantemente, organizacional, com clara inspiração taylorista e economicista” (p. 180).

Entre os efeitos destas mudanças, com reflexo sobre a qualidade da graduação no que tange a contextualização dos cursos no espaço e tempo, podemos salientar o Art. 26 (Brasil, 1968), que autorizava, ao então Conselho Federal de Educação, estabelecer currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o país, com um grau de detalhamento que definia os conteúdos, a carga horária e a denominação das disciplinas sob o argumento de assegurar igualdade de oportunidades e uniformidade profissional. Esta exigência só foi revogada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação, que no seu Artigo 52 inciso II (Brasil, 1996), estabeleceu autonomia às instituições de ensino superior para fixar os currículos dos seus cursos e programas, com base nas diretrizes gerais pertinentes.

Outro aspecto foi a estruturação de uma agência autônoma e arbitrária: os departamentos. Estes passaram a promover intervenções corporativas nos cursos, que implicavam na ampliação da carga horária dos currículos e na redução do tempo livre dos estudantes, aliadas a um quadro de horários de aula disperso com prejuízos para o discente, como a fragmentação do trabalho escolar (Ghiraldelli, 1994).

Até então, podemos sinalizar como aspecto importante na política de ensino superior, para o tema estudado nesta tese, a instituição do programa de monitoria com a função de desenvolver apoio aos professores no desenvolvimento das disciplinas. O artigo 41 da Lei n.º 5.540 de 28/11/68 definiu que as universidades deveriam criar as funções de monitor para estudantes de cursos de graduação selecionados por mérito. De uma forma geral, a instituição

do sistema de pós-graduação promoveu maior acesso à formação pós-graduada para docentes das instituições de ensino superior e isso guarda relações com a qualidade do ensino e, portanto, com o sucesso educativo.

A década de 1980 foi um período de crise econômica no Brasil e na América Latina e isso repercutiu no sistema público de ensino superior, especialmente, na rede federal de universidades, cujas instituições viveram um período de grave restrição financeira. Por outro lado, foi a década marcada pela reconquista da democracia, ou seja, uma luta protagonizada pelos movimentos organizados da sociedade civil de reconquista de direitos sociais e políticos.

A respeito do contexto de crise institucional das universidades federais na década de 1980, Santos e Almeida Filho pontuaram: “O sistema federal de ensino superior foi particularmente afetado: anos de sub-financiamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas e frequentes greves de estudantes, docentes e servidores” (p. 73). Para Corbucc (2002), “os temas mais candentes que pautaram o ensino superior nos anos 1980 foram o financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as lutas corporativas de seus quadros de pessoal” (p. 7).

Em 1985, o governo federal instituiu uma Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior e, no seu relatório final, apontou como principais problemas do subsetor: (1) professores mal remunerados; (2) carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; (3) deficiências na formação profissional dos alunos; (4) descontinuidade das pesquisas; (5) discriminação social no acesso às universidades; (6) sistemas antidemocráticos de administração e escolha de quadros dirigentes; (7) crise financeira e pedagógica do ensino privado; (8) excesso de controles burocráticos nas universidades públicas; e (9) pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores (MEC, 1985). Este diagnóstico não produziu, naquele momento, nenhuma política efetiva para o setor, contudo, as suas recomendações foram posteriormente retomadas pelo Ministério da Educação (MEC), como, por exemplo, para embasar a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

A partir de 1995, o governo liberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que assumiu a Presidência da República, e as ações implantadas mantiveram e ampliaram as políticas de desvalorização do ensino superior público. Por outro lado, promoveram estímulo e abertura para o crescimento do capital privado no ensino superior, por meio de uma reforma educacional inspirada nos ditames de instituições financeiras multilaterais. Isso pode ser comprovado com

análise dos gastos públicos no período. Em 1995, os recursos destinados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) correspondiam a 0,63%; em 2001, este percentual foi de 0,43% do PIB, ou seja, uma queda de investimento em educação superior no período (Bertolin, 2009). Uma análise do papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil (1991-2001), realizada por Soares (2013), a partir de dados do Censo da Educação Superior, revelou que houve uma redução do número de instituições públicas, com uma queda da ordem de 17,6%.

Ainda neste período de governo, outra política de interesse deste estudo desenvolveu-se no âmbito da educação superior brasileira: a implantação do processo de avaliação. Em 1996, foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino. Estes processos avaliativos ganharam centralidade e coadunavam-se com uma tendência de ênfase na avaliação em outras partes do mundo, como um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas. A realização dos exames standardizados e a ampla divulgação do ranking dos cursos produziram impactos diversos na cultura das instituições de ensino superior e, entre elas, gerou uma lógica de concorrência entre as diversas instituições de educação superior. (Dias Sobrinho & Ristoff, 2013).

Em paralelo ao governo neoliberal, ocorreram ações no campo jurídico que indicavam a necessidade de mudanças na organização e na gestão do ensino superior. A Lei nº 9.394, de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) foi um instrumento normativo importante para proporcionar a diversificação dos cursos de graduação e para possibilitar que as instituições tivessem liberdade para elaborar currículos de cursos de graduação que respondessem as demandas locais, sem perder as referências estruturantes de cada campo profissional, ao condicionar o processo ao seguimento de diretrizes gerais. Para atender tal demanda, o Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior (SESU)²⁴ – lançou, em 1997, o Edital 4, o qual tinha objetivo de convocar as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores.

Em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), com duração de dez anos (Brasil, 2001). Como este estudo tem como foco a trajetória de estudantes que integralizaram seus estudos no primeiro semestre do ano de 2015

²⁴ A SESU recebeu cerca de 1200 propostas bastante heterogêneas que foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas, que tiveram como referência para análise o modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares estabelecido no edital. As diretrizes, após redação final, foram encaminhadas para aprovação no Conselho Nacional de Educação e, atualmente, a maioria dos cursos de graduação no Brasil possuem diretrizes ou referenciais orientadores, que passaram a ser utilizados como bases para avaliação dos cursos pelo sistema de avaliação.

(semestre 2014.2), iremos considerar o plano 2001-2011 como referência, por este ter sido o marco regulatório que subsidiou a ação do Ministério da Educação, até 2014²⁵. Entre os objetivos e metas do PNE 2001-2011, destacamos aquelas que se relacionam com a qualidade do ensino e com o sucesso educativo:

Meta 6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Meta 7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa;

Meta 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem;

Meta 14. A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o recredenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos;

Meta 18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa;

Meta 23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

Este plano lançou as bases para as reformulações da educação superior brasileira que ocorreram nos anos seguintes, as quais serão analisadas a seguir.

3.3. EXPANSÃO, INTERIORIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA (2003-2014)

No período entre 2003-2014, o Brasil teve dois governantes do Partido dos Trabalhadores (PT), o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e a Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014). A Presidenta Dilma Rousseff foi eleita, em 2014, para o seu segundo mandato que iniciou em 2015 e finalizou em 2016; contudo, este estudo irá abordar a política de ensino superior somente até o seu primeiro mandato. Este corte na análise da política, até

²⁵ Um novo plano nacional de educação deveria ter sido aprovado e a lei sancionada em 2011, todavia, somente em 2014 foi publicada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

2014, se deu em função deste período representar o limite do tempo de graduação dos egressos selecionados para este estudo.

Como parte da agenda do governo Lula, em 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O ministro da educação Fernando Haddad, referindo-se ao PDE naquele momento, o considerou como um conjunto de programas que visavam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001-2011. O PDE teve como sustentação seis pilares: (1) visão sistêmica da educação, (2) territorialidade, (3) desenvolvimento, (4) regime de colaboração, (5) responsabilização e (6) mobilização social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). No âmbito da educação superior, o PDE adotou os seguintes princípios:

(1) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional; (2) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade; (3) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica; (4) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País; e (5) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (MEC, 2007 p 27).

Estes princípios foram traduzidos em três ações estratégicas do Ministério da Educação com foco no ensino superior: (1) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); (2) o Programa Universidade para Todos (PROUNI); e (3) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A seguir, serão descritas duas destas políticas implementadas no nível macro do subsistema de educação superior, as quais estão relacionadas com a promoção do sucesso educativo: o SINAES e o REUNI. No âmbito deste plano, o destaque será dado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e à proposta de inovação acadêmica, por meio dos Bacharelados Interdisciplinares.

Neste cenário, precisamos esclarecer que o PROUNI foi um programa criado para ofertar bolsas de estudo integrais e parciais, cujos beneficiários eram estudantes brasileiros sem diploma de nível superior de instituições privadas de educação, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica (Brasil, 2005). Deste modo, trata-se de uma ação de inclusão social para os estudantes de instituições privadas e, por este, motivo não será descrito e analisado neste estudo, no qual nos dedicamos a estudar o sucesso educativo na rede federal

de ensino superior e adotamos como unidade de análise, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

3.3.1. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (Sinaes)

A importância do sistema de avaliação para promoção do sucesso acadêmico está relacionada com o seu potencial de produção de informações que permitam o desenvolvimento da gestão acadêmica com base em informações, ou seja, a informação para ação, que se traduz no fortalecimento do planejamento e em subsídios para a formulação de políticas internas e externas em prol de ensino superior de qualidade.

A temática da avaliação da qualidade do ensino superior foi marcada por uma evolução que teve como marco inicial, o ano de 1976, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) instituiu a avaliação dos cursos de pós-graduação. Quase uma década depois, em 1983, estes debates passaram a fazer parte da agenda dos cursos de graduação, quando foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que não teve continuidade. Em 1986, foi instituído o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES). Na década de 1990, o impulso para a instituição de processos avaliativos partiu das universidades e culminou com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1994, que se caracterizou como um programa construído pelas Instituições de Educação Superior (IES), com o objetivo de desenvolver um processo de avaliação institucional. Em 1996, foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC), a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino e a Avaliação de Centros Universitários (1996) (Polidori, Marinho-Araujo, & Barreyro, 2006). Enfim, em 2004, foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o qual será descrito a seguir.

O Sinaes foi criado por meio da Lei N° 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), a qual define como objetivo precípua do sistema “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (p. 3), em consonância com os art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei de Diretrizes e de Bases da Educação (Brasil, 1996). Esta política representou um contraponto em relação ao processo avaliativo de cunho neoliberal instituído no governo anterior; contudo, críticas foram feitas em relação à discrepância entre a concepção e a execução do sistema (Lacerda, 2015; Barreyro & Rothen, 2014).

O Inciso 1º do Art 1º (Brasil , 2004), descreve as finalidades do sistema:

A melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (p. 3)

O Sinaes é constituído por três componentes principais: as avaliações das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, que são aplicadas em momentos distintos e compõem as análises que definirão a qualidade institucional. A abrangência dos indicadores que integram estes componentes dá conta de produzir informações das instituições de ensino superior sobre aspectos relacionados com o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações, entre outros aspectos.

A avaliação institucional desenvolve-se em duas etapas, uma interna coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição, e outra, externa, realizada pelas comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), seguindo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Esta etapa, segundo documentos oficiais, representa o centro de referência e se constitui em uma análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos (Brasil, 2004).

O objetivo da avaliação dos cursos de graduação é definido no Art. 4º da Lei N° 10.861 (Brasil, 2004), e descreve que cabe a esta etapa do processo avaliativo “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (p. 3). A avaliação ocorre por meio de visita *in loco* de avaliadores externos em processos de autorização, reconhecimento ou renovação a que os cursos estão submetidos.

Na organização didático-pedagógica, um conjunto de dimensões observadas fala sobre a qualidade do ensino de graduação oferecido pela instituição, sendo eles: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) – contexto educacional, objetivos do curso, perfil profissional do egresso, estrutura curricular²⁶, conteúdos curriculares, metodologia, estágio curricular

²⁶ Aspectos observados: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática

supervisionado/relação com rede de serviços, atividades complementares, trabalho conclusão curso, procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e atividades práticas de ensino; políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso; programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios; ações acadêmico-administrativas em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC, entre outras), no âmbito do curso; atividades de tutoria; Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo ensino aprendizagem; e mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes (MEC/INEP, 2015).

Outro componente é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), um instrumento que avalia o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação. É de caráter obrigatório e aplicado periodicamente aos alunos, por meio de procedimentos amostrais, ao final do primeiro semestre e do último ano de curso. O exame destina-se a aferir o desempenho dos estudantes em relação a competências e habilidades específicas e gerais desenvolvidos ao longo de um curso de graduação previstos nas diretrizes curriculares (Brasil, 2004).

No mandado do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), medidas administrativas foram efetivadas, por parte do Ministério da Educação, com a finalidade de estabelecer processos regulatórios dos cursos de graduação no país. Um marco nesse processo foi a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (MEC, 2007), documento que definiu os processos de abertura de novos cursos vinculados a uma base eletrônica (e-mec), bem como “o ciclo avaliativo de realização periódica por meio da autoavaliação de instituições, avaliação externa de instituições e avaliação de cursos de graduação e programas de cursos sequenciais” (p. 1).

Este documento, em seu artigo 35, definiu o seguinte:

Superada a fase de análise documental, o Processo N° INEP se iniciará com a atribuição de conceito preliminar de curso (CPC), gerados a partir de informações lançadas por instituições ou cursos no Censo da Educação Superior, nos resultados do exame Nacional de Estudantes (Enade) e nos cadastros próprios do INEP (p. 13).

Em 2008, o Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (MEC/INEP) publicou uma nota técnica que definiu a aplicação do Conceito Preliminar de Cursos de graduação (CPC) na avaliação do sistema nacional de avaliação da educação superior. Conforme este documento, o CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos

superiores, o qual é calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos (MEC/INEP, 2008).

Este indicador obedece a uma escala de 0-5 e com o conceito de 3 a 5 é considerado satisfatório o desempenho do curso. Portanto, cursos com conceito acima de 3 foram dispensados da visita periódica *in loco*, em caso de renovação do curso. Podemos inferir que o motivo principal dessa decisão estava pautado na redução dos custos com o processo avaliativo, tendo em vista o número expressivo de cursos de graduação existentes no país. Por outro lado, ressaltamos que a medida fragilizou a instituição de um processo de avaliação sistemático da qualidade dos cursos de forma global e, conseqüentemente, a formação de uma cultura avaliativa nas instituições, podendo predominar somente o sentido regulatório do sistema.

Neste sentido, Barreyro e Rothen (2014) fizeram a seguinte crítica:

O Conceito mudou a implementação do SINAES, limitando as visitas *in loco* aos cursos que obtiveram um conceito preliminar menor que 3, o que gerou a diminuição de 3.000 visitas previstas por ano para 1.800. Tal motivo, embora louvável no ponto de vista administrativo, não o é para o objetivo de melhoria de qualidade, pois, ao se aligeirar os processos de avaliação de cursos, perdeu-se o caráter formativo da avaliação (p. 70).

Outra crítica ao SINAES pesa sobre a supervalorização da geração de dados quantitativos, testes standardizados e geração de índices (Lacerda, 2015).

Um estudo com foco na avaliação externa da gestão escolar, do Programa Nova Escola, implementada na rede pública de ensino básico do Estado do Rio de Janeiro, Orlando Filho e Sá (2016) elencaram um conjunto de entraves à efetivação dos objetivos propostos. Destacamos:

Ao instituir a avaliação externa, foi ignorada a necessidade de se conhecer a visão das escolas a respeito de sua realidade. Esse fato gerou grande insatisfação nas comunidades escolares que se consideraram excluídas do processo avaliativo, com o surgimento da sensação entre seus profissionais de que sua autonomia foi desconsiderada ou diminuída pelo Governo do Estado (p.298).

Este estudo guarda relação com o SINAES na medida em que este sistema no espaço universitário, também, contribuiu para inibir o protagonismo na formulação de processos avaliativos internos. Destarte, Dias Sobrinho (2008) afirmou:

[...] a avaliação institucional, que era central no SINAES, se tornou periférica. As CPAs perderam sua função, pois, as instituições eram desestimuladas a levar adiante os processos de avaliação. O ENADE e o estudante passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade (p. 821).

Em um texto que analisa a predominância da lógica do *accountability* nas políticas, especialmente na área de educação, Afonso (2012) destacou que, no contexto da educação em Portugal, “a tendência avaliacrática nos últimos anos tem sido a de sobrevalorizar os resultados (mensuráveis) da avaliação dos alunos, interferindo redutoramente, de formas várias e nem sempre explícitas, nas outras duas avaliações (das escolas e dos professores)” (p. 476).

A tendência de alinhamento do sistema com os preceitos da eficiência, próprio da agenda neoliberal foi uma característica desde o seu surgimento, contudo, consideramos importante destacar que a instituição do SINAES consolidou um sistema de avaliação da qualidade das instituições de ensino superior no país e permitiu a produção e a divulgação de informações regulares sobre o desempenho das instituições, por meio da publicização do Conceito Preliminar de Cursos de graduação (CPC), do Índice Geral de Cursos (IGC) e dos relatórios das comissões internas de autoavaliação ou Comissão Própria de Avaliação (CPA) e relatórios ENADE.

Um aspecto importante desse processo é o fato de permitir que ocorra um diálogo crítico entre políticos, gestores, atores educativos e entre o público em geral, que poderá produzir impactos na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos estabelecimentos de ensino superior e, conseqüente ampliação das condições de promoção do sucesso educativo. Entretanto, podemos apontar que esta pode ser a maior fragilidade do sistema, ou seja, ainda não foi eficiente como indutor e gerador de informações que sejam utilizadas na gestão acadêmica das instituições ou cursos. No capítulo VII, dados relacionados com os relatórios da CPA, do ENAD, do CPC serão apresentados, com foco na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

3.3.2. O REUNI – PROGRAMA DE APOIO AOS PLANOS DE RESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

A partir de 2007, ocorreu uma ação indutora da expansão das universidades com a criação do Programa de Apoio aos Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). Todas as universidades federais aderiram ao programa e elaboraram seus planos de reestruturação, que foram aprovados nos respectivos conselhos universitários para, posteriormente, se transformarem em acordos e metas com o MEC (MEC/SESu/DIFES, 2009).

É importante ressaltar que, apesar da adesão de todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ao REUNI, este programa causou muita polêmica e produziu posições polarizadas em torno dos seus propósitos. Os segmentos dos sindicatos docentes e do movimento estudantil apresentaram críticas ao cunho neoliberal do plano e a incapacidade de sustentabilidade financeira em longo prazo, em cenário de crise, das metas de expansão da oferta de vagas. Outros enxergaram o plano como uma janela de oportunidade para a reestruturação da universidade brasileira de modo a promover democratização, interiorização e implantação de novos arranjos formativos das IFES (Prestes, Jezine, & Scocuglia, 2012).

O REUNI tinha como meta global “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (p. 1). As diretrizes eram:

- (1) redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- (2) ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- (3) revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- (4) diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- (5) ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- (6) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (p. 1).

3.3.2.1. AÇÕES AFIRMATIVAS – PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (Pnaes)

O conceito de ação afirmativa relaciona-se com um conjunto de ações redistributivas com o objetivo de promover a elevação das condições de vida de grupos discriminados pela exclusão socioeconômica ou cultural, por meio da alocação de bens (Feres Júnior & Zoninsein, 2006). No Brasil, as ações afirmativas, segundo o conceito acima, só passaram a fazer parte do cenário nacional a partir da década de 1980, como produto de esforços coletivos de diversos setores da sociedade em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público.

As condições de acesso e permanência dos estudantes em todos os níveis de ensino estão asseguradas na Constituição brasileira de 1988, bem como na Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação (2001-2011), O plano REUNI, ao definir como algumas das suas diretrizes a ampliação de políticas de inclusão e a assistência estudantil alinhadas com o marco legal descrito acima, comprometeu-se com a criação de uma política pública capaz de garantir a permanência dos estudantes nas instituições e, deste modo, em 2010, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) (Brasil, 2010), com a finalidade de:

[...] democratizar as condições de permanência dos jovens na educação; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (p. 1).

O decreto definiu como responsabilidade das instituições, a definição dos critérios e da metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados com as ações de assistência estudantil do Pnaes; contudo, no Art 5º, estabeleceu que serão atendidos, prioritariamente, estudantes provenientes de escola pública e com renda per capita de até um salário mínimo e meio. As ações de assistência, com foco na permanência material dos estudantes, englobavam as seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

Sobre o orçamento destinado ao Pnaes, segundo dados da SESU, “o programa teve orçamento ampliado em proporção significativa – mais de sete vezes, entre 2008 e 2014 (de R\$ 101,2 milhões para R\$ 742,7 milhões)” (MEC, 2014). Sobre o programa, Carvalho (2014) afirmou:

As transferências orçamentárias cresceram mais de 960% nos oito anos. No entanto, o grande salto ocorreu em 2008 com a implementação do Pnaes com acréscimo de 185% nos recursos entre 2007 e 2008. Em suas nove dimensões o programa beneficiou 408.500 estudantes das IFES em 2009. Isto representou 54% do total de matriculados no segmento federal, superando os 43% de estudantes com renda familiar média mensal correspondente às classes socioeconômicas C, D e E, sendo que 46% estudaram em escolas públicas de ensino médio. Pode-se inferir considerável avanço na assistência estudantil, na medida que o auxílio aos alunos mais vulneráveis deixou de ser responsabilidade exclusiva das IFES e passou a ser política pública regular a partir de 2008 (p. 236/7).

No relatório de avaliação do primeiro ano do REUNI, foi atribuída ao Pnaes a capacidade de aumentar as taxas de diplomação e diminuir a evasão e repetência – outras metas do Reuni – pelo potencial do programa em possibilitar ao estudante beneficiário condições menos desiguais para cursar uma universidade federal (MEC/SESu/DIFES, 2009).

Estudos realizados em universidades federais, nas quais o Pnaes foi avaliado revelaram a importância do programa em contribuir com a permanência e a conclusão do curso de estudantes em situação de vulnerabilidade social (Vargas, 2011; Almeida, 2013; Barros, 2014; Terra, 2015).

3.3.2.2. INOVAÇÃO ACADÊMICA

A ação afirmativa voltada para permanência dos estudantes no ensino superior deve levar em conta aspectos materiais, mas, tão essencial quanto a assistência estudantil para a manutenção da permanência dos estudantes, é o modelo acadêmico e o currículo vigente nos cursos, bem como um sistema de acolhimento institucional e administrativo, que permita aos mesmos, em especial, aqueles oriundos de grupos excluídos e de baixo capital econômico e cultural, identificarem-se, serem reconhecidos e sentirem-se parte do sistema (Santos, 2009).

Segundo Santos e Almeida Filho, o modelo de educação superior predominante no Brasil, no momento da implantação do REUNI, possuía uma estrutura curricular caracterizada pela concepção linear, fragmentação do conhecimento, modelos ultrapassados de formação superior e acadêmica, reformas universitárias incompletas (ou frustradas), desregulamentação da educação superior, incompatibilidade do modelo nacional com outros sistemas mundiais. (Santos & Almeida Filho, 2008).

Estudo realizado por Bastos (2004) com um grupo de docentes da área da saúde, demonstrou que a maioria deles não teve formação pedagógica; concebiam o ensino como transmissão de conhecimentos e de experiências, e a aprendizagem, como assimilação de informações. Tinham dificuldades com o planejamento da disciplina e não sabiam situá-la no conjunto das outras disciplinas do currículo. Queixavam-se da desmotivação dos alunos. A autora posicionou-se contrária a manutenção desse modelo de ensino, e nas suas palavras:

“a universidade não pode mais aceitar e realizar um ensino que se baseia na transmissão de um saber – legitimado em si mesmo, cujo planejamento ocorre em função das disciplinas e a execução centrada no professor (que detém o conhecimento) e a avaliação como modelo tradicional de conferir erros e acertos dos alunos” (Bastos, 2004 p.10).

Segundo informações do relatório do primeiro ano de implantação do REUNI, das 53 universidades federais que aderiram ao plano, 26 apresentaram projetos com componentes de inovação (MEC/SESu/DIFES, 2009). Destas, um total de 17 se propuseram a estabelecer transformações na arquitetura acadêmica, inspiradas na proposta do movimento “Universidade Nova”. Contudo, não podemos deixar de assinalar que os “planos REUNI”, na grande maioria das instituições federais de ensino superior, representaram uma ampliação do modelo acadêmico instituído na década de 1940 e não conseguiram provocar mudanças significativas no regime de ensino vigente nas universidades.

O movimento “Universidade Nova” conduzido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e inspirado nas orientações de Anísio Teixeira (UDF, 1930) e Darcy Ribeiro (UNB, 1960), propunha uma nova organização da estrutura acadêmica com a instituição do regime de ciclos de formação. Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) representavam o primeiro ciclo de formação em uma grande área de conhecimento, com duração de três anos, e os currículos estruturados para oferecer componentes curriculares de formação geral e formação básica na grande área do BI. Os estudantes egressos dos bacharelados poderiam acessar o segundo ciclo de formação profissionalizante, o terceiro ciclo de formação em nível de pós-graduação ou o mundo do trabalho (Almeida Filho, 2014b; Teixeira & Coelho, 2014; Xavier, Lima, & Torres, 2013; Santana, Oliveira & Meireles, 2016).

As universidades que implantaram inovações, ou que foram criadas a partir de modelos diferenciados, buscavam aproximar a formação superior aos novos desafios do ensino na contemporaneidade e, especialmente, ao novo público diverso social, econômico e culturalmente que passou a acessar o ensino superior, bem como superar os principais desafios da educação superior brasileira focada na formação técnica/profissional, com cursos de longa duração, itinerários rigidamente pré-definidos, com carência de uma visão crítica da sociedade e atitude pouco humanística (Almeida Filho, 2014b)

A Universidade Federal do ABC (UFABC), criada pela Lei N° 11.145, 26/07/2005 (Brasil, 2005), foi a primeira instituição criada no regime de ciclos, o qual é estruturado a partir de cursos de primeiro ciclo, denominados bacharelados interdisciplinares, com cursos desenhados a partir de um arranjo curricular flexível e interdisciplinar. Atualmente, a UFABC possui três centros – Ciências Naturais e Humanas; Matemática, Computação e Cognição; e Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas – e os estudantes ingressam na

universidade, e não em um curso específico e, deste modo, podem realizar com liberdade a sua trajetória acadêmica.

A Universidade Federal da Bahia, em 2009, criou o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC), o qual abrigou os cursos de bacharelado interdisciplinar em Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde. Dentre as 17 IFES que aderiram ao regime de ciclos e implantaram Bacharelados Interdisciplinares, destacamos a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que, em 2009, criou o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (Santana, Oliveira, & Meireles, 2016) e o Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas.

No documento “Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais²⁷” (MEC, 2010), os cursos de BI foram definidos como:

O primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar é o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiram a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação stricto sensu, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar. (p. 3).

3.4. A PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO NO PERÍODO 2004-2014

Sobre o período entre 2004-2014 na rede federal de ensino superior, podemos assinalar que uma característica marcante foi a expansão do número de matrículas. No relatório do primeiro ano do plano REUNI, elaborado pelo MEC, há um registro do aumento de 14.826 novas vagas, incremento de 9,7% no número de cursos, alcance da Relação Aluno Professor (RAP) de 17,8 na média entre as universidades no ano de 2008 (MEC/SESu/DIFES, 2009). A Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) produziu um relatório sobre REUNI, no período 2007-2010, no qual registrou que as universidades federais aumentaram em 49% a oferta de vagas nos cursos de graduação, com 65.306 novas vagas (Andifes, 2010).

²⁷ Este documento ainda definiu como princípios dos cursos de BI: (1) formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural; (2) formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares; (3) trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular; (4) foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento; (5) permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos; (6) prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo; (7) vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica; (8) mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional; (9) reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos; (10) estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor; (11) valorização do trabalho em equipe (p. 4).

Neste cenário de ampliação do acesso, foi evidente a diversificação do campus universitário da rede federal, com mudanças territoriais provenientes da criação de campus universitários no interior do país. De 2003 a 2014, houve um salto no número de universidades federais de 45 para 63, o que representou uma ampliação de 40% nesse total. O número de campi universitários passou de 148 para 321, crescimento de 117%. As discrepâncias regionais na distribuição de instituições federais de ensino superior ainda permaneceram, todavia, registramos que nas regiões menos favorecidas (Norte e Nordeste) e nas cidades do interior, houve uma ampliação do número de universidades.

Uma análise dos dados de crescimento do sistema federal feito por Ristoff (2013) apontou que o crescimento de novos campi na região Norte e Nordeste representou 45% do total de crescimento da rede federal no país. Segundo dados da Secretaria de Educação Superior, o percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste foi de 94%, o que correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. (MEC, 2014).

Logo, na última década, o acesso ao ensino superior para todos os alunos, incluindo os de baixa renda, foi maior do que nunca; contudo, compreender este subsistema em função do acesso é não passar da superfície da questão. Nesta tese, nosso interesse foi alcançar a linha de chegada dos estudantes de cursos de graduação. Deste modo, os resultados em relação à obtenção de um diploma universitário no subsistema de ensino superior brasileiro se apresentam pouco esperançosos.

Indicadores utilizados são as taxas bruta e líquida de escolarização. A taxa bruta, em 2013, foi de 28,7% (percentual de pessoas que frequentaram cursos de graduação na educação superior, em relação à população de 18 a 24 anos) e a taxa líquida foi 15,1% (percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentaram cursos de graduação na educação superior, em relação à população de 18 a 24 anos) (INEP, 2014). Se aplicarmos a classificação desenvolvida por Martin Trow, na qual o ensino superior foi categorizado a partir das taxas de escolarização em sistema de elite, de massa e universal²⁸, verificamos que o Brasil está classificado entre o limite superior do sistema de elite e o limite inferior do sistema de massa (Martin, 1973).

²⁸O sistema de elite é caracterizado pelo acesso para 15% dos jovens em idade apropriada (18-24 anos); o sistema de massa, aquele que permite o acesso entre 16% e 50% dos jovens na idade apropriada (sistema massa consolidado quando atinge 30%) e o sistema universal quando atinge mais de 50% de acesso dos jovens na idade certa (Martin, 1973).

A partir de dados do censo da educação superior produzidos pelo INEP, no ano de 2013²⁹ foram diplomados 991.010 estudantes e, destes, 115.363 obtiveram diploma em uma instituição federal. O relatório não apresentou informações sobre a taxa de conclusão para o período. Nos registros em relação ao sexo dos egressos, observou-se que 60% eram do sexo feminino e a área de “Saúde e Bem-Estar Social” apresentou a maior concentração percentual do sexo feminino (76,8%). Já na área de “Engenharia, Produção e Construção”, a maior concentração foi do sexo masculino (69,8%). Além de informações sobre o percentual de egressos segundo grau acadêmico do curso de graduação, os cursos de bacharelado representam 61,1%, os cursos de licenciatura, 20,3% e os tecnológicos, 19,7% (INEP, 2014).

Em relatório de auditoria operacional do tribunal de contas da união, exercício 2011, realizado nas ações da rede federal de educação profissional que avaliou a atuação da rede federal com relação à caracterização da evasão, a taxa de conclusão foi selecionada como um indicador para monitorar a evasão no sistema e como parâmetro de medida às metas estabelecidas no PNE 2001-2011 (taxa de conclusão de 90%). Sobre o percentual de conclusão de curso por grau acadêmico, o relatório denotou que as taxas de conclusão em nível nacional situavam em 25,4% para os cursos de Licenciatura, 27,5% para os cursos de Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo (TCU, 2012).

O observatório do PNE, uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), registrou que a proporção de concluintes frente aos ingressantes tem se mantido constante nos últimos três anos (2012-2013), em torno dos 40% nas instituições públicas. Este percentual representou metade do estipulado como meta para esta estratégia no PNE. (Observatório PNE, 2013).

Deste modo, o sistema possui uma questão fundante que é a disparidade entre o número de matriculados e o número de concluintes. É importante registrar que há uma ausência de estudos nacionais sobre a taxa de conclusão nas universidades públicas federais, com análises que permitam apontar as vulnerabilidades e os obstáculos enfrentados pelos estudantes para chegar até a conclusão dos seus cursos. Especialmente, pós-expansão, quando ocorreram mudanças nos campi das universidades federais e estas têm perdido a característica quase exclusiva de símbolo de status para uma minoria, para incluir um conjunto da população cada

²⁹ Este relatório é o mais recente disponível na página do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>).

vez mais diversificado em aspectos sociais, econômicos e culturais (ANDIFES/FONAPRACE, 2011; Ristoff, 2014; ANDIFES/ FONAPRACE, 2016).

Então, apesar das discrepâncias, é importante realçar que este período de expansão representou um ponto de inflexão na política de ensino superior adotada até então nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No campo econômico, ocorreu uma importante ampliação de recursos. Segundo Carvalho (2014), um estudo comparativo entre o governo Lula e o de FHC, mostrou que “os oito anos de governo Lula representaram um acréscimo médio anual de 6,6% nas despesas com as IFES, enquanto no período FHC houve queda de 0,5%” (p. 231). Esta tendência de ampliação vem caindo, significativamente, nos últimos anos e, a partir de 2014, as instituições federais passaram a enfrentar contingenciamentos.

Ristoff (2014) acrescentou outro aspecto fundamental do processo de expansão que a universidade brasileira tem vivenciado, o qual está relacionado com a democratização do campus universitário impulsionado, segundo o autor, por políticas estruturantes. Ele diz:

Nos doze anos dos governos Lula-Dilma, o crescimento (educação superior) se manteve constante, embora em ritmo mais moderado, e mais em sintonia com as políticas globais de inclusão social, passando a expansão a estar visceralmente associada à democratização do campus brasileiro e orientada por um conjunto de políticas estruturantes implantadas nos últimos anos (p. 724).

Para exemplificar estas políticas estruturantes, podemos registrar a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e as inovações acadêmicas (Bacharelados Interdisciplinares) implantadas em 17 universidades federais. Assim, elementos podem ser convocados para apontar mudanças na rede federal de ensino como produto das metas e diretrizes propostas pelo REUNI; por exemplo, podemos pensar qual o efeito produzido pela meta de “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento”?

Os dados acima apresentados revelaram que a universidade brasileira está distante do alcance desta meta; contudo, podemos indicar algumas medidas que foram implantadas no âmbito do governo federal e, especialmente, do Ministério da Educação, que apontaram para uma atenção ao fenômeno do sucesso dos estudantes, seja por meio do controle de indicadores ou pela implantação de projetos de maior abrangência.

No Brasil, o conceito aluno equivalente³⁰ foi instituído para definir os recursos orçamentários das universidades federais. O cálculo do aluno equivalente envolve a relação entre os ingressantes e os concluintes das universidades, em um tempo oficialmente previsto. Outro indicador adotado pelos órgãos de controle das instituições foi a Taxa de Sucesso na Graduação (número de concluintes/número total de ingressantes) (TCU, SESu/MEC, & SFC, 2004). Este foco do sucesso em estudantes que obtiveram diplomação em curso de graduação pode ser relacionado à noção de eficiência dos gastos públicos, aspecto importante se considerarmos a escassez de recursos destinados às políticas públicas, no contexto de crise institucional, com que se defrontam as universidades públicas desde a década de 1980.

Em que pese estes indicadores serem preconizados e utilizados no processo de avaliação das universidades podemos apontar limites, sejam pelas falhas relacionadas com o numerador, uma vez que o número de concluintes pode ser alterado pelo fluxo de mobilidade, ou por reduzir a um índice, um fenômeno complexo para instituições de ensino superior (Neto et al, 2014). Ainda podemos questionar se o sucesso na graduação é representado pelo ato de concluir um curso em um tempo mínimo determinado. Enfim, este indicador tem um potencial maior para compor um conjunto de marcadores de sucesso institucional, apresentando-se insuficiente para responder sobre a complexidade do sucesso dos estudantes.

Em uma avaliação do Plano REUNI na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os autores relacionaram o sucesso dos estudantes com as condições oferecidas pela instituição para a permanência com qualidade. Neste sentido, argumentam que o fortalecimento do processo de expansão e democratização do ensino deveria contemplar políticas institucionais de bolsas de pesquisas e monitorias. Os autores registram que nesta universidade ocorreu uma expansão em todas as modalidades de bolsa no período entre 2007-2010, bem como a adesão a programas com intuito de agregar qualidade pedagógica aos cursos de licenciaturas e garantir, por meio de bolsas, a permanência qualificada dos estudantes. Outro elemento ressaltado, foi a necessidade de ampliação e qualificação do corpo docente, o que foi avaliado como algo que aconteceu na instituição, assim como o aumento da receita orçamentária da UFPB, com crescimento de 61,2% (Prestes, Jezine, & Scocuglia, 2012).

A Secretaria de Educação Superior do MEC (SESU/MEC) divulgou um relatório que teve como objetivo fazer um balanço das ações desenvolvidas no âmbito do ensino superior no

³⁰ O aluno equivalente é o principal indicador utilizado para fins de análise dos custos de manutenção das Instituições Federais de Educação Superior
IFES(https://email.ufrb.edu.br/service/home/~/calculo_aluno_equivalente_orcamento%5B1%5D.pdf?auth=co&loc=pt_BR&id=5204&part=2)

período entre 2003-2014. O relatório apresentou um conjunto de políticas, programas e projetos com potencial para contribuir para o sucesso dos estudantes, tais como: Programa Nacional de Extensão Universitária (Proex), Programa de Educação Tutorial (PET), Ciências sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, Reconhecer (Programa de incentivo e apoio a experiências de práticas coletivas, dialógicas e transformadoras, vinculadas a um projeto institucional de caráter ético humanista), INCLUIR (acessibilidade no ensino superior) e UNIAFRO (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior) (SESU/MEC, 2014). Para os cursos de licenciatura, alguns programas foram implantados: Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). Ressaltamos que a maioria das ações não são universais e demandam participação em editais ou seleção de estudantes, que são, em muitos dos casos, feitos a partir de critérios meritocráticos.

O documento também sinalizou como importante ação para garantir a qualidade do ensino nas IFES, a ampliação do quadro de docentes efetivos e o crescimento relevante de percentual de mestres e de doutores. Em 2003, o percentual de professores com título de mestrado era 50,95%; e ocorreu uma redução de 25,54%, em 2013. Já os doutores eram 50,95% (2003) e este percentual foi ampliado para 68,78%, em 2012. Em síntese, podemos constatar que houve um investimento na rede federal desde a implantação do SINAES, passando pela implantação dos BI ou pelo Pnaes, entre outras estratégias; contudo, a própria SESU/MEC, no relatório referido acima, apontou como um dos desafios para a educação superior brasileira “a democratização do acesso, da permanência e do sucesso” (SESU/MEC, 2014).

Deste modo, podemos considerar que o fenômeno do sucesso educativo ainda não ocupou de forma sistemática um lugar de destaque na agenda dos formuladores da política global de ensino superior brasileiro. Perguntas fundamentais ainda encontram-se sem respostas (e.g: qual a taxa de conclusão dos cursos de graduação que se observa no sistema federal de ensino brasileiro? Que características têm as instituições com maior sucesso? Quais as concepções de sucesso que pautam as políticas de promoção do sucesso no sistema federal? Que características têm os estudantes que apresentam maior propensão para resultados de sucesso? Como agir, e a que níveis, para potencializar o sucesso dos estudantes do ensino superior no sistema federal?).

A afirmação e questionamentos acima sustentam-se pela falta de um diagnóstico sistemático, esclarecedor, abrangente e aprofundado a respeito do sucesso educativo dos

estudantes vinculados os sistema federal de ensino superior. Portanto, é razoável afirmar que cabe aos gestores do sistema federal de ensino superior pensar no que fazer para melhorar a eficácia das universidades em prol do aumento da permanência e do sucesso educativo dos estudantes.

Além disso, um programa de promoção do sucesso nas instituições de ensino superior envolveria dotações orçamentais específicas e uma demonstração mais evidente dos líderes do governo sobre a importância de criação de uma cultura institucional de promoção do sucesso. Nesta linha, registramos que determinadas políticas e práticas se aplicam, predominantemente, ao Estado pelo seu papel indutor de ações, por meio do financiamento ou da atribuição de fundos para universidades que atendessem às metas educacionais específicas, identificadas como marcadores de sucesso dos estudantes associados à aprendizagem no curso.

Por fim, reforçamos que as evidências obtidas a partir da análise da política de ensino superior e do modelo de formação revelaram que o sucesso dos estudantes foi tratado de forma incipiente, com políticas isoladas, e encarado como algo relacionado ao empenho e à dedicação do estudante, ou seja, o fracasso, deste modo, é naturalizado e produto da elevada exigência dos docentes ou das instituições. É importante destacar que a exigência acadêmica praticada nas universidades é importante para garantir o salto qualitativo, contudo, o sistema, ao adotar uma postura neutra na organização e gestão da universidade frente às desigualdades sociais e culturais e continuar atribuindo o insucesso ao “excesso de zelo” do corpo docente no processo de avaliação, certamente, estará contribuindo para o insucesso acadêmico do estudante, particularmente daqueles com baixo capital econômico e cultural, bem como estará limitando as possibilidades de compreensão do fenômeno e do seu enfrentamento.

Deste modo, as políticas públicas que tenham ênfase na conclusão, com sucesso educativo nos cursos de graduação, são estruturantes para radicalizar o processo de democratização e, assim, de fato promoverem uma efetiva igualdade de oportunidades de permanência e de sucesso, uma vez que o acesso à universidade não garante, por si só, a permanência e a qualidade das aprendizagens que nela são realizadas. Em outras palavras, a massificação do sucesso na universidade implica em aprimorar a qualidade das aprendizagens para todos e todas. Segundo Tinto, infelizmente as instituições ainda não foram capazes de traduzir o vasto volume de informações produzidas na literatura internacional nos últimos 40 anos, sobre as formas de ação que levariam a ganhos substanciais na persistência do aluno e na conclusão do curso de graduação (Tinto, 2006).

CAPÍTULO IV. PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE O SUCESSO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

O fenômeno do sucesso dos estudantes ao longo das últimas seis décadas tem figurado como um dos mais importantes objetos de estudo da Sociologia da Educação. A complexidade das instituições de ensino e a produção do sucesso gerada no seu interior, com base em normas específicas, passaram a despertar inúmeros questionamentos que resultaram em estudos apoiados em concepções e modelos variados de análise. Nesta seção, interessam-nos, particularmente, os estudos que se dedicaram a pesquisar o fenômeno no âmbito do ensino superior, com foco na permanência e na conclusão do curso de graduação. Não pretendemos fazer um balanço do estado da arte sobre esse tema, mas apontar algumas tendências de análise nas três dimensões explicativas do fenômeno (estrutural, individual e institucional), reveladas em pesquisas recentes e de orientação sociológica.

O tema do sucesso dos estudantes no ensino superior recebeu uma quantidade considerável de atenção na literatura especializada. Uma busca nos arquivos do *Education Resources Information Center* (ERIC) identificou 10.721 documentos para combinação de palavras-chave “*student success in college*”; destes, 7.631 eram artigos em periódicos científicos e 813 eram teses publicadas nos últimos dez anos. Na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), foram 95 documentos, sendo que, destes, 47% foram publicados no Brasil, 21% em Portugal, 76% em língua portuguesa, 56% a partir do ano de 2010 e, predominantemente, foram classificados na área de Ciências Humanas (68%) ou Ciências Sociais Aplicadas (17%).

Essa intensa produção científica significa o grande interesse da comunidade científica internacional sobre o tema; no entanto, o sucesso do estudante na universidade permanece como um ponto que clama por maior atenção e ação sistemática dos governos e instituições, de acordo com as especificidades e as demandas de cada subsistema nacional. A taxa de sobrevivência na educação superior (ou taxa de conclusão ou taxa de sucesso) é representada pela proporção dos estudantes que ingressaram em um curso e, após um período estabelecido pela instituição, obtiveram um diploma universitário.

Em média, nos países membros da OCDE, 40% dos jovens/adultos obtêm uma qualificação superior. Em países como Canadá, Irlanda, Japão e Coreia do Sul, a maioria dos jovens/adultos realizou uma qualificação de nível superior. Em contraste, na Áustria, República

Checa, Alemanha, Itália, México, Portugal, Turquia, Brasil e Colômbia menos de 30% acessam e concluem este tipo de qualificação. Devemos destacar que a Áustria, a República Checa e a Alemanha possuem extensos sistemas de formação profissional do ensino secundário, o qual atinge 60% ou mais das suas populações jovem/adulta (OCDE, 2015).

No sistema de ensino superior dos Estados Unidos da América (EUA), em torno de 59% dos estudantes que começaram a buscar um diploma de bacharel em uma instituição de quatro anos, no outono de 2007, havia obtido diploma de bacharel no prazo de seis anos (National Center Education Statistics, 2015). Este argumento tem sido utilizado por muitos autores daquele país, para justificar a realização de pesquisas sobre a permanência dos estudantes e a conclusão dos estudos de graduação.

4.1. A CONTRIBUIÇÃO DA DIMENSÃO ESTRUTURAL NA EXPLICAÇÃO DO SUCESSO DOS ESTUDANTES

As variáveis estruturais como predictoras do sucesso dos estudantes têm sido largamente utilizadas e têm ocupado um papel importante ao revelar as desigualdades existentes no subsistema de ensino superior, os grupos vulneráveis e os obstáculos enfrentados pelos estudantes.

A taxa de conclusão do bacharelado (*college*) entre os jovens de famílias de baixa renda nos EUA aumentou de 6,2% em 1970 para 10,7% em 2010; no entanto, a taxa entre os jovens de alta renda aumentou de 40,2% para 79%, no mesmo período (Postsecondary Education Opportunity, 2012). No grupo de estudantes de baixa renda, particularmente, aqueles provenientes de minorias e alunos de primeira geração (famílias em que os pais não possuem nível superior), os estudos têm evidenciado que estes grupos vivenciaram maiores obstáculos para permanecer e concluir seus cursos de graduação, quando comparados aos seus colegas pertencentes às maiorias e de melhor condição socioeconômica.

Um estudo realizado em 21 universidades públicas dos EUA, com a finalidade de analisar o perfil dos estudantes egressos destas instituições, identificou uma associação entre renda familiar, escolaridade dos pais e taxa de conclusão do *college*. Os autores mostraram que a taxa de conclusão foi de 9% para o quartil de renda mais baixo e de 68% para quartil de renda mais alto. Ressaltaram que a taxa de conclusão dos estudantes do grupo de renda familiar mais alta foi 32% maior que a dos estudantes do quartil de renda mais baixo. Os estudantes que não

eram de primeira geração apresentaram uma taxa de conclusão 33 pontos percentuais superior a dos estudantes de primeira geração (Bowen, Chingos, & McPherson, 2009).

As variáveis sociais também influenciaram o tempo de conclusão do curso em todos os quartis de renda dos estudantes, todavia, para estudantes, cujos pais possuíam um diploma de graduação, a taxa de conclusão do curso em quatro anos foi maior, quando comparados com seus colegas de primeira geração. Quanto à raça/cor, os estudantes autodeclarados brancos apresentaram maior taxa de conclusão que os negros e os de origem latina. As mulheres apresentaram maior taxa de graduação no *college* para todas as raças/cor, porém, chamou atenção a diferença da taxa de graduação entre homens e mulheres da raça negra, com uma vantagem de aproximadamente 15 pontos percentuais para as mulheres. Destacaram, ainda, que as correlações entre desempenho no ensino médio e taxa de graduação foram muito modestas, por sua vez, as notas no primeiro ano de graduação se correlacionaram fortemente com as taxas de graduação. (Bowen, Chingos, & McPherson, 2009).

Um relatório que utilizou dados do “*National statistics center's education department education*” dos EUA analisou as características, as experiências e os resultados de estudantes universitários de baixa renda e de primeira geração e identificou que, depois de seis anos, apenas 11% de estudantes de baixa renda e de primeira geração tinham obtido o diploma de bacharel, em comparação com 55% de seus colegas mais favorecidos. Os estudantes retidos na instituição estiveram menos propensos a se envolver nas atividades acadêmicas e sociais promovidas no campus, tais como: estudar em grupos, interagir com os professores e utilizar serviços de apoio. Isso ocorreu, na maioria das vezes, porque estes estudantes tinham que trabalhar para apoiar a si ou as suas famílias, enquanto cursavam a universidade. Assim, tendiam a ter menor carga horária por semestre e permaneciam por um tempo limitado no campus, o que implicou na frágil afiliação ou na ampliação do tempo para concluir o curso. Além das barreiras de integração acadêmica e social, eles também enfrentaram obstáculos no que diz respeito à adaptação cultural. Isto, na visão dos autores, foi devido às diferenças entre a cultura de suas famílias/comunidades e a cultura existente nos campi universitários. (Engle & Tinto, 2008).

Stebleton e Soria (2012), no contexto norte americano, realizaram um estudo com o objetivo de identificar os potenciais obstáculos acadêmicos para o sucesso, a permanência e as taxas de graduação de estudantes de primeira geração. Aproximadamente 58,2% dos participantes eram do sexo feminino, 60,1% brancos, 17,9% asiáticos, 7,7% latinos, 5,8% negros,

5,1% outra raça/desconhecida, e 2,9% estrangeiros. Além disso, 26,4% dos entrevistados eram alunos de primeira geração. Os resultados sugeriram que o aluno de primeira geração, mais frequentemente, se deparou com obstáculos específicos que comprometeram o seu sucesso educativo, em comparação com os estudantes que pelo menos um dos pais possuía diploma universitário.

As maiores diferenças ocorreram no que diz respeito aos seguintes itens: compromisso com o trabalho, compromissos familiares, conhecimentos de inglês e de matemática insuficientes, habilidades de estudo inadequadas e alterações emocionais – como depressão, estresse ou chateação. Como tal, a presença destes fatores significou maior propensão a terem um impacto negativo no desempenho acadêmico no ensino superior para os estudantes de primeira geração. Os autores enfatizaram a importância do papel institucional no desenvolvimento de estratégias para superar estes obstáculos e ampliar a permanência e a conclusão dos cursos (Stebbleton & Soria, 2012).

No estado de Indiana (EUA), um estudo examinou o sucesso no primeiro ano de estudantes ingressantes em faculdades públicas. Dos estudantes da amostra, 9.812 entraram em uma faculdade de dois anos, e 22.752 entraram em uma faculdade de quatro anos. Estes eram 83% brancos, 9% negros, 4% hispânicos e 2% asiáticos. Um percentual de 54% dos estudantes do sexo feminino e 22% foram elegíveis para o programa de alimentação (isto é, elegível para o almoço preço livre ou reduzido, que foi usado no estudo como um *proxy* para o status de baixa renda) (Stephan, Davis, Lindsay, & Miller, 2015).

O objetivo dos pesquisadores foi determinar em que medida atributos como o desempenho pré-universitário, baixa renda, raça/cor e tipo de instituição de ensino superior (duração de dois ou quatro anos) poderiam ser úteis para prever o sucesso na faculdade e, neste caso, medido a partir dos créditos cumpridos com aprovação no primeiro semestre, matrícula no segundo ano e estudante que não foi condicionado, no primeiro semestre, a se inscrever em cursos de reparação. Entre os resultados, destacamos aqueles que confirmaram a associação entre permanência na instituição e variáveis socioeconômicas. Os estudantes elegíveis para o programa de alimentação (status de baixa renda) apresentaram menor desempenho nos indicadores, que aqueles que não foram eleitos. Ao considerar raça/cor, os estudantes negros apresentaram resultados desfavoráveis em todos os indicadores, especialmente, em relação aos estudantes brancos. (Stephan, Davis, Lindsay, & Miller, 2015).

Os estudantes de origem latina têm sido alvo de estudos, especialmente, em função do crescimento deste grupo no conjunto da população dos EUA e pela baixa taxa de longevidade escolar dos mesmos. Uma revisão sistemática foi realizada a partir de oito bancos de dados eletrônicos, com a finalidade de identificar estudos que dedicaram atenção aos fatores relacionados com o sucesso escolar de estudantes de origem latina que persistiram na graduação em instituições daquele país. Os resultados apontaram que os indicadores acadêmicos analisados pelos pesquisadores foram notas em disciplinas ou *Grade Point Average* (GPA)³¹, permanência (i.e. matrícula subsequente na faculdade) e obtenção de um certificado ou grau (Crisp, Taggart, & Nora, 2015).

A grande maioria (64%) dos estudos identificados utilizou métodos quantitativos, cerca de 36% adotaram, exclusivamente, métodos qualitativos, e apenas um estudo utilizou metodologias mistas (menos que 1%). Quanto às características socioculturais, a análise revelou que sexo, escolaridade dos pais e status socioeconômico foram as variáveis presentes em todos os estudos revisados e estas apresentaram relações com as notas, as decisões de persistência e as probabilidades de conclusão do grau dos estudantes de origem latina. A revisão indicou uma tendência entre os estudantes homens de origem latina de experimentarem maiores desafios, devido a assumirem responsabilidades domésticas, sofrerem discriminação racial e sentirem mais necessidade de ajuda financeira quando comparados às mulheres; contudo, os autores discutiram a necessidade de mais estudos para explicitar estas diferenças e suas causas (Crisp, Taggart, & Nora, 2015).

Quanto aos estudantes latinos de primeira geração, os estudos revisados apontaram para uma associação com o desempenho (GPA). A baixa escolarização dos pais também afetou, negativamente, a decisão dos alunos em permanecerem no curso do segundo para o terceiro ano da faculdade, em uma amostra nacional de estudantes universitários da comunidade Latina. Além disso, uma relação positiva foi observada entre a renda familiar, a obtenção de graus e a decisão de persistir na faculdade. Ao passo que as preocupações financeiras e o sucesso acadêmico demonstraram relação negativa. Menor evidência foi fornecida ao papel do subgrupo étnico na previsão acadêmica dos resultados para os alunos latinos. No entanto, foi notável nos estudos revisados, uma associação negativa entre o sucesso acadêmico dos estudantes latinos, com problemas relacionados à regularização da permanência naquele país (Crisp, Taggart, & Nora, 2015).

³¹ *Grade Point Average* (GPA) corresponde ao índice de desenvolvimento acadêmico ou escore geral na graduação

Outros fatores identificados como interferência no sucesso escolar dos latinos, nos estudos revisados foram relacionados com as experiências dos universitários, incluindo a existência de ajuda financeira, o estudo em tempo integral e o trabalho durante a faculdade. Os dois primeiros relacionaram-se positivamente com a permanência, já o terceiro, negativamente. Com relação ao clima ou ao ambiente institucional, verificou-se na revisão que experiências discriminatórias, tais como interações negativas com os funcionários e o isolamento, foram barreiras para o sucesso. (Crisp, Taggart, & Nora, 2015).

Em uma análise comparativa entre a taxa de graduação de instituições de ensino superior que atendiam, predominantemente, estudantes negros (HBCU), com aquelas nas quais predominavam outros grupos raciais (maioria branca), uma pesquisa nos EUA revelou um melhor desempenho em relação à retenção dos estudantes e à taxa de conclusão das instituições não-HBCU (maioria branca). Após aplicação de testes de regressão logística para analisar a correlação entre o desempenho na graduação e as variáveis pré-universitárias (sociais e preparação acadêmica prévia), os autores concluíram que as diferenças nos indicadores de sucesso adotadas ocorreram não somente por fatores institucionais ou pela incapacidade das instituições HBCU (maioria negros) em garantir a conclusão dos cursos de seus estudantes, mas uma parcela significativa dos resultados poderia ser explicada em função das diferenças pré-universitárias marcantes entre as populações de cada uma das instituições. Nas instituições onde predominavam estudantes negros (HBCU), foi maior o percentual de estudantes com status socioeconômicos mais baixos e menos preparados academicamente para os rigores da Faculdade (Richards & Awokoya, 2012).

No contexto brasileiro, um estudo a partir da base de dados dos três ciclos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – 2004 a 2012 – alusivo ao perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes e concluintes de cursos de nível superior (público ou privado), que realizaram o teste e responderam ao questionário, os autores concluíram que o sistema de ensino superior apresentou-se cerca de 20% mais branco que a sociedade brasileira. Os cursos de maior relação candidato/vaga possuíam 80% (e.g. Medicina Veterinária) e 74% (e.g. Medicina) de brancos, enquanto que nos cursos com menor relação candidato/vaga o percentual de brancos atingiu, no máximo, 50% (e.g. História) (Ristoff, 2014). Estes últimos estavam mais próximos da sociedade brasileira que, segundo dados do censo IBGE, em 2010 apresentava 48% da sua população declarada branca.

Apesar da primazia dos brancos, esta análise comparativa dos três ciclos do ENADE revelou que estão ocorrendo mudanças em relação à presença de pessoas da cor branca no campus brasileiro e, segundo o autor, em todos os cursos, mais lentamente no curso de Medicina, vêm ocorrendo uma redução do percentual de brancos. Quanto aos estudantes autodeclarados pretos, o estudo apontou uma representação próxima ou superior à sociedade brasileira, em cursos de menos demanda, e percentuais inferiores para os cursos mais competitivos. A maior discrepância em relação à cor no campus e na sociedade está entre os autodeclarados pardos; em todos os cursos, os pardos estão sub-representados (Ristoff, 2014).

Os dados em relação à renda familiar mostraram que no campus brasileiro persistem as discrepâncias de renda. Somente o curso de História apresentou um percentual de ricos semelhante aos 7% registrados na sociedade brasileira. Apesar deste perfil, em todos os cursos, o autor observou crescimento da participação das classes com menor rendimento (Ristoff, 2014).

Quanto ao tipo de instituição em que os estudantes concluíram o ensino médio, o estudo verificou que, em cada ciclo do ENADE, mais estudantes das escolas públicas brasileiras estão chegando às instituições de ensino superior; isso tem ocorrido de forma assimétrica entre os cursos e, naqueles com maior demanda, a presença de estudantes oriundos de escola pública foi menor. A representação do ensino público no último ciclo do ENADE foi de 60%, apesar, do ensino médio caracteriza-se por ser essencialmente público, visto que 82% dos estudantes que concluíram este nível de ensino no Brasil realizaram seus estudos em instituições públicas (Ristoff, 2014).

Quanto aos dados relacionados à escolaridade dos pais, não foram observadas variações significativas entre escolaridade do pai e da mãe. As correlações encontradas entre renda familiar, origem escolar, cor, trabalho e escolaridade dos pais revelaram que, cursos como Medicina, podem ser caracterizados como aqueles formados por brancos, ricos, pais com elevado nível de escolaridade e estudantes não trabalhadores. No entanto, no curso de Pedagogia, somente 6% dos estudantes tinham pais de nível superior e o perfil social foi oposto ao descrito para Medicina (Ristoff, 2014).

Este estudo sobre o perfil social do campus universitário brasileiro explicitou as desigualdades existentes em relação à sociedade e, assim, registramos que há tendência dos estudos nacionais em registrarem o perfil do estudante universitário. Por outro lado, podemos afirmar que existe uma lacuna na produção científica brasileira em relação a estudos que

avaliem, por meio de dados estruturados, o sucesso dos estudantes no sistema de ensino superior brasileiro, por meio de análises que relacionem o desempenho (escore final curso, reprovações, diplomação), com variáveis socioeconômicas. Este tipo de estudo permitiria um mapeamento do sucesso daqueles que persistiram nas instituições e “cruzaram a linha de chegada”, bem como dos obstáculos ou facilidades enfrentados para concretizar tal objetivo.

Uma análise na Universidade Federal da Bahia (UFBA), utilizando as variáveis cor e status socioeconômico e relacionando-as com o desempenho dos estudantes, evidenciou que o melhor desempenho coube aos brancos e aos de maior elevado status socioeconômico. A comparação dos segmentos preto e branco no nível de baixo status evidenciou que, mesmo em condições socioeconômicas similares, os pretos estavam sujeitos a maiores desvantagens. Os alunos oriundos da escola privada, em todos os segmentos raciais, apresentam melhor desempenho que os da escola pública. Nas carreiras que desfrutam de maior prestígio, estavam, em maior proporção, os mais claros e de status mais elevado. A escolaridade do pai teve efeito sobre o desempenho do estudante, mostrando que o estudante, cujo pai possuía escolaridade superior, teve maiores médias que aqueles com pai com menor nível de escolaridade (Queiroz, 2003).

Estudos com foco em concluintes são raros no contexto brasileiro e ressaltamos dois que serão brevemente descritos abaixo. Oliveira e Melo-Silva (2010) delinearão um estudo com o objetivo de traçar o perfil dos concluintes dos cursos de graduação em Química, Ciências Biológicas e Psicologia em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, além de compreender a influência das variáveis sociodemográficas e acadêmicas em suas trajetórias de carreira. A análise das variáveis sociodemográficas permitiu às autoras concluir que a carreira de Psicologia apresentou um perfil de recrutamento mais elitista, enquanto a herança educacional dos alunos aprovados no curso de Química indicou menor elitização e prestígio deste curso. Já os alunos do curso de Ciências Biológicas ocuparam uma posição intermediária neste *ranking*.

Do total de participantes, 85,7% cursaram o ensino médio em instituição privada e apenas 14,3% eram egressos de escola pública. O desempenho acadêmico foi medido considerando as notas dos estudantes na segunda fase do vestibular para ingresso na universidade e as notas finais dos estudantes no curso de graduação. No Ensino Superior, a variável procedência escolar não influenciou significativamente na performance acadêmica. Por outro lado, a escolaridade e as condições financeiras dos pais interferiram nas notas dos

estudantes pesquisados, tanto no ingresso como na conclusão do curso (Oliveira & Melo-Silva, 2010).

Com o mesmo público, ou seja, concluintes de curso de graduação, foi realizado um estudo em uma faculdade pública municipal do interior do estado de Pernambuco, com estudantes matriculados nos sétimos e oitavos períodos dos cursos, ou seja, em um status avançado de cumprimento do currículo. O intuito foi avaliar os fatores socioeconômicos influenciadores do desempenho escolar de estudantes. Com aplicação dos modelos de regressão, os resultados revelaram as seguintes características gerais dos estudantes com melhor desempenho: cursavam Enfermagem ou Licenciatura em Biologia; ingressaram na instituição por meio de exame vestibular; não possuíam atrasos no curso; estavam adimplentes com os pagamentos das mensalidades da instituição; estudaram no ensino médio em instituições privadas e possuíam conta de *e-mail*. As variáveis como idade, sexo, trabalho e cidade onde residem não foram estatisticamente significantes para nenhum dos modelos de regressão utilizados. Um resultado chamou atenção: a variável *e-mail*; segundo os autores nos quatro modelos de regressão utilizados, apresentou significância estatística. Apesar da base de dados utilizada não constar de dados relacionados com renda, os autores associaram a variável *e-mail* às condições de renda dos estudantes (Silva Júnior & Amorim, 2014).

Na realidade Chilena, Soria-Barreto e Zúñiga-JaraSergio (2104) desenvolveram um estudo com o propósito de analisar os determinantes do sucesso de alunos da Escola de Administração de Empresas – Coquimbo de Universidade Católica do Norte. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes que ingressaram no curso entre os anos de 1993-1999 e que, em 2007, poderiam se encontrar na condição de concluintes. A amostra se constituiu em dois grupos, aqueles que, no momento da coleta de dados, estavam na condição de sucesso, ou seja, tinham cumprido todos os requisitos acadêmicos estabelecidos pela instituição e o outro formado pelos estudantes que por algum motivo não completaram os seus estudos, por exemplo, devido à remoção acadêmica, abandono da faculdade, transferência de faculdade ou mudança de curso (insucesso).

Deste modo, a análise considerou uma visão de sucesso do estudante, em longo prazo, e definindo como o fato de sucesso ter se formado ou satisfeito todas as exigências acadêmicas necessárias no currículo do curso. Os resultados revelaram que as variáveis que demonstraram significância estatística como preditoras do sucesso dos estudantes analisados foram, em primeiro lugar, as notas elevadas nos exames do ensino médio em segundo, a pontuação obtida

na prova de aptidão em Matemática; e, finalmente, o número de anos de defasagem entre o ano de ingresso na graduação e de conclusão do ensino médio (Soria-Barreto & Zúñiga-Jara, 2104).

Na Argentina, destacamos um estudo com o objetivo de identificar os fatores associados ao sucesso escolar dos melhores alunos graduados no curso de Medicina da Universidade de Buenos Aires (UBA), que foram distinguidos com menção honrosa (8% dos diplomados). Em conclusão, os resultados mostraram que, em comparação com outros alunos, os estudantes com maior sucesso escolar viveram com mais frequência na cidade de Buenos Aires, frequentaram escola secundária em instituição privada ou universidade, tiveram menor necessidade de trabalhar para financiar seus estudos, quase todos eram solteiros e sem filhos, a maioria possuía pais com grau universitário e estes foram os financiadores dos seus estudos. No quesito motivação e capacidade de estudar, os estudantes consideravam que era muito importante alcançar o sucesso acadêmico e que este dependia dos seus próprios esforços. Eles souberam administrar a ansiedade com habilidade, eram sociáveis, mas independentes e preferiam a experiência concreta em vez de conceituação abstrata, como uma forma de adquirir informações (Borracci et al, 2014).

Naidoo, Motala, e Joubert (2013), com objetivo de investigar se o desempenho (média de notas) obtido no exame pré-universitário (final ensino médio) poderia ser usado como indicador para determinar o tempo de conclusão de curso, utilizaram uma amostra de 103 estudantes do curso de terapia ocupacional de uma universidade sul africana e, destes, 65% concluíram o curso no tempo mínimo de quatro anos. O menor tempo para obter a diplomação relacionou-se, positivamente, com as maiores notas nos exames e, apesar das associações estatísticas positivas, os autores ressaltaram os limites do uso deste preditor isoladamente. Martínez-Padilla e Pérez-González (2008) não encontraram correlações positivas entre o exame de admissão e o tempo de conclusão do curso, contudo, o exame foi considerado como bom preditor para o elevado desempenho global e o baixo percentual de reprovações de estudantes egressos do curso de Engenharia em uma universidade do México. Ressaltamos que, na literatura, estudos também correlacionam a nota de entrada, com o desempenho no primeiro ano no ensino superior e com a maior probabilidade de permanecer no curso (Vargas, Ramírez, Cortés, Farfán, & Heinze, 2011).

Nos três estudos a seguir, notaremos que as condições socioeconômicas não se apresentaram com força para explicar o sucesso dos estudantes. Um estudo realizado com uma amostra de 161 estudantes do departamento de Economia, Estatística, Administração de

Empresas e Informática de uma universidade da Suécia. Os resultados revelaram que a atividade física regular, inferior a seis horas por semana, o hábito de estudo anterior a realização de exames, bem como a boa performance na área de ciências da natureza nos exames de acesso à universidade no final do ensino médio, desempenham um papel muito importante no sucesso do grupo estudado (Allen & Lester, 2012).

Costa, Teixeira e Caetano (2014) realizaram um estudo sobre o sistema de ensino superior de Portugal, com base em indicadores quantitativos, os quais foram recolhidos a partir de fontes oficiais. O indicador de sucesso adotado foi a existência ou não de reprovações em componentes curriculares na vida universitária de estudantes matriculados no 1º ciclo de ensino superior no ano de 2006. Logo, 78,2% da amostra obtiveram sucesso (n=2.842), ou seja, foram aprovados em todos os componentes curriculares cursados no 1º ciclo de ensino superior até o momento da coleta de dados. A partir de um modelo de regressão logística, estruturado em um conjunto de dimensões analíticas, os resultados revelaram que as variáveis sociodemográficas (sexo, idade) e sociais (ano de escolaridade dos pais e classe social) não tiveram efeito significativo na explicação do sucesso.

Por outro lado, as trajetórias escolares pré-universitárias apresentaram efeito explicativo significativo, com melhores resultados para os estudantes que cursaram cursos tecnológicos no ensino secundário. O sucesso foi fortemente explicado a partir do tipo de instituição frequentada (ensino universitário com maior sucesso) e áreas de estudo, sendo que os estudantes das áreas de Saúde e Serviço Social apresentaram trajetórias de maior sucesso e os estudantes da área de Educação tenderam a ter maiores reprovações. Quanto aos indicadores relacionados com cotidiano dos estudantes, o tempo dedicado aos estudos, superior a seis horas, correlacionou-se melhor com o sucesso (Costa, Teixeira, & Caetano, 2014).

Um estudo longitudinal com um acompanhamento de três anos (2006-2008) foi realizado na Nova Zelândia, em uma universidade que, entre os seus objetivos, estava o aumento da participação de estudantes indígenas na instituição e que, para tanto, implantou cursos em locais do país com concentração de determinadas etnias. Assim, o estudo foi realizado com a finalidade de comparar o sucesso dos estudantes que cursam o bacharelado em Educação no campus central (nível socioeconômico elevado) e em dois outros campi localizados a 28 e a 120 km do campus principal, respectivamente. As coortes nos três locais diferiam em composição étnica, status de entrada da universidade e socioeconômico. Foram avaliados 1.169 estudantes nos três campi da instituição e, segundo os autores, medidas institucionais foram

adoradas para que a qualidade da oferta do curso fosse semelhante nos três locais (Millward, Turner, & Van Der Linden, 2012).

A partir de um processo de autosseleção, os alunos foram classificados de acordo com uma das quatro categorias étnicas: Pakeha (Nova Zelândia Europeia), Maori (Indígenas neozelandeses), Ilha do Pacífico (pertencente a uma das nações insulares do Pacífico), ou outro. Quando ao percentual estudantes por campus dos grupos étnicos minoritários (Maori e Ilha do Pacífico), ocorreu a seguinte distribuição: campus 1 – 24% pertenciam a um dos dois grupos; campus 2 – com 46% dos dois grupos, com predominância Maori, e campus 3 – com 49% dos dois grupos, também com maior percentual de Maori (Millward, Turner, & Van Der Linden, 2012).

Em relação à entrada na universidade, os alunos foram identificados em dois *status*: um foi o de entrada regular (qualificados por meio da escolaridade obrigatória estabelecida no país) e o outro foi o estatuto especial (sem qualificação obrigatória) e possuíam mais de 20 anos de idade. Os campi 2 e 3 tiveram proporções muito mais elevadas de alunos que entraram na universidade através da via de admissões especiais do que o campus 1 (Millward, Turner, & Van Der Linden, 2012).

Os resultados obtidos revelaram que a taxa de aprovação geral para todos os três locais foi superior a 80% e a diferença entre os três campi não foi estatisticamente significativa. Estes resultados refutaram a hipótese inicial dos pesquisadores que conjecturavam que, em função da etnia, do baixo status socioeconômico e de desempenho acadêmico anterior, os estudantes dos campi 2 e 3 apresentariam menor aprovação quando comparados ao campus 1. Quanto ao percentual de estudantes que entraram na instituição em condições especiais (sem cursar escolarização obrigatória), o campus 1 teve 33% de sua coorte, ao passo que o campus 2 teve 63% e o campus 3 teve 57%. (Millward, Turner, & Van Der Linden, 2012).

Os estudantes regulares tiveram maior percentual de aprovação, contudo, os resultados também foram contraditórios em relação às expectativas dos autores, ou seja, era esperada uma diferença muito maior entre as taxas de aprovação dos estudantes com admissão especial contra os estudantes com entrada regular. Os autores consideram este resultado intrigante e indicaram a necessidade de maiores investigações com a finalidade de buscar evidências do porquê de alunos, que já tinham falhado em sua escolarização obrigatória, passarem para o status de bem sucedido no ensino superior (Millward, Turner, & Van Der Linden, 2012).

Afigurou-se também, a partir dos dados apresentados, que os grupos de estudantes pertencentes à etnia Maori e à etnia ilha Pacífico, em todos os três locais pesquisados, tiveram desempenho menor do que os alunos Pakeha; todavia, o nível de sucesso alcançado pelos primeiros foi de 72% ou mais, apesar dos riscos sociais e escolares previamente identificados e associados a esses grupos. Destacou-se que os estudantes das etnias Maori e das Ilhas do Pacífico apresentaram taxas de aprovação menores em comparação com as taxas de Pakeha nos campi 1 e 2. (Millward, Turner, & Van Der Linden, 2012).

Os dados revelaram que a permanência até a formatura em um período mínimo de seis semestres foi mais problemático para os dois grupos étnicos minoritários. Entre estes grupos, a taxa de conclusão da etnia Maori foi maior que a apresentada pelos estudantes da etnia ilhas do Pacífico. Constatou-se também que um menor percentual de estudantes das áreas classificadas como de baixo nível socioeconômico completaram o curso no período mínimo de seis semestres, quando comparados com os alunos que estudam no campus localizado em uma área de elevado nível socioeconômico. Curiosamente, os dados mostraram que os estudantes com entrada especial concluíram seus cursos com taxas semelhantes às dos alunos com entrada regular em todos os três locais (Millward, Turner, & Van Der Linden, 2012).

4.2. A CONTRIBUIÇÃO DA DIMENSÃO INDIVIDUAL NA EXPLICAÇÃO DO SUCESSO DOS ESTUDANTES

Como podemos verificar nos últimos estudos relatados acima, a abordagem estrutural e quantitativa não foi suficiente para explicar em profundidade o desempenho dos estudantes com realidades sociais e culturais distintas. Esta lacuna produziu uma tendência, mais recente, de estudar o sucesso de estudantes com trajetórias improváveis, para sua classe de origem. Segundo Zago (2006), nas últimas décadas, fenômenos relacionados com a transformação no campo social, político e educacional têm provocado uma renovação nos estudos voltados para os processos escolares, com novas áreas de interesse, como as estratégias familiares de escolarização e as variações nas configurações escolares entre grupos e no interior de um mesmo grupo.

Por meio de análises estatísticas, Bourdieu já tinha observado a correlação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família, em associação com outros fatores extraescolares – econômicos e culturais – interferiam no sucesso escolar dos filhos (Bourdieu &

Passeron, 2014). Uma nova abordagem metodológica foi uma diferença que pesquisadores, como por exemplo, Lahire ou Z eroulou, introduziram para compreender o ambiente familiar e sua relação com o sucesso educativo dos filhos, a partir do estudo de casos singulares, e utilizando-se de metodologias qualitativas. Lahire (2008), na mesma perspectiva de Bourdieu, defendeu que a mobilização das famílias se constitu ia em um dos elementos explicativos para sucesso dos estudantes, entre outros, e com os quais tecia uma relação de interdependência, ressaltando que, em alguns casos, o investimento escolar dos pais poderia surtir até mesmo efeitos contraditórios.

Por outro lado Z eroulou (1988), em um estudo qualitativo realizado com a finalidade de comparar dois grupos de famílias de imigrantes argelinos, com realidades sociais semelhantes e que compartilhavam as mesmas condições de vida na França, diferiam, no entanto, no fato de que em um grupo familiar, os descendentes acessaram a universidade, enquanto, no outro grupo, os filhos não atingiram este nível de escolaridade.

Os resultados revelaram que a diferença entre as duas famílias estava na representação que possuíam dos sistemas organizados de emigração que resultaram na existência de projetos de migração diferenciados. Naqueles que investiram na escolarização dos filhos, a decisão de mudança de país estava consolidada, enquanto o outro grupo familiar alimentava expectativas de retorno ao país de origem. Em função destas perspectivas, em relação   condição de migrante, a escola ocupava um lugar de destaque e de integração social para os que investiram na escolarização dos filhos (Z eroulou, 1988).

Este grupo foi caracterizado pela imigração familiar, estável, centrada no país de acolhimento e apoiado em um projeto de inserção e promoção, definido em torno do sucesso dos filhos. Logo, neste estudo, os fatores determinantes do sucesso não foram imputados às disparidades sociais, econômicas ou culturais das famílias, muito menos ao efeito escola. Pelo contrário, o estudo reforçou o papel da família e de seus projetos, frente   condição de imigrantes como fundamentais na definição da trajetória escolar de sucesso dos filhos, ou seja, a mobilização familiar foi o fator determinante (Z eroulou, 1988).

A partir da década de 1990, no Brasil, destacamos os seguintes autores: Piotto (2007); Zago (2006); Romanelli (2000); Portes (2001); Viana (1998); e Portes (1993). Estes autores,   luz da produção teórica francesa no campo do sucesso escolar, do papel da família e utilizando-se da abordagem qualitativa, definiram-se na linha de investigação Família/Escola e na busca de explicações dos processos que possibilitaram aos jovens das classes populares romperem com a

tradição de baixa escolarização. Estes estudos tiveram como sujeitos investigados, estudantes das camadas populares que acessaram o curso superior. Os jovens estudados estavam matriculados em universidades públicas, geralmente, do sistema federal, com forte presença da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Alguns concentraram seus estudos em cursos altamente prestigiados socialmente e buscaram compreender como foi possível, para estes jovens, a escolarização prolongada, em um contexto social desfavorável.

Esta compreensão se deu por um questionamento a respeito das formas de investimento familiar e seus resultados sobre o rendimento escolar dos filhos. Em linhas gerais, estes estudos chamaram atenção para a influência das famílias, que em alguns estudos foi determinante, especialmente, pela ação da mãe, mas, em outros casos não se observou esta atuação organizada no ambiente familiar em prol da longevidade escolar. Outros estudos destacaram a condição de estudante-trabalhador como uma variável interveniente na integração com a universidade, bem como enfatizaram que o investimento familiar, isoladamente, não garantiria a permanência e o sucesso dos estudantes. Por outro lado, identificaram, também, o papel da universidade pública na transformação das perspectivas de vida dos estudantes.

Em 2014, uma publicação intitulada “Camadas Populares e Universidades Públicas: Trajetórias e Experiências Escolares” reuniu pesquisadores pioneiros no estudo do sucesso escolar em classes populares, tais como Écio Portes e Maria Jose B. Viana, além de outros pesquisadores de universidades públicas, com a finalidade de aprofundar as discussões em torno do tema. Os três primeiros capítulos dedicaram-se a debater as condições que proporcionaram o acesso de jovens das camadas populares ao ensino superior (Viana, 2014; Lacerda, 2014; Souza, 2014). O capítulo quatro abordou o acesso e a permanência, e neste último item, o autor destacou os constrangimentos econômicos e as dificuldades acadêmicas a que os estudantes eram submetidos cotidianamente e que ameaçavam a conclusão do ensino superior (Portes, 2014). No quinto capítulo, os sujeitos investigados foram estudantes da USP de origem popular e o enfoque do estudo foi a utilização dos recursos, dos espaços universitários e a relação com a cultura universitária, com destaque para as dificuldades materiais e simbólicas enfrentadas pelo grupo no ambiente, a princípio, estranho (Almeida, 2014).

Na linha de estudos sobre o papel da família, Nogueira dedicou-se a estudar o processo de escolarização dos jovens de famílias privilegiadas do ponto de vista econômico (Nogueira, 2002). A autora realizou entrevistas com jovens filhos de empresários e suas mães, e os resultados mostraram uma relação com a universidade e com o saber, essencialmente,

instrumental, caracterizado por “um relativo despreço pelo universo escolar, ao qual corresponde um interesse quase apaixonado pelo mundo empresarial e pelos desafios que este lhes coloca” (Nogueira, 2004, p. 141). A autora ainda afirmou: “a percepção mais geral que ficou para o pesquisador foi a de que a escola era ‘pouco’ para esses jovens, e isso em sentido múltiplo” (p. 142).

Um estudo qualitativo utilizando-se do conceito de capital cultural de Bourdieu e das contribuições teóricas e metodológicas de Bernard Lahire procurou chamar atenção para outras formas familiares de acesso à cultura, por meio do consumo de bens da cultura de massa e como este acesso pode potencializar as trajetórias de sucesso acadêmico de estudantes universitários provenientes de segmentos com baixa escolaridade. O estudo empírico revelou que os estudantes pesquisados valorizavam o aprendizado escolar, mas também se mostravam abertos para outras experiências de conhecimento e vida cultural, colocadas à disposição pela virtualidade da informação na modernidade. Deste modo, a autora enfatizou ser possível pensar em outro significado para o capital cultural apreendido informalmente em heterogêneas experiências, em vários espaços do convívio social, notadamente, no contato com informações colocadas à disposição pelos meios de comunicação de massa (Setton, 2005).

Um destaque na produção científica, inscrita no campo de estudos qualitativos, deve ser dado para o observatório da vida estudantil (OVE) constituído por pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que, em 2011, iniciaram uma série de publicações. Nos “primeiros estudos”, dedicaram-se a pesquisar a vida e a cultura universitária (com foco na transição do ensino médio para o ensino superior), questões do cotidiano da vida universitária de jovens que se deslocaram do interior para capital em busca de formação superior, estudantes de origem popular, trajetórias de estudantes que acessaram curso de alto prestígio por meio de reserva de vagas, desafios da maternidade e desenvolvimento político, social e efetivo dos estudantes (Sampaio, 2011).

Em 2012, a publicação do OVE ocupou-se de apresentar estudos sobre a vida e a cultura universitária, e em linhas gerais, o olhar dos(das) autores(as) foi para as modificações no perfil dos estudantes nas universidades brasileiras e para os arranjos curriculares inovadores implantados em instituições, além da longevidade escolar de estudantes de classes populares (Santos & Sampaio, 2012). No ano de 2013, as pesquisadoras do OVE estabeleceram articulações, com autores nacionais e internacionais (França), para debater, a partir de diferentes perspectivas, a universidade, a responsabilidade social e a juventude (Santos &

Sampaio, 2013). A publicação do ano de 2015 também contou com autores de outros países (França e Argentina) e de outras instituições, além da UFBA e da UFRB. O tema central da publicação foi a avaliação da qualidade no ensino superior e os autores apresentaram suas ideias sobre as formas de ensinar, os objetivos da formação e o papel do estudante como autor do seu processo formativo (Santos, Sampaio, & Carvalho, 2015).

No conjunto de publicações do OVE, um estudo realizado por Carneiro e Sampaio (2013) com estudantes concluintes e egressos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia tem especial interesse nesta tese. As autoras encontraram diferenças significativas em relação ao projeto de escolarização, em função da origem da instituição que o estudante cursou o ensino médio.

Para estudantes oriundos do ensino privado, a entrada na universidade era um caminho natural, a escolha pela profissão foi apoiada pela família e tiveram pressões para escolher cursos mais prestigiados socialmente, enquanto para os estudantes de escola pública, isso ocorreu de modo diferente, uma vez que a universidade não era o caminho natural e a família não influenciou na escolha do curso. Somente um entrevistado relatou pressões para escolher o local do curso que menos impactasse na renda familiar, ou seja, não requeresse grandes deslocamentos. Os dados também revelaram que a escolha pelo curso por estes estudantes foi mediada pelo legado educacional, considerando, principalmente, as lacunas na formação.

A implantação da UFRB na região se apresentou como uma possibilidade interpretada de forma diferente em função do pertencimento do estudante ao grupo da escola pública ou da privada. Para os estudantes da escola pública, significou a possibilidade concreta de ingressar na universidade pública, pois a instituição localizava-se na sua própria cidade e não teriam custos adicionais. Estas barreiras se configuraram como impedimentos para acessar a universidade, antes da existência da UFRB. Para as famílias com condição financeira privilegiada, a presença de cursos com maior status social (Psicologia) foi a principal motivação e o fato de permanecerem perto da família foi um conforto para estes estudantes.

Esta abordagem do sucesso a partir de estudos de casos singulares e de estudantes oriundos de classes populares ou de minorias étnicas, em outras realidades e trazendo novas perspectivas, diferentes da apresentada até aqui, foi o objeto dos estudos que serão, brevemente, descritos a seguir. Um com foco em jovens negros estudantes em uma instituição de ensino superior pública na qual historicamente predominam estudantes negros (HBCU) em uma cidade metropolitana de um estado dos EUA, outro desenvolvido na Nova Zelândia junto a

estudantes indígenas da etnia Maori e, ainda, um terceiro com estudantes espanhóis de origem cigana.

Os participantes foram onze homens negros que acessaram a instituição HBCU pública, por meio de uma política afirmativa e persistiram até a formatura. O interesse dos pesquisadores pelo grupo alvo do estudo se deu em função da tendência que este grupo vem apresentando, na realidade dos EUA, de não persistirem no ensino superior até a formatura. Do total da amostra, sete participantes foram criados nos subúrbios, três em uma grande cidade e um deles em uma pequena cidade. No geral, pertenciam a famílias nucleares (pai e mãe) (Palmer, Davis, & Maramba, 2010).

Quanto aos projetos de futuro, a maioria relatou que planejava continuar a sua educação para além do grau de bacharelado: quatro participantes manifestaram o desejo de obter grau de doutor; seis, o grau de mestre; e um participante não tinha planos para continuar a sua escolarização. Os desafios relatados pelos estudantes que interferiram na trajetória de sucesso na instituição foram ajuda financeira insuficiente, o orgulho que os impediu de procurar ajuda acadêmica quando sentiram necessidade, e problemas domésticos ou da comunidade em que residiam (Palmer, Davis, & Maramba, 2010).

Os aspectos que se interconectaram favoravelmente com sucesso dos estudantes foram: a gestão adequada do tempo; o envolvimento com o campus, que proporcionou compromisso e interesse pela universidade; o reforço positivo da família; e a homogeneidade racial, que permitiu a criação de uma comunidade institucional em que todos no ambiente (professores e funcionários) trabalhavam de forma colaborativa em prol do apoio e do incentivo para sucesso. O corpo docente exerceu um papel importante no desenvolvimento da autoestima e no desenvolvimento do pleno potencial de cada estudante - e ainda destacaram a importância de terem tido acesso a modelos masculinos negros de sucesso, o que representou um reforço positivo - e, por fim, a influência e apoio dos pares (Palmer, Davis, & Maramba, 2010).

Os estudantes indígenas da etnia Maori estavam matriculados ou recém-formados em cursos de graduação na área de Saúde e o objetivo do estudo foi identificar como a universidade contribuiu ou não para o sucesso dos mesmos. O estudo identificou três grandes temas associados ao ensino e às práticas de aprendizagem que ajudaram ou prejudicaram o sucesso do aluno indígena em cursos de saúde: (1) serviços de apoio aos estudantes Maori (instrução suplementar em pequenos grupos e ambiente virtuais de aprendizagem tutorados por colegas); (2) programas de graduação (professores tutores, incorporação de valores culturais Maori dentro

do núcleo ensino e aprendizagem de disciplinas); e (3) práticas que estimulam a coesão entre os estudantes (Curtis et al., 2015).

Os autores concluíram que as instituições de ensino superior podem tanto ajudar ou dificultar o sucesso do aluno indígena dentro de um ambiente de treinamento profissional de Saúde. Os resultados destacam a importância da manutenção de programas de apoio aos estudantes indígenas por meio de tutoria qualificada e práticas de integração, o que representaram para o grupo de estudantes um "refúgio seguro" frente a um ambiente institucional cultural e socialmente alienante, além de promover coesão interna no grupo. Por outro lado, mesmo com a adoção de um currículo profissional de Saúde culturalmente sensível, um desafio institucional encontrado relacionou-se com a prática de educadores clínicos e não clínicos que demonstram a discriminação contra a cultura e a sociedade indígena, além da ausência de problematizações sobre a sub-representação dos povos indígenas nas equipes acadêmicas e de profissionais de saúde (Curtis et al., 2015).

Com o objetivo de analisar a vida educacional de estudantes do ensino superior autodeclarados de origem cigana foi realizado um estudo qualitativo, que teve como técnica de recolha de dados entrevista biográfica. No total, 10 espanhóis ciganos foram entrevistados. Os resultados apontaram que uma estratégia utilizada pelos estudantes que não apresentavam características fenotípicas evidentes foi a invisibilidade étnica, com a finalidade de serem "confrontados com menos barreiras". Contudo, em situações nas quais o estudante sentiu que já tinha confiança do grupo, a identidade étnica foi revelada para confrontar às críticas de que os ciganos "não estudam" (Brüggemann, 2014).

Quanto ao desengajamento na cultura cigana, concluiu-se que esta hipótese não deve ser generalizada. Os casos analisados apontaram para a importância de uma estratégia de enfrentamento do diferente, na medida em que os alunos não desistiram da sua identidade ou do quadro cultural de referência, mas continuaram a ter laços estreitos com a família, os amigos e a comunidade. Notou-se, inclusive, uma postura de questionar a suposição de que o sucesso na escola é "apayamiento" e, portanto, em vez de se tornarem passivamente alienados, eles demonstraram envolvimento ativo na negociação sobre a relação entre a cultura cigana e o sucesso escolar (Brüggemann, 2014).

O estudo realizado por Costa, Teixeira e Caetano (2014), apresentou uma possibilidade de análise das trajetórias pouco explorada em estudos com estudantes do ensino superior. O foco foram estudantes do sistema de ensino superior de Portugal e os autores destacaram

especialmente a relação entre as condições sociais estruturais e a ação pessoal na construção de um percurso escolar e social, por meio da análise biográfica. Nesta perspectiva analítica, os autores consideraram os elementos de sociabilidade dos jovens em diferentes contextos e a capacidade de agência, isto é “ao modo mais ou menos ativo e deliberado como o estudante se relaciona ou enfrenta as oportunidades e constrangimentos que caracterizam suas condições sociais ” (p. 97), para classificá-los em dois tipos de percursos. Primeiro, os percursos tipo tendência ou esperados, os quais são caracterizados pela “relativa congruência entre as condições sociais estruturais dos estudantes, a sua ação pessoal e a trajetória escolar assumida” (p. 97).

Nos percursos tendência, espectáveis do ponto de vista da reprodução social, observaram longevidade escolar concretizada e com bom desempenho acadêmico dos estudantes, os quais detinham capital social, cultural e educacional ou, em outras palavras, este tipo de percurso foi associado a estudantes oriundos de famílias com recursos econômicos e educacionais médios ou elevados. A esta condição, agregou-se uma ação pessoal focada na escolarização, o que resultou em “jovens estudantes com as disposições e os códigos necessários para interação positiva na instituição e no curso que frequentaram” (p. 98), dedicação exclusiva aos estudos e detentores de capital cultural. Os pais, ou pelo menos um dos pais, possuíam nível superior e foram considerados pelos estudantes como figuras importantes na estruturação dos seus trajetos no ensino superior. O grupo atribuiu forte valor à diplomação, seguindo uma tendência presente na sociedade.

Quanto à trajetória pré-universitária, estes estudantes apresentaram uma boa preparação, que se traduziu em modos e hábitos de estudo consolidados, boa gestão do tempo e relativa autonomia nos processos de aprendizagem. Uma projeção precoce da carreira no ensino superior permitiu planejamentos para alcançar os objetivos. Outro aspecto de extrema relevância, nos achados destes pesquisadores para este tipo de trajetória, foi o efeito socializador das redes de sociabilidade dos estudantes, por meio da partilha de objetivos em relação à chegada ao ensino superior. Destacaram, também, o potencial agregado de recursos cognitivos, culturais, econômicos e relacionais dos estudantes para o enfrentamento de momentos adversos, quando eles ocorreram.

Em alguns casos, os autores registraram que a trajetória poderia fugir do conceito clássico de sucesso, o qual se relaciona com a finalização do curso em tempo mínimo determinado e estes estudantes até poderiam ser oficialmente contabilizados como “insucesso

escolar”. Contudo, o atraso na formação não ocorreu por dificuldades de aprendizagem ou de integração na vida universitária, mas por opções deliberadas de investimento em atividades extracurriculares (e.g. intercâmbio) ou, em outras dimensões da vida, que não interferiram no propósito de concretizar a formação.

Outro percurso tipo tendência, alinhado pela base da estrutura social, foi resultante da confluência de fatores, e mais especificamente, este tipo de percurso foi protagonizado por jovens provenientes de famílias com baixo capital econômico e escolar. O investimento na escolarização dos filhos não era um ponto valorizado no ambiente familiar e havia uma forte desarmonia entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar. Estes percursos foram associados ao insucesso ou ao abandono do ensino superior.

De outra forma, os percursos de contratendência foram definidos por uma relação incongruente entre a realidade social e a trajetória escolar. As diversidades de contexto e de situação identificadas permitiram a atribuição de dois sentidos para este tipo de percurso; um sentido ascendente, que agregou os estudantes com sucesso no ensino superior, originários de famílias com baixo capital econômico e escolar e, em contraste, identificaram estudantes com trajetórias contratendência descendentes, nos quais os estudantes possuíam herança escolar e econômica, mas apresentavam menor desempenho escolar. Para ambos os sentidos, a contratendência se revelou, tanto em relação às condições sociais, como em relação à trajetória pré-universitária.

Os estudantes, cujas trajetórias foram consideradas como de contratendência ascendente atravessaram uma multiplicidade de contextos sociais, no âmbito dos quais surgiram as oportunidades externas. Os pais possuíam baixa escolarização, exerciam profissões pouco qualificadas, mas, para a maioria dos estudantes, verificou-se um forte investimento familiar na longevidade escolar dos filhos. Outro fator importante identificado foi a presença de aspirações e a mobilização de estratégias pelos estudantes para buscar a superação da reprodução social.

Para muitos casos, os recursos financeiros para custear os estudos universitários foram provenientes, predominantemente, das famílias, mas, em algumas situações, o acesso a programa público de bolsa de estudos foi fulcral para a permanência e a dedicação exclusiva aos estudos. As dificuldades econômicas levaram a maioria dos jovens a buscarem inserção no mercado de trabalho, mesmo antes do ingresso na universidade. Notadamente, este grupo apresentou boa preparação escolar pré-universitária e a conclusão recente do ensino médio, quando se deu acesso ensino superior.

Na trajetória escolar destes estudantes, os autores observaram atrasos no cumprimento dos créditos ou da carga horária do curso, apesar de não obterem reprovações e possuírem bom desempenho. Quanto às estratégias de estudo, percebeu-se que, em linhas gerais, o grupo possuía modos de estudar organizados, elevada autonomia nos processos de aprendizagem, experimentou uma integração favorável no ensino superior e desenvolveu uma relação positiva com a instituição, com os colegas e com os métodos de avaliação. Verificou-se uma forte determinação pessoal, mas também, foi muito frequente a redefinição dos projetos de vida.

A rede de sociabilidade observada foi estável e vinculada com relação positiva ao ensino superior, e especialmente, os colegas desempenharam um papel estruturante na motivação e no auxílio à definição de projetos de vida. Nas palavras dos autores: “nestes casos, um dos fatores explicativos para uma integração bem-sucedida no ensino superior parece residir numa boa relação com pares, igualmente, focados nos estudos superiores”. Com uma ressalva importante feita neste contexto, o papel dos colegas foi fulcral, mesmo quando os dispositivos institucionais de acolhimento e integração falharam. Foi também registrado que o apoio de professores foi fundamental para a trajetória de alguns estudantes do grupo. Com igual importância, foi destacada a boa capacidade dos estudantes no manejo de esferas da vida, no âmbito do estudo, do lazer, do trabalho, da família e de conciliar as diversas responsabilidades próprias destes contextos. Nestas situações, os autores enfatizaram a grande capacidade de agência dos estudantes, o que lhes permitiu delinear trajetórias de sucesso.

O percurso contratendência descendente foi caracterizado por um forte incentivo familiar na melhoria ou na reprodução da posição social de origem. Deste modo, o sucesso no ensino superior era algo previsto na vida destes estudantes e, em função disso, o insucesso prolongado passou a representar uma situação inesperada e uma descontinuidade com a trajetória pré-universitária. Os motivos identificados para tal situação relacionam-se com: crise financeira da família, (que levou o estudante ao abandono dos estudos); identificações frágeis com a carreira escolhida – “crises vocacionais”; habilidade insuficiente para lidar com as transições para a vida adulta; baixa integração com as exigências da vida universitária; rede de sociabilidade conectada com outros interesses, externos à universidade; e assunção de uma atividade laboral sem relação com sua área de formação.

Em suma, os autores enfatizam que, para o entendimento dos dois tipos de percurso (tendência e contratendência), faz-se necessário compreender o peso da estrutura social, dos

contextos de socialização, da capacidade de agência e da tendência de ocorrer com maior frequência, percursos de contradendência ascendentes em relação aos descendentes.

4.3. A CONTRIBUIÇÃO DA DIMENSÃO INSTITUCIONAL NA EXPLICAÇÃO DO SUCESSO DOS ESTUDANTES

Lugar especial na bibliografia especializada deve ser dado ao pesquisador Vincent Tinto e à sua teoria que focou o envolvimento do estudante com a instituição, destacando que esta interação costuma ocorrer no primeiro ano do estudante na universidade. Uma análise feita pelo próprio Tinto da sua produção e do seu grupo de estudos ao longo das últimas quatro décadas constatou que o seu trabalho inaugurou o que foi chamado de “age of involvement” e o grupo de estudos sobre as condições de excelência na educação superior. As pesquisas iniciais realizadas pelo conjunto de pesquisadores dessa corrente serviram para reforçar a importância do contato do estudante, ou envolvimento institucional, nos primeiros anos, a uma série de resultados dos alunos (Tinto, 2006).

Os estudos do grupo, então, passaram a enfatizar o primeiro ano, especialmente a transição para a faculdade e a natureza do contato do estudante com o corpo docente. Uma crítica que Tinto imputou aos primeiros estudos realizados pelo seu grupo sobre a permanência dos alunos foi a falta de complexidade e detalhe nas suas análises. Todavia, o autor pontuou que uma série de mudanças foram implantadas pelos pesquisadores, como, por exemplo, a compreensão da experiência de estudantes de diferentes origens a partir de uma visão ampliada, por meio de lentes que envolviam aspectos culturais, econômicos, sociais e institucionais (Tinto, 2006).

Outro aspecto destacado pelo autor foi a compreensão de que o processo de permanência dos estudantes diferia em função de contextos institucionais diversificados. Um exemplo foi um estudo comparativo entre estudantes que residiam no campus universitário com aqueles, cujos locais de moradia eram externos à universidade. Este estudo apontou que os residentes eram menos susceptíveis às influências do ambiente externo e os eventos das suas vidas tinham menor impacto e representações diferenciados na permanência, resultando em maior envolvimento com a vida universitária. Para os não residentes, a sala de aula ganhava uma importância fundamental para o envolvimento e a permanência dos mesmos, visto que este espaço acadêmico representava para estes estudantes; talvez o único lugar onde eles se

encontravam com os colegas e com a faculdade. Se o envolvimento não ocorresse lá, era improvável que acontecesse em outro espaço (Tinto, 2006).

Apesar dos novos achados do grupo, o autor sinalizou que, ao longo das últimas três décadas, o que se manteve consistente foi que o envolvimento institucional durante os primeiros anos na universidade relacionou-se diretamente com a permanência dos estudantes na instituição. O que foi menos evidente, na sua visão, foi o como fazê-lo acontecer em configurações diferentes e para diferentes alunos (por exemplo, estudantes que trabalham) de forma a interferir nas taxas de conclusão na graduação. Neste contexto, o autor salientou a importância da sala de aula como um espaço estruturante para fomentar a longevidade no nível universitário (Tinto, 2006).

O autor destacou que o envolvimento e os esforços institucionais em prol da permanência dos estudantes são, muitas vezes, fulcrais para o sucesso. Logo, as universidades deveriam superar a noção de que as baixas taxas de conclusão dos cursos de graduação se explicariam apenas por questões próprias dos estudantes, de modo a compreender que as formas de organização dos ambientes universitários de aprendizagem possuem um papel fundante na construção do sucesso. Nas últimas décadas, Tinto tem defendido como estratégia para organização das práticas institucionais, em torno da promoção do sucesso, a concepção de comunidades de aprendizagem. Esta estratégia baseia-se em blocos de programação, que permitiriam ampla participação dos estudantes de diversas turmas, organizados em equipes de aprendizagem (Tinto, 1999).

Em linhas gerais, a programação envolveria a oferta de cursos organizados a partir de uma temática geral, que se articularia com o currículo dos cursos e que permitiria um diálogo interdisciplinar. Ainda integrariam atividades como palestras com grande público e outros serviços de apoio, sistematicamente organizados e articulados em prol do sucesso do estudante. As características em comum, entre as diversas experiências registradas nas universidades americanas, foram a construção do conhecimento de forma compartilhada e a interação de saberes entre professores, estudantes e funcionários. Os ganhos para os estudantes, apontados a partir desse processo, foram ressaltantes da interação destes com os diversos espaços que compõem a vida universitária, o estabelecimento de laços de amizade, a convivência com a diversidade e a permanência nas instituições. Para professores e funcionários, a experiência permitiu o fazer junto, retirando-os do isolamento característico do trabalho universitário (Tinto, 1999).

Diante do exposto, no âmbito do ensino superior se constituiu uma linha de estudos da Sociologia da Educação ligados ao modo como as instituições organizam-se para promover o sucesso dos estudantes e estes trabalhos dedicaram-se a avaliar o contexto institucional e sua relação com as trajetórias dos estudantes. Segundo Tinto, estes estudos partem da premissa básica de que a decisão de permanência no ensino superior é indissociável do grau de integração dos estudantes nos sistemas social e acadêmico das instituições que frequentam (Tinto, 2006; Engle & Tinto, 2008; Engstrom & Tinto, 2008). Esta integração ocorre por meio de ações organizadas no âmbito geral da instituição e na sala de aula.

A seguir, serão apresentados estudos que se empenharam em investigar a integração na vida universitária e o sucesso dos estudantes, por meio dos processos da sala de aula, tal como o significado atribuído ao aprender pelo estudante, aos métodos de ensino e ao papel da formação de docente. Outro bloco de estudos buscou avaliar determinadas práticas ou estratégias institucionais, como programas de intercâmbio, tutoria, programas de reintegração acadêmica e programas de apoio material aos estudantes articulados a condicionalidades acadêmicas. Por fim, será apresentado um estudo desenvolvido com instituições de ensino superior de Portugal que avaliou a ação institucional em prol da promoção do sucesso escolar.

Paivandi (2015) dedicou-se a entender o sucesso acadêmico no âmbito universitário e sua relação com o significado de aprender. Segundo o autor “aprender na universidade deve se realizar, igualmente, no contexto de um projeto de longo prazo e requer um compromisso pessoal importante” (p. 29). Em estudo realizado em universidades francesas, desenvolveu uma tipologia da relação dos estudantes com o aprender, que compreende quatro perfis: (1) a perspectiva compreensiva (o estudante atende as expectativas do ponto de vista acadêmico); (2) a perspectiva “minimalista” (o estudante concentra-se no mínimo necessário para concluir curso); (3) a perspectiva de desempenho (o estudante preocupa-se em aprender sobre a profissão e obter o diploma); e (4) a perspectiva da desimplicação (o estudante sente-se excluído).

Estas perspectivas de aprendizagem foram relacionadas com quatro tipos de sucesso ou fracasso definidos a partir da diferença entre a duração teórica prevista do curso e a duração efetiva por cada estudante que ingressou na universidade no primeiro ano, sendo: (1) Sucesso total (percurso superior sem atrasos); (2) Sucesso parcial (percurso superior com um ano de atraso); (3) Fracasso parcial (percurso superior com dois anos de atraso); e (4) Fracasso total (percurso superior com mais de dois anos de atraso) (Paivandi, 2015).

A partir das correspondências entre qualidade da aprendizagem e desempenho, o autor identificou as seguintes figuras de sucesso que, segundo o mesmo, se conjugam no plural: sucesso epistêmico (perspectiva compreensiva e sucesso total), ou seja, o sucesso não se constitui finalidade em si e o ato de aprender produz bem-estar; sucesso estratégico (perspectiva do desempenho e sucesso total), o sucesso é um fim e reivindicam os meios para realizar seus percursos; sucesso minimalista (perspectiva minimalista e sucesso total ou relativo), o sucesso é visto como bom desempenho na prova; e sucesso parcial, os estudantes atingem em parte os objetivos institucionais (Paivandi, 2015).

O autor concluiu que os seus achados revelaram uma heterogeneidade de modelos de sucesso, em função da variabilidade dos projetos, da relação com o aprender e da condição estudantil. “O sucesso nas provas não reflete, portanto, as imponderáveis nuances das maneiras de aprendizagem e das relações que os estudantes mantêm com o saber e o saber-fazer acadêmicos” (Paivandi, 2015).

O professor como elemento fundamental na tradução do conhecimento ou na mediação do processo de construção do conjunto de saberes do currículo por meio de experiências, atividades e tarefas que geram aprendizagens passou a figurar como uma vertente da análise institucional do sucesso dos estudantes, o chamado “efeito professor” (Sanders & Horn, 1998), que se constitui como uma variável estruturante do “efeito escola”. Friedlander e Moreira, (2006) analisaram o perfil de professores da área de Enfermagem que obtiveram os maiores índices de sucesso nas suas disciplinas, na avaliação dos estudantes. A autora concluiu que o grupo era formado por docentes com idade média de 50 anos, bem qualificados no campo da pedagogia e didática, com sólida experiência na docência e boa experiência no exercício da profissão. Também demonstraram que eram capazes de estabelecer um bom relacionamento com os seus alunos, acreditam-se eficazes na prática docente e possuíam um profundo conhecimento da sua disciplina, bem como adotavam estratégias de ensino ativas.

Ainda na linha de estudos que coadunam com a premissa de que os professores representam um dos elos fundamentais entre a aprendizagem dos alunos e o sucesso acadêmico, foi realizado um estudo de revisão sobre a utilização da instrução diferenciada (DI) – estratégia de ensino centrado no aluno no nível superior. A autora apontou que os estudos empíricos ainda são insuficientes para apoiar os professores na decisão de programar esta abordagem em suas salas de aula. As evidências também apontaram que os motivos para esta estratégia não estar sendo utilizada por professores universitários deriva da percepção de alguns

de que estas representam perda de tempo e de energia e que conflitam com o alcance dos objetivos dos cursos. Estas estratégias se aplicariam a estudantes que não estão prontos para vida universitária e, ainda, por falta de formação dos professores neste paradigma. Por outro lado, os cursos/docentes que estão implantando estas estratégias defendem o potencial de desenvolvimento de competências e estratégias que repercutem em estudantes bem sucedidos como aprendizes independentes (Lightweis, 2013).

Na área de Saúde, um conjunto de professores da disciplina bioquímica em um curso de Medicina na Colômbia implantou mudanças nas estratégias de ensino, com ênfase na atuação do estudante como sujeito do processo, por meio de atividades que envolviam a participação ativa, tanto individual como em grupo. Um estudo foi desenvolvido para avaliar o desempenho dos estudantes após estas alterações e os resultados mostraram que 76% dos alunos foram aprovados e o percentual de reprovação foi de 24%. Este percentual de insucesso na disciplina representou uma redução quando comparado ao percentual de 34% registrado antes da realização do estudo e da implantação de inovações metodológicas. Os estudantes apresentaram uma tendência de obter melhor aproveitamento ascendente nas avaliações com o avanço do semestre: aqueles que frequentaram apoio extraclasse tiveram melhor desempenho e aqueles que obtiveram as melhores notas nos exames do ensino médio, também apresentaram melhor desempenho, bem como os que estraram no curso superior logo após o término do ensino médio (Garzón, Rojas, Riesgo, Pinzón, & Salamanca, 2010).

Os autores Hamilton, Fox e McEwan (2013) apresentaram uma experiência de implantação do programa *Sessional Academic Success* (SAS) desenvolvido pela *University of Technology* da Austrália. O SAS consistiu em recrutar nas universidades, docentes experientes (*Sessional Academic Success Advisors*) para participarem de um processo formativo, o qual envolveu uma diversidade de metodologias e ações, as quais visavam formá-los como multiplicadores institucionais. Estes, após capacitação, prestariam aconselhamento e orientação aos seus pares, por meio da metodologia de *co-desing* na implantação de estratégias voltadas para aumentar o sucesso dos estudantes, envolvendo ações de apoio institucional, bem como estratégias desenvolvidas na sala de aula.

Como resultados da implantação do SAS, diversos programas foram constituídos em universidades da Austrália de acordo com suas necessidades e oportunidades locais de desenvolvimento. De uma forma geral, envolvem programas de desenvolvimento acadêmico na forma de treinamento *just-in-time* e reuniões regulares para discutir os desafios encontrados e

resolver problemas coletivamente. A coordenação geral ofereceu apoio para os docentes experientes, por meio de visitas de orientação e eventos de indução. Cada SAS local também teve a oportunidade de registrar para análise geral os pedidos de aconselhamento, categorizando os tipos de perguntas feitas e os desafios trazidos à sua atenção, juntamente com o conselho dado e referências feitas. Isso permitiu categorizar os padrões de necessidades e de suporte. Uma comunicação intensiva foi constituída por diversos meios virtuais ou eventos (Hamilton, Fox, & Mcewan, 2013). Este estudo apresentou uma forma diferenciada de desenvolvimento docente, um desafio posto na mesa para muitas universidades, que valorizou a experiência de docentes experientes e seu poder de influenciar os pares, bem como o objetivo claro de promover o sucesso por meio do aprimoramento da ação docente na sala de aula.

Cherry e Coleman (2010) avaliaram um programa, que tinha como público-alvo, estudantes com matrícula cancelada ou desligados, devido à incapacidade de cumprir as normas acadêmicas mínimas estabelecidas pela instituição. Os *colleges*, como em todas as instituições, estabelecem normas relacionadas com o cancelamento de matrícula de estudantes, as quais são acionadas quando os estudantes não atendem ao padrão estabelecido. O *College of Charleston*, uma instituição pública que oferece ensino de graduação, implantou um *Plan for Academic Success (Plan)* para oferecer aos estudantes nestas condições, uma nova oportunidade de conclusão dos seus estudos.

Um total de 75 alunos tiveram a oportunidade de obter rematrícula e isso ocorreu mediante a assunção de um compromisso em cumprir requisitos que os levassem à concretização dos seus estudos. Destes, 62 (82,65%) permaneceram na instituição e os demais optaram pela não continuidade. No final do estudo, dos 62 estudantes que permaneceram, 37 (59,67%) concluíram o curso, 10 (16,13%) permaneciam na instituição e 15 (24,12%) deixaram a faculdade por sua própria escolha ou foram desligados por não sustentar o progresso acadêmico (Cherry & Coleman, 2010).

Os autores concluíram reconhecendo a eficácia do plano, apesar do número relativamente pequeno de estudantes atendidos; contudo, ressaltaram como valoroso para o sucesso de estudantes a aproximação do estudante com a instituição a partir da adesão ao programa e, com isso, passaram a ter acesso aos recursos disponíveis para atendê-los. Muitas vezes, os estudantes em condições de desligamento possuem uma afiliação institucional precária (Cherry & Coleman, 2010). Acrescentamos que, na maioria das instituições, estes estudantes em situação de desligamento só são identificados no momento da publicação da sua

condição de desligados e este programa poder ser uma estratégia importante, visto que estabeleceu todo um sistema de alerta e orientação pedagógica prévia ao veredicto final, além de ter oportunizado a busca orientada pelo sucesso escolar.

Com a finalidade de investigar o impacto da realização de intercâmbio internacional, por um período de um semestre, no tempo total de conclusão de cursos de graduação de estudantes da Universidade de *Old Dominion*, foi realizado um estudo constituído por uma amostra representada por 6.452 estudantes que ingressaram na instituição no outono de 2000 e no outono de 2004, e estes foram divididos em dois grupos: 106 calouros que haviam estudado no exterior por um semestre e 6.346 calouros que não tinham participado em programas no exterior (grupo doméstico) (Xu, De Silva, Neufeldt, & Dane, 2013).

Os dados foram coletados por meio de banco de dados central da universidade. A comparação feita entre os dados obtidos para os dois grupos em relação ao tempo total de graduação e desempenho acadêmico revelou que, entre os estudantes que realizaram intercâmbio, o tempo de graduação em quatro, cinco, ou seis anos foi 18%, 24%, e 23%, respectivamente. Estes estudantes cumpriram mais horas de crédito e tiveram uma maior média GPA na faculdade, maior que a do grupo doméstico. Este desempenho favorável dos estudantes que realizaram intercâmbio internacional levou os pesquisadores a investigarem o legado educacional e demográfico destes estudantes para identificar se o melhor desempenho estava relacionado com estudos no estrangeiro, após o controle de dados demográficos e fatores de desempenho acadêmico (Xu, De Silva, Neufeldt, & Dane, 2013)

Para analisar estas relações, foram aplicados três modelos de regressão logística que testaram a relação entre tempo de graduação (quatro, cinco ou seis anos) e cinco fatores: GPA Ensino médio, GPA primeiro ano da faculdade, sexo, raça e estudos no exterior. Uma comparação dos resultados dos três modelos sugeriu que estudar o exterior por um semestre não foi um preditor significativo para a graduação de quatro anos, mas tem importância na explicação do tempo de graduação de cinco e seis anos. Os demais fatores tornam-se menos significativos na previsão de cinco e seis anos de graduação. A razão pela qual o estudo no exterior afetou no tempo de graduação foi atribuído pelos autores ao fato destes terem acessado programas de intercâmbio tardiamente, ou seja, entre a subamostra de estudantes que realizaram estudos no exterior na instituição, 79,25% eram juniores e seniores (Xu, De Silva, Neufeldt, & Dane, 2013).

Os autores concluíram que as relações significativas entre estudar no estrangeiro e o tempo de graduação de seis e de cinco anos indicaram efeitos benéficos de programas de estudo no exterior sobre a conclusão de graduação. Deste modo, recomendaram que a instituição devesse ser capaz de aumentar a sua taxa de graduação de quatro anos, por meio de incentivos que possibilitassem que a escolha de estudar no exterior ocorresse mais precocemente (pelo menos no segundo ano) durante as carreiras na faculdade. Ainda sugeriram que a melhoria no desempenho na graduação ocorreu em função destes terem adquirido melhor conhecimento aplicado no período de intercâmbio. Ressaltaram que os investimentos nestes programas ainda são insuficientes, pois atingem um número muito reduzido de estudantes, e que uma abordagem mais agressiva para a expansão dos programas de estudo no estrangeiro pode render dividendos substanciais relacionados com a permanência e o sucesso dos estudantes na universidade.

Um estudo foi desenvolvido com a finalidade de examinar o papel que a tutoria pode desempenhar na permanência institucional de alunos “não declarados”³². A amostra consistiu de estudantes matriculados “não declarados” de uma universidade pública de tamanho médio na Pensilvânia no segundo semestre de 2004. Um total de 207 alunos (117 mulheres e 90 homens) foi rastreado em uma coorte de quatro anos (2004-2008). Após os quatro anos de estudo, 57 alunos estavam formados, 85 estudantes abandonaram os estudos universitários e 65 estudantes ainda estavam matriculados na faculdade. Dos 207 alunos no estudo, aproximadamente 37% (77 alunos) receberam tutoria (Reinheimer & Mckenzie, 2011).

Os resultados do estudo permitiram que aos autores inferissem que as aulas de tutoria tiveram um impacto positivo sobre a permanência e a finalização do curso para os estudantes “não declarados” no primeiro ciclo de formação superior. Este argumento foi sustentado pelo resultado que apontou que a experiência no programa de tutoria teve um papel importante em aumentar a possibilidade de integração acadêmica e social dos alunos não declarados e, deste modo, mantê-los na universidade até a conclusão de seus estudos (*undergraduate*). Com base nestes resultados, os autores enfatizaram que a tutoria deve ser um dos principais programas utilizados pelas instituições para ajudar a aumentar as taxas de permanência dos estudantes “não declarados” no contexto estudado (Reinheimer & Mckenzie, 2011). Destacamos a

³² Um estudante ao ingressar em um *college* nos EUA precisa declarar o grau de formação e o que pretende seguir no segundo nível de graduação do sistema daquele país (*graduate school*). Aqueles que não o fazem no ingresso são denominados de não declarados, ou seja, não definiram o grau que seguirão no segundo ciclo.

importância deste estudo por tratar de uma estratégia institucional para atuar de forma preventiva junto a um grupo considerado de risco de não prosseguir nos estudos universitários.

No contexto brasileiro, identificamos estudos que se dedicaram a analisar a permanência dos estudantes, especialmente após a instituição da reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, negros e indígenas. Nesta linha, destacamos o estudo realizado por Santos (2009) com a finalidade de analisar como as políticas de permanência foram elaboradas e incorporadas pela UFBA e qual o significado material e simbólico desta permanência. O significado material relacionava-se com as condições econômicas de subsistência destes estudantes e o simbólico, com a identificação, o pertencimento e a integração ao ambiente universitário. Segundo a autora: “essa é a permanência que buscamos; uma permanência que é duração e que é ao mesmo tempo transformação” (p. 196). Os sujeitos analisados foram estudantes negros que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas na universidade.

Os estudantes contaram com a solidariedade familiar para custear suas despesas na universidade, contudo a autora destacou que foi fulcral a existência de programas institucionais de permanência, sendo que o principal foi o programa “Permanecer”: uma estratégia que articulava a assistência estudantil (bolsas) com a vinculação dos estudantes em atividades extraclasse de ensino, pesquisa e extensão na área de formação dos mesmos. Além disso, foram considerados os projetos “Conexão de saberes” “Qualificando a Permanência na UFBA” que tinham a proposta de formar os estudantes em questões étnico-raciais e de gênero e na área da arte cinematográfica, respectivamente. Os estudantes que não tiveram acesso a estes programas lançaram mão de estratégias informais de permanência na universidade (Santos, 2009), o que denota o alcance limitado da ação institucional voltada para permanência dos estudantes, incapaz de alcançar a totalidade de estudantes com demandas para tal e, assim, pode ter produzido incertezas nas trajetórias destes estudantes.

Outro estudo também avaliou o “Programa Permanecer” da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para assegurar a permanência dos estudantes socioeconomicamente vulneráveis, por meio de uma bolsa de R\$ 300,00 (aproximadamente \$150,00). Em contrapartida, os estudantes deveriam cumprir uma carga horária de 20h semanais em projetos de pesquisa, extensão ou monitoria. Do total de estudantes pesquisados, 46,6% afirmaram receber, além da bolsa de permanência, ajuda financeira da família e/ou de outras pessoas. Este aspecto revelou

que uma rede de apoio se formou para garantir a sua permanência e conclusão do curso superior dos estudantes de classe popular. (Nery, Santos, Santos, & Sampaio, 2011).

No âmbito da UFRB, Jesus e Nascimento (2013) destacaram a importância do Programa de Educação Tutorial (PET), Conexões de Saberes, como uma estratégia importante para garantir a permanência de estudantes de origem popular. Esta experiência foi implantada na UFRB em 2012, sob a supervisão dos autores, e agregou estudantes em torno de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão com foco na permanência exitosa destes estudantes. Em outra publicação, os autores apresentaram autobiografias de estudantes integrantes do programa, onde suas trajetórias sociais e educacionais foram descritas (Nascimento & Jesus, 2013).

A partir de dados coletados em 18 faculdades ou universidades dos EUA, que certificam no grau de bacharelado e que aplicaram a “*National Survey of Student Participation*” pelo menos uma vez entre 2000 e 2003, nas quais 11 instituições possuíam estudantes, predominantemente, brancos, em quatro os estudantes eram, essencialmente, estudantes negros e, em três eram instituições hispânicas. Os resultados apontaram para duas conclusões principais, as quais reforçam o papel da instituição na permanência dos estudantes. Em primeiro lugar, o envolvimento dos alunos em atividades acadêmicas propostas no primeiro ano foi positivamente relacionado com a persistência, ou seja, quanto maior envolvimento com os trabalhos acadêmicos oferecidos pelas universidades, maior foi a efetivação da matrícula no segundo ano. As características pré-universitárias, como desempenho acadêmico representado pelas notas em exames de final do ensino médio (ACT ou SAT), tiveram importância no escore e na persistência no segundo ano (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, & Gonyea, 2008).

No entanto, após o controle destas variáveis e outras relacionadas com esses resultados, como as ajudas por mérito e a educação dos pais, igualmente importante, os efeitos de engajamento mantiveram a relação positiva, inclusive para estudantes de diferentes etnias/raças. Em segundo lugar, o engajamento teve um efeito compensatório sobre as notas do primeiro ano e sobre a persistência para o segundo ano de faculdade na mesma instituição. Ou seja, enquanto a exposição a práticas educativas eficazes geralmente foram benéficas para todos os alunos, os efeitos foram ainda maiores para os alunos com lacunas na formação prévia e para estudantes negros, em comparação com os estudantes brancos (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, & Gonyea, 2008).

O estudo de Costa, Teixeira e Caetano (2014) trouxe uma importante contribuição para a análise da instituição e seu papel na promoção do sucesso, por meio da avaliação institucional das estratégias e de práticas de suporte à promoção do sucesso escolar. Para os autores, a estrutura orgânica dos estabelecimentos de ensino superior revela a centralidade com que as instituições tratam o sucesso dos estudantes. No contexto estudado – instituições de ensino superior de Portugal – os autores identificaram que as universidades possuíam mecanismos organizados em torno de quatro momentos centrais da trajetória dos estudantes: (1) mecanismos de atração e captação de novos alunos; (2) mecanismos de integração de novos alunos; (3) mecanismos de orientação e/ou acompanhamento; e (4) mecanismos de inserção profissional. Deste modo, as ações/estratégias de promoção do sucesso iniciam antes do acesso e finalizam com a inserção no mercado de trabalho, com um conjunto de estratégias organizadas e institucionalizadas para tal fim e que resultem no êxito dos estudantes e da instituição.

Em síntese, podemos afirmar que o estudo do sucesso dos estudantes no ensino superior está na agenda das pesquisas da Sociologia da Educação, em diversos locais do mundo, com mais intensidade em alguns países que em outros. Por exemplo, no Brasil, percebemos que o interesse ainda é incipiente, mas que a análise de percursos de estudantes de baixa renda no ensino superior, por meio de estudos qualitativos é a linha de estudos mais consolidada, com pelo menos duas décadas de produção. Na análise de dados estruturados, as variáveis renda e escolaridade dos pais se apresentaram como preditores importantes, porém alguns estudos já mostram outras variáveis, como o desempenho pré-universitário, como importante variável definidora do sucesso. Destacamos que, em sistemas escolares desiguais, esta variável “desempenho pré-universitário também fala sobre as desigualdades sociais.

Na perspectiva de análise das condições sociais a partir de dados qualitativos, a vertente voltada para a análise do papel das famílias se apresentou bastante forte, especialmente a partir da produção de pesquisadores franceses que, particularmente, têm influenciado a produção brasileira neste campo. Contudo, destacamos a abordagem de Costa, Teixeira e Caetano (2014) que relacionou condições sociais (renda, escolaridades pais), redes de sociabilidade e capacidade de agência para delinear percursos escolares tendenciais e de contratendência.

Na vertente institucional de análise do sucesso educativo, a contribuição de Vincent Tinto foi fulcral no desenvolvimento de teoria e se configura como um dos autores mais citados na área. Podemos mapear duas tendências de estudos: aqueles que investigam os processos que

envolvem a sala de aula (na visão de Tinto, este espaço se constitui como a pedra angular para o sucesso do estudante.); e outra perspectiva, também defendida por este autor, foi de avaliar a ação sistemática e organizada da instituição em prol do sucesso escolar.

Em relação aos aspectos metodológicos, os estudos quantitativos predominam em relação aqueles de natureza qualitativa e, em muito menos proporção, foram encontrados estudos de natureza mista. Contudo, consideramos que a complexidade do fenômeno demanda uma abordagem integrada que permita a triangulação de informações. Outra questão fulcral foi o foco na medição do sucesso por meio de variáveis relacionadas com desempenho, reprovações ou conclusão do curso. Esta visão normativa do sucesso dos estudantes constitui-se em um ponto a ser superado de modo a agregar outros índices capazes de contemplar a complexidade dos elementos que compõem o percurso formativo de estudantes universitários.

CAPÍTULO V. CAMINHO METODOLÓGICO

O sucesso acadêmico de estudantes universitários é o objeto central deste estudo. Este fenômeno é compreendido como socialmente complexo e com múltiplos significados, e na raiz da sua explicação estão variáveis socioeconômicas, institucionais e individuais. Evidenciamos a perspectiva complexa do fenômeno estudado para afirmar que esta foi a condição precípua para a definição do sistema de pressupostos e valores que guiaram a pesquisa.

A definição do paradigma de investigação é outra etapa crucial, e este termo foi cunhado por Thomas Kuhn, em 1962, no livro “A Estrutura das Revoluções Científicas”, no qual o autor considerou paradigma como as regras e os padrões para a prática científica, que eram compartilhados por membros de uma comunidade científica em um determinado período histórico. No campo científico, há um consenso sobre a existência de três grandes paradigmas de investigação em ciências sociais: o paradigma positivista ou quantitativo, o interpretativo ou qualitativo e o sociocrítico ou hermenêutico (Coutinho, 2013).

Na história da ciência moderna, o debate epistemológico foi profícuo ao longo do século XX, a respeito dos paradigmas e suas diferenças. Estas discussões apontavam para a necessidade imperiosa dos investigadores estabelecerem um ou outro destes paradigmas, na definição dos caminhos da investigação, como se a opção integradora não existisse (Coutinho, 2013). Isso fez emergir uma terceira via que, tendo como referência a complexidade dos objetos de estudo, advogavam pela superação da dicotomia ou “pureza metodológica”.

Posto isso, esta investigação adotou a integração metodológica por acreditarmos na efetividade da complementaridade dos métodos para responder à questão desta investigação e o alcance dos objetivos propostos. Segundo Coutinho (2013), os estudos publicados por Howe, entre os anos de 1985 e 1992, foram importantes na defesa da integração metodológica, uma vez que este autor defendia, naquele momento, a complementaridade como uma estratégia para superar lacunas do paradigma positivista e do interpretativo. Com referência a estes pressupostos, Coutinho (2013) afirmou: “há que se encontrar uma perspectiva epistemológica capaz de superar o antagonismo integrando aspectos de um e de outro dos paradigmas diletantes” (p. 34).

Na visão de Santos (2003):

Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que

pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica (p. 66)

Na perspectiva metodológica, um conjunto de trabalhos pode ser elencado por discutir a necessidade de estudos qualitativos a serem complementados com estudos quantitativos, ou vice-versa, de modo a agregar maior validade aos constructos. Nessa perspectiva, podemos apontar Bourdieu (2006), que discutiu os limites da abordagem de história de vida quando essa não era informada pelo constructo “campo”, e frequentemente operacionalizados de forma topográfica.

Sendo assim, este estudo inseriu-se no campo das Ciências da Educação, um ramo das Ciências Sociais que se caracterizou por estudar um fato social, portanto, uma análise da Sociologia da Educação estruturada a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa (mista). Com esta opção, buscamos maiores condições de aproximação com a realidade estudada para explicar o fenômeno do sucesso escolar e, com isso, entender o seu significado e os fatores que contribuíram para a sua explicação no grupo estudado. Adicionalmente, a utilização da abordagem mista garantiu um razoável grau de validade externa e interna, na medida em que permitiu uma análise profunda do contexto estudado.

Adotamos o conceito de Teddie e Tashakorri (2006) de metodologias mistas e, segundo os autores, métodos mistos projetam um tipo de pesquisa em que as abordagens qualitativa e quantitativa são misturadas entre os estágios de um estudo. Os autores, Teddie e Tashakorri (2006), sistematizaram um conjunto de seis critérios que caracterizam uma tipologia de estudos mistos, foram eles: (1) número de abordagens metodológicas; (2) número de etapas do estudo; (3) tipo de implementação; (4) nível de integração metodológica; (5) prioridade metodológica; e (6) funções do desenho de estudo. Contudo, os autores argumentaram que adotaram os quatro primeiros critérios, pois partiram do entendimento de que o estabelecimento de prioridade em relação à abordagem (quanti ou quali) não pode ser definido antes da realização do estudo e, quanto às funções do desenho, acreditaram que estão relacionadas com os resultados do mesmo.

Critérios	Quais as implicações do critério no desenho de estudo?	Valores em função do critério
Número de abordagens metodológicas	Abordagem qualitativa e/ou quantitativa?	Estudo misto
Número de fases do estudo	Como se desenvolve o estudo?	Múltiplas fases
Tipo de implementação	Quando ocorre coleta de dados quanti e quali?	Desenho misto totalmente integrado
Nível de integração metodológica	Estudo é misto em todas as fases?	Misto em todas as fases

Figura 2. Critérios que determinam a tipologia de um estudo misto adaptado de Teddie & Tashakorri (2006)

Quanto ao delineamento, este estudo adotou como estratégia o estudo de caso, com o propósito de proporcionar uma visão global do problema e identificar possíveis fatores que influenciaram o fenômeno estudado. Yin (2001) explicitou componentes técnicos importantes deste tipo de estudo e os analisou em duas partes. O primeiro enfatizou o caráter empírico deste tipo de estudo que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). O segundo ponderou que o fenômeno e o contexto não são sempre discerníveis em situações da vida real e, em função disso, um conjunto de outras características técnicas, como a coleta de dados e as estratégias de análise de dados, tomariam características específicas, como a diversificação das variáveis do estudo, a triangulação de informações e o desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Na perspectiva deste autor, é vantajosa a utilização do estudo de caso quando “faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (p. 28). Neste estudo, a escolha desta estratégia foi coerente com a pergunta de partida, que, ao buscar compreender “como os fatores interagiram na determinação do sucesso educativo”, apontou para uma perspectiva ambivalente que demandava esclarecimentos. Deste modo, buscamos compreender como se processou o sucesso educativo de estudantes que integralizaram curso de graduação na

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por meio de uma ampla variedade de evidências: documentos, questionários, entrevistas.

Quanto à tipologia, os estudos de caso podem ser múltiplos ou únicos (Yin, 2001). Este estudo classifica-se como um estudo de caso único da modalidade situacional por ocupar-se da análise do fenômeno estudado em uma instituição, a UFRB. Esta instituição foi eleita como a unidade de análise, para a realização de uma investigação criteriosa do sucesso educativo nas dimensões institucional, estrutural e individual e os agentes sociais informantes da pesquisa vivenciaram os fatores que impactam na determinação do mesmo.

Uma das críticas apontadas para os estudos de caso refere-se ao fato deste fornecer pouca base para se fazer uma generalização científica. Na visão de Yin (2001) “o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)”. Deste modo, os estudos de caso agregam valor pelo alcance analítico e pela confrontação com a teoria existente, que podem gerar novas questões sobre a temática investigada.

O desenho deste estudo foi realizado em duas fases: (1) análise de dados quantitativos; e (2) análise de dados qualitativos. A abordagem quantitativa contemplou a fase 1, na qual um conjunto de variáveis buscou compreender o sucesso educativo de estudantes egressos de curso de graduação da UFRB. Nesta fase de concepção, a formulação do instrumento estruturado de coleta de dados quantitativos, orientou a elaboração dos instrumentos de coleta de dados qualitativos.

A análise dos dados quantitativos produziu informações, as quais contribuíram para selecionar os agentes sociais que compuseram a fase 2 (análise individual). A análise do material qualitativo e quantitativo foi feita isoladamente e por meio de triangulações.

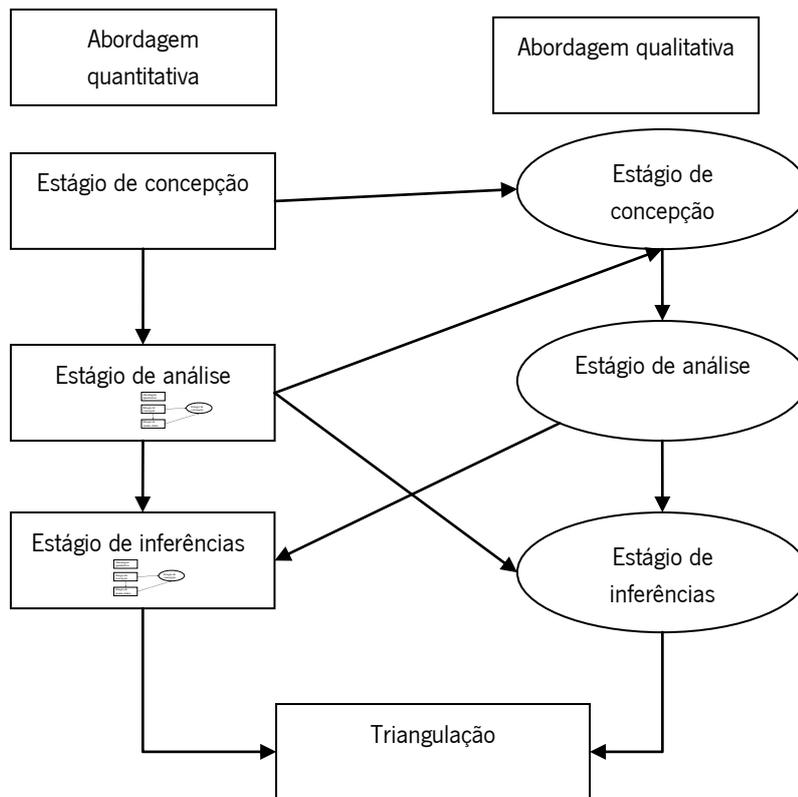


Figura 3. Desenho de estudo misto totalmente integrado (adaptado de Teddie & Tashakorri 2006)

O conjunto de estudantes egressos de cursos de graduação da UFRB, no semestre 2014.2, foram os sujeitos deste estudo para a análise estrutural e individual. Já na análise institucional foram obtidos dados secundários, ou seja, informações obtidas a partir do questionário estruturado aplicado com os egressos e realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de cursos de graduação da UFRB. O período de coleta de dados ocorreu entre os meses de maio até novembro de 2015.

Com relação às questões éticas, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB (Parecer 947.257 de 15/12/2014).

5.1. ETAPA 1. QUANTITATIVA

Nesta etapa, os sujeitos da pesquisa foram os estudantes egressos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no semestre letivo 2014.2, o qual finalizou-se no mês de abril de 2015.

Ao vocábulo *egresso*³³, atribuímos o significado daquele que ingressa, percorre uma trajetória na instituição e, após o término do processo, torna-se um egresso para outro caminhar. Deste modo, buscamos informações com os estudantes que já integralizaram seus cursos de graduação, com vistas a acessar um conjunto de informações sobre o percurso acadêmico destes, de modo a compreender os fatores que contribuíram para o sucesso educativo. Portanto, foi considerado estudante elegível para participar deste estudo, aquele que, após ter ingressado como estudante em um dos cursos de graduação da UFRB, concluiu o seu programa de formação e, portanto, integralizou a carga horária exigida e estava apto a obter o diploma de bacharel e/ou licenciado. Neste estudo, os termos *egresso* e *concluintes* foram considerados como sinônimos.

O nível de análise quantitativa foi realizado tendo como referência as variáveis descritas na figura 3, em anexo (Anexo 01), que abarcam as dimensões explicativas estruturais, individuais e institucionais. As variáveis estruturais buscaram identificar as características sociodemográficas dos egressos, e os estados do capital cultural (incorporado³⁴, institucionalizado³⁵ e objetivado³⁶). A partir dos três estados do capital cultural propostos por Bourdieu (2013) e adaptados para a realidade estudada, foram analisadas as condições de incorporação deste capital para os indivíduos estudados. Na dimensão institucional, as variáveis salientaram o ambiente de aprendizagem por meio da avaliação dos egressos sobre a qualidade do ensino, participação em atividades acadêmicas, e o envolvimento na política estudantil e participação social. Na dimensão individual, o cotidiano de estudos foi caracterizado por meio da quantidade de horas que o egresso permanecia na universidade e o tempo dedicado aos estudos por dia. Este conjunto de variáveis, abarcando as três dimensões explicativas do sucesso educativo tiveram a função de traçar um perfil da complexidade do fenômeno estudado a partir da percepção dos egressos que participaram deste estudo.

A partir do conjunto de variáveis descritas no Anexo 01 foi criado o instrumento de coleta de dados (Anexo 02), com vistas a inquirir os agentes sociais estudados sobre aspectos relevantes para o estudo do sucesso educativo no ensino superior. Foram investigados aspectos

³³ O vocábulo *egresso*, de acordo com dicionários da Língua Portuguesa, tem sua origem etimológica na palavra latina *egressus/a/um*, que significa “aquele que saiu” ou “aquele que não mais pertence a um grupo” ou “Indivíduos que concluíram cursos e/ou qualquer capacitação profissional nas inúmeras instituições ou entidades Explicando melhor a composição do vocábulo *e+gressus*, tem-se que o elemento propositivo latino *gressus* significa “caminhar, adiantar-se”, o que acrescenta ao vocábulo *egressos* a noção dinâmica de algo em movimento, em trajetória de mudança, evolução e progresso. Quanto ao sentido do prefixo “e”, destaca-se que se aplica para expressões que apresentam relações oponenciais do tipo “ingresso/egresso” (<http://www.dicionarioinformal.com.br/egresso/>)

³⁴ O estado de capital cultural incorporado relaciona-se com a tarefa pessoal e intransferível de assimilação da herança familiar disponível para ser acumulada (Bourdieu, 2013).

³⁵ Este estado de capital cultural adquire-se por meio do certificado escolar (Bourdieu, 2013).

³⁶ Este estado do capital cultural incorpora-se a partir do acesso a bens culturais (Bourdieu, 2013).

relacionados com o background pessoal/social por meio de variáveis dicotômicas, que se apresentaram em duas categorias (e.g. sexo (M ou F) ou sim/não) ou politômicas, que se apresentaram em mais de duas categorias (e.g. escolaridade dos pais, faixa de renda familiar mensal, ocupação dos pais).

As questões foram construídas utilizando as escalas nominais e ordinais. As escalas nominais foram aquelas em que a identidade numérica serviu para caracterizar os agentes sociais pesquisados. (e.g. Qual sua raça/cor: (1) Amarela; (2) Branca; (3) Indígena; (4) Preta; (5) Parda; (6) Outra) (Coutinho, 2013).

As escalas ordinais permitiram a ordenação dos dados, segundo grau em que os egressos possuíam determinadas características. As escalas ordinais foram utilizadas para identificar categoria (e.g. renda familiar mensal, escolaridade dos pais, ocupação dos pais, percepção de saberes do ensino básico/superior), bem como a percepção dos inquiridos sobre a contribuição do ensino básico e do superior para a aquisição de saberes próprios de cada nível e a qualidade de ensino e, ainda, a opinião a respeito de temas relacionados com organização institucional.

Estas escalas permitiram conhecer o grau de concordância dos mesmos acerca destes temas, Assim, destacamos que esta estratégia de pergunta foi útil neste estudo, porque queríamos que os inquiridos expressassem com detalhes a sua opinião (Iraossi, 2006). Neste sentido, as categorias de resposta serviram para capturar a intensidade dos sentimentos dos respondentes, que deveriam assinalar o grau de concordância com cada uma das assertivas³⁷.

O questionário estruturado foi submetido a um pré-teste. Trata-se de um teste piloto caracterizado pelo seu caráter experimental e foi aplicado junto a um pequeno grupo de egressos de cursos da UFRB, no semestre anterior ao da recolha de dados deste estudo. O objetivo deste teste piloto, em nosso estudo, foi avaliar aspectos funcionais, tais como pertinência, organização, clareza das questões, de modo a corrigir e/ou melhorar eventuais problemas, antes da aplicação definitiva. Assim, o teste piloto proporcionou observar a média de tempo gasto para responder o instrumento, clareza da redação das questões, bem como se as questões tinham o mesmo sentido para todos (Iraossi, 2006).

A coleta de dados sobre os egressos que integraram a pesquisa iniciou com busca de informações secundárias fornecidas pela Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos (SURREAC), sobre o número de concluintes no semestre 2014.2, em todos os

³⁷ Em uma escala onde (1) Não contribuiu; (2) Contribuiu pouco; (3) Contribuiu razoavelmente; e (4) Contribuiu muito ou (1) Discordo totalmente; (2) Discordo; (3) Concordo; e (4) Concordo totalmente.

centros acadêmicos da UFRB. Esta instituição, organiza-se em centros acadêmicos por área temática. No semestre 2014.2, cinco dos sete centros acadêmicos registraram egressos: Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAAB); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Formação de Professores (CFP); e Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL).

Nestes centros, 30 cursos registraram egressos no semestre de referência para este estudo. Somente em dois cursos (Medicina Veterinária (13 egressos) e Tecnologia em Agroecologia (21 egressos), ambos pertencentes ao CCAAB, os concluintes não participaram do estudo³⁸, portanto, foram excluídos do computo final de egressos. Assim, consideramos um universo de 365 egressos do semestre 2014.2.

Para ter acesso aos egressos (semestre 2014.2), obtivemos informações institucionais fornecidas pela SURRAC, sobre o número de matrícula e o endereço de e-mail dos mesmos. Estes foram contatados por meio de correio eletrônico (*e-mail*) e para alcançar o maior número possível de concluintes do semestre de referência, também, utilizamos como estratégia de mobilização, uma rede de divulgação do questionário formada pela própria pesquisadora, professores da universidade, coordenadores de colegiado e estudantes egressos ou não da instituição, que utilizou as redes sociais (*Whatsapp, in box do Facebook*), como meios de acesso.

A coleta de dados estruturais ocorreu no período 25 de maio a 17 de agosto de 2015, por meio de um inquérito utilizando-se de um questionário autoadministrado, enviado por meio eletrônico. Este ficou disponível para acesso no intervalo de tempo referido acima, no seguinte endereço eletrônico: (<https://pt.surveymonkey.com/r/successoacademicoUFRB>). Esta forma de recolha dos dados foi utilizada por ser de amplo alcance, visto que a característica *mutlicampi* da universidade dificultou o acesso presencial aos egressos de todos os cursos.

No sítio acima, foram registrados 284 acessos à plataforma. Foram excluídos os formulários incompletos (somente com a identificação) e os casos que não atendiam a condição precípua de inclusão (ser egresso no semestre 2014.2). Assim, obtivemos uma amostra não probabilística do tipo acidental constituída por 174 casos válidos, ou seja, por egressos que voluntariamente aderiram ao convite para participar do estudo (Coutinho, 2013). Os modelos de amostras não probabilísticos são bastante criticados pelos teóricos por não se pautarem em

³⁸ A participação dos egressos no estudo se deu por adesão a um convite feito por correio eletrônico (*email*) ou rede social (*in box Facebook ou Whatsapp*), os egressos destes cursos não aderiram ao convite ou os meios utilizados foram insuficientes para alcançá-los.

moldes probabilísticos, ou seja, na ideia de que todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de serem selecionados.

A seguir, iremos caracterizar a amostra obtida e apontar elementos que informam sobre o quanto esta se aproxima do universo de egressos do semestre de referência. O universo amostral (todos os egressos 2014.2) foi de 365 indivíduos – uma indicação de tamanho ótimo de uma amostra para estudos do tipo Survey é de 100 observações em cada grupo grande e de 20-50 por subgrupos. Na tabela 01, verificamos que este estudo atendeu a esta indicação ao atingir 48% (174 observações) do universo. Nos subgrupos, o “n” foi superior a 20 na maioria dos centros de ensino (CCS =78; CCAAB = 31; CFP = 19; CETEC = 8; CAHL = 34). Do total de cursos participantes do estudo, para sete cursos, o índice de retorno foi superior a 70%; para oito cursos, este índice variou entre 40-69%; para sete cursos, variou entre 20-39%; e para oito cursos, a variação do índice de retorno foi ente 9-19%. Ainda observamos na tabela 01, que os cursos da UFRB que apresentaram maior número de egressos (128) foram aqueles da área da Saúde (Bacharelado Interdisciplinar em Saúde – BIS, Psicologia, Enfermagem e Nutrição), que integram o elenco de cursos do CCS. Também é possível observar que os cursos deste centro representaram 61% (78) dos egressos que responderam ao questionário estruturado, com uma participação expressiva de todos os cursos. O segundo centro acadêmico em número de egressos foi o CAHL, com 90 egressos, e nesta unidade acadêmica, a amostra obtida foi de 34 casos (38%), com uma representatividade baixa somente para o curso de Comunicação Social e Jornalismo. Com 75 egressos, o CCAAB foi o terceiro centro acadêmico em número de egressos, e, desta unidade acadêmica, obtivemos uma representatividade de 41% (31). Destacamos que, no CCAAB, os cursos com menor representatividade foram os Bacharelados em Biologia e Zootecnia. No CFP, a cobertura da amostra foi de 51% do total de egresso do centro no semestre de referência, com uma sub-representação somente para curso de Licenciatura em Filosofia. O CETEC foi o centro com menor número de egressos da UFRB e também, aquele com menor representatividade neste estudo. Em função disso, na análise estatística inferencial excluímos este subgrupo.

Assim, consideramos que a amostra refletiu razoavelmente a população estudada³⁹ e para superar as grandes variações de representatividade da mesma por curso da universidade, optamos por calcular e apresentar os resultados quantitativos por centros acadêmicos da UFRB. Isso se justifica, pois a organização destes se deu por área de conhecimento e, não por curso de

³⁹ Não podemos, contudo, deixar de reconhecer que se registra uma certa sobre-representação dos egressos do curso de CCS, o que pode ter condicionado alguns dos resultados

diferentes áreas. Ratificamos que a principal razão para esta decisão metodológica apoiou-se no argumento de que a análise realizada ao nível dos cursos estaria mais sujeita a flutuações decorrentes de pequenos tamanhos de amostra.

Tabela 1. Descrição da população-alvo e amostra utilizada, considerando diferentes Cursos e Centros

Cursos de Graduação	Total de Egressos/ Curso/Centro	Amostra por Curso/Centro	% Amostra por Curso/Centro
BIS	51	38	74%
Enfermagem	28	14	50%
Psicologia	34	13	38%
Nutrição	15	13	87%
<i>Total CCS</i>	<i>128</i>	<i>78</i>	<i>61%</i>
Agronomia	17	9	53%
Engenharia de Pesca	05	4	80%
Engenharia Florestal	18	7	41%
Bacharelado em Biologia	11	1	9%
Licenciatura em Biologia	10	7	70%
Tecnologia em Gestão de Cooperativas	04	1	25%
Zootecnia	11	2	18%
<i>Total CCAAB*</i>	<i>75</i>	<i>31</i>	<i>41%</i>
Licenciatura Educação Física	08	2	25%
Licenciatura Filosofia	5	1	20%
Licenciatura Física	4	2	50%
Licenciatura Letras	3	2	67%
Licenciatura Matemática	3	3	100%
Licenciatura Pedagogia	3	9 ⁴⁰	
Licenciatura Química	11	9	81%
<i>Total CFP</i>	<i>37</i>	<i>19</i>	<i>51%</i>
BCET	18	5	27%
Engenharia Sanitária e Ambiental	16	3	15%
<i>Total CETEC</i>	<i>34</i>	<i>08</i>	<i>23%</i>
Artes Visuais	10	3	30%

⁴⁰ A amostra inclui estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia do CFP e turmas de Lic. Pedagogia do Programa de Formação Professores (PARFOR).

Ciências Sociais	9	3	33%
Cinema	8	3	37%
Comunicação Social/Jornalismo	13	2	15%
Tecnologia em Gestão Pública	5	5	100%
Licenciatura História	15	6	40%
Museologia	10	4	40%
Serviço Social	20	8	40%
Total CAHL	90	34	38%
TOTAL GERAL UFRB	365	174	48%

Fonte: SURRAC

Os dados relacionados com o coeficiente de rendimento acadêmico (CRA⁴¹) ou escore geral do curso de graduação e a nota geral de ingresso na instituição (nota geral do ENEM) foram obtidos a partir de dados secundários registrados no sistema acadêmico da instituição, mediante autorização prévia dos agentes sociais investigados⁴².

O processamento dos dados foi feito utilizando o software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) de forma a transformar os dados obtidos em informações sobre o fenômeno estudado. Isso se deu a partir da organização e descrição explícita dos dados, da identificação do que é típico ou atípico, das diferenças, das relações e dos padrões, ou seja, estatística descritiva (Coutinho, 2013). Os dados foram organizados de acordo com o tipo de variáveis (nominais, ordinais) e apresentados em frequências e/ou percentagens.

Para além destas análises descritivas, foram realizadas análises mais aprofundadas com o intuito de elucidar as relações entre os índices de sucesso educativo adotados neste estudo e as possíveis diferenças do comportamento dos índices de sucesso entre os centros acadêmicos. O sucesso educativo foi medido por meio de índices normativos: o tempo de conclusão do curso, as reprovações e o coeficiente geral de rendimento acadêmico por centro e UFRB, e por meio da percepção de saberes que integraram os componentes da educação universitária (instrucionais, cidadania, científico e interdisciplinar).

Assim, definimos o saber instrucional, como o preparo para a atuação em um campo profissional, o saber para cidadania, como o desenvolvimento de indivíduos ativos, informados sobre as questões do seu tempo e inseridos na sociedade de forma crítica de modo a exercer

⁴¹ Este coeficiente é calculado semestralmente, com base nas notas obtidas pelo aluno em todas as disciplinas cursadas desde seu ingresso na Universidade. A fórmula para o cálculo envolve a média simples da nota obtida nos componentes curriculares cursados ao longo do curso.

⁴² No instrumento de coleta de dados existia um campo para o inquerido autorizar ou não a busca dos dados relacionados com rendimento acadêmico junto à instituição (Anexo 01).

direitos e também a cumprir obrigações e o saber científico, como a aptidão para compreender e trabalhar com os elementos e com a linguagem científica. Ademais, consideramos pertinente acrescentar, o saber interdisciplinar, concebido como a capacidade do educando em comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar. No Anexo 03, os saberes estão discriminados por cada componente.

A análise da relação entre os índices de sucesso (i.e. índices normativos e percepção de saberes) foi orientada a partir da hipótese de que o maior desempenho normativo estaria associado à maior percepção de apropriação dos componentes da formação universitária investigados neste estudo. As associações foram feitas entre os níveis de percepção de apropriação dos 17 saberes que compuseram os componentes da educação universitária (instrucional, cidadania, interdisciplinar e científico) listados no questionário (Anexo 03) aos índices de sucesso normativo (i.e. CRA, reprovação e conclusão do curso no tempo mínimo).

Quando as variáveis foram registradas em nível ordinal (i.e. faixas de CRA e percepção de saberes) utilizamos tabelas cruzadas e o teste estatístico de correlação de Spearman (ρ). Em situações em que a avaliação foi das relações entre uma variável registrada em nível ordinal (i.e. percepção de saberes), com outra registrada em escala dicotômica/nominal (i.e. reprovação, conclusão tempo mínimo) utilizamos o coeficiente de correlação ponto biserial (r_{pb}), ao nível de $p \leq 0,05$. (Coutinho, 2013; Lira, & Neta, 2006; Dancey & Reidy, 2008).

Com intuito de entender melhor o sucesso normativo, foi realizada uma análise comparativa entre os índices CRA, reprovações e conclusão do curso no tempo mínimo observados para os estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), dos outros cursos do CCS e dos outros centros da UFRB. O BIS foi um curso destacado para comparação, com demais cursos do CCS e da UFRB por ser o único da instituição, entre os avaliados neste estudo, que apresentou uma proposta pedagógica integrada, que preconizava a utilização de metodologias ativas e a avaliação formativa. No quadro teórico adotado, consideramos estes elementos como estruturantes para a integração à vida universitária e o sucesso educativo dos estudantes. Então buscamos testar a hipótese de que cursar o curso de BIS implicaria em melhor desempenho normativo.

Tais comparações foram feitas a partir de análise paramétricas e não paramétricas de comparação de grupos. Ratificamos que os concluintes do CETEC não integraram esta análise comparativa, visto que o número de respondentes (N=4) foi muito discrepante, em relação aos demais centros e isso poderia prejudicar a confiabilidade da análise.

As análises para o índice paramétrico (i.e. Coeficiente de Rendimento Acadêmico – CRA) foram feitas por meio do teste ANOVA. Trata-se de um teste paramétrico de comparação de médias entre três ou mais grupos que se baseia em distribuições normais, de modo que pequenos desvios de normalidade não são problemáticos para esse teste (Dancey & Reidy, 2004).

Por meio de ANOVA, diferenças significativas nas médias dos índices de sucesso em função do cursos/centros foram realizadas. Diferenças significativas entre os grupos foram observadas para o CRA [$F(4,156) = 8,121; p \leq 0,001$]. Foram realizados testes de homogeneidade de variância por meio dos testes de Levene (Estatística = 2,316; $p = 0,060$) para verificar que tipo de análise *post hoc* seria mais adequada para permitir uma melhor compreensão das diferenças significativas entre os grupos. Seguindo orientações da literatura, naqueles casos em que foi observado padrão homoscedástico (Teste de homogeneidade da variância de Levene não significativo) entre as variáveis em comparação, utilizou-se o teste de comparações múltiplas das diferenças honestamente significativas de *Tukey HSD* (esse teste avalia a hipótese nula de formação de subgrupos ao nível de $p < 0,05$ – portanto, para aceitar a sugestão deste teste, o p deve ser $> 0,05$). (Dancey & Reidy, 2004, p. 312; Hair et al., 2005).

Em seguida, para investigar se existiram relações entre as variáveis em escala nominal (i.e. BIS, outros cursos CCS e outros centros da UFRB), com as reprovações e a conclusão do curso no tempo mínimo utilizamos tabelas cruzadas com teste não paramétrico qui-quadrado ($p \leq 0,05$).

Ainda foram realizadas análises de correlação para identificar o poder de explicação das dimensões estrutural, institucional e individual para o sucesso educativo medido, por meio dos índices normativos (i.e. CRA, reprovações e conclusão do curso no tempo mínimo). Foram utilizados testes estatísticos indicados pela literatura como adequados diante diferentes tipo e natureza das variáveis (Coutinho, 2013; Dancey & Reidy, 2008). Assim, os tipos de coeficiente de correlação foram aplicados seguindo o seguinte esquema a partir das indicações propostas por Coutinho (2013):

- 1) No caso de variável nominal e quando estas apresentavam mais de duas categorias – Coeficiente de *Cramer C*;
- 2) No caso de variável nominal que partiu de uma tabela de contingência 2x2 Teste qui-quadrado;

- 3) No caso das variáveis apresentarem alguma ordenação (ordinais) – Coeficiente de Spearman;
- 4) No caso de uma variável contínua e a outra dicotômica – coeficiente de correlação ponto bisserial;
- 5) No caso de ambas variáveis intervalares – coeficiente de correlação de Pearson.

As correlações são utilizadas para verificar se duas variáveis partilham variância e são expressas por um coeficiente de correlação, uma medida quantitativa que varia de -1 a +1. O sinal positivo diz que valores altos de uma variável se relacionam com valores altos de outra variável, enquanto o sinal negativo reflete uma relação inversa, ou seja, baixos valores de uma variável com altos valores de outra. Independente do sinal (+ ou -) as correlações são consideradas altas se $> \pm 0,7$, médias se apresentam um valor entre $\pm 0,4$ e $\pm 0,6$ e baixas se inferiores a $\pm 0,3$ (Coutinho, 2013).

5.2. ETAPA 2. ANÁLISE QUALITATIVA

5.2.1. ENTREVISTA BIOGRÁFICA E RETRATOS SOCIOLÓGICOS

A explicação do sucesso educativo, após o advento da teoria da reprodução pautou-se, exclusivamente, em análise quantitativa de dados estruturais. Para superar esta perspectiva, optamos por alargar as possibilidades de análise incorporando as dimensões individual e institucional e a abordagem qualitativa.

Os estudos qualitativos deslocaram o olhar para os casos singulares. Logo, as condições sociais (dimensão estrutural) passaram a integrar a análise do sucesso escolar, junto com a compreensão das relações ativas que os agentes sociais estabelecem. Lahire (2008), desenvolveu uma crítica ao conceito de “habitus” concebido por Bourdieu, na medida em que passou a considerar que as trajetórias sociais diversificadas possibilitam aos indivíduos acesso a experiências sociais múltiplas que acentuam as particularidades e as variações individuais dos patrimônios de disposições.

Este autor (2008) distinguiu, sobretudo, três tipos de disposições: (1) para agir, (2) para crer e (3) para sentir. Deste modo, transpondo este conceito para a realidade estudada, um estudante universitário pode até ter a crença no valor da escolarização para ascensão social e

colocação no mundo do trabalho, no entanto, este estudante pode ou não reunir a disposição para agir e obter desempenho favorável. Este sistema pode ser fundamental para entendimento de situações de sucesso escolar.

Em Lahire (2008), também encontramos referencial para legitimar a construção de “retratos sociológicos” dos estudantes a partir dos percursos-tipo identificados na análise estrutural. Na perspectiva do sociólogo francês, um “retrato sociológico” é um exaustivo trabalho de imersão, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, orais, gravadas e de caráter biográfico, divididas em sessões temáticas, nas quais se busca o aprofundado de cada tema.

Para Lopes (2014), os retratos sociológicos são tanto uma técnica, quanto uma metodologia, ou seja, uma abordagem que integra um dispositivo técnico baseado em uma teoria da prática alicerçada na gênese plural e contextual das disposições. Ele explorou a proposta de Lahire no projeto intitulado “Os estudantes e as suas trajetórias no ensino superior” (Costa, Teixeira, & Caetano, 2014) e, neste estudo foram produzidos cento e setenta retratos de estudantes de universidades portuguesas.

Para selecionar os estudantes que compuseram esta etapa do estudo, utilizamos os dados estruturais descritos na etapa anterior. Foi feita uma seleção entre os 174 egressos que participaram do estudo com o objetivo de filtrar aqueles que alcançaram CRA final igual ou superior a sete, não apresentaram reprovação, concluíram o curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição, bem como a percepção elevada de apropriação de saberes (contribuiu muito). Com este perfil, foram selecionados 37 estudantes. Neste grupo, o nosso interesse foi identificar aqueles com condições sociais desfavoráveis, caracterizados pela renda familiar mensal inferior a dois salários mínimos, a maior escolaridade dos pais, sendo o ensino fundamental e a frequência em escola pública no ensino básico; além disso, neste grupo, alguns trabalharam durante a graduação. Estas características escolares e sociais formam o percurso tipo contratendência em sentido ascendente, ou seja, não espectáveis do ponto de vista da reprodução social (Bourdieu & Passeron, 2014). Este tipo de percurso define-se pela não congruência entre as condições sociais estruturais do estudante e a trajetória escolar prosseguida. (Couto, Egreja, Ferreira, & Coelho, 2014)

A partir deste referencial, identificamos 12 estudantes com percursos contratendência em sentido ascendente. Estes percursos agregam características sociais de classes menos favorecidas e desempenho escolar elevado, portanto improváveis. Realizamos contato com todos os estudantes identificados, contudo, entre as recusas e as dificuldades de acesso realizamos

entrevistas, no período de outubro a novembro do ano de 2015, com cinco egressos classificados como contratendência ascendente. Estes integralizaram seus cursos no CCAAB (1), CCS (3) e CAHL (1).

Em relação aos critérios escolares utilizados para selecionar os entrevistados, devemos esclarecer que sabemos que existem diferenças entre os cursos e que estas definem o nível de dificuldade ou facilidade que os estudantes experimentam e, conseqüentemente, interferem no desempenho acadêmico. Os fatores que interferem nesse processo relacionam-se com o volume e complexidade dos conteúdos trabalhados, sistema de avaliações adotado, o legado educacional prévio dos estudantes ao ingressarem na universidade, entre outros fatores. Contudo, para definir desempenho elevado, adotamos a média acima de sete por ser o critério estabelecido pela instituição, no seu Regulamento de Ensino de Graduação⁴³, para aprovação nos componentes curriculares.

Outro grupo foi selecionado a partir do desempenho acadêmico irregular, caracterizado pelo CRA abaixo de 7,0, reprovações e tempo de conclusão acima do mínimo estabelecido pela instituição para o seu curso, bem como a percepção moderada de apropriação de saberes. Com estas características escolares foram identificados doze egressos. Aliadas a este perfil escolar, buscamos associar características sociais favoráveis (i.e. renda familiar mensal superior a quatro salários mínimos, escolaridade elevada dos pais, frequência em escola privada no ensino básico). Assim, teríamos o percurso tipo contratendência em sentido descendente, este filtro que cruzou as características escolares e sociais permitiu a seleção de cinco egressos, a partir dos 12 identificados somente com filtro escolar. Contato foi feito com todos os estudantes identificados, contudo, entre recusas e dificuldade de acesso realizamos entrevistas, no período de outubro a novembro do ano de 2015, com duas concluintes que realizaram seus estudos de graduação no CCAAB.

Em contraponto, buscamos trajetórias escolares consideradas esperadas de acordo com teoria da Reprodução social, para compor os percursos tendenciais que ocorreram pelo “topo” ou pela “base” da estrutura social (Couto, Egreja, Ferreira, & Coelho, 2014). O estudante classificado como percurso tipo tendencial previsível considerando as condições sociais e

⁴³ Este documento definiu que as notas deveriam ser atribuídas em uma escala de 0-10, conforme os trabalhos acadêmicos definidos pelo professor. O estudante que obtivesse média simples nas avaliações parciais, igual ou superior a sete (7,0) estaria dispensado do exame final. O exame final consiste em prova escrita e/ou prática e/ou oral e/ou execução de um trabalho, versando sobre os conteúdos lecionados no período. Para aprovação no componente curricular, após realização do exame final, o estudante deveria alcançar média igual ou superior a cinco (5,0) (UFRB, 2012).

econômicas do seu contexto familiar e elevado desempenho escolar deveria agregar características como: elevado desempenho acadêmico (CRA final igual ou superior a sete, não apresentar reprovação, concluir o curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição, bem como a percepção elevada de apropriação de saberes) e condições sociais favoráveis (renda familiar mensal superior quatro salários mínimos, escolaridade elevada dos pais, frequência em escola privada no ensino básico).

Na análise do perfil social dos egressos participantes deste estudo, verificamos que somente 18% possuía renda familiar entre 4 a 10 salários mínimos (SM) e 5% acima de 10 SM, e 36,6% com pai ou mãe com nível superior; logo, os estudantes oriundos de famílias com condições sociais favoráveis foram minoria na amostra estudada. Com estas características foram identificados sete egressos.

Somente, um dos egressos com características sociais e escolares que o definiam como apresentando um percurso tendencial esperado para o nível social elevado concordou em realizar entrevista, e este integralizou seus estudos no CETEC. Consideramos importante a sua inclusão no estudo por se tratar de um caso de desempenho elevado em um curso da área de exatas e tecnológicas, portanto um percurso diferenciado da propensão da maioria dos estudantes, não só na UFRB, mas em outras instituições nacionais (Rissi & Santana, 2011), que em cursos desta natureza ostentam baixas taxas de conclusão do curso e insucessos.

Por seu turno, os percursos tipo tendencial que ocorre pela “base” caracterizados por contextos familiares descapitalizados e insucesso escolar, foram definidos por uma trajetória acadêmica irregular (CRA abaixo de 7,0, reprovações e tempo de conclusão acima do mínimo estabelecido, moderada percepção de apropriação de saberes) e origem familiar desfavorável (renda familiar mensal inferior a dois salários mínimos, maior escolaridade dos pais sendo o ensino fundamental escola pública). Quanto aos percursos tendenciais esperado para nível social baixo, foram identificados quatro casos que atendiam as características, contudo somente uma egressa do CFP concordou em participar do estudo. As suas características chamaram atenção por apresentar algumas peculiaridades em relação aos critérios de inclusão estabelecidos para o seu tipo de percurso. Ela foi incluída por atender a todos os índices normativos (CRA abaixo de sete, reprovações, conclusão acima do tempo estabelecido), contudo apresentou elevada percepção de apropriação de saberes. Por outro lado, apresentava renda familiar mensal abaixo de dois salários mínimos, baixa escolaridade dos pais, mas tinha cursado o ensino básico em escola particular.

No total, nove egressos foram entrevistados, com representação de todos os centros acadêmicos da UFRB. O CCS foi o centro com maior representação (4 entrevistados).

A elaboração do retrato sociológico envolve duas fases. A fase inicial engloba: (1) elaboração de roteiro de entrevista biográfica adequado aos objetivos da pesquisa; (2) realização de duas a três sessões de entrevista, de preferência com intervalo de dias ou semanas entre elas, visando promover a reflexividade do ator; e (3) transcrição da entrevista.

As entrevistas foram divididas por tema e, inicialmente os concluintes foram convidados para falar sobre origem social e escolar, em seguida sobre o ingresso e a permanência na universidade, a qualidade da formação, as redes de sociabilidade e as estratégias de estudo e, por fim, uma avaliação do sucesso do percurso vivido, de modo a apreender cada aspecto da vida dos estudantes e como a pluralidade do social se revelaria no individual (Anexo 04 – Roteiro de Entrevista Biográfica).

As entrevistas biográficas foram realizadas face-a-face e gravadas, porém só tivemos condições de efetivá-las em uma única seção. Isso ocorreu porque, no momento da entrevista, os egressos moravam em cidades distintas do estado da Bahia (Amargosa (1), Santo Antônio de Jesus (1), Muniz Ferreira (1), Governador Mangabeira (1), Muritiba (1), Feira de Santana (1) e Cruz das Almas (2)). Um deles estava residindo em outro estado e, em uma visita à cidade de Cruz das Almas, a entrevista foi realizada. Este perfil diversificado de moradia, aliado à fase da vida em que o egresso se encontrava – finalização de curso – portanto, envolvido com a busca por uma colocação no mundo do trabalho ou em seleção de programas de Pós-Graduação, inviabilizou a marcação e o equacionamento de horários para a realização da entrevista em mais de uma seção.

É importante ter ciência de que a entrevista biográfica permite que o agente social entrevistado relate fatos que representam o seu ponto de vista sobre si mesmo, este adotado e defendido pelo entrevistado. No contexto de realização da entrevista, uma ação atenta da entrevistadora foi crucial para buscar revelar elementos que não seriam acionados espontaneamente (Lima Junior & Massi, 2015).

A partir das entrevistas orais gravadas e transcritas, os retratos sociológicos foram construídos. Para Lima Junior e Massi (2015), o processo de produção do retrato sociológico se constitui em “objetivar a subjetividade, identificando as marcas do social no individual, estabelecendo uma ponte entre os contextos macrosociológico e microsociológico” (p. 572).

Assim, a fase final de elaboração do retrato sociológico, após transcrição das entrevistas consistiu-se em:

- 1) Editar as entrevistas, transformando-as em narrativas, que preservam a cadência biográfica do relato;
- 2) Dialogar com o texto e a literatura de referência, de modo a imprimir um tom interpretativo;
- 3) Definir o título que realçasse o fio condutor do relato;
- 4) Construir um conjunto de parágrafos que contemple um resumo do percurso e o corpo principal. (Lopes, 2014).

5.2.2. DADOS SECUNDÁRIOS

Outra dimensão de análise do sucesso educativo refere-se ao envolvimento dos estudantes com a instituição; para tanto, as informações sobre como a organização dos processos internos ocorreu e de que forma estes interferiram na trajetória dos seus estudantes foram apreendidas. Isso foi feito por meio de um mapeamento da cultura institucional de promoção do sucesso do estudante, que envolveu a análise da ação sistemática e organizada da instituição e do contexto institucional de aprendizagem.

O mapeamento da cultura institucional foi realizado a partir da análise de dados secundários. Esta ocorreu por meio de análise documental e teve como foco os seguintes documentos institucionais:

- 1) Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014);
- 2) Relatórios de Gestão (2010-2014);
- 3) Relatórios Setoriais das Pró-Reitorias (2010-2014);
- 4) Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) (2010-2014);
- 5) Regulamento de Ensino de Graduação;
- 6) Portal da Universidade (www.ufrb.edu.br) e dos Centros acadêmicos;
- 7) Resoluções do Conselho acadêmico relacionadas com temática estudada;
- 8) Relatórios ENADE dos cursos da instituição ano de 2014.

Os documentos referidos acima foram analisados e utilizados para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. Uma parte dos documentos recolhidos foi

importante para caracterizar a ação institucional organizada para a promoção do sucesso do estudante. Para tanto, organizamos a coleta de dados de forma a captar informação sobre quatro mecanismos: (1) de atração e captação de novos estudantes; (2) de integração de novos estudantes; (3) de orientação e/ou acompanhamento; e (4) de inserção profissional (Neto et al., 2014). A análise da ação institucional de promoção do sucesso educativo, desde o acesso até a inserção na vida profissional fundamenta-se na visão do envolvimento institucional como um processo que demanda o conhecimento do perfil dos seus estudantes antes, durante e após o percurso formativo.

O contexto institucional de aprendizagem foi analisado por meio do elemento fundamental que conduz a gestão pedagógica, ou seja, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC). As informações foram coletadas a partir da análise de 29 Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação da instituição. Para isto, partimos da perspectiva de Perrenoud (2007): “as normas de excelência escolar, as exigências e os critérios de sucesso, podem favorecer ou emperrar a luta pela democratização do ensino e, mais amplamente, do acesso aos saberes” (p. 50).

Na perspectiva de que o currículo pode favorecer o sucesso escolar, o autor apontou três necessidades: (1) dos currículos estarem direcionados para o essencial, visando objetivos de formação explícitos e sensatos, ressaltando que os critérios de sucesso sejam coerentes e, sobretudo, que deem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis; (2) de privilegiar didáticas construtivistas e dispositivos pedagógicos capazes de criar situações de aprendizagem fecundas; e (3) de desenvolver uma organização do trabalho escolar colocada prioritariamente a serviço de uma pedagogia diferenciada e, sobretudo, afastar as urgências avaliativas. Então, a análise dos PPC dos cursos teve como foco as variáveis: estrutura curricular, metodologias de ensino e métodos de avaliação, as quais estão descritas na matriz de análise (Anexo 05).

5.2.3. ENTREVISTAS

As entrevistas têm um papel fundamental em um estudo de caso e, por meio desta estratégia de coleta de dados, é possível apreender a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas orais e gravadas com docentes (Anexo 06), com a finalidade de melhor evidenciar o contexto institucional de aprendizagem. Estes foram indicados pelos nove egressos entrevistados. A pesquisadora no final de cada

entrevista solicitava aos egressos que informassem, por meio do registro escrito o nome de dois docentes, um que na sua visão tivesse contribuído para o seu sucesso e outro que por suas ações representaram entraves para o sucesso. Os entrevistados listaram dois nomes de docentes, e ressaltamos que em nenhum momento a entrevistadora teve conhecimento sobre a classificação feita pelo concluinte dos docentes listados. Todos os docentes indicados foram contatados (18 docentes); no entanto, só obtivemos aceite de nove, os quais lecionavam no CCAAB, CETEC e CCS.

A finalidade das entrevistas com os docentes foi de conhecer a perspectiva dos professores da instituição sobre ambiente de aprendizagem. Assim, nos dedicamos a analisar a seção da entrevista semiestruturada realizada com os professores, na qual estes avaliaram o currículo dos cursos que trabalham (estrutura, métodos de ensino e de avaliação). No anexo 06, outras temáticas relacionadas com o tema em tela foram abordadas, todavia reafirmamos que selecionamos para compor este estudo, a análise dos mesmos sobre a qualidade do ensino.

5.2.4. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo – que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2014).

Quanto ao tipo de análise de conteúdo é comum o uso daquelas que possuem categorias pré-definidas, as quais são construídas a partir do referencial teórico e antes da análise, e outras que emergem da análise e que a priori não possuem um referencial teórico (Coutinho, 2013).

Na perspectiva de Bardin (2014), a análise de conteúdo estrutura-se a partir das seguintes fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, inferências e interpretações. A seguir, serão descritas como estas fases foram realizadas neste estudo.

Na fase de pré-análise, o material a ser analisado foi preparado, as entrevistas foram transcritas na íntegra e as gravações conservadas. Em seguida, submetidas a três etapas: (1) leitura flutuante das mesmas, com finalidade de conhecer o texto, demarcação do que foi objeto de análise; (2) formulação das hipóteses e dos objetivos, que foi feita por meio da definição dos percursos tendenciais ou contratendência e critérios definidos para avaliar o ambiente de

aprendizagem; (3) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2014). Ao final desta etapa, os textos originais foram editados e organizados em colunas, com espaços para anotações de diferenças e semelhanças à luz da teoria que norteia a realização do estudo.

Em seguida, na exploração do material realizamos as escolhas de unidades de análise (UA), enumeração (contagem das UA) e, por fim, a categorização. Estas categorias fundamentaram a interpretação final, as quais foram definidas a partir das dimensões explicativas (estrutural, individual e institucional) (Anexo 07) e coerentes com as variáveis definidas na análise estrutural. Os dados foram classificados de acordo com estas categorias, logo os dados brutos foram transformados sistematicamente e agregados em unidades. Segundo Bardin (2014), uma categorização deve agregar as seguintes qualidades: um elemento não pode ser classificado em duas categorias; dimensão única de análise; categorias devem ser coerentes com objetivos da pesquisa; objetividade e fidelidade e produtividade.

Após este processo, realizou-se a fase final da análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2014), a qual constitui-se pelas etapas: tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Enfim, este foi o momento da análise dedicado à busca de sentido, do que não estava explícito, ou seja, o significado real, bem como um momento fundamental para estabelecer um diálogo entre a informação empírica e o referencial teórico,

Com a finalidade de manter o anonimato dos entrevistados, conforme acordado no termo de consentimento livre e esclarecido firmado entre pesquisadora e pesquisados, antes da entrevista, as suas identidades não foram reveladas. Assim, foi necessária a adoção de nomes fictícios e, no nosso caso, recorreremos ao artifício de atribuir nomes de Deuses Gregos ou Egípcios e, assim, afastar qualquer semelhança com nomes usuais no contexto estudado.

CAPÍTULO VI. OS CONCLUINTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRB: PERFIL E BAGAGEM SOCIALMENTE HERDADA

Neste capítulo, serão apresentados os dados da dimensão estrutural, que se referem ao perfil social e ao background familiar dos concluintes. A princípio, faremos uma análise descritiva do perfil dos concluintes dos cursos de graduação que integraram esta pesquisa e, em seguida, apresentaremos a bagagem socialmente herdada do público estudado, por meio da análise das condições de agregação do capital cultural nos seus estados incorporado, institucionalizado e objetivado.

Os resultados apresentados neste capítulo serão calculados para os cinco centros acadêmicos da UFRB, em função dos mesmos estarem organizados por área de conhecimento e não por curso. A principal razão para isso apoiou-se no argumento de que a análise realizada ao nível dos cursos estaria mais sujeita a flutuações decorrentes de pequenos tamanhos de amostra.

6.1. PERFIL DOS CONCLUINTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO UFRB

6.1.1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

6.1.1.1. COR/RAÇA

Ao longo da história da universidade no Brasil, uma característica marcante dos seus estudantes foi a presença maciça de indivíduos autodeclarados brancos. Os concluintes da UFRB, que participaram deste estudo, apresentaram um perfil em relação à cor/raça bem diferentes do tipo predominante de estudante que, tradicionalmente, frequentou o campus universitário brasileiro (ANDIFES/ FONAPRACE, 2016; Ristoff, 2014). No grupo estudado, predominaram estudantes autodeclarados pardos (52,8%) e pretos (32,0%) e uma menor proporção de brancos (12,4%) (Tabela 02). O perfil de cor/raça dos concluintes da UFRB foi mais próximo das características do conjunto da população brasileira.⁴⁴

⁴⁴ Segundo dados do IBGE no país, em 2014, mais da metade (53,6%) das pessoas se declararam como de cor/raça preta ou parda. Na região nordeste, o percentual de pretos e pardos foi de 72,5% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015).

Segundo informações institucionais respeito do perfil de ingressantes da UFRB, em 2010⁴⁵, estes eram em sua grande maioria originários da Bahia (UFRB/PROPAAE, 2010). Este estado da federação brasileira registrou um percentual de população residente de 20,2% de brancos, 10,1% de negros e 69,0% de pardos (Sei, 2016). A UFRB localiza-se no território do Recôncavo baiano, uma região historicamente constituída, desde o período colonial, por maioria da população descendente de africanos.

As cidades do estado que mais contribuíram para formar a comunidade de estudantes da UFRB, segundo dados institucionais, foram aquelas do Recôncavo, onde a instituição possuía sede em 2010, (Amargosa, Cruz das Almas, Cachoeira e Santo Antônio de Jesus), além da capital, Salvador e da segunda maior cidade do estado, Feira de Santana (UFRB/PROPAAE, 2010). A população residente nestas cidades, segundo autodeclaração de cor/raça, apresentou um percentual médio de 17% brancos (6,9% - 22,3%), 17,5% de pretos (14,3% - 23,3%) e 64,9% de pardos (59,8% - 72,4%) (SEI, 2016).

Uma comparação dos dados acima com o perfil dos estudantes concluintes de curso de graduação da UFRB que participaram deste estudo, permitiu-nos perceber que o percentual de estudantes autodeclarados negros na UFRB foi muito superior daquele observado na Bahia e, quase o dobro, quando consideramos as cidades com maior percentual de estudantes ingressantes na instituição em 2010. Como afirmou Gomes (2011):

que a identidade negra é entendida como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo (p. 149).

Deste modo, podemos inferir que os concluintes da UFRB, participantes deste estudo, encontraram um ambiente favorável, uma vez que a instituição foi a primeira universidade federal do país que criou, em 2006, a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis e, desde sua fundação, estabeleceu reserva de 45% das vagas para escola pública, negros, pardos e indígenas. Em 2013, foi a primeira instituição federal a aderir a Lei de Cotas (Brasil, 2012). Na visão de Gomes (2011), para o estudante universitário negro que acessou uma universidade por meio do sistema de reserva de vagas, segundo critério de cotas raciais, ao vivenciar esta experiência, deu-se início um processo de mudanças de lógica corporal destes sujeitos, com repercussões e continuidades durante o percurso universitário.

⁴⁵ O público-alvo deste estudo concluiu o curso de graduação na UFRB em 2014.1, então estamos considerando a média de quatro anos de tempo de conclusão do curso, por isso a referência de 2010 como ano de ingresso na instituição.

No percurso formativo, outras atividades acadêmicas podem ter contribuído para a afirmação e a assunção da identidade negra. Destacamos o Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo e o Fórum Internacional 20 de Novembro⁴⁶, que são eventos institucionais incluídos no calendário acadêmico da instituição. Outro aspecto importante, neste contexto, foi a presença de modelos negros na instituição, na trajetória destes estudantes, não só pelo contingente de servidores técnicos administrativos e professores, como também, pela presença de negros na alta administração da universidade, inclusive o Reitor da instituição no período de 2005-2015. Estudo realizado por Palmer, Davis e Maramba, (2010) em instituições de ensino superior dos EUA nas quais predominam estudantes negros, um dos aspectos que favoreceu o sucesso dos estudantes foi o contato com modelos negros de sucesso.

Gomes, falando da construção da identidade negra na universidade brasileira, do papel das ações afirmativas na reeducação de negros e das mudanças engendradas no corpo do universitário negro, afirmou:

eles passam a valorizar a corporeidade negra por meio de uma postura mais confiante e afirmativa no universo acadêmico e vários deles passam a adotar símbolos étnicos (penteados, cores, roupas, adornos, símbolos) e a frequentar espaços políticos, culturais e recreativos com maior incidência da população negra. Não se trata de uma “guetização”, mas do reconhecimento da existência de uma série de espaços e saberes identitários e políticos (p. 150).

A distribuição dos estudantes por raça/cor nos centros acadêmicos da UFRB nos mostrou que no CCS, CCAAB e CFP predominaram estudantes pardos e, somente no CAHL, o percentual de pretos foi maior que de pardos. No CETEC, a distribuição percentual parece ser mais próxima entre brancos, negros e pardos, contudo, como a amostra (n=8) para este centro foi muito pequena, em parte podemos atribuir a esta distribuição tal distribuição (Tabela 02).

Tabela 2. Descrição (% válida) das variáveis estruturais por centro e geral UFRB

Variáveis estruturais	Centros					UFRB (N=178)
	CCS (n=78)	CCAAB (n=30)	CFP (n=28)	CETEC (n=8)	CAHL (n=34)	
Raça/cor						
Preta	28,2%	30,0%	25,0%	37,5%	47,1%	32,0%
Parda	55,1%	60,0%	64,3%	25,0%	38,2%	52,8%

⁴⁶ O Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo foi criado em 2007 e tornou-se um evento anual eo Fórum Internacional 20 de Novembro teve três edições, ao longo dos 10 anos da instituição. Estes eventos tiveram caráter científico e, também, celebram a data máxima para a luta dos afro-brasileiros pela dignidade e igualdade de direitos.

Branca	16,7%	6,7%	3,6%	37,5%	8,8%	12,4%
Indígena	,0%	,0%	3,6%	0,0%	5,9%	1,7%
Amarela	,0%	3,3%	3,6%	0,0%	,0%	1,1%
Modalidade de vagas de acesso						
Reserva de vagas	40,9%	32,1%	29,2%	33,3%	36,7%	36,4%
Ampla concorrência	59,1%	67,9%	70,8%	66,7%	63,3%	63,6%
Sexo						
Masculino	32,5%	46,7%	14,3%	50,0%	30,3%	32,4%
Feminino	67,5%	53,3%	85,7%	50,0%	69,7%	67,6%
Possui filhos						
Sim	9%	10%	17,9%	12,5%	8,8%	10,7%
Não	91%	90%	82,1%	87,5%	91,2%	89,3%
Situação conjugal						
Solteiro	89,7%	90,0%	82,1%	75,0%	88,2%	87,6%
Casado	9,0%	6,7%	10,7%	12,5%	5,9%	8,4%
Outros	1,3%	3,3%	4,2%	,0%	5,9%	4,0%
Idade						
18-24 anos	61,5%	50,0%	50,0%	25,0%	30,3%	50,3%
25 anos ou mais	38,5%	50,0%	50,0%	75,0%	69,7%	49,7%
Trabalho durante graduação						
Não	71,8%	75,9%	60,0%	62,5%	42,4%	64,7%
Sim, durante um período	14,1%	10,3%	20,0%	25,0%	30,3%	17,9%
Sim durante todo período	14,1%	13,8%	20,0%	12,5%	27,3%	17,3%
Local de Moradia						
Casa dos seus pais ou parentes	24,4%	20,0%	42,9%	25,0%	38,2%	29,2%
Pensionato/República	50,0%	40,0%	28,6%	12,5%	44,1%	42,1%
Residência universitária	19,2%	33,3%	14,3%	50,0%	8,8%	20,2%
Sozinho	2,6%	3,3%	0,0%	12,5%	8,8%	3,9%

Casa cedida	0,0%	0,0%	3,6%	0,0%	0,0%	0,6%
Meio de transporte até UFRB						
A pé	60,3%	50,0%	64,3%	25,0%	50,0%	55,6%
Transporte particular	23,1%	40,0%	17,9%	62,5%	23,5%	27,0%
Transporte público	15,4%	0,0%	17,9%	12,5%	26,5%	15,2%
Carona	1,3%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
Frequência prática esportes/atividade física						
Nunca	46,2%	29,6%	39,1%	25,0%	51,9%	42,5%
2-3 vezes ao ano	7,7%	,0%	0,0%	0,0%	3,7%	4,1%
1 vez mês	3,1%	7,4%	4,3%	0,0%	0,0%	3,4%
2-3 vezes no mês	7,7%	3,7%	0,0%	50,0%	3,7%	6,2%
Algumas vezes na semana	35,4%	59,3%	56,5%	25,0%	40,7%	43,8%

Fonte: Pesquisa de campo

6.1.1.2. MODALIDADES DE VAGAS DE ACESSO AOS CURSOS DA UFRB

A UFRB, em seus processos seletivos, seja por meio do exame vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificada (ENEM/SISU), sempre destinou um percentual de vagas (inicialmente, 45% e, após 2013, 50% das vagas distribuídas) para candidatos que cursaram o ensino médio em escolas públicas que eram de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita, além de candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, em proporção no mínimo igual a de pretos, pardos e indígenas do estado da Bahia/Recôncavo, seguindo referências do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012).

No total dos concluintes que participaram deste estudo, um percentual de 63,6% ingressou na instituição por meio das vagas destinadas à ampla concorrência e 36,4% ingressaram por meio do sistema de reserva de vagas. Entre os centros, aquele que mais diplomou estudantes que acessaram a instituição pelo sistema de reserva de vagas foi o CCS (40,9%) e o que apresentou menor percentual foi o CFP (29,2%) (Tabela 03).

Do total de 56 concluintes que ingressaram na UFRB pelo sistema de reserva de vagas, 51,8% eram pardos e 44,6% eram pretos. Considerando o número total de concluintes autodeclarados negros (49), um total de 25 (vinte e cinco) respondeu que entrou na instituição

ocupando vagas reservadas (51,1%). Para os autodeclarados pardos (84), este número foi de 29 (vinte e nove), que representam um percentual de 34,5% que acessaram a UFRB por meio de cotas (Tabela 03).

Tabela 3. Distribuição dos estudantes concluintes da UFRB, participantes deste estudo, por centro acadêmico, no semestre 2014.2, segundo raça/cor e modalidade de vagas acesso

Cor/Raça	Modalidade de vagas acesso		Total
	Reserva de vagas	Ampla concorrência	
Preta	25	24	49
	44,6%	24,2%	31,6%
Parda	29	55	84
	51,8%	55,6%	54,2%
Outros	2	20	22
	3,6%	20,2%	14,2%
Total	56	99	155
	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

6.1.1.3. ESTADO CIVIL, FILHOS, SEXO E IDADE

A maioria dos concluintes declarou que eram solteiros (87,6%). Somente 10,7% dos concluintes referiram possuir filhos e, destes, 75% informaram possuir apenas um filho. Com relação ao sexo dos sujeitos investigados, observou-se um percentual de 67,6% do sexo feminino e 32,4% do sexo masculino⁴⁷ (Tabela 02).

Ainda segundo o Censo, a área de “Saúde e Bem-Estar Social” foi a que apresentou maior concentração percentual do sexo feminino (76,8%). Já a área de “Engenharia, Produção e Construção” foi a que apresentou maior concentração percentual de concluintes do sexo masculino (69,8%) (INEP, 2014). Neste estudo, um percentual de 44% dos respondentes era da área de Saúde e os estudantes da área de exatas e tecnológicas foram sub-representados, e isso também pode explicar a predominância do sexo feminino.

⁴⁷ Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2013, 60,6% dos concluintes de cursos de educação superior no Brasil eram do sexo feminino (IBGE, 2015)

Quanto à idade de conclusão do curso de graduação, houve uma variação de 18 a 57 anos ($M = 26,34$; $DP = 6,39$). Os dados revelaram que 50,3% dos concluintes estudados estavam na faixa etária entre 18-24 anos e, portanto, na idade de conclusão considerada adequada (Tabela 02). O CAHL foi o centro que menos concentrou concluintes com idade entre 18-25 anos e, nos demais, ou não houve diferenças (CFP e CCAAB) ou predominaram jovens (CCS e CETEC).

Os concluintes com idade superior a 24 anos representaram 49,7%, do grupo estudado. Destacamos que este percentual foi muito superior ao observado para a região nordeste (28,71%), em pesquisa que revelou o perfil de estudantes das instituições federais de ensino superior (ANDIFES/ FONAPRACE, 2016)⁴⁸.

Ainda podemos acrescentar que, para os estudantes deste estudo, predominantemente da região do Recôncavo e do interior da Bahia, a UFRB, quando foi implantada, representou para aqueles de classes populares a oportunidade de acesso a uma instituição pública federal, com um conjunto diversificado de cursos, inclusive de prestígio social e que anteriormente eram acessíveis no sistema federal somente na capital do estado.⁴⁹

6.1.1.4. TRABALHO

Um percentual de 64,7% dos concluintes pesquisados respondeu que não trabalhou durante a graduação. Outros 35,3% referiram que exerceram uma atividade não acadêmica remunerada e este percentual foi muito próximo ao obtido em um estudo que analisou o perfil dos estudantes de instituições federais de ensino superior – IFES (30,27%) (Andifes, 2016). Dos estudantes concluintes da UFRB que trabalharam, 17,9% exerceram atividade durante um período e 17,3% informaram que tiveram uma ocupação durante todo o período da graduação (Tabela 02).

O centro acadêmico com maior percentual de estudantes/trabalhadores foi o CAHL, com 27,3% trabalhando em todo o período e 30,3%, por um período da graduação⁵⁰. (Tabela 02).

⁴⁸ Os resultados obtidos, neste estudo, foram mais próximos dos dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), este estudo censitário mostrou que a participação de pessoas com 25 anos ou mais, que frequentavam curso de educação superior aumentou no período entre 2000-2010, passando de 42% para 52% do total (IBGE, 2010). O IBGE sinalizou que, nos últimos anos, houve uma tendência no Brasil, de pessoas com mais de 24 anos retomarem os estudos e, em particular, aos cursos superiores.

⁴⁹ Esta condição foi registrada por (Carneiro & Sampaio, 2013), em estudo com estudantes de Psicologia da UFRB. Deste modo, a criação da universidade na região representou a redução de barreiras geográficas e econômicas que facilitaram o acesso e a obtenção de um diploma de nível superior, especialmente, para aqueles com maior idade.

⁵⁰ Na pesquisa realizada pela ANDIFES/ FONAPRACE, em 2014, a área de “Ciências Sociais Aplicadas” apresentou a maior proporção relativa de estudantes com trabalho remunerado (50,79%) e a menor proporção de estudantes que não trabalham e estão à procura de trabalho (30,02%) (ANDIFES/ FONAPRACE, 2016).

Ressaltamos que este centro também registrou maior concentração de estudantes com idade superior a 25 anos (69,6%) (Tabela 02) ou seja, estes dois elementos podem ser associados ao fato do CAHL possuir cursos noturnos, que possibilitaram o acesso de trabalhadores, que em função da inserção no mercado de trabalho, adiaram a entrada na universidade.

Entre aqueles estudantes que trabalharam durante a graduação, 9,8% exerceram uma atividade remunerada e foram responsáveis pelo seu próprio sustento, enquanto que, para 11,6%, a atividade remunerada, além do próprio sustento, também contribuiu para o sustento da família. Para 17,9% dos que trabalharam, a renda mensal foi complementada por auxílio financeiro recebido da família.

A jornada de trabalho dos estudantes/trabalhadores variou entre 4-48 horas semanais (M=26,70; DP=13,469) e 51,8% tiveram uma jornada de trabalho igual ou inferior a 20 horas/semanais. Quando perguntados sobre a interferência do trabalho no desempenho acadêmico, 71% dos estudantes/trabalhadores responderam positivamente, ou seja, houve interferência. Na opinião dos entrevistados, a atividade laboral interferiu, principalmente, na redução do tempo disponível para estudos extraclasse (84%), na diminuição da participação em atividades culturais (83,3%) e na participação ativa na vida universitária (73,3%). Por outro lado, um percentual menor de concluintes também considerou que houve interferência na interação com colegas (44,4%), em relação à aprovação em componentes curriculares (34,5%) e no trancamento total ou parcial do curso (21,2%) (Tabela 04). Alguns ainda registraram outras interferências relacionadas a aspectos emocionais, como a perda de familiares, os relacionamentos e o tempo para visitar familiares distantes.

Tabela 4. Principais opiniões dos inquiridos entrevistados, que trabalharam durante a graduação, a respeito das interferências da atividade laboral sobre o desempenho e a vida acadêmica

Motivos	Interferiu bastante	Interferiu pouco
Reduziu a sua participação ativa na vida universitária	77,3%	22,7%
A sobrecarga levou a reprovação em disciplinas ou módulos	34,5%	65,5%
Contribuiu para que você realizasse trancamento parcial ou total do semestre	21,2%	78,8%
Reduziu sua participação em atividades culturais	84,0%	16,0%
Reduziu sua interação com colegas	44,4%	55,6%

Reduziu o tempo disponível para estudos extraclasse	83,3%	16,7%
--	-------	-------

Fonte: Pesquisa de campo

6.1.1.5. LOCAL DE MORADIA, DESLOCAMENTO ATÉ O CAMPUS UNIVERSITÁRIO E PRÁTICA DE ESPORTES/ATIVIDADE FÍSICA

Quanto ao local de residência durante a trajetória na graduação, podemos perceber que a maioria dos concluintes morava fora do convívio familiar, visto que os tipos de moradia pensionato/república e residência universitária corresponderam a um percentual de 62,3% do tipo de residência experimentada pelos concluintes. Uma proporção de 29,2% dos concluintes referiu ter convivido com a família original ou com parentes e 3,9%, com companheiros e filhos. Entre os centros, o CFP e CAHL foram as unidades que apresentaram maior percentual de estudantes que informaram conviver com a família (Tabela 02). Na UFRB, 20,2% dos concluintes referiram que foram beneficiários dessa ação de assistência estudantil⁵¹. Então, podemos sinalizar que, no contexto estudado, a presença deste equipamento pode ser decisiva na trajetória de um contingente importante de estudantes.

A caminhada foi a principal forma de deslocamento utilizada pelos estudantes para chegar até o campus da universidade onde desenvolvia seus estudos (55,6%) (Tabela 02). Para 69,3%, o tempo de deslocamento entre residência e universidade foi menor que 30 min/dia e isso pode ser atribuído às características das cidades – pequeno porte com menos de 100.000 habitantes– que abrigam os campi da universidade⁵².

A frequência da prática de esportes/atividade física algumas vezes por semana foi registrado por 43,8% dos entrevistados, mas, por outro lado, 42,5% informaram que esta prática nunca fez parte das suas rotinas na trajetória da graduação (Tabela 02)⁵³. Os centros que apresentaram maior percentual de estudantes ativos foram o CCAAB e o CFP; já o CCS e CETEC figuraram como as unidades em que menos estudantes referiram à prática semanal de atividade física.

⁵¹ Estes dados diferiram daqueles observados na pesquisa perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, na qual a maioria dos estudantes residia com os pais ou companheiros (46,78 %). Além disso, somente 2,64 % dos estudantes moravam em residência universitária (Andifes, 2016)

⁵² Esta é uma característica recente para o conjunto de universidades federais brasileiras, as quais historicamente foram ambientadas em capitais e, em regiões nobres das cidades sedes, o que exigia, especialmente, para estudantes de classes populares longo tempo para deslocamento até o campus. Estudo realizado, em 2014, revelou que todas as regiões, o transporte coletivo era o principal meio usado pelos estudantes para chegarem à Universidade (Andifes, 2016).

⁵³ No estudo Andifes (2011), 32,43% não praticava atividade física ou esporte.

6.2. BAGAGEM SOCIALMENTE HERDADA

A partir dos três estados do capital cultural (incorporado, institucionalizado, objetivado) propostos por Bourdieu (2013), serão analisadas as condições de incorporação para os indivíduos estudados. Partimos da premissa de que se trata de um recurso estratégico que pode ser apreendido a partir de investimentos culturais diversos. Pode se expressar na forma mais tradicional, por meio da análise do nível de escolaridade dos pais, do passado escolar, da visitação a museus e assistência a concertos eruditos ou, na sua impossibilidade, pode se manifestar em comportamentos menos eruditos, não deixando de ser utilizado como capital distintivo.

Buscaremos analisar as experiências culturais incluindo recursos menos elaborados, mais acessíveis e condizentes com a realidade do grupo estudado. Com isso, desejamos salientar que a leitura de jornais e revistas e a navegação na internet, entre outras possibilidades, podem ser consideradas como estratégias para adquirir os bens da cultura e do conhecimento. Acrescentamos as contribuições de Lahire (2008), quando este autor realçou a necessidade de ficarmos atentos às formas de se relacionar com a cultura e às formas de transmissão, de apreensão e de apropriação dessa herança.

6.2.1. ESTADO DE CAPITAL CULTURAL INCORPORADO

O estado de capital cultural incorporado relaciona-se com a tarefa pessoal e intransferível de assimilação da herança familiar disponível para ser acumulada. Inicialmente, apresentaremos a origem social a partir de variáveis como renda familiar, ocupação e nível de escolaridade dos pais. Em seguida, apresentaremos a disponibilidade de itens culturais no domicílio da família ao longo do processo de socialização dos indivíduos estudados, bem como uma análise dos entrevistados acerca da presença de discussões sobre temas gerais no ambiente familiar.

6.2.1.1. ORIGEM SOCIAL

A) RENDA FAMILIAR

Neste estudo, a faixa de renda familiar de até dois salários mínimos (R\$ 1.576,00) foi informada por 42,2% dos concluintes, seguida pela faixa de dois a quatro salários mínimos (R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00), com 34,8%⁵⁴ (Tabela 05).

A visão do IBGE de divisão de classe social, baseada no número de salários mínimos (SM), estabeleceu cinco classes sociais e, com base neste método de classificação, 77% do grupo estudado estariam classificados nas classes D e E (até quatro salários mínimos), com destaque para o CAHL e o CFP que concentraram elevados percentuais de concluintes na faixa de renda até quatro SM, com 93,5% e 82,6%, respectivamente.

Na UFRB este percentual de famílias com renda superior a 10 SM foi de 5%⁵⁶. O CCAAB foi o que concentrou o maior percentual de estudantes nesta condição⁵⁷ (Tabela 3).

Uma comparação entre o ENADE e os dados obtidos no estudo em tela mostrou que o campus da UFRB, em relação à renda familiar, não se assemelhou ao perfil do campus brasileiro descrito por Ristoff (2014)⁵⁸, visto que o perfil dos concluintes, mesmo em cursos de alta demanda, apresentou-se mais próximo da realidade social das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES/ FONAPRACE, 2016) e, portanto, um cenário em que predominaram concluintes oriundos de classes populares.

Tabela 05. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo faixa de renda familiar mensal

Faixa de renda familiar mensal	Centros da UFRB					
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	UFRB
Até 2 SM	29	9	12	1	17	68
	40,8%	31,0%	52,2%	14,3%	54,8%	42,2%
2 a 4 SM	22	11	7	4	12	56

⁵⁴ Em 2012, 90% da população da região Nordeste tinha renda familiar per capita de até três salários mínimos (IBGE, 2013).

⁵⁵ Nas universidades federais, um percentual de 55,5% dos estudantes pertencia a famílias com rendimentos de até 1,5 SM, para região nordeste este percentual foi de 76,6% (Andifes, 2016).

⁵⁶ O percentual de famílias da região Nordeste com renda superior a 10 SM foi de 2,3% (IBGE, 2013)

⁵⁷ Um estudo a partir de dados socioeconômicos do ENADE constatou que o campus brasileiro apresentou-se, significativamente, mais rico que a sociedade brasileira, com diferenças marcantes entre cursos da área do Direito e Saúde e cursos da área das Ciências Humanas, estes últimos com perfil próximo daquele apresentado pela população brasileira.

⁵⁸ Esta análise da base de dados do ENADE, também apontou que ao longo do período estudado (três ciclos) ocorreu uma tendência de aumento de estudantes de classes populares, em todos os cursos, mas, no curso de Medicina esta tendência foi mais discreta (Ristoff, 2014).

	31,0%	37,9%	30,4%	57,1%	38,7%	34,8%
5 a 10 SM	18	4	3	2	2	29
	25,4%	13,8%	13,0%	28,6%	6,5%	18,0%
10 SM ou mais	2	5	1	0	0	8
	2,8%	17,2%	4,3%	0,0%	0,0%	5,0%
Total	71	29	23	7	31	161
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

B) ESCOLARIDADE DOS PAIS

No que tange a escolaridade dos pais dos concluintes estudados, os dados revelaram que, de forma geral, as mães possuíam maior escolarização que os pais. O percentual de pais que nunca frequentou a escola foi maior que o de mães, mas se considerarmos a taxa de analfabetismo registrada na Bahia de 15,5% (25-59 anos) e 44,8% (mais de 60 anos) (SEI, 2016), podemos afirmar que o percentual de pais dos estudantes sem escolarização foi baixo (Tabela 04). Um percentual de 39,6% de mães e 34,4% de pais estudou até o ensino médio e este resultado foi superior ao encontrado no estudo na rede federal, com 25% de pais e 27% de mães que tinham cursado este nível de ensino (ANDIFES/ FONAPRACE, 2016).

Para estudar o sucesso educativo dos estudantes e a influência do nível de escolarização dos pais, optamos por adotar a maior escolaridade de um dos progenitores por acreditarmos que a presença na família de um deles (pai ou mãe) com maior escolaridade proporciona o acesso a bens materiais e simbólicos. Desta forma, para 36,6% dos concluintes que participaram deste estudo, o pai ou a mãe haviam cursado um curso de nível superior, com destaque para o fato de que as mães apresentaram melhor performance (26,8%)⁹⁹ (Tabela 06).

Para outros 63,4%, o diploma universitário dos pais não foi um requisito indispensável para o ingresso e a conclusão do curso na educação superior (Tabela 06). Este percentual de estudantes de primeira geração na universidade, ou seja, aqueles provenientes de famílias cujos pais não possuíam nível superior, confirma uma característica desta instituição, que vem se delineando neste estudo, de abrigar um contingente expressivo de pessoas oriundas de classes populares, historicamente excluídas deste nível educacional. Ristoff (2014) demonstrou que há uma tendência de ampliação deste perfil de estudantes no sistema de ensino superior brasileiro.

⁹⁹ As mães analisadas no estudo da ANDIFES também apresentaram a mesma tendência de maior longevidade escolar (Andifes, 2016).

Por outro lado, estudos demonstraram que estudantes de primeira geração enfrentavam maiores obstáculos para obter um diploma universitário (Postsecondary Education Opportunity, 2012; Stebleton & Soria, 2012; Bowen, Chingos, & Mcpherson, 2009; Engle & Tinto, 2008), exigindo, assim, ação institucional mais efetiva na promoção do sucesso educativo.

Se considerarmos a maior escolaridade dos pais, verificamos que os centros cujos concluintes possuíam pais com menor escolarização (até o ensino fundamental) foram o CAHL, o CETEC e o CFP, com 41,7%, 42,9%, 37,5%, respectivamente. Estes centros abrigam cursos das áreas das Ciências Humanas, Ciências Exatas e Tecnológicas e Licenciaturas⁶⁰.

Neste contexto, ressaltamos que o processo de escolha, aspirações e expectativas subjetivas em relação aos cursos estruturam-se a partir das condições objetivas nas quais os atores foram socializados. No livro “*Os herdeiros: os estudantes e a cultura*”, Bourdieu e Passeron desconstruíram a crença de que as escolhas de cursos universitários resultam da livre manifestação de dons e talentos individuais (Bourdieu & Passeron, 2014).

Tabela 6. Distribuição dos concluintes da UFRB no semestre 2014.2, integrantes deste estudo, segundo escolaridade dos pais

Escolaridade		Centros da UFRB					Total UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Nunca frequentou escola	Pai	3	0	3	1	1	8
		4,2%	0,0%	12,5%	14,3%	3,1%	4,9%
	Mãe	0	0	1	1	1	3
		0,0%	0,0%	4,2%	14,3%	3,1%	1,8%
	Maior escolaridade	0	0	1	1	0	2
		0,0%	0,0%	4,2%	14,3%	0,0%	1,2%
EF1	Pai	16	7	9	2	13	47
		22,5%	24,1%	37,5%	28,6%	40,6%	28,8%
	Mãe	8	6	6	0	8	28
		11,1%	20,7%	25,0%	0,0%	25,0%	17,1%
	Maior escolaridade	7	5	5	0	5	22
		9,7%	17,2%	20,8%	,0%	15,6%	13,4%
EF2	Pai	8	3	3	1	5	20
		11,3%	10,3%	12,5%	14,3%	15,6%	12,3%

⁶⁰ Estudos realizado por Ristoff (2014) a partir da base de dados do ENADE destacou que áreas de Humanas e Licenciaturas, tradicionalmente, abrigam estudantes de classes populares.

EM	Mãe	5	5	6	2	6	24
		6,9%	17,2%	25,0%	28,6%	18,8%	14,6%
	Maior escolaridade	4	2	4	2	7	19
		5,6%	6,9%	16,7%	28,6%	21,9%	11,6%
	Pai	28	15	4	1	8	56
		39,4%	51,7%	16,7%	14,3%	25,0%	34,4%
ES	Mãe	38	5	9	3	10	65
		52,8%	17,2%	37,5%	42,9%	31,3%	39,6%
	Maior escolaridade	33	9	7	2	10	61
		45,8%	31,0%	29,2%	28,6%	31,3%	37,2%
	Pai	16	4	5	2	5	32
		22,5%	13,8%	20,8%	28,6%	15,6%	19,6%
	Mãe	21	13	2	1	7	44
		29,2%	44,8%	8,3%	14,3%	21,9%	26,8%
	Maior escolaridade	28	13	7	2	10	60
		38,9%	44,8%	29,2%	28,6%	31,3%	36,6%

Fonte: Pesquisa de campo

C) OCUPAÇÃO DOS PAIS

Na tabela 07, podemos observar que a maioria dos pais (pai 66,2%; mãe 52,5%) dos concluintes estudados estava exercendo uma atividade laboral no momento da coleta de dados⁶¹. Quanto à aposentadoria, 26,4% dos pais e 20,3 das mães dos concluintes estavam nesta condição. Aproximadamente, 2% das mães nunca trabalharam e 19% ocupavam-se de tarefas domésticas (Tabela 07).

Tabela 7. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo principal trabalho/atividade dos pais

Principal trabalho/atividade remunerada do pai		Centros da UFRB					Total UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Nunca trabalhou	Pai	0	0	0	0	0	0
		0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Mãe	0	1	2	0	0	3

⁶¹ Para o Brasil, a taxa de atividade, indicador que mede a proporção de pessoas em idade ativa que estavam na força de trabalho, foi de 65,9%. A região Nordeste apresentou a menor taxa de atividade, de 62,7%; (IBGE, 2013).

		0,0%	3,6%	8,7%	0,0%	0,0%	1,9%
	Pai	13	5	7	4	10	39
		20,3%	18,5%	30,4%	57,1%	37,0%	26,4%
	Mãe	9	6	5	2	10	32
		12,9%	21,4%	21,7%	28,6%	33,3%	20,3%
Desempregado (a)	Pai	6	2	1	1	1	11
		9,4%	7,4%	4,3%	14,3%	3,7%	7,4%
	Mãe	3	1	0	2	4	10
		4,3%	3,6%	0,0%	28,6%	13,3%	6,3%
Trabalha atualmente	Pai	45	20	15	2	16	98
		70,3%	74,1%	65,2%	28,6%	59,3%	66,2%
	Mãe	45	17	8	2	11	83
		64,3%	60,7%	34,8%	28,6%	36,7%	52,5%
Do lar	Pai	0	0	0	0	0	0
		0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Mãe	13	3	8	1	5	30
		18,6%	10,7%	34,8%	14,3%	16,7%	19,0%
Total	Pai	64	27	23	7	27	148
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Mãe	70	28	23	7	30	158
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

Para os pais ativos, uma caracterização do trabalho/atividade pode ser visualizada nas tabelas 08 e 09. Um percentual de 34,0% dos pais trabalhava por conta própria, 32,0% dos pais exercia uma atividade com carteira assinada, 14,4% era funcionário público e 9,3% empregador (até 10 trabalhadores). Para as mães, 33,4% estavam integradas ao mercado com carteira assinada, 24,4% eram funcionárias públicas e 17,0% trabalhavam por conta própria.

Nestes dados, podemos destacar que a maioria das mães do grupo estudado estava mais seguramente inserida no mercado de trabalho, isto a partir do ponto de vista das garantias e dos direitos reservados aos trabalhadores com carteira assinada e do serviço público. Um percentual importante de pais trabalhava por conta própria e isso pode significar maiores instabilidades próprias da economia informal. Geralmente, aqueles que recorrem a este setor apresentam insuficiente preparação específica e adequada e, por isso, foram expulsos do

mercado de trabalho formal. Deste modo, destacamos que, neste estudo, a melhor escolarização foi registrada para as mães e esta característica tem sido registrada, na literatura, como importante para definir posição no mundo do trabalho.

Tabela 8. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo caracterização do trabalho/atividade do pai

Caracterização da atividade/trabalho do pai	Centros da UFRB					Total
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	UFRB
Empregado com carteira de trabalho assinada	16	7	3	1	4	31
	35,5%	35,0%	20,0%	50,0%	26,7%	32,0%
Trabalha em negócio familiar	0	3	0	0	0	3
	0,0%	15,0 %	0,0%	9,0%	9,0%	3,0%
Empregado pelo regime jurídico dos funcionários públicos	8	2	3	0	1	14
	17,7%	10,0%	20,0%	,0%	6,7%	14,4%
Empregado sem carteira de trabalho assinada	2	0	1	0	2	5
	4,4%	0,0%	6,7%	0,0%	13,3%	5,3%
Conta própria	14	4	7	1	7	33
	31,0%	20,0%	46,6%	50,0%	46,6%	34,0%
Empregador (até 10 trabalhadores)	3	4	1	0	1	9
	6,6%	20,0%	6,7%	0,0%	6,7%	9,3%
Empregador (11 trabalhadores até 50)	2	0	0	0	0	2
	4,4%	,0%	,0%	0,0%	0,0%	2,0%
Total	45	20	15	2	15	97
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 09. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo caracterização do trabalho/atividade da mãe

Caracterização da atividade/trabalho da mãe	Centros da UFRB					Total
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	UFRB
Empregado com carteira de trabalho assinada	16	3	5	1	4	29
	35,6%	18,7%	62,5%	66,7%	36,3%	33,4%
Trabalha em negócio familiar	1	2	0	0	0	3
	2,2%	12,5%	,0%	,0%	,0%	3,7%
Empregado pelo regime jurídico dos	11	5	1	0	3	20

funcionários públicos	24,4%	31,2%	12,5%	,0%	27,3%	24,4%
Empregado sem carteira de trabalho assinada	5	1	0	0	1	7
	11,1%	6,3%	,0%	,0%	9,1%	8,5%
Conta própria	8	2	2	1	1	14
	17,8%	12,5%	25,0%	33,3%	9,1%	17,1%
Empregador (até 10 trabalhadores)	3	2	0	0	2	7
	6,7%	12,5%	,0%	,0%	18,2%	8,5%
Empregador (11 trabalhadores até 50)	0	1	0	0	0	1
	,0%	6,3%	,0%	,0%	,0%	1,2%
Trabalha no lar, sem remuneração	1	0	0	0	0	1
	2,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,2%
Total	45	16	8	2	11	82
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

A análise das categorias profissionais⁶² dos pais dos estudantes mostrou que as mães ocupavam melhor colocação no mercado por conta da inserção destas na categoria “profissionais das ciências e das artes” (25,6%) e ressaltamos que a principal profissão referida para as mães, nesta categoria, foi a de professora. Outro grupo profissional que agregou muitas mães foi de “trabalhadoras dos serviços”, neste grupo, destacamos a profissão de agente comunitária de saúde como uma das mais recorrentes (Tabela 11). Os pais, predominantemente, desenvolveram atividades relacionadas às categorias de “técnicos de nível médio” e de “trabalhadores da produção de bens e serviços e de reparação e manutenção”⁶³.

Tabela 10. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo categoria profissional do pai

Categoria profissional	Centros da UFRB					Total UFRB
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Dirigentes em geral	7	6	0	1	1	15
	15,6%	30,0%	,0%	50,0%	6,7%	15,5%
Profissionais das ciências e das artes	3	0	1	1	0	5
	7,0%	0,0%	7,0%	50,0%	0,0%	5,0%
Técnico de nível médio	15	4	3	0	7	26

⁶² As atividades foram classificadas utilizando-se da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (CBO, 2010).

⁶³ Em 2012, na distribuição da população brasileira ocupada pelos diversos agrupamentos de atividade predominaram os serviços (45,2%), seguidos do comércio e reparação, com aproximadamente 17,8% (IBGE, 2013).

	29,0%	20,0%	20,0%	33,3%	46,6%	27,0%
Trabalhador agrícola	7	5	2	0	1	15
	15,6%	25,0%	12,3%	0,0%	6,7%	15,5%
Trabalhadores da produção de bens e serviços e de reparação e manutenção	6	1	7	0	4	18
	13,0%	0,0%	46,7%	0,0%	26,6%	18,6%
Trabalhadores de serviços administrativos	2	0	0	0	0	2
	4,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%
Trabalhadores dos serviços	2	2	0	0	0	4
	4,4%	15,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2
Vendedores e prestadores de serviço do comércio	4	1	1	0	1	7
	9,0%	5,0%	7,0%	0,0%	6,7%	7,1%
Ocupações maldefinidas	1	1	1	0	1	5
	2,0%	5,0%	7,0%	0,0%	6,7%	5,0%
Total	45	20	15	2	15	97
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 11. Distribuição dos concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo categoria profissional da mãe

Categoria profissional	Centros da UFRB					Total UFRB
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Dirigentes em geral	5	3	1	0	2	11
	11,4%	18,7%	12,5%	0,0%	18,2%	13,3%
Profissionais das ciências e das artes	10	5	2	0	4	21
	22,8%	31,3%	25,0%	0,0%	36,3%	25,6%
Técnico de nível médio	7	1	1	0	0	9
	16,0%	6,3%	12,5%	0,0%	0,0%	11,0%
Trabalhador agrícola	2	2	0	0	0	4
	4,5%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%
Trabalhadores de serviços administrativos	8	2	1	1	0	12
	18,2%	12,5%	12,5%	50,0%	0,0%	14,6%
Trabalhadores dos serviços	9	3	2	0	3	17
	20,4%	18,7%	25,0%	0,0%	27,3%	22,0%
Vendedores e prestadores de serviço do comércio	3	0	1	1	2	7
	6,7%	0,0%	12,5%	50,0%	18,2%	8,5%

Total	44	16	8	2	11	82
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

D) DISPONIBILIDADE DE ITENS CULTURAIS NO DOMICÍLIO

Os itens/espços culturais presentes no domicílio da família dos entrevistados em ordem decrescente foram: livros, CDs, DVDs, computadores, acesso a internet, espaço para estudo, *tablets*, revistas e jornais (Tabela 12). Consideramos oportuno ratificar que estamos analisados estes itens na perspectiva do estado do capital cultural incorporado, ou seja, qual foi a disponibilidade destes itens no ambiente familiar de socialização, visto que muitos não residem nos seus domicílios de origem.

Como a televisão (TV) foi um item presente em 85,5% dos domicílios brasileiros e, em todas as classes, a valorização deste item foi particularmente ressaltada (Silva, Araújo, & Souza, 2007), neste estudo, buscamos identificar a presença de outros itens. Mesmo assim, se associarmos a presença do DVD e a sua vinculação ao aparelho de TV, então poderíamos supor que pelo menos em 83,5% dos domicílios possuía este equipamento.

Em relação à presença de livros como o item mais disponível nos domicílios, os resultados foram surpreendentes, particularmente, se considerarmos o custo dos livros no país e a insuficiente presença de livrarias nas cidades brasileiras⁶⁴.

No caso deste estudo, observamos a disponibilidade domiciliar, não necessariamente a valorização, mas, mesmo analisando somente a disponibilidade, verificamos que somente um item relacionado com leitura foi mais presente – os livros – visto que as revistas e os jornais não figuraram entre os principais itens. Deste modo, se considerarmos o conjunto, podemos inferir diante dos dados que a presença foi mais acentuada da indústria fonográfica, pela presença dos CDs e, em parte pelo DVD, e foi verificada também, presença da microinformática.

O espaço para leitura foi um item que variou muito entre os centros: no CAHL, 40.6% dos concluintes referiram à existência deste ambiente na casa dos seus pais, contudo, no CCS a presença do espaço foi registrada por 77,8% dos entrevistados. Esta ambiência nos domicílios, aliada à presença dos microcomputadores e ao acesso a internet pode ser estruturante para criar um *ethos* familiar predisposto a valorizar e a incentivar o conhecimento (formal ou

⁶⁴ Um estudo nacional apontou que todas as classes sociais valorizavam os bens audiovisuais, em seguida, a microinformática, a leitura e os bens da indústria fonográfica (Silva, Araújo, & Souza, 2007).

informal), que pode ter influenciado a adoção de uma prática sistemática de estudos, que se constitui em um importante elemento para se alcançar um sucesso escolar.

Tabela 12. Presença de itens/espços culturais nos domicílios de origem familiar dos estudantes concluintes da UFRB, semestre 2014.2 participantes deste estudo, por centro acadêmico

Itens/espço cultural		Centros da UFRB					Total UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Livros	Sim	88,9%	89,7%	91,7%	85,7%	93,8%	90,2%
	Não	11,1%	10,3%	8,3%	14,3%	6,3%	9,8%
Jornais	Sim	23,6%	44,8%	16,7%	42,9%	34,4%	29,3%
	Não	76,4%	55,2%	83,3%	57,1%	65,6%	70,7%
Revistas	Sim	55,6%	65,5%	29,2%	57,1%	56,3%	53,7%
	Não	44,4%	34,5%	70,8%	42,9%	43,8%	46,3%
DVD	Sim	88,9%	75,9%	79,2%	100,0%	78,1%	83,5%
	Não	11,1%	24,1%	20,8%	0,0%	21,9%	16,5%
CD	Sim	93,1%	75,9%	91,7%	100,0%	90,6%	89,6%
	Não	6,9%	24,1%	8,3%	0,0%	9,4%	10,4%
Tablets ou equivalentes	Sim	44,4%	65,5%	54,2%	57,1%	68,8%	54,9%
	Não	55,6%	34,5%	45,8%	42,9%	31,3%	45,1%
Computadores ou equivalentes	Sim	88,9%	62,1%	79,2%	85,7%	65,6%	78,0%
	Não	11,1%	37,9%	20,8%	14,3%	34,4%	22,0%
Acesso à internet	Sim	88,9%	69,0%	75,0%	85,7%	62,5%	78,0%
	Não	11,1%	31,0%	25,0%	14,3%	37,5%	22,0%
Espço para estudo	Sim	77,8%	58,6%	62,5%	71,4%	40,6%	64,6%
	Não	22,2%	41,4%	37,5%	28,6%	59,4%	35,4%

Fonte: Pesquisa de campo

Uma análise a respeito da disponibilidade dos itens culturais no domicílio em que os concluintes residiram com suas famílias, por centro acadêmico, revelou que a presença de sete até nove itens foi maior para aqueles que estudaram no CETEC, (71,5%), seguidos pelos concluintes do CCS (59,7%) e do CCAAB (41,3%). Para os estudantes que concluíram curso de graduação no CFP e no CAHL, uma proporção de 54,2% e 59,4%, respectivamente, informou que a disponibilidade foi de quatro até seis itens culturais. Ressaltamos que um percentual de 20,5% dos concluintes do CCAAB informou que seus domicílios de origem possuíam entre zero até três itens (Tabela 13).

Tabela 13. Quantidade de itens culturais disponíveis nos domicílio de origem familiar dos concluintes UFRB, semestre 2014.2, participantes deste estudo, por centro acadêmico

Itens culturais	Centros da UFRB					Total
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
0-3	7%	20,5%	8,4%	14,3%	12,5%	11,0%
4-6	33,4%	37,9%	54,2%	14,3%	59,4%	41,4%
7-9	59,7%	41,3%	37,4%	71,5%	28,2%	47,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

E) AMBIENTE FAMILIAR DE DEBATES SOBRE TEMAS GERAIS

Na mesma perspectiva do estado de capital cultural incorporado, iremos apresentar dados relacionados com o ambiente familiar de debates sobre temas gerais. O objetivo foi observar se nas famílias de origem, estes jovens desenvolveram hábito de conversar sobre política, economia, cultura, problemas sociais, ambientais ou temas da cidade ou região. O tema que apareceu com maior frequência como fazendo parte das discussões familiares foi “temas da cidade ou religião” com média de discussão familiar de 84,1%. O segundo tema mais referido foi “política” (76,2%), seguido de cultura (62,2%), economia (54,9%) e problemas sociais e ambientais (54,3%) (Tabela 14).

Tabela 14. Presença de debates sobre temas gerais nas famílias dos estudantes concluintes da UFRB semestre 2014.2, participantes deste estudo, por centro acadêmico

Temas		Centros da UFRB					Total UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Política	Sim	75,0%	75,9%	75,0%	85,7%	78,1%	76,2%
	Não	25,0%	24,1%	25,0%	14,3%	21,9%	23,8%
Economia	Sim	55,6%	55,2%	45,8%	71,4%	56,3%	54,9%
	Não	44,4%	44,8%	54,2%	28,6%	43,8%	45,1%
Cultura	Sim	56,9%	75,9%	45,8%	85,7%	68,8%	62,2%
	Não	43,1%	24,1%	54,2%	14,3%	31,3%	37,8%
Problemas sociais ou ambientais	Sim	55,6%	51,7%	45,8%	85,7%	53,1%	54,3%
	Não	44,4%	48,3%	54,2%	14,3%	46,9%	45,7%
Temas da cidade ou religião	Sim	81,9%	89,7%	87,5%	85,7%	81,3%	84,1%
	Não	18,1%	10,3%	12,5%	14,3%	18,8%	15,9%

Fonte: Pesquisa de campo

Na tabela 15, podemos observar que para 12,2% dos entrevistados, nenhum dos temas investigados fazia parte das discussões familiares, com destaque para os concluintes do CCS e do CAHL que apresentaram maior percentual de inexistência de debates sobre os temas consultados. Um percentual de 42,7% informou que os cinco temas indagados faziam parte das conversas familiares. Logo, considerando que o percentual de ausência de debates foi baixo podemos afirmar que, para mais da metade do grupo estudado, havia na família discussões sobre os temas investigados, o que pode apontar para um importante papel da família na socialização destes indivíduos.

Tabela 15. Quantidade de temas gerais debatidos pelas famílias de origem dos concluintes UFRB, semestre 2014.2, participantes deste estudo, por centro acadêmico

Frequência de debates	Centros da UFRB					Total
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	UFRB
0	15,3%	3,4%	12,5%	,0%	15,6%	12,2%
1	9,7%	10,3%	4,2%	14,3%	3,1%	7,9%
2	8,3%	13,8%	25,0%	,0%	9,4%	11,6%
3	12,5%	17,2%	20,8%	14,3%	15,6%	15,2%
4	9,7%	17,2%	4,2%	,0%	12,5%	10,4%
5	44,4%	37,9%	33,3%	71,4%	43,8%	42,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

6.2.2. ESTADO CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO

Este estado de capital cultural adquire-se por meio do certificado escolar. A trajetória do estudante no nível básico de ensino modela a construção do perfil de estudante, preparando-o para as exigências do mundo universitário, ou seja, espera-se, ao ingressar na universidade, que o estudante domine os conteúdos requeridos e que tenha um estilo elegante de falar, de escrever ou de se comportar, bem como outros requisitos fundamentais para a vida universitária, tal como serem intelectualmente curiosos, interessados, disciplinados e capazes de cumprir regras de “boa educação”.

6.2.2.1. LEGADO EDUCACIONAL

A) TIPO DE INSTITUIÇÃO

Os estudantes concluintes da UFRB que participaram deste estudo construíram suas trajetórias de escolarização na educação básica (fundamental e médio) em instituições públicas de ensino no ensino médio, o percentual atingiu 62,2% (Tabela 16). No estudo sobre o perfil dos estudantes das IFES, 60% dos estudantes eram oriundos de escola pública (ANDIFES/FONAPRACE, 2016). A UFRB, desde a sua criação, adotou cotas para estudantes de instituições públicas e, deste modo, podemos considerar esta estratégia como importante para ampliar o

percentual de estudantes de escolas públicas na universidade. Um estudo que considerou os estudantes da rede de instituições ensino de educação superior do país (pública e privada), também, registrou 60%, dos estudantes originários de escola pública (Ristoff, 2014).

Com exceção do CETEC, em todos os centros acadêmicos predominaram estudantes que concluíram ensino médio em escolas públicas, com destaque para o CFP, onde 91,7% dos estudantes participantes deste estudo, que concluíram um curso neste centro acadêmico, realizaram seus estudos no ensino médio neste tipo de instituição (Tabela 16). Este centro foi o que mais se aproximou e superou a realidade brasileira, em que 82% dos estudantes que concluíram este nível de ensino estudaram em instituições públicas (Ristoff, 2014).

Tabela 16. Distribuição dos concluintes da UFRB do semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo tipo de instituição que concluiu o ensino médio, por centro de ensino

Tipo de instituição	Centros da UFRB					Total
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	UFRB
Escola pública	36	18	22	2	19	97
	52,9%	62,1%	91,7%	33,3%	65,5%	62,2%
Escola privada	32	11	2	4	10	59
	47,1%	37,9%	8,3%	66,7%	34,5%	37,8%
Total	68	29	24	6	29	156
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

B) REPROVAÇÕES NO ENSINO BÁSICO

No ensino básico, 82,8% dos concluintes informaram que nunca repetiram o ano, e 17,2% afirmaram que sim, ou seja, em algum momento obtiveram reprovações. O CAHL e o CFP foram os centros acadêmicos que registraram os maiores percentuais de estudantes retidos no ensino básico, com 27,6% e 20,8% de reprovações, respectivamente. No CCS, verificamos o menor percentual, de 11,6%. Para aqueles que responderam que repetiram o ano, 78,9% informaram que foi somente uma vez, sendo que 66,6% ficaram retidos no ensino fundamental e 93% eram provenientes de escola pública. No grupo estudado, identificamos que as famílias apresentavam um baixo capital econômico e capital cultural incorporado; logo, podemos associar a retenção nas séries iniciais com a herança familiar, que segundo Bourdieu (2013), se

constitui como a principal barreira para a progressão no sucesso dos estudos neste período de escolarização.

C) NOTA GLOBAL NO ENEM

O acesso dos estudantes a UFRB ocorre, desde 2010, por meio do sistema ENEM/Sisu (Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificada): os estudantes com ensino médio completo realizam um exame nacional e obtêm uma nota global, a qual envolve o desempenho em quatro áreas do conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; e ciências da natureza e suas tecnologias). Com esta nota, os candidatos pleiteiam uma vaga na universidade, por meio do Sisu, uma ferramenta online que cruza os dados das vagas nas instituições de ensino com as notas dos alunos no ENEM.

Do total da amostra deste estudo, 118 (66%) dos concluintes ingressaram na instituição pelo ENEM/Sisu e para os demais (34%), o acesso se deu por meio do exame vestibular, portanto, antes de 2010. A seguir, iremos apresentar as notas gerais no ENEM dos concluintes que participaram deste estudo e ingressaram na instituição por este sistema.

A média da nota geral de entrada, em um curso de graduação ofertado pela UFRB, obtida pelos concluintes em tela foi de 630,77 pontos (449,02 - 759,16). Esta pontuação média dos estudantes que acessaram curso da UFRB foi superior à média nacional, divulgada pelo Ministério da Educação, em 2011 – 511 pontos (Portal Brasil, 2011). Na tabela 17, observamos que o CFP, o centro acadêmico em que 91% dos estudantes cursaram o ensino médio em instituições públicas, concentrou maior percentual de estudantes nas faixas de nota no ENEM abaixo de 600 pontos (61,1%).

Tabela 17. Distribuição dos concluintes da UFRB do semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo faixa de nota geral obtida no ENEM, por centro de ensino

Faixa de ENEM	Centros da UFRB					Total UFRB
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
400-499,99	0	0	2	0	1	3
	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	3,8%	2,5%
500-599,99	5	4	9	0	7	25
	9,1%	23,5%	50,0%	0,0%	26,9%	21,2%
600-699,99	39	13	7	2	17	78
	70,9%	76,5%	38,9%	100,0%	65,4%	66,1%
700-799,99	11	0	0	0	1	12
	9,3%	0,0%	0,0%	0,0%	,8%	10,2%
Total	55	17	18	2	26	118
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pró-Reitora de Graduação UFRB

D) DOMÍNIO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O domínio de línguas estrangeiras dos concluintes foi insuficiente visto que somente 13,9% e 10,7% referiram ter um bom conhecimento da língua inglesa e espanhola, respectivamente (Tabelas 18 e 19). Quanto a outras línguas estrangeiras, somente um egresso referiu ter domínio da língua francesa. Dados de estudantes de outras IFES, em relação ao bom domínio de línguas, foi de 30,67% e 12,37% para inglês e espanhol, respectivamente (ANDIFES/ FONAPRACE, 2016). No estudo realizado em 2011, quando os autores estratificaram o conhecimento da língua inglesa por classe social, 14,37% dos estudantes da classe D possuíam um bom domínio (Andifes/ FONAPRACE, 2011), o que se aproxima ao declarado pelos concluintes da UFRB, que, em maioria, também pertenciam a classes populares.

Em relação aos centros acadêmicos, chamou atenção o elevado percentual de desconhecimento da língua espanhola em todos os centros, em média 36,1% (Tabela 19). Em relação à língua inglesa, foi mais expressivo o desconhecimento para os concluintes do CFP e do CAHL, com percentuais de 40% e 54,5%, respectivamente (tabela 18).

Estes indivíduos foram formados, na sua maioria, em escolas públicas, nas quais há

uma deficiência na qualidade da formação em línguas estrangeiras, em muitos casos, por ausência de professores capacitados nas cidades do interior. Notamos ainda que, no percurso de graduação, parece que a universidade não possibilitou ou não estimulou o estudante a ampliar o seu domínio em línguas estrangeiras.

Tabela 18. Distribuição dos concluintes da UFRB do semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo domínio de língua inglesa, por centro de ensino

Domínio de Inglês	Centros da UFRB					Total
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	UFRB
Nenhum	35,1%	30,0%	40,0%	12,5%	54,5%	37,6%
Regular	48,1%	60,0%	56,0%	62,5%	30,3%	48,6%
Bom	16,9%	10,0%	4,0%	25,0%	15,2%	13,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 19. Distribuição dos concluintes da UFRB do semestre 2014.2, participantes deste estudo, segundo domínio de língua espanhola, por centro acadêmico

Domínio de Espanhol	Centros da UFRB					Total
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	UFRB
Nenhum	39,5%	30,0%	37,5%	37,5%	32,3%	36,1%
Regular	52,6%	60,0%	54,2%	50,0%	48,4%	53,3%
Bom	7,9%	10,0%	8,3%	12,5%	19,4%	10,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

6.2.3. ESTADO CAPITAL CULTURAL OBJETIVADO

6.2.3.1. CONSUMO DE BENS CULTURAIS

Este estado do capital cultural incorpora-se a partir do acesso a bens culturais. Adotamos o seguinte conceito de bens culturais: “são aqueles que se relacionam com necessidades materiais e culturais, úteis para proporcionar informações, entretenimento e posicionar social e, estruturalmente, as pessoas umas em relação às outras” (Silva, Araújo & Souza, 2007, p.109). Este consumo pode ter dois sentidos: um relacionado com a ampliação da cultura geral e, outro, a formação cidadã e participação social e política.

Os itens culturais podem referir-se a:

- 1) leitura (livros não-didáticos, revistas, jornais);
- 2) fonografia (CDs, DVDs);
- 3) espetáculo vivo e artes (artes, teatro, shows, música, entre outros);
- 4) audiovisual (cinema);
- 5) microinformática (equipamentos e internet);
- 6) outras saídas (praças, praias, fazendas, bares e festas, entre outros).

No contexto estudado, devemos ressaltar que existem importantes barreiras para o consumo destes bens: em primeiro lugar, baixa oferta de equipamentos culturais nas cidades sede da universidade, e em segundo, não menos importante, a disponibilidade de recursos que permitam a apropriação sistemática de recursos culturais, visto que o grupo investigado foi composto por estudantes, que por falta de rendimentos provenientes de uma atividade laboral, podem depender, em maior proporção, da oferta pública de eventos.

Para 83,9% dos respondentes, a oferta cultural na cidade em que morou ao longo da graduação foi classificada como insuficiente. Logo, com base nestas respostas, podemos afirmar que as cidades-sede da universidade se mostraram distantes do conceito de cidades educadoras, nas quais, considerando o acesso a bens culturais, a gestão municipal ocuparia um papel importante na mediação desta oferta, de modo a permitir a diversidade cultural e a controlar a ação da indústria cultural (AICE, 1990).

Para 16,1% do grupo estudado, a classificação da oferta cultural foi suficiente e, destes, um percentual de 70% estudou no CAHL, centro acadêmico localizado na cidade de Cachoeira – cidade que possui o seu conjunto arquitetônico e paisagístico tombado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), e portanto, considerada turística e com uma agenda cultural intensa para a realidade do Recôncavo⁶⁵,

Na tabela 20, apresentamos a frequência de consumo de bens culturais. Entre os itens relacionados observamos que, de forma geral, a frequência a teatros, a museus, a associações culturais e à exposição de arte não fizeram parte da rotina da grande maioria dos concluintes no percurso da graduação. Um olhar mais atento à distribuição da frequência por centro, identificou que nas cidades-sede que dispunham de equipamentos culturais, o uso dos mesmos passou a

⁶⁵ Eventos culturais anuais da cidade de Cachoeira e abertos ao público: a Festa Literária Internacional da Bahia (<http://www.flica.com.br/>), o Festival de Documentários de Cachoeira (<http://cachoeiradoc.com.br/2015/>) e manifestações características da religiosidade popular como a Festa da Boa Morte (<http://www.ipac.ba.gov.br/festa-da-boa-morte>).

ser menos raro. Por exemplo, para os estudantes do CAHL, a frequência de visita a museus, associações culturais e exposições de arte foi um pouco melhor que para os concluintes dos demais centros. O mesmo foi possível observar em relação à frequência a cinemas para os estudantes do CAHL (Cachoeira) e do CCS (Santo Antônio de Jesus), cidades que possuíam cinemas.

Os principais itens culturais consumidos, em uma frequência semanal, foram as redes sociais e a internet, com 91,1% de uso⁶⁶. A prática de escutar música e assistir filmes em casa também foi semanal para pelo menos 50% dos concluintes, respectivamente. Já o hábito de ler jornais/revistas e livros (não didáticos) foi semanal para 41,5% e 32,6%, respectivamente. A frequência a bares e festas foi mensal para 25,9% e semanal para 23,8%. As visitas à fazenda e à praia foram incomuns, com frequência anual de 33,8% e, para 30,3% dos respondentes este programa não fez parte da sua rotina (Tabela 20).

Então, observamos que houve um consumo maior de equipamentos privados, que geralmente ocorreram no espaço doméstico, tais como acessar a internet, assistir filmes em casa, escutar música e fazer leituras. Este hábito foi registrado em outras realidades, inclusive no estado com maior desenvolvimento econômico do país, São Paulo, e os motivos apresentados foram o barateamento e a disseminação dos equipamentos eletrônicos (Leiva, 2014). Não investigamos sobre os motivos do acesso, mas consideramos que eles podem ter influenciado na fruição e no consumo cultural do grupo estudado, considerando que, diante de uma oferta cultural escassa, as novas mídias se apresentaram como a única alternativa para o acesso aos produtos culturais.

Ademais, precisamos refletir que o consumo cultural resulta da oferta institucional, organizada e acessível. Uma vez que nas cidades-sede da UFRB, a oferta cultural demonstrou-se insuficiente na opinião dos entrevistados, não podemos deixar de ponderar que, para alterar a realidade aqui apresentada, é necessária uma atividade efetiva do poder público, em seus diversos níveis de ação, em direção à assunção da responsabilidade na provisão do acesso aos diversos bens de forma a distribuir e a ampliar o número de equipamentos e facilitar o acesso a toda a população.

⁶⁶ Segundo IBGE, no período de 2011 para 2012, houve aumento do contingente de pessoas que acessaram a internet, em todos os grupos etários. Contudo, nas faixas até 29 anos de idade, o contingente aumentou 3,4% nesse período e nas faixas acima de 30 anos de idade esse crescimento foi de 11,2% (IBGE, 2013).

Nas capitais, os equipamentos públicos de cultura⁶⁷ também foram escassos e pouco acessíveis, e outras barreiras identificadas relacionaram-se com a dinâmica da vida urbana e com espaços e deslocamentos confusos, desorganizados e caros (Silva, Araújo, & Souza, 2007).

O estudo realizado no estado de São Paulo – que concentra grandes cidades, inclusive a maior capital do país – trouxe um dado interessante: trata-se do resultado observado em relação ao papel das instituições escolares em oportunizar o contato com as linguagens artísticas. Para além do usufruto e do consumo de bens culturais, o estudo paulista buscou identificar práticas mais ativas, que envolvessem oportunidades de contato e criação ligadas às linguagens artísticas.

As oportunidades vivenciadas pelos investigados foram maiores para os entrevistados que possuíam ensino superior, em relação a outros níveis de ensino e o local de realização da experiência de contato com linguagem artística, para todas as atividades (teatro, dança, música, artes plásticas/artesanato, cinema, fotografia), ocorreu na escola ou na faculdade. Deste modo, se em grandes cidades, as instituições de ensino ocuparam este lugar fulcral como viabilizadoras de oportunidades de criação ligadas às linguagens artísticas, na realidade estudada, as demandas se ampliariam, frente ao cenário árido que se apresentou de oferta cultural.

Um destaque especial deve ser dado à utilização generalizada da internet e das redes sociais pelos concluintes na trajetória da graduação. Esta é uma configuração interessante para a temática deste estudo e especulações podem ser feitas a partir da constatação de que se trata de um recurso tecnológico diversificado e com capacidade e velocidade de produção e difusão de informações. Deste modo, podemos interrogar quanto o uso massivo contribuiu para dividir o espaço e/ou relativizar o papel da universidade, tradicionalmente, constituído como responsável pela educação. Assim, esta interação entre os espaços formais e informais de aprendizagem, conforme já havíamos sinalizado no capítulo II, pode repercutir no sucesso do estudante e este passar a ser fruto desta gama de informações e da aptidão dos indivíduos em selecioná-las e integrá-las.

Estudo realizado por Setton (2005), relaciona-se com esta discussão, visto que a autora utilizou-se do termo “novo capital cultural” para referir-se a um recurso apreendido informalmente em heterogêneas experiências e em vários espaços do convívio social, além de

⁶⁷ Um estudo realizado a partir de dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), sobre o perfil de gastos das famílias brasileiras, em regiões metropolitanas, identificou que as despesas com audiovisual (televisão e vídeo) ultrapassaram aquelas relacionadas à escrita e à leitura e representam 42% dos gastos culturais. Os dispêndios com equipamentos correspondem a 41% dos gastos com audiovisual, sendo que 33,3% dos recursos destinaram à compra de aparelhos de televisão. Em síntese, os pesquisadores concluíram que a televisão foi o principal veículo de cultura e informação das famílias brasileiras e, também, verificaram a tendência de predomínio do uso de bens culturais no domicílio.

ter evidenciado em sua pesquisa com estudantes universitários de classes populares, o papel dos meios de comunicação de massa como importantes elementos de informação e incorporação de conhecimentos, associados ao aprendizado formal construído nas instituições de ensino.

Tabela 20. Frequência de consumo de bens culturais referida pelos inquiridos, concluintes da UFRB, semestre 2014.2, durante o período de graduação

Frequência		Centros da UFRB					Total
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Equipamentos culturais							UFRB
Frequentava Cinemas	Nunca	32,8%	74,1%	69,6%	50,0%	34,6%	47,2%
	2-3 x /ano	34,4%	18,5%	13,0%	50,0%	23,1%	26,4%
	1 x /mês	21,9%	3,7%	13,0%	0,0%	19,2%	16,0%
	2x/ mês	7,8%	0,0%	0,0%	0,0%	23,1%	7,6%
	Algumas x/ semana	3,1%	3,7%	4,3%	0,0%	0,0%	2,8%
Assistia filmes em casa	Nunca	4,7%	3,7%	4,3%	25,0%	11,5%	6,3%
	2-3 x /ano	1,6%	11,1%	4,3%	0,0%	0,0%	3,5%
	1 x /mês	20,3%	14,8%	30,4%	25,0%	23,1%	21,5%
	2x/ mês	23,4%	14,8%	13,0%	50,0%	3,8%	17,4%
	Algumas x/ semana	50,0%	55,6%	47,8%	0,0%	61,5%	51,4%
Escutava Música	Nunca	4,6%	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%	2,8%
	2-3 x /ano	3,1%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	2,1%
	1 x /mês	4,6%	3,7%	8,7%	0,0%	0,0%	4,1%
	2x/ mês	4,6%	3,7%	8,7%	0,0%	0,0%	4,1%
	Algumas x/ semana	87,7%	96,3%	87,0%	100,0%	96,2%	91,0%
Frequentava Teatro	Nunca	84,6%	92,6%	81,8%	75,0%	74,1%	83,4%
	2-3 x /ano	9,2%	3,7%	4,5%	25,0%	18,5%	9,7%
	1 x /mês	3,1%	0,0%	13,6%	0,0%	0,0%	3,4%

	2x/ mês	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%	2,1%
	Algumas x/ semana	,0%	3,7%	0,0%	0,0%	3,7%	1,4%
Lia livros (não técnicos)	Nunca	23,1%	3,8%	36,4%	50,0%	18,5%	21,5%
	2-3 x /ano	33,8%	11,5%	13,6%	0,0%	7,4%	20,8%
	1 x /mês	9,2%	15,4%	9,1%	0,0%	25,9%	13,2%
	2x/ mês	9,2%	19,2%	13,6%	25,0%	7,4%	11,8%
	Algumas x/ semana	24,6%	50,0%	27,3%	25,0%	40,7%	32,6%
Ler revistas e jornais	Nunca	27,3%	22,2%	21,7%	50,0%	14,8%	23,8%
	2-3 x /ano	10,6%	3,7%	4,3%	0,0%	3,7%	6,8%
	1 x /mês	18,2%	18,5%	26,1%	0,0%	11,1%	17,7%
	2x/ mês	13,6%	7,4%	4,3%	50,0%	3,7%	10,2%
	Algumas x/ semana	30,3%	48,1%	43,5%	0,0%	66,7%	41,5%
Frequentava associações culturais	Nunca	71,2%	77,8%	65,2%	100,0%	34,6%	65,8%
	2-3 x /ano	13,6%	7,4%	4,3%	0,0%	15,4%	11,0%
	1 x /mês	7,6%	3,7%	21,7%	0,0%	34,6%	13,7%
	2x/ mês	-	-	-	-	-	-
	Algumas x/ semana	7,6%	11,1%	8,7%	0,0%	15,4%	9,6%
Frequentava praia/fazenda	Nunca	18,5%	38,5%	47,8%	25,0%	37,0%	30,3%
	2-3 x /ano	49,2%	19,2%	8,7%	50,0%	29,6%	33,8%
	1 x /mês	13,8%	19,2%	17,4%	25,0%	11,1%	15,2%
	2x/ mês	7,7%	7,7%	4,3%	0,0%	7,4%	6,9%
	Algumas x/ semana	10,8%	15,4%	21,7%	0,0%	14,8%	13,8%
Frequentava redes sociais E internet	Nunca	3,0%	3,7%	0,0%	0,0%	3,7%	2,7%
	2-3 x /ano	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%	2,1%
	1 x /mês	-	-	-	-	-	-

	2x/ mês	3,0%	7,4%	0,0%	0,0%	7,4%	4,1%
	Algumas x/ semana	90,9%	88,9%	100,0%	100,0%	85,2%	91,1%
Frequentava Museus	Nunca	84,8%	88,5%	72,7%	50,0%	29,6%	72,4%
	2-3 x /ano	12,1%	7,7%	13,6%	50,0%	44,4%	18,6%
	1 x /mês	0,0%	3,8%	13,6%	0,0%	18,5%	6,2%
	2x/ mês	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%	2,1%
	Algumas x/ semana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%	0,7%
Frequentava exposições mostra de arte	Nunca	69,2%	66,7%	69,6%	100,0%	15,4%	60,0%
	2-3 x /ano	21,5%	22,2%	4,3%	0,0%	38,5%	21,4%
	1 x /mês	4,6%	7,4%	17,4%	0,0%	34,6%	12,4%
	2x/ mês	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%
	Algumas x/ semana	1,5%	3,7%	8,7%	0,0%	11,5%	4,8%
Frequentava bares e festas	Nunca	18,2%	14,8%	30,4%	0,0%	11,1%	17,7%
	2-3 x /ano	21,2%	18,5%	17,4%	50,0%	11,1%	19,0%
	1 x /mês	30,3%	18,5%	13,0%	25,0%	33,3%	25,9%
	2x/ mês	12,1%	11,1%	8,7%	25,0%	22,2%	13,6%
	Algumas x/ semana	18,2%	37,0%	30,4%	0,0%	22,2%	23,8%

Fonte: Pesquisa de campo

6.2.3.2. PREFERÊNCIAS CULTURAIS

Quando perguntamos sobre o filme mais marcante que o egresso assistiu no ano, anterior a data da entrevista, verificamos que, para a grande maioria dos concluintes, o filme preferido teve produção na indústria cinematográfica dos Estados Unidos da América (EUA), o que relacionamos com a hegemonia que a produção cinematográfica deste país representa no mundo. O gênero de filme com maior número de referências foi o drama, seguido do gênero ficção científica/suspense. Os filmes mais referidos como preferidos foram: “A culpa é das estrelas”, “12 anos de escravidão” e “A teoria de tudo”. Apesar do crescimento da produção

cinematográfica brasileira nas últimas décadas, as referências dos concluintes a filmes nacionais foram pequenas.

Gênero	Produção	Filme marcantes assistidos no ultimo ano pelos egressos
Ficção científica, Suspense	EUA	“A Viagem”, “Clube da luta”, “Gattaca”, “Interstellar”, “Matrix”
Romance / Drama	EUA	“A culpa é das estrelas”, “A última música”
Drama histórico	EUA	“12 anos de escravidão”
Drama	EUA	“Beleza Americana”, “Deus não está morto”,
Drama –	EUA	“Gênio indomável”, “Meninos não choram” “O caçador de pipas” “Clube de Compras Dallas”
Suspense	EUA	“Garota exemplar”
Aventura/drama	EUA	“As aventuras de pi”, “Cidade de Papel”
Animação	EUA	“Como treinar seu dragão”, “Fronzen – uma aventura congelante” “Cinderela”
Comédia Drama , Policial –	EUA	“Dope: Um Deslize Perigoso”
Drama	Reino Unido	“A teoria de tudo”,
Drama	EUA/Alemanha	“A menina que roubava livros”
Comédia	França	“Intocáveis”
Ficção científica, Suspense	França	“Lucy”
Suspense drama	Espanha	“A pele que habito”
Drama	Brasil	“Olhos Azuis”, “Branco sai, preto fica”, “Depois da chuva”
Documentário	Brasil	“A Vizinha do Tigre”, “O dia que durou 21 anos”
Comédia	Brasil	“Minha mãe é uma peça”
Drama	Brasil, Canadá, Japão	“Ensaio sobre a Cegueira”
Drama/ Romance	Israel/Palestina/EUA	“Além das fronteiras”, “Ela”
Drama	Reino Unido	“Ao mestre, com carinho”
Erótico	Dinamarca , Alemanha , França , Bélgica , Reino Unido	“Ninfomaníaca”

Figura 4. Síntese da opinião dos inquiridos, acerca do filme mais marcante assistido no ano anterior à coleta de dados (não consta na lista)

Fonte: Pesquisa de campo

Neste perfil diversificado de gostos, os mais citados foram filmes lançados ou distribuídos pela indústria hollywoodiana no ano de 2014. O filme “A culpa é das estrelas”, um drama romântico que abordou a luta de dois jovens diagnosticados com câncer foi um sucesso, especialmente para público juvenil, com 6,2 milhões de expectadores nas salas de cinema do país, de acordo com o site especializado Filme B (Filme B, 2015), no ano anterior a coleta de dados. Baseado numa história real, o filme “12 anos de escravidão” contou a história de um homem negro e livre, que foi vendido como escravo no período que antecedeu a guerra civil americana. O filme “A teoria de tudo” conta a história do jovem astrofísico Stephen Hawking, desde o seu romance com uma aluna de Cambridge, até a descoberta de sua grave doença, com apenas 21 anos.

Ainda em relação aos filmes, podemos fazer uma ponte entre o perfil de cor/raça, predominantemente, de pardos e negros, e o processo de assunção da identidade racial, no que tange a referência de preferência por filmes que tratam da questão racial, preconceitos e regimes autoritários. Estas preferências podem ser relacionadas à construção de consciência crítica a partir da linguagem cinematográfica e à apropriação de saberes identitários e políticos.

Para exemplificar, podemos citar, além de “12 anos de escravidão”, que figurou entre os mais citados, outros filmes nesta linha: “Branco sai, preto fica” (segregação racial/periferia); “Olhos Azuis” (xenofobia, discriminação, preconceito); “Depois da chuva” (revolta contra o sistema, transgressões, disputa política); “A menina que roubava livros” (Alemanha Nazista); “O caçador de pipas” (castas sociais, violência, regime ditatorial) e “Beleza Americana” (preconceito).

Em relação ao estilo musical mais marcante para os concluintes, podemos destacar como o mais apreciado, aquele denominado de “música popular brasileira”, um estilo musical que surgiu com a bossa nova – uma forma de produzir uma música genuinamente brasileira a partir de estilos tradicionais. Esta forma de expressão musical ganhou repercussão considerável na década de 1960, em grande parte graças a vários festivais de música na televisão e, posteriormente, como bandeira de luta contra o regime militar instituído no país, em 1964. Ademais, esta modalidade musical se constituiu no ambiente universitário da época e

caracterizou-se por ser uma produção mais refinada e crítica à produção estritamente comercial.

O segundo estilo musical foi o “sertanejo”, uma expressão que se originou no interior do país e, inicialmente, representava a música do campo. Nas últimas duas décadas, configurou-se como um estilo musical popular produzido e distribuído pela indústria fonográfica em larga escala. Outros estilos musicais, destacados por um bom número de egressos, foram o rock e o pop, bem como o forró. Este último representa um estilo tradicional da região nordeste, especialmente no Recôncavo, com presença forte na região em festas de Santo Antônio, São João e São Pedro, que ocorrem no mês de junho.

Quanto às peças de teatro mais marcantes, no ano anterior à coleta de dados, somente 16 egressos apontaram seus espetáculos favoritos; os demais responderam que não assistiram a nenhuma peça. Quanto aos espetáculos musicais marcantes, houve muita variedade nos estilos mencionados e somente 29 concluintes referiram ter assistido algum espetáculo.

Se compreendermos a produção cultural a partir de dois campos, temos um representado por uma arte mais refinada, caracterizada como aquela em que o artista domina a criação e a qualidade é validada por um grupo restrito e, do outro lado, a produção industrial, na qual o artista submete-se a normas comerciais e a produção direciona-se ao grande público. Então, podemos inferir que, no grupo estudado, observamos uma aproximação com uma arte mais refinada, notadamente, em relação à preferência musical, visto que a maioria referiu gostar de música popular brasileira (ressaltamos que este estilo não esteve isento da ação da indústria cultural), mas, em relação do estilo sertanejo (o segundo mais citado) possui alguma independência da produção massificada e agrega um público mais intelectualizado. Em menor proporção, podemos verificar que houve esta aproximação, também, com o cinema de arte, que se caracteriza por ser produzido com alguma autonomia em relação ao domínio da indústria cinematográfica e distribuído em salas alternativas.

6.3. CONSIDERAÇÕES

O perfil do egresso da UFRB que participou deste estudo foi, predominantemente, autodeclarado pardo e negro, do sexo feminino, não trabalhou durante a graduação, solteiro e sem filhos. Destas características sociodemográficas, aquela que mais contrastou com dados de estudos nacionais foi a variável raça/cor, visto que estes últimos mostraram que predominavam estudantes brancos no campus universitário brasileiro; no entanto, os dados da UFRB refletiram

o perfil raça/cor do território onde a universidade foi implantada. Mas, não podemos deixar de salientar que os concluintes inquiridos encontraram uma ambiência favorável à assunção da identidade negra.

Com relação aos estágios do capital cultural, podemos sintetizar que a análise do capital cultural incorporado confirmou a característica da instituição em abrigar estudantes oriundos de classes populares, tanto em função da renda familiar per capita, quanto em relação à escolaridade dos pais, com um contingente significativo de estudantes de primeira geração na universidade e isso impactou, negativamente, na presença de um ambiente familiar socializador que favorecesse o debate e a oferta de itens culturais. Na análise do capital cultural institucionalizado, registramos a maciça presença de estudantes oriundos de escolas públicas.

Em síntese, podemos afirmar que o grupo estudado não se utilizou de instâncias de conservação do capital de bens simbólicos tradicionais, como museu e teatro, e apesar disso, outros recursos foram utilizados, como os equipamentos eletrônicos – para acessar músicas e filmes em domicílio – revelando, assim, um perfil de consumo de “novo capital cultural”. Para um contingente menor de entrevistados, ocorreu uma seleção do repertório assistido que pode ter sido influenciada pela universidade como uma instância de reprodução, visto que, mesmo que incipiente, houve uma aproximação com um campo de produção musical e cinematográfico mais intelectualizado. Certamente, não podemos chamar de erudito, mas podemos dizer que a recepção dos códigos destes estilos exige uma busca e interesses um pouco apartados da oferta massificada.

Contudo, não podemos deixar de salientar que o grupo mostrou-se aberto à recepção dos produtos da indústria cultural, que são apropriados sem relação com o nível de instrução dos receptores. Neste ponto, não podemos deixar de sinalizar que a oferta cultural das cidades, referida pelos entrevistados, foi insuficiente e, com base na vivência nestas cidades, podemos afirmar que, quando existe, há uma propensão a difundir os produtos da indústria cultural e que a ação da universidade como difusora de cultura ainda é muito incipiente.

CAPÍTULO VII. A CENTRALIDADE DA INSTITUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO ENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROMOÇÃO DO SUCESSO DOS ESTUDANTES

A dimensão institucional refere-se aos processos internos da universidade e se constitui como parte do emaranhado de explicações do sucesso escolar. Nesta dimensão, a centralidade estará na instituição e em como ela organizou seus processos internos, de modo a interferir na trajetória dos seus estudantes. Isso foi feito por meio de um mapeamento da cultura institucional de promoção do sucesso do estudante, que envolveu a análise da ação sistemática e organizada da instituição e do contexto institucional de aprendizagem. Em todo o texto, buscaremos compreender o comportamento do efeito individual de cada uma das variáveis, bem como o efeito combinado das mesmas de forma a identificar se existe um *ethos* global, ou seja, se há evidências que possam indicar a existência de um conjunto de valores, regras e padrões de conduta que caracterizam a universidade e impactam no sucesso dos estudantes.

7.1. AÇÃO INSTITUCIONAL ORGANIZADA PARA PROMOÇÃO DO SUCESSO DO ESTUDANTE

Nesta seção, iremos apresentar as informações secundárias que permitiram caracterizar a forma como a universidade se estruturou normativamente e quais práticas organizacionais foram adotadas, no período entre 2010-2014, relacionadas com a promoção do sucesso educativos dos estudantes.

A universidade no Brasil organiza-se a partir de um documento formal denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual deve ser elaborado para um período de cinco anos e constitui-se no instrumento que identificará a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. A UFRB elaborou o seu primeiro PDI em 2009, para o período 2010-2014. A análise deste documento terá a finalidade de identificar os elementos centrais constantes neste plano, que possam configurar uma intencionalidade institucional em prol da promoção do sucesso dos estudantes de forma direta ou indireta.

A missão institucional constitui um elemento central do PDI, pois define a filosofia, as estratégias e as ações organizacionais. A missão definida no PDI (2010-2014) da UFRB (UFRB, 2009) foi:

A UFRB tem por missão: exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à promoção do desenvolvimento das ciências, letras e artes e à formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística e valorização das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico (p. 13).

Este enunciado, inicialmente, assumiu um compromisso com a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e em segundo lugar, com a qualidade das atividades fins da instituição e com a formação instrucional vinculada a uma educação geral. O texto comprometeu-se em assegurar mudanças na lógica instrucional, predominante no ensino superior brasileiro, em prol da incorporação da educação humanística e cidadã no âmbito da formação profissional. Este compromisso guarda estreita relação com uma das dimensões do sucesso educativo e que se relaciona com a organização dos saberes nos currículos; no entanto, não podemos afirmar que o enunciado da missão institucional comprometeu-se, diretamente, com os domínios da integração, do apoio e do sucesso escolar dos estudantes.

Na análise dos objetivos estabelecidos no plano, foi possível identificar o seguinte: “melhorar e ampliar as políticas de assistência estudantil e implantar programas com ênfase na inclusão e integração acadêmica e social”. Este enunciado de forma explícita comprometeu-se como o sucesso escolar. Mais dois objetivos serão destacados, visto que seus produtos podem ter influência positiva no sucesso dos estudantes. Um relaciona-se com a implantação da avaliação institucional: “consolidar a auto-avaliação institucional, em todos os níveis, em consonância com o previsto no SINAES”. Outro, com a qualidade do ensino: “ampliar e consolidar com qualidade o ensino de graduação” (p. 14).

As metas relacionadas com o ensino, que guardam relação direta com o sucesso dos estudantes, foram as seguintes:

aumentar o número de diplomados; aumentar a Taxa de Conclusão da Graduação (90% em 2014); utilizar os resultados das avaliações externas e internas para subsidiar o planejamento do ensino; desenvolver on-line a avaliação e o acompanhamento dos egressos; elaborar material informativo para alunos calouros; elaborar manual do aluno de graduação; criar e implementar um fórum permanente de debates do ensino de graduação; reformular os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) (p. 15).

Na área das políticas afirmativas e assuntos estudantis foram definidas as seguintes metas:

aumentar o número de alunos atendidos pelos Restaurantes Universitários; aumentar a oferta de moradias nas Residências Universitárias nos campi; apoiar a prática de esportes e a realização de eventos esportivos organizados pelos estudantes; desenvolver projeto de atividades culturais para os estudantes; apoiar a participação de alunos em eventos de natureza acadêmico-científica e cultural; apoiar a realização de eventos acadêmicos, culturais e artísticos promovidos pelos estudantes. (p. 17).

Para melhor compreender o contexto institucional, iremos analisar a implantação destes objetivos e metas a partir da apreciação dos relatórios de gestão, dos relatórios setoriais das Pró-Reitorias e superintendências, da página eletrônica da universidade e dos centros de ensino, além de documentos oficiais (resoluções e portarias) no período 2010-2014. A apresentação será feita considerando quatro mecanismos: atração e captação de novos estudantes, integração de novos estudantes, orientação e/ou acompanhamento e inserção profissional.

7.1.1. MECANISMOS DE ATRAÇÃO E CAPTAÇÃO DE NOVOS ESTUDANTES

Neste mecanismo, buscamos identificar como a universidade se relacionou com os candidatos a uma vaga na instituição, ao longo destes anos. Desde 2010, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) aderiu ao Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificada (ENEM/Sisu), criado pelo Ministério da Educação. Este sistema consistiu-se em uma ferramenta online que cruzava os dados das vagas nas instituições de ensino com as notas dos alunos no Enem, sendo então possível ao estudante, por meio de apenas uma inscrição, pleitear vagas em instituições públicas membros do sistema. A maior parte dos estudantes deste estudo acessou a UFRB por meio deste sistema, conforme apresentamos no capítulo VI.

Como mecanismo de atração e captação de estudantes, a adesão da instituição ao ENEM/Sisu representou uma importante estratégia de divulgação dos seus cursos, visto que a procura pela UFRB passou de 7.419 inscritos no processo seletivo vestibular, em 2009, para 29.432 na primeira edição de 2010, já pelo Sisu (UFRB, 2015). Como vantagens deste sistema, Santos (2013) ressaltou que as edições do ENEM ocorriam em âmbito nacional, todo o processo de inscrição realizava-se por meio de uma plataforma “online” e a execução das provas se dava em cidades próximas às residências dos candidatos, o que, conseqüentemente, ocasionou uma redução de custos com deslocamento até as sedes das universidades.

A condução do processo seletivo na instituição ficou sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação, por meio da Coordenadoria de Políticas e Planejamento – Núcleo de

Processo Seletivo. Na análise das estratégias estabelecidas por este setor, identificamos que um canal de comunicação com os candidatos foi estabelecido por meio de uma página eletrônica (<https://www.ufrb.edu.br/prosel/>), na qual estes poderiam acessar informações sobre formas de ingresso, processo seletivo, cursos, vagas, reserva de vagas e documentação necessária para matrícula – com destaque para um espaço de informações sobre o processo seletivo na instituição traduzido para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Na relação da instituição com o ensino médio, identificamos dois mecanismos: “Programa Universidade para Todos” e “Feira de Profissões”. O “Programa Universidade para Todos” foi registrado no relatório de gestão da instituição como uma ação da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Este programa foi desenvolvido pela instituição em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o qual tinha o objetivo de oferecer um curso preparatório para estudantes egressos e matriculados no último ano do ensino médio de escolas públicas. A UFRB passou a executar este programa em 2010, em cogestão com dez municípios do Recôncavo. Não encontramos registros no relatório de gestão sobre os resultados deste programa, como, por exemplo, o número de estudantes alcançados e, quantos deles ingressaram na UFRB.

Outro mecanismo desenvolvido, também pela PROPAAE, foi a “Feira de Profissões”, que tinha o propósito de disponibilizar informações sobre os cursos oferecidos na UFRB e ampliar o conhecimento sobre as profissões junto aos estudantes do ensino médio de instituições públicas dos municípios do Recôncavo Baiano e do Vale do Jiquiriçá. Esta ação ainda visava contribuir para o autoconhecimento dos adolescentes das Unidades de Ensino da Rede Pública, enriquecendo o aprofundamento do conhecimento sobre a área de atuação de cada profissional, adquirindo uma visão global que possibilitasse uma escolha mais assertiva do curso de graduação.

No sítio da referida Pró-Reitoria, encontramos duas notícias relacionadas com este projeto⁶⁸: uma em 2010, que relatou a existência de um *stand* do “Projeto Feira de Profissões” na Reunião Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC – Regional), evento realizado em Cruz das Almas; e outra notícia, no ano de 2013, informou sobre a data e o local onde iria acontecer a feira. Nos relatórios de gestão (2010-2014), não encontramos registro da realização deste evento, o que pode apontar para uma descontinuidade e desinstitucionalização do mesmo, denotando a fragilidade da ação.

⁶⁸ (<https://www.ufrb.edu.br/propaae/component/search/?searchword=feira+de+profiss%C3%B5es&ordering=&searchphrase=all>).

7.1.2. MECANISMOS DE INTEGRAÇÃO DE NOVOS ESTUDANTES

A principal atividade de integração dos novos estudantes com a instituição identificada foi um evento criado em 2006 pela assessoria de comunicação da instituição, denominado de “Reencôncavo”. A primeira edição deste evento foi registrada em vídeo⁶⁹, no qual foi possível perceber que a concepção do mesmo estava alinhada com uma nova modalidade de recepção de calouros por meio de “trote ecológico”, integração com os municípios-sede da instituição, feira de ciências e apresentações da cultura popular.

Nos anos seguintes, a realização do evento foi descentralizada e passou a ser responsabilidade dos centros acadêmicos. Nos sítios eletrônicos das unidades acadêmicas, encontramos registro da ocorrência do evento, com regularidade semestral, especialmente, a partir de 2012. A partir da análise da programação dos eventos nas páginas dos centros⁷⁰, percebemos que o mesmo perdeu a proposta inicial de integração com a comunidade e o caráter festivo; e predominaram atividades que visavam à integração dos novos estudantes à estrutura acadêmica e administrativa da universidade, por meio da realização de palestras e oficinas. Nos documentos oficiais (resoluções, portaria) da administração central, não encontramos nenhum marco conceitual ou diretriz orientadora para a realização do evento. Somente identificamos que o “Reencôncavo” passou a integrar as atividades do calendário acadêmico da instituição, a partir do semestre letivo 2012.1.

As ações de assistência estudantil por meio de bolsas, desenvolvidas pela PROPAAE, podem ser destacadas como a política mais robusta da instituição de integração dos estudantes, em função da continuidade e do crescente número de estudantes atendidos, no período entre 2010-2014. Esta Pró-Reitoria da UFRB assumiu a responsabilidade de tomada de decisões estratégicas, de execução e de gerenciamento das políticas de permanência e assistência estudantil. O foco das ações foi o Programa de Permanência Qualificada (PPQ), o qual visava à garantia da permanência material de estudantes em situação de vulnerabilidade social, com os seguintes suportes: restaurante universitário, residência universitária, assistência médica-odontológica e auxílios financeiros para eventos, alimentação e moradia, além de bolsas vinculadas a projetos de pesquisa, ensino e extensão (UFRB, 2012).

⁶⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=J8bKbjStzoM>

⁷⁰ [file:///C:/Users/1214392/Downloads/folder_reenconcavo_ccaab%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/1214392/Downloads/folder_reenconcavo_ccaab%20(2).pdf); <https://www.ufrb.edu.br/ccs/arquivo-de-noticias-79613/62-ii-seminario-estudantil>; <https://www1.ufrb.edu.br/cfp/arquivo/106-cfp-inicia-atividades-academicas-20101>; <https://www.ufrb.edu.br/cahl/eventos-136/409-reenconcavo-cahl-20111>; https://www.ufrb.edu.br/cetec/images/Proposta_dia_integra%C3%A7%C3%A3o__2_.pdf.

Através do PPQ, a universidade buscou assegurar que discentes impossibilitados de permanecerem na graduação devido a sua condição sócioeconômica tenham a possibilidade de continuar na instituição. Assim, no exercício de 2011, a universidade realizou os propósitos programáticos da atividade por meio de execução de políticas institucionais que, em seu escopo, permitiram a permanência e vivência comunitária de estudantes pertencentes às classes sociais em situação econômica pouco favorável (p. 77).

Não encontramos registros, nos relatórios de gestão 2010-2014, relacionados com o desenvolvimento de eventos esportivos organizados pela PROPAAE, conforme previsto nos objetivos do PDI. Os eventos acadêmicos e culturais serão analisados a seguir neste capítulo.

7.1.3. MECANISMOS DE ORIENTAÇÃO E/OU ACOMPANHAMENTO

Como mecanismo de orientação dos estudantes, ressaltamos a existência, na página principal da instituição, uma aba denominada “Ensino” (<https://www.ufrb.edu.br/portal/ensino/manual-do-estudante>), na qual estão disponíveis informações sobre cursos, calendário acadêmico, estrutura curricular dos cursos, grade de horários, docentes e recursos disponíveis, portal acadêmico, informações sobre estágio, programa de educação tutorial, educação à distância e ambiente virtual de aprendizagem. Nesta aba, ainda destacamos o documento “Manual do Estudante” (UFRB, 2014) e na apresentação deste documento consta o seguinte texto sobre o seu conteúdo:

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, através da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, tem a satisfação de disponibilizar para a comunidade acadêmica o MANUAL DO ESTUDANTE. Este material servirá de fonte de informações sobre a estrutura administrativa e universitária, as Pró-Reitorias e os Centros de Ensino. Neste documento, o aluno encontrará informações sobre os direitos e deveres que nortearão a sua vida acadêmica, auxiliando-o a alcançar um bom desempenho na Universidade. Além disso, disponibilizamos um glossário com termos utilizados na área acadêmica, a fim de facilitar sua integração com este novo universo (p. 5).

No relatório de Gestão 2013, foi encontrado o registro de criação do “Programa de Promoção do Sucesso Acadêmico dos Estudantes da UFRB (PPSAE-UFRB). Este programa seria operacionalizado por meio de núcleos, os quais foram criados na estrutura da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e deveriam funcionar nos centros acadêmicos. Somente um núcleo foi efetivamente implantado no Centro de Ciências da Saúde; nos demais centros, a justificativa expressa no relatório para a não criação da estrutura foi a indisponibilidade de recursos humanos para assumir a execução das ações. Segundo o relatório setorial da PROGRAD, a ação tinha “o objetivo de implantar ações de promoção do sucesso acadêmico, combate ao insucesso

e a evasão dos estudantes da UFRB, bem como estimular a educação ao longo da vida” (UFRB, 2014, p. 58).

Este núcleo deveria atuar em cinco frentes, sendo a primeira, uma ação voltada para a integração do ingressante – “Transição para vida Universitária” –, que tinha o propósito de acompanhar os estudantes ingressantes no primeiro ano na universidade, de modo a contribuir com a melhoria do processo de aprendizagem e a redução das reprovações e do abandono. A segunda destinava-se ao acompanhamento da permanência de estudantes portadores de deficiência física e estudantes com dificuldade de aprendizagem em componentes curriculares com elevada retenção, após o segundo ano do curso de graduação da UFRB. O terceiro foco do núcleo relacionava-se com o estudo da evasão, de modo a identificar os porquês, com a finalidade de implantar ações que contribuíssem com a permanência dos estudantes na instituição. O quarto foco tinha como objeto oferecer apoio administrativo referente à operacionalização das atividades de estágio dos estudantes em final do curso. Por fim, temos o portal do egresso da UFRB, um espaço virtual de relação com o egresso, no qual o mesmo realizava um cadastro com informações sobre sua atual situação profissional e uma avaliação do curso de graduação concluído na UFRB e passava a ter informação sobre eventos e seleções de cursos de pós-graduação da universidade e oportunidades de trabalho.

No relatório, consta um conjunto de atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Promoção do Sucesso Acadêmico (NUPSAE-CCS), sendo que algumas delas podem ter alcançado o grupo estudado, tais como a criação do portal NUPSAE com oferta de serviços “online” e a consulta sobre dúvidas relacionadas ao funcionamento da universidade. Além da realização de reuniões permanentes com os líderes de turma, com a finalidade de identificar alcances e limites do processo formativo e, posterior encaminhamento das demandas levantadas para aos setores responsáveis. Bem como, a organização do processo administrativo necessário para operacionalização dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de graduação do CCS.

Outra estratégia descrita pelo NUPSAE-CCS foi a implantação de Projetos de Extensão, com duas linhas de atuação: o programa “Transição para vida Universitária”, com o propósito de realizar encontros semanais com os estudantes do primeiro semestre para debater temas relacionados aos processos de afiliação dos estudantes de primeiros semestre à vida universitária, de maneira a desenvolver ações de apoio neste processo de adaptação. Outro programa foi “Tutorando” que visava selecionar alunos veteranos para atuarem como tutores dos alunos calouros e estes deveriam orientá-los em questões ligadas ao processo de adaptação

à vida acadêmica, tais como o funcionamento da universidade, dos componentes curriculares, dos núcleos administrativos, assim como da realização das atividades pedagógicas e acesso aos materiais didáticos, entre outros processos inerentes à práxis discente.

Esta estratégia, apesar da sua importância como espaço gerador e promotor da cultura institucional de promoção do sucesso educativo dos estudantes, não teve adesão institucional e não se constituiu em uma ação que envolveu todo o campus universitário. O seu desfecho foi a extinção da estrutura administrativa descentralizada criada que permitiria a implantação do PPSAE-UFRB nos centros acadêmicos, em agosto de 2015, com assunção de uma nova gestão na universidade. Com esta ação administrativa, o único núcleo criado, o NUPSAE-CCS, foi extinto e as ações em andamento, naquele centro acadêmico, foram interrompidas.

Quanto ao sistema de acompanhamento e à avaliação da qualidade do ensino, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi instituída pelo reitor da UFRB em 2009, por meio da Portaria 277/2009 e o seu regimento foi aprovado pelo conselho universitário em 2012 (Resolução CONSUNI 04/2012). Desde então, os relatórios de autoavaliação institucional passaram a ser produzidos; contudo, a taxa de resposta da comunidade universitária ao longo deste período tem se apresentado muito baixa (UFRB, 2015).

Além do acompanhamento feito pela CPA em relação à satisfação dos estudantes com a instituição podemos registrar, neste componente de avaliação da qualidade, o desempenho dos estudantes no Exame Nacional dos Estudantes (ENADE). No ano de 2014, estudantes dos cursos de graduação dos Centros de Formação de Professores (CFP), de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) participaram do ENADE (MEC/INEP, 2014). Os concluintes destes centros, que responderam ao exame no ano de 2014, integralizaram seus cursos no semestre letivo de 2013.1, e isso ocorreu porque a UFRB encontra-se com calendário acadêmico atrasado, em função de graves que ocorreram na instituição.

O ENADE destina-se a avaliar os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, as habilidades e competências para a atualização permanente e os conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento. É constituído por dois blocos de questões, um bloco que avalia a formação geral e outro a formação específica dos alunos ingressantes e concluintes de cursos de graduação. A nota final da IES, em um determinado curso, é a média ponderada da nota padronizada dos concluintes

no Componente Específico (30 questões) e da nota padronizada dos concluintes na Formação Geral (10 questões) (MEC/INEP, 2014).

Na tabela 21, é possível observar as notas brutas, a nota padronizada para os componentes geral e específico, bem como a nota geral, padronizada e a faixa de conceito para os cursos em tela neste estudo. Ressaltamos que os respondentes do ENADE não foram os estudantes que compuseram a amostra deste estudo, pois os mesmos só integralizaram seus cursos em maio de 2015. De forma geral, os estudantes obtiveram melhor nota bruta no componente da prova que auferia à formação geral, do que no componente de formação específica. A nota bruta geral (componente formação geral e específica) foi igual ou superior a 50% somente para os cursos de Engenharia Florestal, Licenciatura em Educação Física e em Física, em ordem crescente. Para os demais cursos, a nota bruta variou entre 33,3% (Licenciatura em Filosofia) e 48,4% (Licenciatura em Biologia). Os cursos de Licenciatura em Filosofia e em História ficaram com conceito final igual a dois (2) (Tabela 21). O padrão de desempenho apresentado pelos estudantes dos cursos de graduação da UFRB foi compatível com aquelas registradas em âmbito nacional, para todas as dimensões avaliadas no ENADE (MEC/INEP, 2014).

Tabela 21. Síntese do conceito na prova do ENADE/2014 (componentes formação geral -FG e específico- CE) dos estudantes de curso de graduação da UFRB

Centro/Curso	N	Nota	Nota	Nota	Nota	Nota	Nota	Conceito
		Bruta	Padronizada	Nota	Padronizada	Bruta	Padronizada	Enade
		FG	FG	Bruta CE	CE	Geral	Geral	Faixa)
CFP								
Matemática								
(licenciatura)	23	50,4	2,2	34,9	3,3	38,8	3,4	4
Física								
(licenciatura)	8	70,0	3,6	56,8	4,7	60,1	4,6	5
Química								
(licenciatura)	20	46,9	1,4	38,3	2,3	40,5	2,0	3
Pedagogia								
(licenciatura)	41	47,9	2,3	47,5	2,4	47,6	2,4	3
Filosofia								
(licenciatura)	58	47,4	1,2	28,8	1,0	33,5	0,9	2
Educação física								
(licenciatura)	22	59,6	3,7	56,8	4,4	57,5	4,4	5

CCAAB								
Ciências								
biológicas								
(bacharelado)	35	62,3	3,2	40,8	1,9	46,2	2,4	3
Ciências								
biológicas								
(licenciatura)	39	58,6	2,9	44,9	2,8	48,4	2,9	3
Engenharia								
florestal	21	60,7	2,4	46,9	3,0	50,4	2,8	3
CAHL								
História								
(licenciatura)	48	48,6	1,7	33,7	1,8	37,5	2,0	2
Ciências sociais								
(bacharelado)	32	59,6	3,1	43,8	2,6	47,8	2,7	3

Fonte: (INEP, 2014)

7.1.4. MECANISMOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

No ano de 2006, a UFRB foi criada por meio da Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005. Iniciou suas atividades de ensino, a partir da incorporação da Escola de Agronomia, unidade pertencente à Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde a década de 1940 . Os cursos oferecidos, no ano da sua criação, eram: Agronomia, Zootecnia, Engenharia Florestal e Engenharia de Pesca. Outros 11 novos cursos foram criados em 2006: Ciências Biológicas, Engenharia Sanitária e Ambiental, Física, Matemática, Pedagogia, Comunicação, História, Museologia, Psicologia, Nutrição e Enfermagem. No ano de 2007, foram aprovados seis novos cursos para início em 2008: Ciências Sociais, Serviço Social, Cinema e Audiovisual, Filosofia, Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas, Medicina Veterinária e Tecnologia em Gestão de Cooperativas. Após nove anos da sua criação, a universidade conta com 44 cursos de graduação.

As formaturas nos anos iniciais da UFRB ocorreram, exclusivamente, em função da preexistência dos cursos incorporados à instituição no momento de sua criação. A partir de 2010, os cursos criados com a UFRB passaram a integralizar seus currículos e, como

consequência, ocorreu aumento no número de egressos. Na figura 2, é possível observar o quantitativo de estudantes que obtiveram o título de bacharel ou de licenciado na instituição nos últimos nove anos, bem como a evolução do número de vagas ofertadas. No período, foram ofertadas 16.215 vagas para ingressantes e o número de concluintes acumulado no período foi de 3.007.

No ano de 2010, quando os estudantes que ingressaram na UFRB a partir de 2006 passaram a integralizar seus cursos, ocorreu um aumento significativo do número de concluintes (339). Este número permaneceu crescente e, assim, registramos a seguinte evolução: 339, 561, 678, 778 concluintes em 2011, 2012, 2013 e 2014, respectivamente. Lembramos que os valores apresentados no gráfico abaixo são anuais, portanto, representam a soma das vagas ofertadas e dos concluintes nos dois semestres letivos de cada ano.

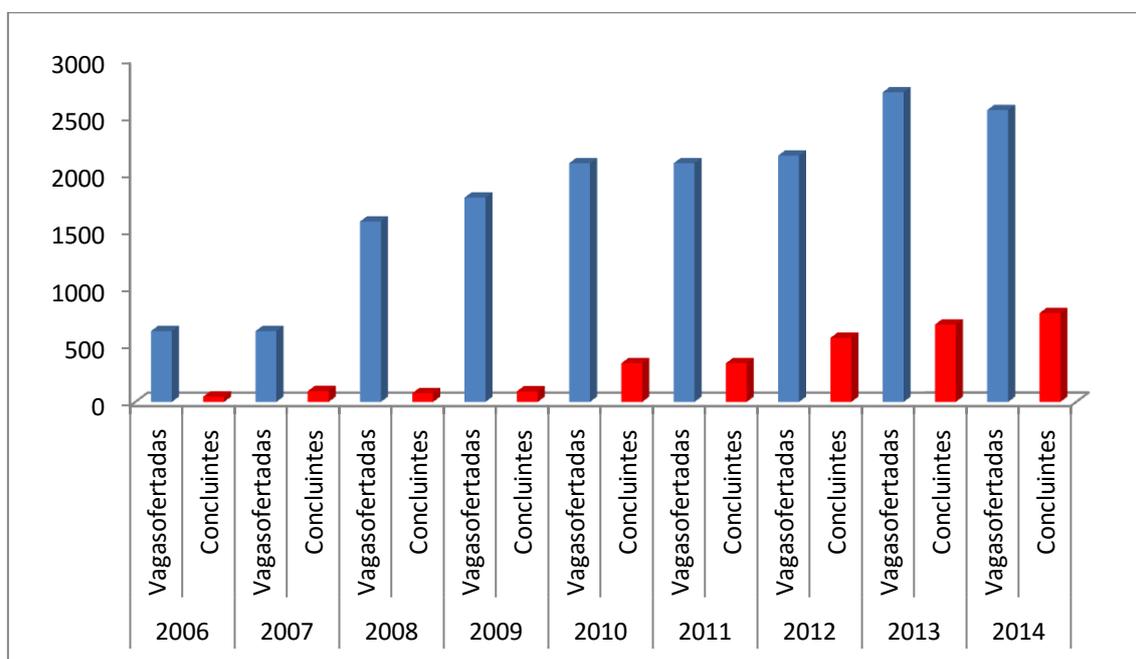


Figura 5. Evolução da oferta de vagas e concluintes dos cursos de graduação da UFRB nos semestre letivos dos anos 2006-2014

Fonte: <https://www.ufrb.edu.br/proplan/ufrb-em-numeros>; <https://www1.ufrb.edu.br/reuni/evolucao-da-oferta-de-vagas>

No semestre 2014.2, a instituição diplomou, nos cursos avaliados neste trabalho, 365 estudantes (Anexo 08). Para cálculo da Taxa de Conclusão de Curso (TCG), foi utilizado como referência o método adotado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) e Secretaria Federal de Controle Interno (SFC) (TCU/ SESu/MEC/ SFC, 2004). Algumas adaptações foram feitas para atender as especificidades do estudo, deste modo,

como o público-alvo estudado foi constituído por egressos do semestre letivo 2014.2, o número de ingressantes foi calculado considerando o número de semestres anteriores a este marco temporal, considerando o tempo mínimo de conclusão de cada curso. Assim, para o caso de cursos com duração de três anos, foi considerado o número de ingressantes três anos letivos antes do semestre 2014.2. Este procedimento se repetiu para os cursos com diferentes tempos de conclusão. (Anexo 08).

A figura 03 abaixo apresenta a Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação (TCG)⁷¹ estudados; logo, podemos perceber que para 14 dos cursos avaliados, a TGC ficou abaixo de 0,19; para 10 deles, a taxa variou entre 0,20 – 0,39 e somente cinco cursos acima de 0,40. Com este perfil, podemos inferir que um número reduzido de cursos da UFRB aproximou-se dos valores praticados em instituições de ensino superior público⁷². Os cursos da instituição que apresentaram melhor desempenho para este indicador foram àqueles oferecidos pelo Centro de Ciências da Saúde, o curso de Serviço Social (CAHL), além do curso de Engenharia Sanitária e Ambiental (CETEC) e o de Agronomia (CCAAB).

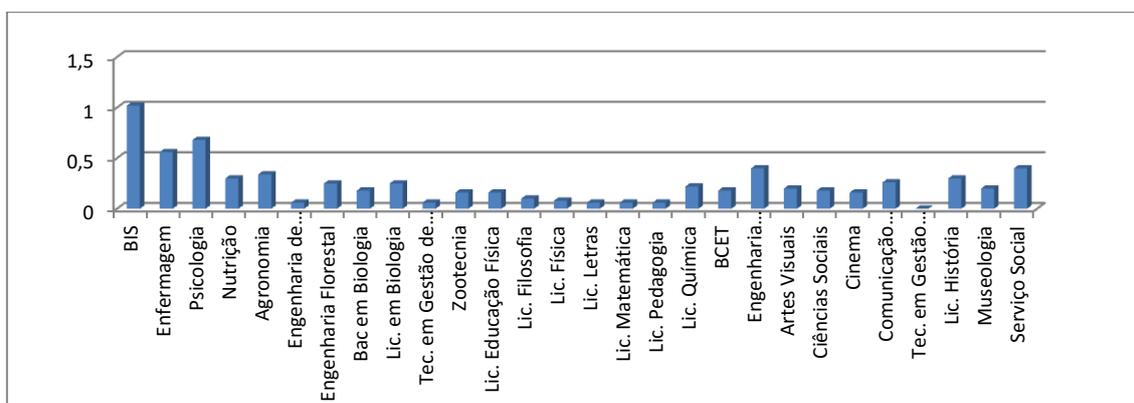


Figura 6. Taxa de Conclusão da Graduação por curso da UFRB

Fonte: SURRAC/UFRB

Algumas considerações sobre o modelo de fórmula adotado para o cálculo da TCG fazem-se necessárias, visto que podemos apontar limites na definição do denominador e, também, do numerador. Na expressão adotada pelo MEC no projeto REUNI⁷³ (MEC/SESU,

⁷¹ A TGC varia em uma escala de 0 a 1,0 (TCU, SESu/MEC, & SFC, 2004).

⁷² A meta REUNI para TCG era de alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano, uma taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais (MEC/SESU, 2007). A TCG registrada em instituições públicas de ensino superior foi de 40% (Observatório PNE, 2013) e o valor observado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) foi em torno de 25% para cursos de licenciatura e 28% para cursos de bacharelado (TCU, 2012).

⁷³ No REUNI, foi definido o seguinte conceito para TCG "relação entre o total de diplomados nos cursos de graduação presenciais (DIP) num determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING5), cinco anos antes" (p. 4).

2007), verificamos que se utilizou uma generalização do tempo de conclusão do curso (denominador), considerando um tempo padrão de cinco anos de formação em diferentes cursos. Para fins de avaliação da política, este artifício pode ser adequado, mas na gestão do curso a adoção deste critério pode mascarar resultados. Em outras acepções dessa fórmula, adotou-se o tempo mínimo estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (TCU, SESu/MEC, & SFC, 2004), nesta perspectiva o numerador não considera a mobilidade no período e os atrasos ou avanços na formação.

No relatório setorial da PROGRAD, em 2010, encontramos um registro da intenção de realização de estudos sobre fluxo de egressos, conforme previsto nos objetivos do PDI; no entanto, os gestores alegaram que a atividade não foi realizada por falta de recursos humanos na Pró-Reitoria. Somente no relatório de gestão do ano de 2014, este tema foi retomado com a indicação da criação do Portal do Egresso (<https://www1.ufrb.edu.br/egressos/>), no âmbito do programa do sucesso acadêmico, descrito acima. Neste relatório de gestão (2014), encontramos o seguinte perfil de atuação do egresso no mundo do trabalho:

Quanto à atuação dos egressos no mercado de trabalho verificamos que 155 (64,6%) referiram já ter trabalhado, enquanto 85 (35,4%) não ingressaram no mercado de trabalho. Um total de 13 egressos, não respondeu a esta questão. Para 86,9% daqueles que estavam trabalhando a ocupação atual era relacionada com a área de formação do curso concluído na UFRB. O principal tipo de vínculo empregatício foi de funcionário público.

Não encontramos outro registro de atuação da instituição relacionada com mecanismos de inserção profissional dos seus estudantes.

7.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL DE APRENDIZAGEM

A seguir, iremos analisar as variáveis de processo que caracterizam o contexto institucional de aprendizagem, o qual foi constituído a partir dos seguintes indicadores: ambiente de aprendizagem, acesso à política de permanência material, realizações acadêmicas complementares e participação na vida estudantil. Os dados serão apresentados a partir de uma triangulação de informação de dados secundários entrevistas com professores e, também, com estudantes. Os estudantes foram convidados a expressar suas percepções sobre estes temas, contudo, estas podem ser influenciadas pela subjetividade dos agentes, logo, consideramos que a apresentação articulada dos dados pode minimizar este viés.

7.2.1. AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

7.2.1.1. QUALIDADE DO ENSINO: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

A qualidade do ensino foi apreendida a partir dos elementos fundamentais que constituem o currículo do curso – documento formal que estrutura e define os processos de ensino. Deste modo, analisamos o currículo do curso de graduação que os estudantes participantes deste estudo percorreram, com base no modelo de organização dos saberes (integrado ou disciplinar) e de avaliação (formativa ou somativa), bem como a partir da concepção explicitada, neste documento, sobre as metodologias de ensino (ativas ou tradicionais). Para tanto, utilizamos como referência, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação registrados na Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD).

A) ORGANIZAÇÃO DOS SABERES

A análise dos projetos pedagógicos dos 28 cursos integralizados pelos concluintes, que participaram deste estudo, permitiu-nos perceber uma diversidade na organização curricular na universidade; mesmo no interior de um centro acadêmico, foi possível identificar modelos curriculares diferenciados.

Em relação ao modelo de organização dos saberes, somente um curso organizou-se por meio de um currículo integrado em módulos: o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do Centro de Ciências da Saúde (CCS). A maioria dos cursos (57%) estruturou-se de forma disciplinar hierarquizada, ou seja, por meio de uma grade sequencial de disciplinas vinculadas por pré-requisitos. Este modelo foi observado em 100% dos cursos do CCAAB e do CETEC e nos demais cursos do CCS. No CFP e no CAHL, predominaram cursos disciplinares, mas sem pré-requisitos para progressão do estudante na grade curricular (Tabela 22) .

Apesar da organização curricular disciplinar, dos cursos destes dois últimos centros, a leitura e a apreciação mais detalhada dos projetos revelou que dispositivos integradores foram criados, como a organização das disciplinas em núcleos, os eixos horizontais integradores que apontaram para um deslocamento da organização curricular em busca de uma aproximação

com a flexibilização curricular e a integração de saberes. Ademais, no CAHL, a maioria dos cursos possuía disciplinas comuns que tinham a finalidade de oferecer uma formação geral, por meio do estudo dos seguintes componentes curriculares: Fundamentos de Filosofia; Oficina de Textos I, Sociologia Geral e Introdução aos Estudos Acadêmicos.

Segundo definições do SINAES, as instituições devem definir uma política para o ensino, a qual deverá constar no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A política de ensino descrita neste documento deveria ser o eixo norteador para a organização dos projetos pedagógicos dos cursos da instituição, de forma a construir uma identidade entre os cursos de graduação da instituição. A UFRB teve o seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional elaborado em 2009, para um período de cinco anos (2010-2014) (UFRB, 2009). No PDI/PPI, encontramos o seguinte posicionamento:

[...] que os componentes curriculares que integram um curso superem o enfoque unidisciplinar e permitam concretizar, pela via das diferentes óticas teórico-metodológicas, experienciais e crítico-construtivo sobre um mesmo objeto de estudo e de prática profissionalizante (p. 27).

Os cursos em tela, em sua maioria, foram criados antes da publicação do PDI, no período entre 2006-2008, nos anos iniciais da universidade. Contudo, seguindo os parâmetros legais, isso não justificaria a falta de coerência entre estes documentos, mesmo porque um dos objetivos do PDI era a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos da instituição. A concepção de formação, que enfatizava a necessidade de produzir conhecimentos a partir de outros paradigmas, não foi coerente com a maioria dos cursos avaliados, nos quais a organização em disciplinas hierarquizadas privilegiou a produção de conhecimento fragmentado e meramente instrucional.

Não podemos deixar de sinalizar que os cursos que incorporaram algumas “janelas” de liberdade e de integração parecem ter seguido orientações do PPI/PDI, no que se refere ao conceito de flexibilização curricular cunhado neste plano. De acordo com o documento : “a flexibilidade será assegurada pela superação da exigência de pré-requisitos e pela oferta de componentes curriculares optativos diversos, de livre escolha dos discentes” (p. 27).

No PDI/PPI, encontramos uma avaliação dos projetos dos cursos de graduação da universidade e o texto apontou as seguintes características dos currículos em execução na instituição em 2009:

Nos currículos dos cursos de graduação da UFRB observa-se que a inflexibilidade curricular e a unidisciplinaridade são a tônica. Cadeias de pré-requisitos são constitutivas das estruturas curriculares, como se houvesse apenas um caminho para o estudante realizar o seu percurso acadêmico e os docentes concebidos como aqueles que conhecem e delimitam o percurso

estudantil. Tolhe-se a possibilidade do estudante ser autônomo na construção da sua trajetória no ensino de graduação e no desenvolvimento de competências e habilidades diversificadas que atendam à missão da Instituição, aos objetivos dos cursos de graduação e à consolidação de uma formação que responda ao perfil do egresso almejado (p. 31).

Um contraponto a esta avaliação, em relação aos PPC, foi registrado no relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA). O relatório da CPA, ciclo 2014-2016 (UFRB, 2015), sistematizou as respostas dos coordenadores de colegiado dos cursos de graduação da UFRB a um formulário próprio de avaliação de várias dimensões do currículo. Do total de cursos da instituição (44), a taxa de resposta ao instrumento foi de 45%. Em relação ao currículo, o relatório registrou a seguinte percepção dos gestores acadêmicos:

De forma unânime, os coordenadores avaliam que os PPC, bem como, o currículo e a organização didático-pedagógica estão adequados à formação vislumbrada para o futuro profissional, contemplando as exigências de inovação para a área e alinhado às DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais). Avaliam ainda, que a carga horária dos componentes curriculares é adequada, havendo coerência dos procedimentos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso, assim como a existência de mecanismos de articulação entre teoria e prática (p. 104).

Esta visão dos coordenadores de colegiado também diverge da análise da organização curricular feita neste estudo, visto que identificamos que predominaram currículos organizados por meio de disciplinas isoladas e ausência da definição de elementos importantes da organização didático-pedagógica, como modelo de avaliação e metodologia de ensino em grande parte dos projetos pedagógicos dos cursos.

Ainda neste relatório da comissão própria de avaliação institucional (UFRB, 2015), para 85% dos respondentes (coordenadores de colegiado), as inovações pedagógicas ocorreram por meio da realização de “aulas práticas a partir da ampliação e finalização de estruturas físicas; projetos de pesquisa e ou extensão atrelados aos componentes curriculares; vídeos didáticos e plataformas virtuais; uso do portfólio e simulação de casos reais” (p. 106).

Com um olhar sobre esta perspectiva dos gestores dos cursos, identificamos que ela não inclui uma concepção integrada de currículo, autonomia do educandos, papel dos docentes no processo de ensino, metodologias de ensino e modelo de avaliação, mas somente a incorporação de estratégias de ensino – que no caso das aulas práticas, não se constituem em inovação, representam uma necessidade fundante de articulação entre teoria e prática na formação universitária instrucional– bem como a introdução de vídeos ou ambientes virtuais, que, por si só, não garantem a existência de práticas inovadoras, nem mesmo a consolidação da infraestrutura.

Outro elemento do currículo analisado neste estudo, foi a carga horária destinada para as Atividades Complementares (AC), no currículo dos cursos de graduação. Esta consiste em uma exigência das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação, como forma de induzir uma diversificação na formação universitária. Na UFRB, as ACs consistem em uma carga horária curricular estabelecida nos projetos pedagógicos dos cursos que os estudantes devem cumprir no percurso de formação e que tem a finalidade de ampliar e diversificar a formação, por meio da participação em atividades de extensão, pesquisa, ensino (estágios e monitoria) e de representação em instâncias da universidade. Os estudantes podem escolher as atividades de acordo com os seus interesses, a partir de uma grade de possibilidades definidas pelo colegiado do curso. (UFRB, 2009).

Nos currículos dos cursos avaliados, verificamos que a carga horária destinada para as ACs variou de 2% a 10%. Um percentual de 54% dos cursos destinou menos de 5% da carga horária total do curso para desenvolvimento de AC, enquanto, 46% reservaram mais de 5% da carga horária do curso para este tipo de atividade curricular (Tabela 22). Podemos inferir que os cursos que optaram por uma maior carga horária de AC demonstraram uma preocupação em proporcionar ao estudante outras vivências acadêmicas e, com isso, garantir a liberdade de construir seu percurso de acordo com interesses e contingências.

Segundo o relatório da CPA (UFRB, 2015), os coordenadores de colegiado que responderam ao formulário de avaliação no ciclo avaliativo 2014-2016 consideraram que as práticas institucionais que mais estimulariam o ensino na graduação e a permanência do aluno na instituição seriam “as bolsas de iniciação científica, bolsas de monitoria, Programas PET, Programa Ciências sem Fronteiras e realização de eventos científicos” (p. 105). Ressaltamos que esta opinião dos gestores dos cursos retira da sala de aula o papel fundante no envolvimento do estudante com o curso e com a instituição.

Estas atividades acadêmicas, geralmente, são mais acessíveis para os estudantes afiliados e o acesso a bolsas acadêmicas se dá nas instituições por meio de processo seletivos baseados em critérios meritocráticos. Neste estudo, observamos que 34% dos participantes deste estudo trabalharam durante a graduação, portanto, podemos inferir que estes estudantes não tiveram acesso, ou o acesso foi limitado a estas atividades. Adicionalmente, se considerarmos o perfil social dos estudantes que participaram deste estudo, descrito no capítulo anterior, causa certa estranheza o “esquecimento”, por parte dos coordenadores de colegiado, das políticas de assistência estudantil, com estratégias fulcrais para a garantia da permanência

material dos estudantes na instituição e, conseqüentemente, estabilização de uma esfera importante da vida que pode contribuir para a realização dos estudos.

A posição dos gestores dos colegiados parece muito ligada à excelência acadêmica, sem considerar o perfil do estudante da instituição e as necessidades da comunidade estudantil relacionadas com inclusão e envolvimento com a vida universitária. Estas ações, especialmente no primeiro ano na instituição, ocorreriam na interação promovida na e pela sala de aula, com destaque para o papel do grupo de docentes responsáveis pelo acolhimento dos estudantes no curso, aliado à organização de práticas institucionais em torno da promoção do sucesso educativo, a qual deve resultar na integração do estudante aos sistemas social e acadêmico da instituição que frequenta.

B) AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para 11% dos cursos (dois cursos do CCAAB), o modelo de avaliação definido no PPC foi o somativo, ou seja, aquele que acontece no fim de um processo de aprendizagem e tem uma função classificatória. Um percentual importante de projetos pedagógicos (32%) não fez nenhuma referência ao processo de avaliação da aprendizagem. Outros 36% apenas citaram a necessidade de adoção do modelo formativo e, somente, em 21% dos projetos existia uma definição explícita da opção pela avaliação formativa (Tabela 22).

Dois instrumentos legais da instituição definem o modelo de avaliação que deveria ser adotado na instituição: o PDI/PPI e o Regulamento de Ensino de Graduação (REG). No PDI/PPI, encontramos a seguinte definição:

A avaliação de ensino é compreendida com parte integrante do processo de ensino aprendizagem e focaliza-se no estudante como sujeito ativo no seu processo pessoal de desenvolvimento acadêmico/cidadão. Nesta perspectiva, optou-se pela avaliação formativa, processual, que engloba acertos e erros, uma vez que os equívocos permitem diagnosticar lacunas a serem superadas no repertório do estudante, identificar mudanças de percursos eventualmente necessárias em função das competências e habilidades a serem desenvolvidas individualmente pelos discentes, garantir a reconstrução do conhecimento e aferir resultados periódicos alcançados durante o processo de ensino-aprendizagem em cada componente curricular (p. 29)

O REG (UFRB, 2012) também assumiu a avaliação formativa como o modelo institucional. Com uma análise entre os princípios da avaliação da aprendizagem definidos no regulamento e o texto dos projetos pedagógicos dos cursos em tela, verificamos que aqueles que fizeram referência ao REG somente mencionaram aspectos relacionados com o número de

avaliações e percentual de faltas para aprovação em componentes curriculares. Somente no PPC do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, encontramos uma maior coerência entre a concepção de avaliação descrita e aquela registrada nos documentos institucionais (REG e PPI/PDI).

No relatório da CPA (UFRB, 2015), registramos o seguinte texto sobre avaliação da aprendizagem nos cursos da UFRB:

De acordo com os coordenadores dos colegiados dos cursos, a avaliação da aprendizagem era realizada majoritariamente utilizando provas escritas, provas práticas, seminários individuais ou em grupo. Alguns cursos descreveram a avaliação da aprendizagem como um processo, que deve considerar a autonomia do docente e o que está previsto no PPC dos cursos (p. 106).

C) METODOLOGIAS DE ENSINO

O PDI/PPI da UFRB definiu que o processo de aprendizagem “baliza-se nos princípios da aprendizagem centrada no aprendiz, ou, seja, na perspectiva da aprendizagem significativa e no ponto de vista sócio-histórico-cultural” (p. 26). Novamente ressaltamos a falta de coerência entre os documentos institucionais e os PPCs dos cursos, visto que o elemento do currículo menos encontrado nos projetos pedagógicos analisados foi a metodologia de ensino. Em 71%, dos projetos avaliados, não encontramos nenhuma referência aos procedimentos metodológicos que balizariam a organização do ensino nos cursos (Tabela 22). Somente o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde referiu-se ao conceito de aprendizagem significativa e definiu que a aprendizagem deveria seguir uma sequência definida por momentos de mobilização, construção e síntese do conhecimento.

Segundo consta no relatório da CPA, a partir das informações dos coordenadores de colegiado, os métodos, as metodologias, as estratégias e/ou técnicas de ensino predominantes nos cursos foram: aula expositiva, seminários, aulas interativas, visitas técnicas, aulas práticas em laboratório, juntamente com os estudos de caso (UFRB, 2015).

Tabela 22. Síntese da análise do ambiente de aprendizagem a partir da avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFRB, integralizados pelos egressos participantes deste estudo

	Centros da UFRB				
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL
Itens do Projeto	N=4	N=7	N=7	N=2	N=8
Pedagógico do	UFRB				
Curso	N=28				

Organização	Integrado	25%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%
dos saberes	Disciplinar hierarquizado	75%	100%	28,6%	100%	25%	57,0%
	Disciplinar sem hierarquias	0,0%	0,0%	71,4%	0,0%	75%	39,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Carga horária de atividade complementar	Menos de 5% da CH total do curso	50%	86%	14%	100%	50%	54,0%
	Entre 5%-10% da carga horária total do curso	50%	14%	86%	0,0%	50%	46,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Modelo de avaliação	Formativo/processual com definição	25%	0,0%	14,0%	0,0%	50%	21,0%
	Formativo/processual somente citou	50%	0,0%	29,0%	100%	50%	36,0%
	Somativo	0,0%	43%	0,0%	0,0%	0,0%	11,0%
	Não definiu no PPC	25%	57%	57,0%	0,0%	0,0%	32,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Modelo metodológico	Definição o modelo metodológico ativo	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%
	Citou necessidade de adotar modelo metodológico ativo	25,0%	14,0%	0,0%	100%	0,0%	14,0%
	Definiu que a metodologia deve ser uma escolha do professor	25,0%	14,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,0%
	Modelo tradicional	0,0%	14,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%
	Não definiu no PPC	25,0%	58,0%	100%	0,0%	100%	71,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação UFRB

7.2.1.2 QUALIDADE DO ENSINO: AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO

A percepção dos egressos participantes deste estudo, em relação à qualidade de ensino, foi apreendida a partir das mesmas variáveis que orientaram a análise do currículo. A organização de saberes⁷⁴, as atividades complementares ou outras estratégias de integração entre ensino, pesquisa e extensão⁷⁵; o modelo de avaliação⁷⁶ e as metodologias de ensino⁷⁷.

Para os estudantes do CCS os itens com maior concordância total foram: currículo possibilitou vivências importantes em atividades práticas em comunidades e serviços (39,7%), o currículo do curso possuía espaços curriculares – disciplinas ou módulos – de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão (32,8%) e a organização curricular do curso deu ênfase na interdisciplinaridade (27,6%) (Tabela 23). Ressaltamos que os estudantes do BIS (curso que apresentou um arranjo curricular integrado) representaram uma importante parcela dos estudantes do CCS na amostra deste estudo.

No CCAAB e no CETEC, os estudantes apresentaram uma baixo nível de concordância total para a maioria dos itens avaliados. No CFP os itens que obtiveram maior concordância total foram: docente possibilitou retroalimentação das avaliações, de forma que ajudou a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem (25%) e organização curricular do curso deu ênfase na interdisciplinaridade (25%). No CAHL, o item “objetivos do processo de ensino estavam explícitos nos componentes curriculares que cursou” obteve a maior concordância total (30,8%) (Tabela 23).

Tabela 23. Opinião dos inquiridos sobre a qualidade do ensino vivenciada no curso de graduação que integralizou na UFRB

Qualidade do ensino		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Ambiente de	Discordo	3,4%	0,0%	10,5%	0,0%	0,0%	3,0%

⁷⁴ Organização curricular do curso deu ênfase na interdisciplinaridade; possibilitou vivências importantes em atividades práticas em comunidades e serviços.

⁷⁵ Currículo do curso possuía espaços curriculares – disciplinas ou módulos – de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão.

⁷⁶ Professor realizava intervenções, buscando identificar lacunas de processos de aprendizagens anteriores aos que estavam em realização; objetivos do processo de ensino estavam explícitos nos componentes curriculares que cursou; possibilitou retroalimentação das avaliações, de forma que ajudou a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem; havia mecanismos como o e-mail e o web plataforma moodle, que permitiam relação educativa de maior proximidade, acompanhamento e troca de conhecimentos e experiências.

⁷⁷ Ambiente de aprendizagem: proporcionou aprendizagem ativa/estratégias diversificadas/aprendizagem significativa.

Aprendizagem:	totalmente						
Proporcionou	Discordo	5,1%	20,0%	15,8%	66,7%	30,8%	15,9%
aprendizagem ativa/	Concordo	62,7%	68,0%	57,9%	33,3%	46,2%	59,1%
estratégias	Concordo						
diversificadas/	totalmente						
Aprendizagem		28,8%	12,0%	15,8%	0,0%	23,1%	22,0%
significativa.							
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
O professor realizava	Discordo						
intervenção,	totalmente	3,3%	19,2%	20,0%	0,0%	0,0%	8,0%
buscando identificar	Discordo	24,6%	23,1%	15,0%	100,0%	29,6%	25,5%
lacunas de processos	Concordo	52,5%	53,8%	50,0%	0,0%	55,6%	51,8%
de aprendizagens							
anteriores aos que	Concordo						
estavam em	totalmente	19,7%	3,8%	15,0%	0,0%	14,8%	14,6%
realização							
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Os objetivos do	Discordo						
processo de ensino	totalmente	1,7%	8,0%	4,8%	0,0%	7,7%	4,4%
estavam explícitos	Discordo	20,0%	28,0%	47,6%	33,3%	26,9%	27,4%
para você nos	Concordo	55,0%	52,0%	23,8%	33,3%	34,6%	45,2%
componentes							
curriculares que	Concordo	23,3%	12,0%	23,8%	33,3%	30,8%	23,0%
currou	totalmente						
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Possibilitou	Discordo						
retroalimentação das	totalmente	3,3%	16,0%	10,0%	33,3%	3,7%	7,4%
avaliações, de forma	Discordo	23,0%	20,0%	35,0%	33,3%	37,0%	27,2%
que o ajudou a	Concordo	60,7%	48,0%	30,0%	33,3%	40,7%	49,3%
perceber as ações							
necessárias para	Concordo	13,1%	16,0%	25,0%	0,0%	18,5%	16,2%
alcançar a	totalmente						

aprendizagem.	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Possibilitou vivências importantes em atividades práticas em comunidades e serviços	Discordo totalmente	3,4%	8,3%	10,0%	66,7%	7,7%	7,6%
	Discordo	6,9%	45,8%	30,0%	33,3%	38,5%	24,4%
	Concordo	50,0%	29,2%	45,0%	0,0%	34,6%	41,2%
	Concordo totalmente	39,7%	16,7%	15,0%	0,0%	19,2%	26,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
A organização curricular do seu curso deu ênfase na interdisciplinaridade	Discordo totalmente	12,1%	12,5%	30,0%	33,3%	7,7%	14,5%
	Discordo	17,2%	45,8%	35,0%	33,3%	34,6%	29,0%
	Concordo	43,1%	37,5%	25,0%	33,3%	46,2%	39,7%
	Concordo totalmente	27,6%	4,2%	10,0%	0,0%	11,5%	16,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
O currículo do seu curso possuía espaços curriculares (disciplinas ou módulos) de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão	Discordo totalmente	8,6%	12,0%	15,0%	33,3%	0,0%	9,1%
	Discordo	13,8%	20,0%	35,0%	33,3%	42,3%	24,2%
	Concordo	44,8%	56,0%	45,0%	0,0%	38,5%	44,7%
	Concordo totalmente	32,8%	12,0%	5,0%	33,3%	19,2%	22,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Havia mecanismos como o e-mail, o web plataforma moodle, que permitiam relação educativa de maior	Discordo totalmente	10,3%	4,3%	10,0%	0,0%	16,0%	10,1%
	Discordo	13,8%	4,3%	40,0%	33,3%	44,0%	22,5%
	Concordo	58,6%	60,9%	40,0%	66,7%	24,0%	49,6%
	Concordo totalmente	17,2%	30,4%	10,0%	0,0%	16,0%	17,8%

proximidade,	Concordo						
acompanhamento e	totalmente						
troca de							
conhecimentos e							
experiências							
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

7.2.1.3. QUALIDADE DO ENSINO: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES

A) ORGANIZAÇÃO DOS SABERES

É oportuno destacar que temos clareza da distância existente entre o texto do currículo e o contexto da sua operacionalização; assim, para melhor elucidar o indicador qualidade de ensino, apresentaremos a opinião dos professores, a partir da avaliação do currículo, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino. Foram entrevistados nove docentes de cursos do CCAAB, do CETEC e do CCS.

Nas entrevistas dos professores do CCAAB e do CETEC, um traço em comum, identificado nas falas dos mesmos, foi a opinião em relação à necessidade de revisões nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. No texto acima, apontamos que, nestes dois centros, os currículos apresentaram-se 100% organizados no formato disciplinar e hierarquizado. Como também registramos o baixo nível de concordância total dos egressos com a integração curricular, as metodologias ativas e a avaliação formativa.

Como já assinalamos anteriormente, a UFRB foi criada em 2006, sob a tutoria da Universidade Federal da Bahia e, dessa instituição, herdou os projetos pedagógicos dos primeiros cursos implantados. Os primeiros professores que chegaram à instituição tiveram a tarefa de revisar os currículos existentes. Sobre isso um entrevistado assinalou:

Então, foram proporcionadas algumas modificações daquele currículo, não sei se vou ser duro, na palavra, mas, aquele currículo recalcitrante, que já estava vigorando muito tempo aqui. Só que hoje eu vejo que é necessário, novamente discutir, novamente atualizar, novamente trazer elementos que possam melhor correlacionar (Eli).

A necessidade de alterações no currículo também foi ressaltada por outros entrevistados. Segundo “Aurora”, o currículo do curso de Agronomia, em execução, contempla de forma insuficiente a área das Ciências Sociais aplicadas. Ela destacou:

O currículo do curso de Agronomia está organizado em áreas de conhecimento, mas, a parte de ciências sociais aplicadas deveria ter uma inserção maior do que a parte tecnológica ou técnica [...] Porque, Agronomia é um curso que tem diversas áreas, você pega as áreas de solos e química, de zootecnia (produção animal), você pega a parte das engenharias, pega a parte da fitotecnia e, deveria ter a parte de humanas mais solidificada. No sentido de interagir com as demais áreas, mais acaba que é uma área muito marginalizada (Aurora).

Para os novos cursos propostos pela instituição, foi necessária a elaboração de projetos.

Sobre isso, “Eros” falou:

Foi um PPC criado em 15 dias. É também explicado pelo momento que a UFRB vivia. Criada em 2005, passou a funcionar em 2006, então, em 2008, tinha dois anos de funcionamento. Então, credenciar os cursos, credenciar a universidade junto ao MEC. Então, tem confusões! A gente não conseguiu pensar de uma forma muito elaborada [...] aquelas pessoas que estavam à frente. A gente pensou assim, a partir da nossa experiência de vida na instituição de origem (Eros).

Sobre os elementos que subsidiaram a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC), Eros declarou:

O PPC foi elaborado em 2008, na época da elaboração eu fazia parte da comissão. Na elaboração o que ficou pensado em relação ao curso foi seguir de forma rígida o que determinava as diretrizes curriculares nacionais (Eros).

Já Apolo, referindo-se à necessidade de reformas do currículo em execução no seu curso demonstrou um desconhecimento da existência de referenciais internos e, revelou uma confusão em relação aos órgãos superiores que regulam a graduação, quando se referiu à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), visto que esta coordenação ocupa-se, especialmente, de cursos de Pós-Graduação. Ainda podemos perceber na sua fala, certo isolamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE)⁷⁸:

O currículo do curso está passando por algumas transformações, agora a gente tem discutido dentro do NDE, estas questões mais relacionadas às recomendações da CAPES de alteração dos cursos no país inteiro. O que a gente tem visto é que o curso está defasado, em alguns aspectos e, a gente tá tentando adequar. Vendo que caminho seguir. Porque, não há uma normativa direta indicando, o que cada curso deve fazer? O que cada área deve fazer? A gente tá tentando encontrar um caminho para atualizar o curso (Apolo).

Sobre o curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas do CETEC, criado em 2009, Zeus também destacou a necessidade de aprimoramentos, bem como apontou

⁷⁸ O NDE regulamentado pela Portaria 147 de 02 de fevereiro de 2007 é constituído por uma parcela do corpo docente responsável pela criação, implantação e consolidação do projeto pedagógico do curso.

problemas, como a retenção⁷⁹ dos estudantes e, na sua visão, os motivos que levaram a sua ocorrência. Ele disse:

É eu acredito que precise atacar alguns pontos para melhorar a questão do primeiro e o segundo semestres, para gente ter, não uma qualidade, mas uma forma melhor de apresentar os conteúdos e diminuir a retenção dos alunos e, também, de viabilizar uma carga horária menor nos primeiros semestres. Hoje, os cursos do 1º e 2º semestres eles tem mais que 24 horas/semanais de aula e, isso é ruim para planejar e ruim para o aluno, que tem pouco tempo para estudar, uma gama de disciplinas que requer muito deles e eles não tem muito preparo (Zeus).

Os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do CCS apresentaram uma visão de concordância com o modelo curricular vivenciado, com destaque para pontos estruturantes, como a formação geral e a integração curricular por meio de eixos e módulos. Destacamos a visão de Flora do currículo integrado, como um meio para promoção do sucesso dos estudantes. Na sua perspectiva, o modelo adotado no curso permitiu ao estudante a experiência do interconhecimento, por meio de uma integração teoria/prática vivenciada pelos estudantes em espaços curriculares construídos na interação com comunidades:

Então, é um currículo que prevê a integração dos componentes, no qual o componente Processo de Apropriação da Realidade (PAR) é o componente que costumo chamar de eixo integrador. O PAR por estar sendo realizado em um contexto que é real, entendendo que a realidade é dinâmica, outros conceitos podem ali serem construídos e surgirem a partir daquela realidade, então, acho que isso é que é interessante. Isso para mim tem total relação com sucesso acadêmico do estudante do bacharelado, porque permite uma formação que, eu denomino que é não esquizofrênica, ou seja, o estudante percebe que há uma interação, integração ente o conhecimento teórico com o conhecimento prático e, há uma circularização, onde a experiência do estudante na comunidade e a experiência das pessoas da comunidade também são integradas dentro do conhecimento científico. Então, para mim, isso que eu chamo de uma formação integral e integrada, não esquizofrênica. Acho que isso é condição para mim importantíssima para formação crítica, realística, sensível. Para quando este estudante for profissional, na área que ele escolher, seja como bacharel em saúde, seja como outra formação específica ele vai poder atuar entendendo que existem realidades distintas e que existem especificidades e que precisam ser consideradas no trabalho em saúde. E isso, para mim, é sucesso! (Flora).

B) AVALIAÇÃO APRENDIZAGEM

Dos nove docentes entrevistados, quatro deles demonstraram compreender o processo avaliativo como algo formativo. Para tanto, um conjunto de informações coletadas ao longo do semestre serviriam para diagnosticar a qualidade dos resultados intermediários ou finais.

⁷⁹ O termo “retenção” refere-se à reprovação dos estudantes em componentes curriculares.

Ademais, para parte deste grupo, a prova escrita foi considerada como inadequada ou dispensável para avaliar o componente curricular.

[...] a prova não é uma metodologia que eu tenho adotado primeiro porque eu acho que no modelo de formação, pelo princípio do BI, não é uma metodologia que eu acho que responde bem as demandas que o BI exige. Eu acho que tem, talvez. Pelo menos no componente que eu trabalho, onde é um componente que o estudante precisa desenvolver a habilidade e a competência sensível, eu acho não dá pra desenvolver essa habilidade que não pela experiência, que não pela construção da intersubjetividade entre eles. Não dá pra ficar cobrando conhecimento meramente apenas escrito. Isso existe, mas, é menos, a cobrança é mais de sensibilidade mesmo de outras formas de produção de conhecimento, que não apenas nesse sentido escrito (Flora).

Eu já fiz prova, mas, não foi uma boa experiência, não gostei de fazer, também não me senti confortável, e aí eu estou substituindo a prova por debates em sala, que é uma coisa que eu gosto muito de fazer, debates de temas relevantes que a turma defina quais são esses temas. E agora também tô experimentando fazer um componente que tem um formato de grupo de estudos e, nesse caso, a avaliação é a própria participação do estudante nesse compartilhamento de artigos e capítulos de livros (Luna).

Eu já trabalhei algum tempo atrás com modelo só de provas, e não gostei do resultado alcançado, hoje eu inovou, eu tento mudar meu processo avaliativo. Eu acho que uma avaliação escrita, ela é fundamental. A gente precisa ter. Mas as outras avaliações a gente pode fazer de forma diferenciada. Eu vejo que dentro do processo do componente curricular, aquelas avaliações, por exemplo, que eu faço que são presenças, atividades que são feitas em sala de aula, em grupo, coletivamente, essas ajudam sobremaneira no processo de êxito do aluno no final. Porque é processual. Então o aluno não fica tenso, ele fica muito mais descontraído, ele fica muito mais... ele se envolve mais, e aí quando chega no final no término do componente, ele percebe que tudo aquilo que foi construído ao longo do componente já foi pra ele o processo avaliativo em si, então, essa tensão é muito menor (Eli).

A análise das entrevistas dos demais docentes nos permitiu afirmar que estes realizavam verificação da aprendizagem, geralmente, por meio de provas escritas. No depoimento de Thor, ficou evidente que o sucesso do estudante no componente curricular era aferido por meio de um padrão de médias, no qual o aproveitamento parcial nestas avaliações era considerado. Além disso, registrou o número elevado de estudantes na turma, como justificativa para a adoção deste tipo de medida do aproveitamento cognitivo dos estudantes:

Bom a minha avaliação é, como eu falei, às vezes a disciplina tem particularidade, as disciplinas que eu ensino normalmente eu divido em três avaliações escritas e abertas. Então, até pela quantidade aluno na turma, eu avalio o que ele escreve baseado na aula que eu dei, então, aquilo que eu dei eu tento observar na escrita dele se ele conseguiu absorver o conteúdo. Fora as discussões que a gente tem dentro da sala de aula, é claro. Mas eu observo dentro das três avaliações que apliquei pra ele, então, eu considero que o aluno vai nessa média, apesar de ser sete, mas o aluno que ficou com sessenta por cento, eu considero ele, que conseguiu alcançar, conseguiu compreender todo o conteúdo. Então eu avalio nessas três avaliações, por que eu não tenho outra forma de ficar avaliando individualmente cada um, esse é um... talvez com quarenta e cinco alunos na turma a gente poderia fazer um trabalho melhor, mas com setenta... e às

vezes matricula setenta e cinco na minha turma, aí não tem como eu ficar avaliando aluno de outra forma, tem esses fatores aí (Thor).

Zeus, na mesma lógica anterior, utilizava a prova escrita como principal instrumento de medida e ressaltou a existência de uma hierarquia entre os conteúdos trabalhados como critério de atribuição de valor ou peso para os pontos na contabilização das respostas da prova.

[...] na prova escrita, a prova escrita eu tento efetuar questões em que abarquem quase tudo que eu expliquei em sala de aula, as provas elas tem uma, um grau vamos dizer assim, de varredura daquilo que eu expliquei, né? Muito grande. É óbvio que eu pontuo com uma quantidade maior aquelas conteúdos que são mais... exigidos deles, aquele conceito, aquele conteúdo que eles precisam acarretar com eles pra outras disciplinas, que são pré requisitos, existem outras que são menos importantes que a gente avalia com um grau, uma pontuação menor, mas existem outras que são mais vamos dizer assim, tacho com um grau maior (Zeus).

Já Apolo, afirmou que utiliza a prova como única medida da aprendizagem, mas com um olhar de que pode não ser o ideal, mas, no seu espectro de visão, naquele momento, não havia alternativa:

[...] infelizmente a gente tem que fazer prova. Por que eu acho que ainda é o único mecanismo que a gente tem inclusive com o tempo fora de sala de aula pra preparar, pra corrigir, não tem outro mecanismo que pelo menos eu enxergo e, falta preparação pra gente enxergar outros caminhos. Mas é baseado nisso, são trabalhos, avaliações e provas, que eu tento minimizar os impactos, fazendo ela menos subjetiva possível (Apolo).

Eros apontou que na sua experiência, houve mudança em relação ao modelo de prova em função da limitada capacidade de abstração dos estudantes, o que levou à adoção de um modelo "mais fácil". Isso é característico do modelo de verificação, visto que o diagnóstico ou uma informação desta natureza, não contribuiu para adoção de medidas para superar a lacuna de aprendizagem de modo a construir efetivamente os resultados necessários à aprendizagem.

Por que assim, eu [...] foi outra coisa que eu mudei, as minhas provas eram todas de situações, que a pessoa tinha que dissertar realmente, e eu via que eles não conseguem e, aí eu me coloco assim, não como totalmente culpado, por que essas coisas... as minhas aulas elas são muito dinâmicas nesse aspecto. Mas [...] aí eu tive que mudar minha prova, uma vez eu fiz, eu dei uma prova assim toda decoreba, eles foram bem, mas quando eu dei uma prova em que eu cobre dele, uma forma, era uma situação que ele tem que dissertar em cima da situação com os conhecimentos já acumulados, eles não mandam, não conseguem, eles escrevem três linhas e acham que explicou muito (Eros).

Quanto ao conhecimento dos docentes sobre documentos institucionais que definiriam as bases para a avaliação da aprendizagem, somente os professores do BIS/CCS referiram que estas referências encontravam-se descritas no Projeto Pedagógico do Curso. Os demais docentes afirmaram desconhecer qualquer normativo institucional. Eli questionou se a existência deste

documento seria suficiente para que os professores incorporassem outros métodos de avaliação – para o entrevistado, a instituição deveria investir na formação docente neste quesito.

[...] desconheço regulamentação. Não sei se apenas uma regulamentação em relação a isso, daria o efeito necessário, porque se o professor não sabe fazer isso, se o professor não tá preparado pra fazer isso, ele não vai adotar, ele vai ter a resistência. Ai quando eu penso, por exemplo, no curso de Agronomia que a gente tá falando, esse corpo docente cheio de resistência. Dizer que olhe você não vai fazer mais três provas no semestre. Mas eu só sei fazer as provas, e aí? O quê que eu vou fazer? Eu não sei fazer isso que você tá fazendo, eu não sei fazer esse negócio processual, essas atividades em grupo de avaliação, eu não sei fazer nada disso. Então, é necessário um investimento institucional, no sentido de uma mudança, de apresentar possibilidades, discutir possibilidades, pra que depois... aí eu acho que naturalmente um normativo pode direcionar (Eli).

C) METODOLOGIAS DE ENSINO

A maioria dos docentes entrevistados manifestou desconhecimento em relação à existência de referenciais orientadores ou normas institucionais que definissem os princípios metodológicos que deveriam ser seguidos pelos professores, enquanto outros referiram o REG, embora este documento não trate desta temática. Sobre este desconhecimento, Thor afirmou:

Não, assim [...] Eu não sei se é por que essa experiência que vem acaba você não lendo essas coisas. Eu acho que, ou falta alguém mostrar essa metodologia pra gente, eu acho que a gente fica um pouco solto nesse sentido aí, eu não conheço não (Thor).

Eli também reforçou esta ideia de ausência ou insuficiência de documentos institucionais que tratassem das metodologias de ensino⁸⁰:

A nossa Instituição no meu ponto de vista, na condição de docente, eu acho que a nossa instituição ainda precisa aprimorar um pouco mais esses processos, é... e esses documentos é... assim, do que possa subsidiar e auxiliar o corpo docente no sentido dessa mudança metodológica. Eu desconheço, eu desconheço na nossa instituição, eu não, eu desconheço. Em termos de regulamentação, a gente sabe do regulamento do ensino de graduação, mas, ele não traz elementos contundentes que aborde essa questão metodológica, então, se essa documentação ela existe, eu não tive acesso a ela ainda (Eli).

Neste capítulo, registramos que 71% dos Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados não continham referência aos princípios metodológicos dos cursos, apesar do registro explícito no PDI/PPI. Como o PPC é um documento mais próximo do fazer do docente que o PPI, podemos inferir que a ausência de registros neste documento pode ter contribuído com o desconhecimento aqui apresentado. Isso pode ser confirmado pelas respostas dos professores

⁸⁰ Este baixo conhecimento ou apropriação dos normativos institucionais foi também registrado no relatório da CPA. Neste documento, os dados apontaram para um grau de conhecimento normativo relativamente baixo para toda comunidade acadêmica da UFRB (UFRB, 2015).

do BIS/CCS. Todos os entrevistados deste curso afirmaram conhecer os princípios metodológicos do curso e que estes estavam registrados no PPC. Acima informamos que o único curso que definiu explicitamente este quesito no seu PPC foi o BIS (Tabela 22). Nas transcrições das falas abaixo, podemos verificar a visão dos docentes do BIS/CCS:

Sim, o Projeto Político Pedagógico é um dos documentos mais importantes nesse sentido, onde ele traz nortes metodológicos, filosóficos da propulsão do curso, por que assim, eu entendo que a metodologia ela é algo que ela não é solta, ela é integrada aos princípios filosóficos e constitucionais do curso, então eu preciso entender o que é o curso, e a partir daí sustentar as minhas metodologias dentro desses princípios (Flora).

Na fala de Maia é possível identificar que os princípios metodológicos estavam descritos no PPC, enquanto a escolha das estratégias de aprendizagem ficava a cargo do professor:

No bacharelado a metodologia ela está descrita no Projeto Pedagógico do Curso, as atividades elas são definidas pelos docentes, então né, tem, as atividades são diversas ... quando eu fui professora do módulo, antigo módulo filosofia, ciência e realidade, utilizava estratégias como ciclos de debates, que estudávamos um livro, cada turma apresentando, debatendo capítulo, o mapa conceitual também né uma estratégia já adotada, mas, a metodologia ela está prevista, agora, os recursos, as estratégias, elas vão sendo definidas, encontradas pelos docentes (Maia).

Luna também concordou com os demais que o registro encontrava-se no PPC do BIS; no entanto, fez uma ressalva sobre a necessidade de publicização e de discussões entre os docentes sobre como operacionalizar os princípios na prática de ensino.

O Projeto Pedagógico de Curso define esses princípios, mas eu acho que eles ainda não são suficientemente conhecidos pelos docentes de uma maneira geral, eu mesma só tive acesso a isso depois que eu já tinha iniciado na docência, e mesmo assim eu acho que de uma maneira ainda muito solitária, acho que a gente não faz discussões sobre esses princípios e sobre como operacionalizar esses princípios também na prática de ensino e aprendizagem (Luna).

7.2.2. INFRAESTRUTURA

Para os quatro itens avaliados relacionados com a infraestrutura (livros na biblioteca, sala de aula, laboratórios de ensino e tecnologia da informação), a tendência observada foi de aproximação com a discordância, ou seja, na percepção dos concluintes que integraram este estudo, a qualidade da infraestrutura da instituição não atendeu as exigências mínimas. O item que obteve maior concordância em relação à qualidade (50%) foi a sala de aula e os recursos disponíveis neste espaço, para facilitar a aprendizagem. Por outro lado, 75% dos estudantes discordaram em relação à disponibilidade e à estrutura dos laboratórios de ensino.

A UFRB foi criada em 2006, a partir da estrutura existente na Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, localizada na cidade de Cruz das Almas e os dez primeiros anos da instituição foram considerados pelo Ministério da Educação como fase de implantação. O CCAAB foi o centro que herdou a Escola de Agronomia e a sua infraestrutura e, na Tabela 24, podemos verificar que existe uma tendência dos estudantes deste centro, em concordar com a qualidade da infraestrutura. Grande parte dos concluintes que integraram esta pesquisa ingressou na UFRB em 2010, ou seja, em uma universidade em construção, com lacunas na sua infraestrutura. Os centros em que os concluintes mais discordaram da qualidade da infraestrutura foram o CCS e o CFP.

Tabela 24. Opinião dos inquiridos sobre a infraestrutura vivenciada no curso de graduação que integralizaram na UFRB

Infraestrutura		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Houve satisfatória disponibilidade de livros na Biblioteca	Discordo totalmente	11,1%	8,3%	15,0%	,0%	11,1%	10,9%
	Discordo	50,8%	29,2%	45,0%	66,7%	44,4%	45,3%
	Concordo	27,0%	41,7%	30,0%	33,3%	25,9%	29,9%
	Concordo totalmente	11,1%	20,8%	10,0%	,0%	18,5%	13,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
As instalações físicas das salas de aula e recursos audiovisuais foram suficientes para facilitar a aprendizagem	Discordo totalmente	14,1%	4,0%	15,0%	,0%	11,1%	11,5%
	Discordo	43,8%	20,0%	45,0%	33,3%	37,0%	38,1%
	Concordo	34,4%	60,0%	30,0%	66,7%	40,7%	40,3%
	Concordo totalmente	7,8%	16,0%	10,0%	,0%	11,1%	10,1%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Foi adequada a disponibilidade e a estrutura dos laboratórios do curso	Discordo totalmente	28,1%	3,8%	35,0%	33,3%	18,5%	22,9%
	Discordo	50,0%	50,0%	45,0%	66,7%	63,0%	52,1%
	Concordo	15,6%	30,8%	15,0%	,0%	11,1%	17,1%

	Concordo totalmente	6,3%	15,4%	5,0%	,0%	7,4%	7,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Foi adequada a infraestrutura de tecnologia da informação	Discordo totalmente	20,6%	,0%	19,0%	33,3%	18,5%	16,5%
	Discordo	38,1%	48,0%	52,4%	66,7%	51,9%	45,3%
	Concordo	33,3%	40,0%	28,6%	,0%	22,2%	30,9%
	Concordo totalmente	3,6%	2,2%	,0%	,0%	1,4%	7,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

7.2.3. QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE

Segundo Engle e Tinto (2008), a sala de aula é a pedra angular para o sucesso dos estudantes e, neste contexto, as práticas de ensino que os docentes adotam se traduzem em elementos estruturantes. Como práticas de ensino, Braxton (2006) considerou habilidades e métodos dos professores que influenciam a aprendizagem, e entre elas estão a qualificação técnica/científica (saber) e a qualificação didático-pedagógica (saber fazer). Quanto à qualificação técnico-científica 36,8% dos inquiridos concordaram totalmente que os docentes tinham domínio adequado destes saberes, com destaque para um percentual de 54,5% de respondentes do CAHL que concordaram com esta premissa. Já em relação à qualificação didático-pedagógica, somente 19,4% concordaram totalmente que os docentes possuíam este tipo de habilidade, com destaque para o CFP, onde a concordância total foi de 10%.

No PPI/PDI, encontramos o seguinte registro sobre a formação docente na instituição: “a PROGRAD para identificar a formação pedagógica dos docentes realizou um levantamento no qual constatou que apenas 10% dos docentes ouvidos afirmaram sua participação em cursos de formação continuada na área pedagógica” (p. 35).

Tabela 25. Opinião dos inquiridos sobre a qualificação dos docentes que atuaram no curso de graduação que integralizaram na UFRB

		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Qualificação docente							
O corpo docente tinha qualificação técnico/científica adequada	Discordo totalmente	,0%	,0%	,0%	,0%	4,5%	0,8%
	Discordo	3,5%	20,8%	,0%	,0%	4,5%	6,4%
	Concordo	56,1%	54,2%	73,7%	100,0%	36,4%	56,0%
	Concordo totalmente	40,4%	25,0%	26,3%	,0%	54,5%	36,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
O corpo docente tinha qualificação didático-pedagógica adequada	Discordo totalmente	1,6%	16,0%	,0%	,0%	4,2%	4,5%
	Discordo	19,4%	20,0%	30,0%	66,7%	33,3%	24,6%
	Concordo	56,5%	44,0%	60,0%	,0%	45,8%	51,5%
	Concordo totalmente	22,6%	20,0%	10,0%	33,3%	16,7%	19,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

Pelo que foi declarado pelo grupo que participou deste estudo, um percentual, em torno de 30% (discordo e discordo totalmente) dos docentes apresentaram lacunas em relação à formação didático-pedagógica (Tabela 25). Considerando a avaliação da aprendizagem como uma competência didática-pedagógica, a concordância total dos inquiridos em relação aos itens que compuseram a avaliação somativa foi baixa (Tabela 23). A instituição, no seu PPI/PDI, registrou que “50% dos discentes apresentam restrições aos comportamentos didático-pedagógicos dos seus professores” (p. 35).

No relatório da CPA, uma análise da evolução da satisfação dos estudantes com o desempenho do professor e com a organização do componente curricular revelou que, a partir de 2011.1 até 2014.1, pelo menos 50% da amostra apresentavam-se satisfeitos quanto ao desempenho dos seus professores. Neste relatório, a partir dos indicadores de satisfação dos

discentes sobre o desempenho dos professores, foi constatado que a satisfação dos estudantes por centro, em ordem decrescente foi CCS, CAHL, CFP, CCAAB, CETEC (UFRB, 2015).

Em relação aos métodos de ensino, o registro encontrado no PPI/PDI foi que predominava o “uso de aulas expositivas nos componentes curriculares teóricos, com utilização quase que exclusiva do quadro branco” (p. 35). Quanto às aulas práticas, encontramos o seguinte apontamento no documento: “as aulas práticas padecem da falta de material para a sua realização, caracterizando-se quase sempre como apenas demonstração” (p. 36) Acrescentamos a isso que, exceto no CCS, nos demais centros de ensino um percentual importante de estudantes discordaram que o curso proporcionou vivências em atividades práticas em comunidades ou em serviços (Tabela 30).

Ainda considerando o PDI/PPI, assinalamos que este documento propôs a implantação de um “Programa de Formação Pedagógica dos Docentes da UFRB”, o qual deveria contemplar atividades que permitissem ao docente:

(1) Reconhecer-se e formar-se como professor; (2) Identificar seu papel na efetivação do Projeto Pedagógico do Curso onde atua; (3) Construir uma arqueologia das habilidades e competências necessárias ao exercício das atividades docentes; (4) Reunir alternativas metodológicas e tecnológicas para o exercício docente. Em razão dos objetivos acima explicitados o Programa estará centrado em quatro eixos: (1) O professor enquanto “ator” do seu processo auto-formativo; (2) O saber do professor em seu trabalho; (3) O saber dos professores em sua formação; e (4) A concepção de docência, o trabalho docente, a pedagogia e o ensino (p. 37).

Por meio da análise dos relatórios de gestão da PROGRAD, identificamos que, em 2011, (UFRB, 2012), este setor da administração central da universidade criou o Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior (NUFORDES), o qual tinha o objetivo de:

dar suporte para a formação pedagógica continuada dos docentes da UFRB, fomentando estratégias de ensino inovadoras que promovam a melhoria da qualidade do ensino a ser refletida na formação de profissionais diferenciados e cidadãos conscientes de sua função social e da sua responsabilidade em face ao desenvolvimento nacional, regional e local, corroborando com a missão institucional da UFRB (p. 15).

Efetivamente, no ano da sua criação, as atividades realizadas pelo núcleo foram relacionadas com a sua estruturação, a divulgação da existência do mesmo junto à comunidade, o diagnóstico e identificação, entre os docentes da UFRB, de demandas por temáticas para formação continuada e a construção de banco de dados contendo demandas de temáticas e contatos de possíveis docentes formadores (UFRB, 2012).

No ano de 2012, as ações buscaram formar docentes na educação a distância com realização do “Ciclo de Formação para Docência no Ensino Superior com discussão da temática:

Docência Tutoria e Aprendizagem em EAD”. Outra ação registrada foi a realização do “I Seminário de Docência Universitária com discussão da temática: Docência no Ensino Superior: caminhos para reflexão-ação-investigação”. O relatório não informou o número de participantes nos eventos (UFRB, 2013).

Em 2013, as ações do núcleo se ampliaram por meio do desenvolvimento de ações de formação e diversificação de temas que incluem a gestão acadêmica e a acessibilidade pedagógica: inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, Tecnologia Assistida, Orientação e Mobilidade (UFRB, 2014). Em 2014, estes cursos se mantiveram; contudo, a principal ação foi a contratação de uma consultoria na área da docência universitária que tinha a finalidade de realizar encontros com os docentes de modo a criar um espaço formativo e de reflexões envolvendo temas como ensino superior, docência e pedagogia universitária, demandas contemporâneas no ensino superior e estruturas curriculares inovadoras baseadas em eixos e módulos (UFRB, 2015).

Adicionalmente, buscou-se criar um espaço para o desenvolvimento e a orientação de trabalhos relacionados com a reestruturação de Projetos Pedagógicos de Cursos, bem como interação e socialização de experiências entre docentes vinculados a diferentes cursos e/ou Centros de Ensino. Segundo o relatório, ao longo do ano 2014, foram realizados vinte encontros, uma média de três atividades por centro envolvendo duzentos docentes, especialmente, aqueles membros de colegiados e de Núcleo Docentes Estruturante (NDE) (UFRB, 2015).

Ainda sobre formação docente, no calendário acadêmico do ano de 2009, foi instituída a “semana acadêmica”, um momento dedicado à formação docente e ao planejamento das atividades do semestre e que envolvia, ao longo de cinco dias, os docentes em atividades programadas pela Pró-Reitora de graduação e pelo colegiado dos cursos. Em função de greves na instituição, este período foi reduzido para três dias no calendário dos semestres 2012.1 e 2012.2.

Posteriormente, nos semestres 2013.1 e 2013.2, este evento foi excluído da programação acadêmica da universidade, e só retornou na programação do calendário nos semestres acadêmicos a partir de 2014, mas sem definição de quantos dias deveriam ser destinados para a ação. A falta de continuidade do registro desta atividade no calendário acadêmico e, mesmo a opção do Conselho Acadêmico da universidade (CONAC) em optar pela sua exclusão, por um determinado período, pode nos levar a acreditar que houve uma

secundarizarão desta atividade e, conseqüentemente, do planejamento didático pedagógico na instituição e na formação docente.

7.2.4 ACESSO À POLÍTICA DE PERMANÊNCIA MATERIAL

A UFRB criou, desde a sua fundação, a Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), uma estrutura administrativa que tinha a finalidade de ocupar-se das políticas afirmativas e de assistência estudantil. O PDI (2010-2015) definiu diretrizes que deveriam guiar as Políticas Afirmativas e de Atendimento aos Discentes na Universidade, Foram elas:

(1) Realizar políticas, programas e ações de acesso, permanência e pós-permanência dos discentes; (2) Realizar políticas de assistência socioeconômica, pedagógica e psicológica dos discentes; (3) Viabilizar os Programas Brasil Acessível e Incluir; com a implementação de estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais nos cursos de graduação e tecnológicos da UFRB; (4) Realizar programas para a melhoria do ensino médio e fundamental da Região do Recôncavo da Bahia; (5) permitir o acesso à Universidade dos alunos oriundos de escola pública (p. 47).

O principal documento institucional disponível com registros das ações da PROPAAE foi o relatório de gestão da universidade e a sua análise permitiu perceber que a principal ação deste setor da universidade foi o “Programa de Permanência Qualificada” (PPQ), executado com recursos oriundos do Ministério da Educação/Pnaes e definido como uma ação constituinte do conjunto de políticas que visam à garantia do sistema de acesso, permanência e pós-permanência dos estudantes da UFRB, mediante a disponibilização de auxílios financeiros, alimentação e moradia a estudantes em situação de vulnerabilidade social.

A UFRB, através da PROPAAE, disponibiliza auxílios aos estudantes nas seguintes modalidades: Auxílio moradia: assegura a moradia dos estudantes beneficiários nas residências universitárias e três refeições principais no Restaurante Universitário; Auxílio alimentação: assegura a oferta de duas refeições no Restaurante Universitário (apenas no campus de Cruz das Almas); Auxílio pecuniário à moradia: apoio financeiro para suprir necessidades mínimas vinculadas à moradia; Auxílio pecuniário à alimentação: apoio financeiro para suprir necessidades mínimas vinculadas à alimentação; Auxílio pecuniário vinculado a projetos institucionais: apoio financeiro na participação de pesquisa e extensão; Auxílio pecuniário a deslocamento: assegura o transporte de ida e volta do estudante que reside em cidades circunvizinhas aos campi da UFRB; Auxílio Creche: auxílio financeiro para estudantes com filhos em idade de 0 a 03 anos; Auxílio estudantes de 1º semestre; Auxílio à saúde: auxílio financeiro para aquisição de medicamentos, aparelhos corretivos; Auxílio acadêmico: auxílio financeiro para aquisição de material didático; Auxílio formativo: auxílio financeiro para apresentação de trabalhos científicos em eventos e viagens para eventos científicos (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2013, p. 180).

Do total de estudantes que participaram deste estudo, somente 21,2% receberam um dos auxílios do PPQ, enquanto 78,8% referiram que não receberam nenhum auxílio (Tabela 26). Dos estudantes que registraram que não tiveram acesso à política de assistência estudantil, 9,3% informaram que buscaram o auxílio, mas não tiveram acesso. Destes, 10,7% eram estudantes do CAHL, 17,2% eram estudantes do CCAAB e 9% do CCS. Com este perfil, podemos afirmar que a cobertura do Programa de Permanência Qualificada no grupo estudado foi baixa.

Tabela 26. Situação dos inquiridos em relação ao recebimento de auxílios do programa de permanência qualificada, por centro da UFRB

Recebeu auxílios	Centros da UFRB					UFRB
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Sim	17 25,4%	5 17,2%	2 8,7%	0 0,0%	8 28,6%	32 21,2%
Não	50 74,6%	24 82,8%	21 91,3%	4 100,0%	20 71,4%	119 78,8%
Total	67 100,0%	29 100,0%	23 100,0%	4 100,0%	28 100,0%	151 100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

As bolsas associadas a projetos e o auxílio à participação em eventos foram os tipo de auxílio que os participantes deste estudo, mais tiveram acesso Isso pode ser considerado favorável para o sucesso educativo, pois estes auxílios pressupõem um envolvimento acadêmico com projetos de pesquisa, extensão ou ensino e participação em eventos científicos, respectivamente. Os estudantes do CCAAB foram os que mais tiveram acesso a Restaurante Universitário (RU), e isso se deve ao fato de que o único RU existente na universidade está localizado neste campus. Já a residência universitária foi um auxílio distribuído de forma mais igualitária entre centros (exceto CETEC), visto que existem residências em todos os centros da universidade (Tabela 27).

Tabela 27. Opinião dos inquiridos sobre o acesso a política de permanência qualificada, por centro acadêmico da UFRB

Auxílios		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Restaurante	Sim	1,5%	24,1%	4,3%	,0%	,0%	6,0%
Universitário ou auxílio	Não	98,5%	75,9%	95,7%	100,0%	100,0%	94,0%

alimentação.		Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Residência	Sim		9,0%	13,8%	8,7%	,0%	14,3%	10,6%
universitária ou Auxílio	Não		91,0%	86,2%	91,3%	100,0%	85,7%	89,4%
pecuniário à moradia	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Bolsas associadas a	Sim		34,3%	24,1%	43,5%	,0%	28,6%	31,8%
projetos.	Não		65,7%	75,9%	56,5%	100,0%	71,4%	68,2%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Auxílio deslocamento	Sim		6,0%	3,4%	8,7%	25,0%	10,7%	7,3%
	Não		94,0%	96,6%	91,3%	75,0%	89,3%	92,7%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Auxílio creche	Sim		,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Não		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Participação em	Sim		10,4%	34,5%	47,8%	25,0%	10,7%	21,2%
eventos.	Não		89,6%	65,5%	52,2%	75,0%	89,3%	78,8%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Assistência médica/	Sim		3,0%	6,9%	4,3%	,0%	14,3%	6,0%
farmacêutica	Não		97,0%	93,1%	95,7%	100,0%	85,7%	94,0%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Outras demandas	Sim		7,5%	3,4%	8,7%	,0%	7,1%	6,6%
específicas.	Não		92,5%	96,6%	91,3%	100,0%	92,9%	93,4%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

No capítulo anterior, quando analisamos o perfil social dos participantes deste estudo, o CAHL apresentou o maior percentual de estudantes negros e que acessaram a UFRB por meio da reserva de vagas para estudantes da escola pública, bem como maior percentual (54,8%) de

entrevistados com renda até dois salários mínimos. Sob outra perspectiva, não podemos deixar de assinalar que este centro também concentrou um percentual de 57,6% de estudantes que trabalharam durante a graduação, situação que representa um impeditivo legal para acesso aos auxílios PPQ. Enfim, os estudantes do CAHL, apesar de apresentarem perfil social condizente com condicionalidades de acesso ao PPQ, também apresentaram o maior contingente de estudantes impedidos legalmente de acessar o benefício.

7.2.5. REALIZAÇÕES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES E PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESTUDANTIL

Na concepção de Braxton (2006), a forma de organização dos cursos de uma instituição incide indiretamente sobre o indicador realização pessoal dos estudantes. Para este autor, este indicador envolveria a participação em atividades de pesquisa, extensão e em movimento estudantil. Para medir este envolvimento, o autor estabeleceu níveis de participação que definiram o sucesso do estudante a partir do alcance de resultados limítrofes, expressivos ou notáveis. Por exemplo, um estudante classificado como de sucesso notável seria aquele que foi coautor de artigos ou representante em conselhos acadêmicos. Neste estudo, utilizamos este conceito como referência, contudo, buscamos ampliá-lo e adaptá-lo para a realidade estudada (maiores detalhes no capítulo II).

Assim, entendemos que, no contexto da UFRB, as atividades de pesquisa, extensão e outras atividades de ensino integram a formação dos estudantes de graduação, visto que existe a exigência de cumprimento de atividades complementares, conforme descrito anteriormente e, segundo esta regulamentação, os estudantes da instituição são condicionados a vivenciar outros espaços acadêmicos da universidade, incluindo a participação política, de modo a não restringir sua formação ao ensino.

Nesta perspectiva, construímos o indicador “realizações acadêmicas complementares e participação na vida estudantil”, o qual é constituído pelas variáveis: acesso à bolsa acadêmica, participação em atividades acadêmicas e envolvimento político e social. A seguir, as variáveis que compõem este indicador serão apresentadas de forma mais detalhadas.

7.2.5.1. ACESSO A BOLSAS ACADÊMICAS

Neste item, foram observadas as informações prestadas pelos concluintes participantes deste estudo sobre o acesso à bolsa acadêmica. A UFRB disponibilizou para seus estudantes as seguintes modalidades de bolsa:

- 1) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC): este programa tem a finalidade de apoiar a política de iniciação científica, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação inseridos na pesquisa científica coordenada por um professor da instituição;
- 2) Programa de Bolsas de Extensão (PIBEX): é um programa que destina bolsa de extensão ao estudante de graduação vinculado a um projeto de extensão, orientado e acompanhado por docente da UFRB;
- 3) Programa de Educação Tutorial (PET): o Programa de Educação Tutorial na UFRB, no ano de 2014, possuía nove grupos, os quais estruturam seus projetos com base no princípio da indissociabilidade entre Ensino – Pesquisa – Extensão;
- 4) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI): tem por objetivo estimular o desenvolvimento tecnológico e os processos de inovação, por meio da concessão de bolsas de iniciação tecnológica a estudantes de graduação;
- 5) Programa de Monitoria: visa oportunizar ao discente iniciação na atividade de docência, despertando o interesse pela carreira docente;
- 6) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): este programa visava o desenvolvimento de um projeto institucional com uma proposta de atuação nas escolas da rede pública de ensino básico, de modo a permitir a inserção dos licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, estimulado pela concessão de bolsa;
- 7) Bolsa de Permanência Qualificada (BPQ): uma modalidade de bolsa que integrava as ações de assistência estudantil e ações afirmativas da universidade que vinculava os beneficiários a projetos de pesquisa, extensão ou ensino.

Na tabela 28, podemos observar que, para o grupo estudado, o acesso à bolsa acadêmica foi elevado (76%). Mesmo no centro em que os estudantes referiram menor acesso, o CAHL, o alcance referido foi de 61%.

Tabela 28. Distribuição dos concluintes 2014.2, participantes deste estudo, segundo acesso a bolsas acadêmicas por centro e UFRB

		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Acesso à bolsas							
Sim	N	48	25	22	3	17	115
	%	72	87	96	75	61	76
Não	N	19	4	1	1	11	36
	%	28	13	4	25	39	24
Total	N	67	29	23	4	28	151
	%	100	100	100	100	100	100

Fonte: Pesquisa de Campo

A modalidade de bolsa informada pelos concluintes como de maior acesso foi a de iniciação científica (PIBIC), com 46 registros. Os centros, cujos concluintes tiveram maior acesso a este tipo de bolsa, foram o CCAAB e o CCS, respectivamente. A bolsa BPQ, com 29 apontamentos de acesso, foi também amplamente acessada pelo grupo, em especial para os informantes que realizaram seus estudos de graduação no CCS, que representaram 66% daqueles que referiram ter tido acesso às bolsas PPQ. A modalidade de menor acesso foi à bolsa do PIBID, que é uma bolsa exclusiva para cursos de Licenciatura (Tabela 29).

Tabela 29. Número de concluintes, participantes deste estudo, que referiram ter tido acesso às bolsas acadêmicas no percurso da graduação, por centro e UFRB

	Centros da UFRB					UFRB
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Acesso à bolsas						
PIBIC	15	19	5	0	7	46
PIBIT	1	3	10	1	0	15
PIBEX	6	7	4	1	1	19
PIBID	0	0	4	0	0	4
Monitoria	6	1	5	0	4	17
BPQ	19	1	5	0	4	29

Fonte: Pesquisa de Campo

Este elevado perfil de cobertura das bolsas acadêmicas para o grupo estudado reforçou a argumentação feita anteriormente, em relação aos dados do relatório da CPA, na qual os coordenadores de colegiado atribuíram o acesso a estas bolsas como uma prática institucional que mais estimularia o ensino na graduação e a permanência do aluno na instituição. Pelos dados apresentados aqui, os gestores não estavam equivocados ao fazerem esta observação; contudo, consideramos oportuno salientar que o grupo estudado representa aqueles que conseguiram superar as possíveis barreiras e alcançaram a linha de chegada.

Ademais, estas bolsas são limitadas e obedecem a critérios meritocráticos de seleção dos estudantes, com exceção das bolsas PPQ, portanto, atingem poucos estudantes. Nesta perspectiva, o envolvimento dos estudantes com a instituição passa por esta e por um conjunto de outras ações, intencionalmente organizadas pela instituição e por seu corpo docente.

7.2.5.2. PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES ACADÊMICAS

A variável participação em atividades acadêmicas envolveu a atuação dos egressos durante a trajetória na graduação em estágios, como voluntários em programas de ensino, pesquisa e extensão, na organização de eventos científicos e com publicações. Os entrevistados que concluíram um dos cursos do CCAAB e do CAHL se destacaram na realização de estágios e vivências. A atuação voluntária em programas acadêmicos de pesquisa, extensão e ensino foram importantes no CETEC, no CFP e no CCS. A atuação na organização de eventos foi maior para os estudantes que vivenciaram cursos do CCS, do CFP e do CAHL. O estágio remunerado não foi uma atividade destacada para o grupo estudado, bem como a atuação em Empresa Junior (Tabela 30).

A apresentação de trabalhos em eventos científicos foi superior a 80% para os participantes do CCAAB, do CFP e do CCS. A publicação de artigos científicos foi superior a 30% para egressos do CCAAB e do CFP. No CCS e no CAHL, chegou a 20% e o CETEC apresentou um percentual de 50%, mas, para este centro, temos que considerar que o “n” foi bastante reduzido (Tabela 30). Como o acesso dos egressos do CCAAB foi maior às bolsas acadêmicas, não foi surpresa este grupo ter se destacado na produção científica, o que só reforçou o *ethos* acadêmico constituído neste centro.

Tabela 30. Participação referida pelos inquiridos em atividades acadêmicas ao longo da graduação no curso da UFRB

Atividades acadêmicas		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Estágio não curricular ou vivências	Sim	32,8%	69,0%	30,4%	25,0%	53,6%	43,0%
	Não	67,2%	31,0%	69,6%	75,0%	46,4%	57,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Voluntário em programas de monitoria, pesquisa, extensão, PET ou PIBID	Sim	68,7%	65,5%	30,4%	50,0%	35,7%	55,6%
	Não	31,3%	34,5%	69,6%	50,0%	64,3%	44,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Organização eventos científicos	Sim	82,1%	69,0%	78,3%	50,0%	75,0%	76,8%
	Não	17,9%	31,0%	21,7%	50,0%	25,0%	23,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Apresentação de trabalhos em eventos científicos	Sim	80,6%	86,2%	82,6%	50,0%	39,3%	73,5%
	Não	19,4%	13,8%	17,4%	50,0%	60,7%	26,5%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Estágio remunerado	Sim	,0%	3,4%	,0%	25,0%	,0%	1,3%
	Não	100,0%	96,6%	100,0%	75,0%	100,0%	98,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Publicação de artigo científico	Sim	20,9%	34,5%	39,1%	50,0%	21,4%	27,2%
	Não	79,1%	65,5%	60,9%	50,0%	78,6%	72,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Atuação em Empresa Júnior	Sim	1,5%	6,9%	,0%	,0%	,0%	2,0%
	Não	98,5%	93,1%	100,0%	100,0%	100,0%	98,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

A) AMBIENTE ACADÊMICO DA INSTITUIÇÃO

O ambiente acadêmico da instituição será caracterizado, a seguir, para ilustrar o quanto a instituição estava organizada para proporcionar aos participantes deste estudo, egressos da instituição, um espaço acadêmico para o desenvolvimento do envolvimento acadêmico.

No calendário acadêmico da UFRB, foi possível identificar três eventos científicos e culturais permanentes, sendo que um deles foi o “Reencôncavo”, evento de acolhimento dos ingressantes que já foi descrito anteriormente. Outro se trata da “Reunião Anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura no Recôncavo da Bahia” (RECONCITEC)⁸¹. O terceiro evento de grande porte da instituição foi o Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo, o qual foi instituído com a Portaria nº 181/2006⁸²

Na tabela 31, podemos verificar a evolução das ações de extensão no período entre 2012-2014. O CCAAB foi o centro com o maior número de projetos de extensão. Um destaque deve ser dado ao CAHL, em relação ao número de eventos realizados. Em todos os anos, o quantitativo foi muito superior aos demais centros; no entanto, a apresentação de trabalhos dos estudantes no CAHL em eventos científicos não foi compatível com a quantidade de atividades desta natureza, realizada neste centro (Tabela 30).

Tabela 31. Número de atividades de extensão realizadas no período 2012-2014, por modalidade e por centro

Atividades de extensão	Centros da UFRB					UFRB		
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL			
2012	Programas		3	2		1	6	
	Projetos	12	31	16	11	21	101	
	Cursos	4	7		2	9	22	
	Eventos	12	22	8	8	48	98	
	Total	28	63	26	21	89	227	
2013	Programas		1		2	1	3	7

⁸¹ Este evento, no ano de 2014, registrou a sua 3ª edição, sediada no Campus de Cruz das Almas. A programação contou com diversas conferências, minicursos, uma feira de ciências e o lançamento de livros, além de atividades culturais. Na oportunidade, foram registradas 261 apresentações orais e 307 apresentações de pôsteres, com um total de 2.598 participantes ouvintes.

⁸² Evento criado com o intuito de discutir as políticas afirmativas e que tornou-se um espaço de divulgação de obras literárias e artísticas que propunham a valorização das diferenças de cultura, etnia e religião de matriz africana. A partir de 2012, agregou-se a este evento o Fórum Internacional 20 de Novembro e a organização passou a ser ocupação das Pró-Reitorias de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis e de Extensão.

	Projetos	7	33	17	1	18	76
	Cursos	9	15	4		13	41
	Eventos	26	36	25	11	81	273
	Total	56	168	96	26	230	576
2014	Programas	1		1	1	4	7
	Projetos	16	30	9	10	22	87
	Cursos	6	13	2	2	11	34
	Eventos	26	35	34	6	59	160
	Total	49	78	46	19	96	288

Fonte: Relatório Setorial – PROEXT 2012, 2013, 2014

No ano de 2014, a Pró-Reitoria de pesquisa, pós-graduação, criação e inovação registrou o seguinte número de novos projetos de pesquisa por centro acadêmico: CCS – 15; CCAAB – 90; CFP – 30; CETEC – 22; CAHL – 11. Ainda neste período, existiam 138 grupos de pesquisa cadastrados na plataforma *lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificados pela instituição, os quais estavam distribuídos nas seguintes áreas: Ciências Humanas (47), Ciências Agrárias (32), Ciências Sociais Aplicadas (18), Engenharias (15), Ciência e Tecnologia (11), Saúde (10) e Ciências Biológicas (5). Na tabela 32, podemos observar a crescente participação dos docentes da instituição no desenvolvimento de projetos de pesquisas e na divulgação da produção científica por meio de artigos e livros. Estas informações não estavam desagregadas por centro acadêmico.

Tabela 32. Evolução do número de atividades acadêmicas (pesquisa e divulgação científica) desenvolvidas na UFRB, Cruz das Almas, 2016

	Ano				
Atividades acadêmicas	2010	2011	2012	2013	2014
Projeto de Pesquisa	240	207	726	778	772
Artigos publicados	255	131	332	362	385
Capítulos de livros	85	80	109	123	136
Livros	58	32	44	51	54

Fonte: Relatório de Gestão – 2014

Ainda, para melhor caracterizar as possibilidades de envolvimento acadêmico dos participantes deste estudo e demonstrar as oportunidades de acesso a bolsas acadêmicas que os mesmos vivenciaram nas suas trajetórias na graduação, nos respectivos centros acadêmicos,

a seguir, na tabela 33, será apresentado o quantitativo de bolsas disponibilizadas no período entre 2011-2014. Inicialmente, destacamos a inconsistência das informações, principalmente, em relação aos programas PIBIC e PIBIT. Assim, apesar do corte temporal deste estudo ser 2010, considerando o curso com maior tempo mínimo de integralização (cinco anos), só obtivemos dados nos relatórios setoriais da maioria dos programas a partir de 2011.

O PIBIC foi o programa que mais ofereceu bolsas nos anos de 2013/2014, em relação às demais modalidades, com uma concentração de, aproximadamente, 40% das bolsas no CCAAB. Este centro também concentrou um maior número de bolsas de extensão e de inovação e tecnologia. Ademais, dos sete grupos PET existentes na instituição, quatro estavam sob a responsabilidade de professores do CCAAB.

No relatório da PROEXT, ficou explícito que, para a distribuição do número de bolsas por centro acadêmico, levou-se em consideração a demanda qualificada (número de propostas inscritas por cada Centro). No relatório da PROGRAD, não ficou claro o critério de distribuição do programa de monitoria, mas observamos que ocorreu uma maior distribuição de bolsas para o CETEC, e até podemos suspeitar que isso pudesse ter ocorrido, em função dos tradicionais índices de reprovação nos cursos da área de exatas e tecnológicas. Em relação ao PIBIC, a distribuição das bolsas, segundo edital do programa, obedeceu ao critério do número de projetos submetidos por centro e aprovados pelo comitê avaliador do PIBIC; além disso, a classificação das propostas baseou-se na nota do Currículo do Orientador, nota do plano de trabalho e no rendimento do aluno.

De acordo com o critério de distribuição das bolsas acadêmicas (PIBIC e PIBEX), baseado, principalmente, no volume de projetos apresentados e nos méritos do professor e do estudante pareceu-nos lógico que o centro de ensino com maior pujança acadêmica, o CCAAB⁸³, tenha apresentado maior média de acesso a bolsas acadêmicas, conforme mostramos na Tabela 33.

Tabela 33. Número de bolsas acadêmicas utilizadas no período 2012-2014, por modalidade e por centro

	Centros da UFRB					
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Bolsas acadêmicas						UFRB

⁸³ Como já referimos anteriormente, o CCAAB foi o Centro que abrigou a Escola de Agronomia, que deu origem à UFRB. Este centro, ao surgir a partir de uma instituição criada na década de 1940, nasceu de uma estrutura acadêmica mais sólida com maior número de professores com título de doutor, com curso de pós-graduação consolidado e, portanto, com uma estrutura com maior capacidade de fomentar projetos de pesquisa e extensão e, conseqüentemente, bolsas acadêmicas. Para exemplificar, podemos citar o programa de educação tutorial (PET) do curso de Agronomia (PET-Agronomia), que existe desde 1979.

PIBEX	2011	9	15	9	6	11	50
	2012*	-	-	-	-	-	50
	2013	6	16	14	8	6	50
	2014*	-	-	-	-	-	50
Monitoria	2011	9	7	4	22	16	60
	2012	16	16	15	23	15	80
	2013	12	16	11	19	15	73
	2014.1	7	9	3	13	9	41
PET – Programa de educação tutorial*	2011	-	-	-	-	-	17
	2012	-	-	-	-	-	59
	2013	-	-	-	-	-	29
	2014	-	-	-	-	-	42
PIBIC **	2013	35	113	24	36	46	254
	2014	43	113	23	40	48	266
PIBIT**	2013	2	10	1	5	1	19
	2014	1	16	1	7	1	26

*Dados por centro não disponíveis

**Dados encontrado somente para ano de 2013/2014

Fonte: Relatório setoriais de gestão PROEXT, PROGRAD e Relatório de Gestão UFRB (2011-2014)

7.2.5.3. ENVOLVIMENTO NA POLÍTICA ESTUDANTIL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A variável “envolvimento na política estudantil e participação social” buscou identificar a atuação dos egressos no movimento estudantil, na representação de conselhos deliberativos da universidade, na participação em encontros ou congressos de estudantes, no movimento social e em eventos culturais. Os participantes deste estudo que graduaram no CAHL, no CCS e no CCAAB revelaram maior participação no movimento estudantil. A atuação como membro de diretório acadêmico foi de 22,4% no geral da universidade, com maior participação dos estudantes do CCAAB (Tabela 34).

A representação em conselho ficou em 9,5% no computo geral. A participação em eventos do movimento estudantil foi elevada para todos os centros (74,3%). Os informantes que

estudaram no CAHL destacaram-se na participação em movimentos da sociedade civil (50,0%). Os eventos culturais também tiveram grande audiência pelo grupo estudado (86,4%) (Tabela 34). Em síntese, podemos destacar que houve uma atuação expressiva do grupo em eventos do movimento estudantil e em atividades culturais, e ambos os espaços se constituem como fomentadores da formação política, bem como de interação e integração com os pares.

Tabela 34. Caracterização dos concluintes em relação ao envolvimento na política estudantil e participação social, por centro e UFRB

Atividades		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Movimento estudantil	Sim	40,0%	31,0%	13,0%	25,0%	42,3%	34,0%
	Não	60,0%	69,0%	87,0%	75,0%	57,7%	66,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Membro de diretório acadêmico	Sim	20,0%	34,5%	26,1%	25,0%	11,5%	22,4%
	Não	80,0%	65,5%	73,9%	75,0%	88,5%	77,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Representante estudantil em conselhos deliberativos da universidade	Sim	7,7%	17,2%	4,3%	25,0%	7,7%	9,5%
	Não	92,3%	82,8%	95,7%	75,0%	92,3%	90,5%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Encontros de estudantes do seu curso ou Congresso de estudantes da UFRB	Sim	72,3%	65,5%	73,9%	50,0%	92,6%	74,3%
	Não	27,7%	34,5%	26,1%	50,0%	7,4%	25,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Movimentos da Sociedade Civil Organizada	Sim	29,2%	17,9%	21,7%	,0%	50,0%	28,8%
	Não	70,8%	82,1%	78,3%	100,0%	50,0%	71,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Eventos culturais organizados pela universidade ou por colegas	Sim	86,2%	75,9%	90,9%	75,0%	96,3%	86,4%
	Não	13,8%	24,1%	9,1%	25,0%	3,7%	13,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de Campo

Um comentário seria importante em relação aos marcadores de sucesso definidos por Braxton (2006)⁸⁴. A tipologia apresentada por este autor apresenta relação com este estudo, visto que ambos buscaram ampliar o leque de possibilidade de explicações do sucesso dos estudantes universitários, para além do olhar normativo.

A partir das informações obtidas com o grupo estudado, assinalamos que um percentual de 27,2% referiram ter sido coautores de artigos e 76% dos egressos referiram ter tido acesso a alguma modalidade de bolsa acadêmica. Neste contexto, salientamos que a UFRB, em 2013, foi vencedora do 11º Prêmio Destaque do Ano na Iniciação Científica e Tecnológica, categoria Mérito Institucional 2013, do CNPq. A categoria premia a instituição participante do programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com o maior índice de egressos titulados na pós-graduação.

7.3. RELAÇÃO DO TRABALHO AO LONGO DA GRADUAÇÃO COM INDICADORES DE ENVOLVIMENTO ACADÊMICO

No capítulo anterior, os entrevistados expressaram as suas opiniões em relação à interferência do exercício de uma atividade remunerada durante a graduação, na participação na vida universitária, e registramos que estes atribuíram uma elevada interferência do trabalho. Para melhor elucidar esta questão, na tabela 35, apresentamos o cruzamento ante à situação do conculinte em relação ao trabalho durante a graduação e indicadores de envolvimento acadêmico. Os resultados evidenciaram que aqueles que trabalharam durante todo o período da graduação tiveram menos acesso aos auxílios de permanência e as bolsas acadêmicas (ensino, pesquisa ou extensão).

No entanto, a variação foi muito pequena entre os grupos, quando se considerou o envolvimento com atividades acadêmicas (estágios, eventos científicos, publicações, entre

⁸⁴ Maiores informações sobre a tipologia de Braxton podem ser encontradas no capítulo II

outros), com as atividades políticas ou participação social/cultural (movimento estudantil, movimento social, atividades culturais). Demonstrando que houve uma atuação elevada de todos os estudantes nestes âmbitos da vida universitária.

Tabela 35. Distribuição percentual dos estudantes concluintes da UFRB, participantes deste estudo, segundo a condição de trabalho durante a graduação e realizações acadêmicas complementares e participação na vida estudantil

Indicadores	Situação em relação ao trabalho/graduação(%)		
	Não Trabalhou	Trabalhou tempo parcial	Trabalhou todo período
Auxílios recebidos na graduação	69	69	48
Bolsas acadêmicas	57	59	34
Participação eventos acadêmicos	97	100	96
Envolvimento político/social	93	100	76

Fonte: Pesquisa de campo

Este envolvimento elevado dos estudantes em atividades acadêmicas, independente dos limites impostos pela atividade laboral, pode ser atribuído à existência de uma exigência curricular dos cursos de graduação da instituição denominada de “atividades complementares”, como já comentamos anteriormente.

Apesar desta exigência curricular e desta última análise ter mostrado um elevado envolvimento do estudante trabalhador em alguns aspectos da vida universitária, podemos inferir que a grande maioria teve dificuldades para cumprir esta demanda ou não se sentiu contemplado com as atividades acadêmicas que desenvolveu, visto que 77% (Capítulo VI – Tabela 04) manifestaram que o trabalho reduziu o seu envolvimento na vida universitária. Esta relação entre trabalho e sua interferência na vida acadêmica é largamente debatida na literatura e representa um elemento que dificulta o envolvimento e contribui para a retenção dos estudantes (Crisp, Taggart, & Nora, 2015; Engle & Tinto, 2008).

7.4 CONSIDERAÇÕES

A dimensão institucional foi o foco deste capítulo e a análise deu conta de compreender aspectos da cultura institucional de promoção do sucesso do estudante, por meio da triangulação de informações sobre a ação sistemática e organizada da instituição e o ambiente institucional de aprendizagem. Em relação à ação sistemática e organizada da universidade, podemos afirmar, a partir dos dados coletados que o marco legal da instituição, ou seja, o seu PDI apontou para o desenvolvimento institucional promotor do sucesso educativo, seja nas diretrizes estabelecidas no Projeto Pedagógico Institucional ou na definição explícita de objetivos.

Em relação aos mecanismos de acesso, o destaque deve ser dado à adesão da instituição ao sistema ENEM-SISU, como uma estratégia que permitiu maior visibilidade para os cursos oferecidos e democratização do acesso. Nos mecanismos de integração, verificamos a existência de um evento de acolhimento dos estudantes (Reencôncavo), além da política de assistência estudantil, por meio do Programa de Permanência Qualificada (PPQ), que demonstrou continuidade e crescente ampliação no período 2010-2014. Ressaltamos que o grupo de concluintes que participou deste estudo e teve acesso a esta política foi somente de 21%, o que nos leva a recomendar estudos que avaliem o percurso dos estudantes beneficiários deste programa na instituição.

Os mecanismos de orientação dos estudantes identificados ocorrem por meios eletrônicos, na página principal da instituição. O acompanhamento externo da qualidade da formação foi analisado por meio da participação dos estudantes da instituição no ENADE e as médias alcançadas pelos estudantes da UFRB foram compatíveis com as médias nacionais em todas as dimensões avaliadas pelo exame, isso não significa necessariamente que a instituição apresentou bom desempenho. Considerando as outras ações identificadas, nos três mecanismos analisados, percebemos como característica comum a descontinuidade.

Quanto ao contexto institucional de aprendizagem, a análise revelou que para os itens avaliados que mediram a percepção dos inquiridos acerca da qualidade do ensino, o percentual de concordância total não ultrapassou 27%. A maioria dos estudantes que responderam ao inquérito por questionário do CAHL concordou totalmente que o corpo docente possuía qualidade técnico-científica. A concordância total com qualificação didático-pedagógica foi de 19,4%. Neste campo, a estrutura montada na instituição com a finalidade de desenvolver ação

de formação docente se mostrou ainda pouco estruturada, com pequena abrangência e regularidade. A percepção dos estudantes sobre a infraestrutura revelou a característica recente da universidade, com dez anos completos em 2015, portanto, em processo de construção e consolidação dos seus espaços físicos, especialmente, no CCS e no CFP.

Na análise da qualidade do ensino, a partir da avaliação dos currículos, dos métodos de avaliação e das metodologias de ensino, verificamos que o projeto pedagógico do BIS foi o único que apresentou coerência com o PDI/PPI, cuja análise foi ratificada pela opinião dos professores do curso entrevistados. Os cursos, em sua maioria (57%), estavam organizados no modelo disciplinar hierarquizado e os demais implantaram algumas inovações, mas o modelo disciplinar prevaleceu. Este hiato entre as formulações propostas no PDI/PPI e o texto dos PPCs foi confirmado pela percepção dos estudantes, quando analisaram o currículo vivenciado, bem como pela necessidade de revisão curricular apontada pelos professores do CCAAB e do CETEC.

A variável “realizações acadêmicas complementares”, medida por meio do acesso a bolsas acadêmicas teve um elevado percentual de concluintes que referiu ter possuído uma das modalidades destas bolsas, com destaque para bolsas de iniciação científica e para o CCAAB, como uma unidade acadêmica com *ethos* acadêmico bastante diferenciado, em relação aos demais centros, no que se refere à oferta de atividades de pesquisa e de extensão.

De forma geral, podemos afirmar que houve um crescimento no período estudado do ambiente acadêmico de pesquisa e de extensão em todos os centros, o que proporcionou o elevado envolvimento do grupo estudado nas atividades complementares de pesquisa, extensão e ensino. A participação política e social ocorreu, principalmente, pela frequência a eventos do movimento estudantil e atividades culturais.

Enfim, podemos ressaltar que houve uma descontinuidade das ações estratégicas com foco na atração, na integração, na orientação/acompanhamento dos estudantes e na integração destes ao mundo do trabalho, demonstrando que a temática do sucesso educativo não esteve na agenda de prioridades da administração central e local da universidade. Os resultados apontaram que a característica mais marcante deste grupo que cruzou a linha de chegada foi o acesso às políticas de bolsa acadêmica. Diante destas constatações, não identificamos a existência de um *ethos* global na instituição capaz de produzir um efeito combinado em prol da promoção do sucesso educativo dos estudantes.

CAPÍTULO VIII. PERCURSOS NO ENSINO SUPERIOR: TENDÊNCIAS E CONTRATENDÊNCIAS

Como o desenvolvimento da teoria da reprodução, as condições estruturais de existência ganharam o status de determinantes exclusivos dos caminhos ou dos descaminhos dos indivíduos no sistema escolar. Segundo esta teoria, os jovens de camadas sociais desprivilegiadas tinham uma tendência a desenvolver percursos de insucesso escolar, contrariamente aos “herdeiros” – jovens de camadas sociais privilegiadas – que tendiam a desenvolver percursos de sucesso (Bourdieu & Passeron, 2014; Bourdieu, 2013).

Lahire (2008), sem refutar os conceitos de “habitus” e “disposições” desenvolvidos por Bourdieu, passou a defender que a abordagem sociológica para a explicação do sucesso escolar deveria explorar outros métodos de construção científica da realidade social. Deste modo, desenvolveu estudos qualitativos e deslocou o olhar para casos singulares. Logo, as condições sociais junto a compreensão das relações ativas que os agentes sociais estabelecem passaram a integrar a análise do sucesso escolar. Estudos desta natureza se debruçaram sobre os casos improváveis, ou seja, estudantes com trajetória de sucesso e oriundos de classes populares e passaram a salientar o papel da família na determinação do sucesso dos estudantes.

Outros contextos de socialização têm sido evidenciados em estudos mais recentes, como os grupos de pares, as relações intrafamiliares e as redes de socialização, que de forma articulada e diferenciada, contribuem para estruturar as disposições dos estudantes e as orientações pessoais para ação (Costa, Lopes & Caetano, 2014). Nessa perspectiva, as variáveis sociais interferem, especialmente, no acesso ao ensino superior; no entanto, não se constituem, necessariamente, a única variável explicativa e, nem sempre a principal, dos modos de relacionamento dos jovens com o ensino na universidade.

Neste capítulo, a atenção estará voltada para a análise da dimensão individual do sucesso educativo, tendo como referência o pressuposto de que cada agente social é constituído por uma combinatória singular de disposições variadas e plurideterminadas (Lahire, 2008). Os diversos contextos sociais e os agentes de socialização dos jovens foram estudados com o propósito de delinear como estes elementos contribuíram para estruturar as disposições e a forma como os entrevistados interiorizam os efeitos destas forças socializadoras. Foram realizadas entrevistas biográficas com nove concluintes de cursos de graduação da UFRB, os

quais foram selecionados intencionalmente por apresentarem percurso-tipo tendenciais ou contratendência.

O percurso tendencial caracteriza-se pela congruência entre as condições sociais e a trajetória escolar do estudante ratificando a reprodução social. Os percursos contratendência definem-se pela não congruência entre as condições sociais estruturais do estudante e a trajetória escolar prosseguida, sendo particularmente evidente, uma forte componente de ação pessoal do estudante na construção da sua biografia escolar e social. Os percursos contratendência apresentam sentidos ascendentes ou descendentes em função do desempenho escolar de sucesso ou insucesso. Além disso, os percursos tendenciais podem esperados considerando o “topo” ou a “base” da pirâmide social e desempenho de sucesso ou insucesso, respectivamente. (Couto, Egreja, Ferreira & Coelho, 2014).

Estes conceitos foram fontes de inspiração para selecionar e caracterizar os perfis identificados, com as adaptações necessárias ao contexto deste estudo. Logo, no grupo estudado, buscamos identificar estudantes com características sociais e escolares que atendessem aos requisitos para a classificação em percurso contratendência ascendente ou descendente e percurso tendencial esperado de desempenho escolar segundo origem social (“topo” ou “base”). Para definir desempenho elevado ou regular no percurso universitário, foram considerados aspectos normativos (Coeficiente Rendimento Acadêmico – CRA, reprovações e tempo de conclusão curso), bem como a percepção de apropriação de saberes.

8.1. PERCURSOS CONTRATENDÊNCIA ASCENDENTE

Os estudantes classificados com percurso contratendência ascendente atenderam às seguintes características escolares: finalizaram o curso com CRA maior ou igual a sete (7,0), não registraram reprovações na trajetória da graduação e indicaram que concluíram o curso de graduação no tempo mínimo estabelecido pela instituição. Além disso, registraram percepção elevada de apropriação dos saberes instrucional, cidadania, científico e interdisciplinar. Concomitantemente, agregavam as seguintes características sociais: eram provenientes de famílias com condições sociais desfavoráveis, caracterizadas pela renda familiar mensal inferior a dois salários mínimos, e pelos pais só terem alcançado, no máximo, o ensino fundamental. Alguns casos possuíam todas estas características escolares e sociais e, ainda, exerceram uma atividade remunerada durante todo o percurso da graduação.

Dos doze egressos identificados, cinco concordaram em conceder a entrevista. Eles estavam na faixa de idade de 20-30 anos (M=25 anos) no momento da conclusão do curso, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino, quatro se autodeclararam pretos e uma indígena. Todos avaliaram os seus percursos na graduação como de sucesso. Para exemplificar, segue abaixo o depoimento de Anit sobre a conquista do diploma de graduação:

Sim muito, nossa! Foi. Foi assim, por que eu acho que fui a primeira da família, assim, primeiro grau mesmo, primos, irmãos, a ter conseguido. Desde o trabalho quando eu passei no concurso, até ingressar na faculdade particular, depois na pública. Eu acho que foi sucesso imenso, não tenho nem como medir. Mesmo que eu ainda não esteja atuando na área, mas foi algo que ninguém esperava, mas assim, as pessoas achavam que eu não tinha... Algumas pessoas no início jugaram que eu não tinha capacidade, por eu vim de uma família humilde, da minha mãe ser analfabeta, do meu pai ser analfabeto. Eu acho que foi, foi sim um grande sucesso ter conseguido.

Quanto à origem rural ou urbana dos entrevistados verificamos que dois deles nasceram na zona rural de cidades do Recôncavo, e destes, uma residiu até a finalização da graduação na mesma localidade e a outra na primeira infância migrou para a sede do município. Outros dois nasceram em capitais (Salvador e São Paulo), mas migraram para cidades no entorno da Universidade, um na primeira infância e o outro na adolescência. A última nasceu em cidade do interior do Recôncavo e permaneceu na mesma região até a finalização da graduação.

A escolarização ocorreu, predominantemente, na zona urbana. Somente uma das jovens realizou o ensino fundamental na zona rural, mas no médio, por falta de escolas deste nível no seu local de residência, teve que finalizar os estudos na sede do município. Todos os cinco, estudaram em escola pública. Esta caracterização inicial dos locais de origem e de residência, já nos permite salientar que os percursos destes agentes sociais foram construídos em uma pluralidade de contextos sociais não homogêneos.

Um traço comum entre os concluintes neste percurso-tipo foi a baixa escolarização dos pais – o maior nível alcançado pelos progenitores deste grupo de concluintes foi o fundamental completo. Os escassos recursos escolares dos pais podem representar uma postura de desvalorização da escolarização ou de estímulo à longevidade escolar como estratégia de superação da condição social. Na vida de Anit, estas duas características se apresentaram: ela viveu na relação com os seus progenitores, ambos sem escolarização, um dilema entre a mãe, uma presença firme e que representou a principal referência da jovem no incentivo e investimento em sua escolarização; e por outro lado, o pai, que não valorizava este tipo de recurso e desestimulava a permanência.

Para Atón, o apoio familiar para a permanência e melhoria do desempenho ocorreu pela presença de uma tia, que apesar de métodos ortodoxos, representou para o jovem um importante apoio para superar lacunas da escola e promover a alfabetização, não alcançada no ambiente escolar. Os demais não enfatizaram o papel da família na longevidade escolar.

As dificuldades financeiras foram marcantes para 80% deste grupo; todavia, apresentaram-se de forma marcante na trajetória de Anit e de Maat, que tiveram o seu percurso escolar, desde o ensino médio, marcado pela necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar. Na trajetória de vida de Anit, podemos dizer que a presença e acesso à política pública para a superação da pobreza foi fundamental para a sobrevivência familiar e, mesmo assim, a jovem ingressou no trabalho na lavoura aos treze anos.

Logo depois, em 2002, ela (mãe) conseguiu benefício do Bolsa Família e nós éramos sustentados por esta renda (R\$ 102,00). Passamos por muitas dificuldades, não vou dizer que passamos fome, mas, quase isso! (Anit).

Maat também adentrou a vida ativa precocemente e isso gerou sobrecarga para a jovem: “Eu cansava muito! Tomava conta de três meninas e, aí eu tinha horário para entrar no trabalho, mas não tinha horário para sair” (Maat).

Estas condições familiares adversas não foram barreiras desmobilizadoras dos projetos pessoais dos entrevistados, visto que a trajetória destes jovens no ensino básico foi marcada por esforço. Uma característica central e transversal foi a referência a uma trajetória de sucesso, porém considerando as limitações da escola pública.

Neste contexto, adverso o desejo por frequentar uma universidade, que não era compartilhado por seus pares e surgiu tardiamente na vida destes jovens, somente uma das entrevistadas acessou a UFRB com 18 anos. Em muitos dos casos, a chegada à universidade se deu por atitudes positivas dos estudantes para o prosseguimento nos estudos, tendo em volta um conjunto de fatores desfavoráveis. Dos entrevistados, três ingressaram no mercado de trabalho após o término do ensino médio. Destes, dois ingressaram em faculdades particulares, antes do acesso a UFRB; outro acessou a UFRB em um curso que não era da sua preferência e participou de processos internos de transferência de curso até atingir seu objetivo. Os demais (dois) ingressaram na UFRB nos cursos escolhidos e no primeiro exame seletivo que realizaram.

Logo, podemos inferir que para maioria o projeto de ingresso no ensino superior foi tardio e recheado de meandros, até alcançar o curso desejado ou o curso possível. O depoimento abaixo expressa este processo:

Tem pessoas que desde pequena dizem: ah, quando eu crescer eu quero ser médica, eu quero ser advogada. Eu não tinha isso, não, uma profissão que tinha vontade, um curso que eu tinha vontade de fazer. Eu gostava de ciências contábeis. Mas, eu me inscrevi, primeira opção, foi pra gestão pública e segunda serviço social na UFRB. Eu disse assim: se eu não gostar de gestão pública, eu migro pra serviço social. Só que gestão pública eu queria, assim, procurei saber sobre o curso quando eu passei. Era uma área que eu trabalhava muito com questão pública, a administração pública, também caia muito em concurso e de certa forma eu já estava numa área pública. Eu falei assim: já tô na área pública, vou estudar na (universidade) pública, mesmo, e aí eu fui gostando, não quis migrar pra serviço social (Anit).

Para as trajetórias analisadas, a conquista da escolarização também representou a superação da reprodução social por meio da garantia da permanência e da conclusão do ensino superior. Contudo, a concretização do projeto de ingresso na universidade só foi possível porque a instituição foi instalada próxima da residência dos pais. Logo, o fato da UFRB estar próxima aos seus municípios de origem foi condição fundamental, porque demandava menos investimento financeiro para a permanência. “A UFRB é a coisa mais próxima para mim. Assim, o local que eu tenho mais possibilidade de entrar no ensino superior” (Khepir).

Todos os jovens que compuseram este percurso-tipo foram estudantes de primeira geração, ou seja, os primeiros da família que acessaram e concluíram o ensino superior. O encontro com a universidade pode ser caracterizado como um conjunto de descobertas diferenciadas para cada um dos jovens. Atón, que nunca tinha visitado uma Universidade Federal, se espantou com a grandiosidade dos prédios da sede da universidade. Khepir valorizou a descoberta da dialogicidade como prática pedagógica, ao acessar a formação em Saúde. As demais registraram certo estranhamento em relação ao rigor, as regras acadêmicas, bem como o encontro com seus próprios limites e a superação destes ao longo da formação. Como podemos perceber nessa fala de Anit:

Então, eu já tinha aquele estranhamento. Os professores da universidade pública não dá moleza! Deu lá um livro, se vire para estudar para prova. No início foi isso, o medo de não conseguir passar, não conseguir alcançar 7,0. Deu medo! As pessoas diziam que os estudantes das escolas públicas, no ensino superior, eram mais inteligentes, se esforçavam mais (Anit).

A trajetória no ensino superior foi marcada por um conjunto de fatores desfavoráveis, especialmente, para duas egressas em função da condição de estudantes trabalhadoras. Outros três realizavam deslocamentos intermunicipais diários ao longo da graduação, pois residiam em município diferente da sede do curso e trabalhavam. Para uma delas, o horário de funcionamento do seu curso era noturno. Na trajetória de uma das estudantes trabalhadoras,

uma responsabilidade a mais foi acrescida em função da mesma possuir um quadro familiar próprio, formado por esposo e filho.

Eu saio daqui às 5h15min. Eu pego carro, para descer em Cruz e pegar outro carro para Santo Antônio. O cansaço, porque eu acordo muito cedo e quando chego, eu vou para o trabalho primeiro, para depois vir para casa. Aí tem as atividades de casa, filho e depois ainda tem que estudar. Para mim, foi muito dificultoso. Tinha dias que eu não dormia. Tinha que estudar na madrugada, novamente!! (Maat).

Outro elemento transversal no percurso destes jovens foi a percepção de que as lacunas de conteúdos do ensino básico realizado em instituições públicas demandaram maiores esforços para superar o déficit de aprendizagem e alcançar aprovação em componentes curriculares do curso de graduação. Também foi registrada a necessidade de estabelecer ou adquirir hábitos de estudo mais consolidados, além de buscar estratégias para superar falhas relacionadas com as competências e habilidades em leitura e interpretação de textos. Por outro lado, a conquista do sucesso nas avaliações de aprendizagem funcionava como estímulos para continuidade e concretização dos estudos.

Na trajetória de três dos entrevistados a política de assistência estudantil foi estruturante para a permanência e a conclusão dos estudos. Destes, dois viveram em residências universitárias e uma teve acesso à bolsa de permanência qualificada. Deste modo, a política de assistência estudantil substituiu quase que inteiramente o apoio financeiro da família, o que possibilitou uma estabilidade material capaz de permitir dedicação exclusiva aos estudos.

O desempenho acadêmico elevado, a ausência de reprovações e a conclusão da graduação em tempo mínimo estabelecido no currículo foi uma característica de todos refletindo assim em uma trajetória bem-sucedida. Um elemento importante para esta conquista foi o investimento pessoal nos estudos pautado em um sentimento de persistência e de superação. As estratégias e métodos de estudo variaram em relação aos locais de moradia: aqueles que moravam nas cidades vizinhas ao local onde estudavam desenvolveram seus estudos de forma mais solitária, com contato com os colegas por meios eletrônicos (*email*, rede social).

Outro elemento importante destacado pelo grupo foi o foco nos estudos e o não envolvimento com o “lado profano” da universidade. Atón atribuiu esta decisão ao fato de ter ingressado na universidade com vinte e dois anos e, isso conferiu maturidade para fazer escolhas e abdicar das festas.

Para Anit, a sua recusa em participar das badalações e frequentar bares em horário de aula foi um motivo que a afastou da sua turma de origem na instituição:

Eu não concordava. Então eles combinavam de faltar aula para ir para o “25”, fazer trote e eu não participava de nada. Eles gostavam muito de farras e eu não gostava”). Além disso, segundo a jovem ela prosseguiu no curso, enquanto os colegas abandonaram ou ficaram retidos. No terceiro semestre foi mais difícil no estabelecimento de vínculo, porque a turma foi diminuindo mais ainda, no quarto semestre menor ainda e no 5º acabou. Formaram da minha turma de origem, três pessoas (Anit).

A relação de adaptação com os currículos dos cursos foi favorável para todos, no que tange os conteúdos programáticos, os métodos de avaliação e metodologias de ensino e os espaços-tempo letivos. Quanto à integração com a instituição, estes estudantes, com exceção de Anit, que teve um percurso mais solitário, os demais desenvolveram uma relação positiva com os colegas, com a instituição e com os professores e, marcadamente para Atón e Khepir, com o movimento estudantil. Podemos dizer que foram jovens universitários que criaram fortes laços de amizade na instituição com os colegas, se relacionaram com grupos de pesquisa e/ou extensão, além de terem integrado – especialmente Atón – o movimento estudantil em âmbito local e nacional. Logo, estas redes de sociabilidade, estabelecidas de maneira estável, e uma boa integração com o ensino universitário foram estruturantes no percurso acadêmico destes agentes sociais.

Os colegas ou os grupos formados no entorno de cada um destes jovens se constituíram em parceiros no processo de aprendizagem por compartilharem dos mesmos interesses e foco no estudo. De uma forma geral, os colegas veteranos desempenharam uma função fundante na apresentação e orientação sobre a estrutura administrativa da universidade, especialmente, em relação aos meios de acesso às políticas de permanência e às formas de lidar com o sistema acadêmico de matrícula.

É importante destacar a capacidade de agência dos concluintes analisadas com percurso contratendência ascendente. Estes demonstraram, em diversos momentos de suas trajetórias, força capaz de superar as barreiras e enfrentar os momentos difíceis no âmbito familiar (perda de familiares, jornadas duplas), escolar (tempo limitado para estudo, deslocamentos constantes), trabalho (exigências e cobranças) e pessoal (desgaste físico, poucos espaços de lazer), porém a capacidade de agência permitiu-lhes o sucesso educativo.

8.1.1. RETRATOS SOCIOLÓGICOS: PERCURSO CONTRATENDÊNCIA ASCENDENTE

Anit

A ARTE DE TORNAR-SE “HERDEIRA” E ROMPER COM A TRADIÇÃO FAMILIAR DE EXCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Anit tinha 26 anos, no momento da entrevista, nasceu na zona rural do município de Governador Mangabeira, cidade onde desenvolveu o sua escolarização básica. Em 2007, após finalização do ensino médio, foi aprovada em concurso para agente comunitária de saúde, função que exercia até o dia da realização da entrevista. Em 2011, aos 23 anos, ela ingressou na UFRB no curso de Tecnologia em Gestão Pública no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), na cidade de Cachoeira, com funcionamento noturno. Os pais naturais da mesma cidade de origem de Anit, não possuíam escolarização e sempre residiram na zona rural daquele município. A mãe era trabalhadora rural e o pai não trabalhava por problemas relacionados com dependência alcoólica. A frequência do ensino superior nunca fez parte da história da sua família. Assim, Anit foi a primeira, em todas as gerações da sua família, a ter ingressado em um curso universitário. Até o momento da realização da entrevista, não tinha encontrado colocação no mercado de trabalho na sua área de formação superior.

O trajeto escolar anterior à entrada na universidade iniciou-se aos sete anos de idade em uma escola da zona rural, e nesta permaneceu até o final do ensino fundamental. Para dar continuidade aos estudos, foi necessário se deslocar diariamente para uma zona urbana do município, onde existiam escolas de ensino médio. Uma estudante dedicada, disciplinada e que valorizava a escolarização como elemento fundamental para a superação das condições sociais adversas definiu a sua postura no ensino básico. Cada passo adiante na escolarização foi encarado como uma conquista que parecia improvável. Como resultado, fez um percurso sem reprovações e com sucesso, o que, para Anit, se confirmou com a aprovação em concurso público municipal na área de Saúde e com o ingresso na universidade, inicialmente, no curso de Ciências Contábeis em uma instituição privada de ensino superior e, posteriormente, na UFRB.

O percurso de Anit no ensino superior foi marcado pela luta para superar os elementos desfavoráveis provenientes da sua origem, fortemente descapitalizada em termos sociais, escolares e culturais. O acesso à universidade foi uma busca pessoal e solitária, que teve estímulos de professores do ensino médio e, especialmente, da sua mãe– uma figura importante na vida da jovem pela força que demonstrou na luta solitária, apoiada por políticas públicas como o Programa Bolsa Família, para criar os seus filhos e mantê-los na escola. Todo este esforço sem o apoio financeiro ou emocional do pai de Anit.

O curso de Tecnologia em Gestão Pública foi uma escolha que se deu sem segurança ou informações sobre o mesmo. Somente após a aprovação buscou informar-se sobre a profissão. A decisão pela permanência só ocorreu durante o primeiro ano de frequência no curso.

O envolvimento com o ensino superior foi limitado, a princípio, pela sua condição de estudante trabalhadora e moradora em município fora da sede do curso. Estas situações inviabilizavam o contato presencial com os colegas em outros horários, que não o estabelecido para as aulas. As relações, quando ocorreram, foram estritamente relacionadas com tarefas das disciplinas e se davam por meio eletrônico. Em segundo, mas não menos importante, pela decisão da jovem em não desviar dos seus objetivos de alcançar sucesso na graduação e evitar as sociabilidades e o lazer, uma característica forte da sua turma. No decorrer do curso, Anit foi avançando e os colegas de turma não acompanharam o fluxo do currículo e isso a afastou ainda mais da sua turma de ingresso.

Anit privilegiou o estudo individualizado, que ocorria sempre durante a madrugada ou nos finais de semana, ou seja, no tempo que sobrava da sua jornada diária de trabalho e estudo, que iniciava às 7h00min e finalizava às 0h00min, horário do seu retorno para casa. Valorizava a assiduidade, o cumprimento das tarefas escolares e encarou os desafios com extremo senso de responsabilidade e “força de vontade”.

Se para esta jovem, acessar uma universidade pública federal representou uma grande conquista, algo considerado improvável na sua realidade social, o término do percurso com sucesso sem reprovações, elevado coeficiente de rendimento acadêmico e no prazo estabelecido pela instituição foi um ganho muito superior aos seus objetivos iniciais.

Ao longo da sua vida escolar, Anit batalhou para tornar-se “herdeira” e romper com o quadro nítido de reprodução social, que caracterizava as gerações de sua família. As incertezas, as dificuldades e o desgaste físico alimentaram a “força de vontade”. Este foi o sentimento que movimentou as conquistas escolares desta jovem, que, por ora, resultou na diplomação de nível universitário.

Atón

IMPROVÁVEL? UM TRAJETO DE SUPERAÇÃO COM APOIO DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Atón tinha 26 anos, no momento da entrevista. Sua família era natural de Valença, onde seus pais trabalhavam como agricultores. O seu pai concluiu o ensino fundamental e sua mãe não completou este nível de ensino. Foi o único, dos quatro irmãos, que nasceu em Salvador, no momento em que a sua família migrou para a capital do estado em busca de trabalho no polo industrial de Camaçari. A partir deste período, o seu pai conseguiu colocação em uma indústria e sua mãe trabalhava no lar, cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos. Com a separação dos pais, ele e dois irmãos passaram a morar com a mãe, na periferia de Salvador, quando, também, a mesma passou a trabalhar como pescadora. O pai e o outro irmão permaneceram em Camaçari, até a aposentadoria do progenitor por invalidez, o que determinou o retorno do mesmo para Valença e a retomada da atividade laboral no campo.

Em 2010, aos 22 anos, ele ingressou na UFRB no curso de Agronomia no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, com funcionamento diurno. Atón foi o primeiro da sua família a ingressar em um curso de ensino superior e, no momento da entrevista já tinha ingressado em um programa de pós-graduação na sua área e estava cursando o mestrado.

O trajeto escolar anterior à entrada na universidade iniciou-se aos sete anos de idade em escolas públicas da capital do estado. Na infância, a principal influência que obteve no processo de escolarização foi a presença de uma tia, que apesar usar métodos de ensino ortodoxos, acompanhou a sua vida escolar e promoveu a alfabetização de Atón, suprimindo, assim, lacunas da escola. Este período foi marcado por instabilidades, falta de professor e ausência de estrutura nas escolas frequentadas por ele, até o seu ingresso, no segundo ano do ensino médio, em uma escola média de agropecuária regional da CEPLAC, quando voltou a residir com o seu pai no município de Valença. Esta escola foi um divisor de águas na sua vida escolar, não só pela qualidade, pela estrutura e pelo regime de semi-internato, como pela garantia de alimentação e residência durante os dias da semana. Neste contexto, o encontro com um professor, agrônomo, foi estruturante para o futuro profissional do jovem, em função das orientações recebidas sobre as formas de ingresso na universidade, as políticas de assistência estudantil e também, por ter promovido o despertar do interesse pela área das Ciências Agrárias. Nesta escola, o seu desempenho melhorou e passou a ter destaque em função de notas altas.

O ingresso na universidade foi estrategicamente pensado como uma forma de “crescer na vida”. Deste modo, o seu objetivo nos primeiros meses na instituição foi acessar as políticas de assistência estudantil (residência e restaurante universitário). Estas iriam garantir a sua permanência, visto que seus pais não reuniam recursos financeiros para suportar o seu percurso

na universidade. Desde o ensino médio, Atón tinha relação com o movimento estudantil: na escola técnica foi presidente da cooperativa escola e, ao ingressar na UFRB, já possuía contatos com os líderes do movimento estudantil da área da Agronomia. Foi acolhido por este grupo até acessar de fato as políticas de assistência estudantil, por meio de editais, quando oficializou a sua condição de morador da residência e usuário do restaurante universitário. O trajeto no movimento estudantil foi um marco fundamental na vida universitária deste jovem, com atuação ativa também em movimentos sociais.

Atón privilegiou o estudo em grupo de amigos. Ele aprendeu na universidade a sistematizar os estudos e a ter método de leitura. O bom desempenho nas disciplinas funcionava como estímulo para novas conquistas acadêmicas. O fato de ter entrado na universidade mais velho, em relação aos colegas da turma, foi algo que o ajudou, pois os seus objetivos de alcançar longevidade escolar estavam consolidados e isso contribuiu para resistir “aos apelos externos” relacionados com o lazer. A relação com a instituição e com o curso foi positiva e, ao mesmo tempo, crítica em relação à formação de agrônomo, proporcionada pela instituição, com uma posição política de defesa da agricultura familiar. As suas redes de sociabilidade foram diversificadas, distribuindo-se entre o espaço escolar e os amigos ligados aos movimentos estudantil e político que possuía inserção.

O trajeto de Atón pelo ensino superior expressou-se na busca pela ascensão social; logo, a frequência à universidade se constituiu em um espaço de possibilidades. A obtenção do diploma foi o resultado de um investimento pessoal efetivo, ancorado no indispensável acesso às políticas de permanência que possibilitaram a dedicação exclusiva a sua formação técnica, científica, humanística, cidadã e política.

Khepir

QUANDO AS REDES SE INTEGRAM E DESCOBERTAS OCORREM...

Khepir tinha 24 anos, nasceu em São Paulo filho de imigrantes baianos do município de Sapeaçú. Retornou para cidade natal dos seus pais com cinco anos, quando passou a viver na zona rural e cursou os primeiros anos do ensino fundamental em séries multisseriadas. Em seguida, migrou para a zona urbana onde completou a escolarização básica. Os pais possuíam ensino fundamental incompleto e eram, ambos, trabalhadores rurais. Ingressou na UFRB em

2011, com 20 anos, no curso de Licenciatura em Química no Centro de Formação de Professores, em Amargosa, onde permaneceu por dois semestres. Em 2012, conseguiu aprovação no edital de transferência interna para o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do Centro de Ciências da Saúde, com intuito de cursar Psicologia no segundo ciclo. No momento da entrevista estava matriculado no curso de Psicologia, o qual exige como formação inicial, o BIS. Khepir foi o primeiro membro de todas as gerações da sua família a ingressar na universidade.

A busca pela universidade se deu por um desejo pessoal e a criação da UFRB, no entorno do seu município de residência, fez com que ele enxergasse este sonho como possível. O ingresso no curso de licenciatura em Química foi uma estratégia de acesso à universidade para, posteriormente, buscar o curso do seu interesse, Psicologia. A experiência vivida na formação em primeiro ciclo do BIS foi estimulante por permitir (re)significar o ensino, superando a visão de uma educação bancária para um novo olhar crítico, dialógico, ativo e interativo. Esta descoberta foi fundante para o encontro de Khepir com sua identidade: “Acho que o mais importante para mim foi esta questão da identidade. De me consolidar enquanto, Khepir, essa pessoa com identidade”.

O acesso à política de assistência estudantil lhe conferiu estabilidade material para desenvolver-se no curso e estabelecer redes de sociabilidade diversificadas, intensas e positivas na sua trajetória. Envolveu-se internamente com grupos de estudo e extensão, com movimento estudantil, com os colegas de forma geral e da residência universitária. Concomitantemente, buscou exercer a participação social inserindo-se no conselho municipal de cultura da cidade-sede do seu curso. A relação com o currículo, as metodologias e as avaliações se deu de forma produtiva e sem entraves, com um registro de dificuldade na área das Ciências Biológicas, mas que não comprometeu o desempenho e a aprovação.

O ingresso de Khepir no ensino superior subjaz um conjunto de aspirações relacionadas com a profissionalização; no entanto, o percurso lhe trouxe, também, outras descobertas e encontros identitários.

Maat

TRABALHADORA-ESTUDANTE OU ESTUDANTE-TRABALHADORA: UMA DIFÍCIL CONCILIAÇÃO.

Tinha 30 anos, no memento da entrevista. Nasceu em Cruz das Almas, filha de pai e mãe cruz-almense, ambos com ensino fundamental completo e, no momento da entrevista, estavam aposentados. Vinda de um ambiente familiar de instabilidade financeira que a obrigou a trabalhar desde a adolescência como cuidadora de crianças. Sempre frequentou escolas públicas e se dividiu em um turno de trabalho e outro de frequência à escola, com hábito de estudo na madrugada desde muito jovem. Concluiu o ensino médio em 2002 e dois eventos foram marcantes em sua trajetória: um deles o casamento e nascimento do filho, e o outro o ingresso no mercado de trabalho como Agente de Endemias, no município de Muritiba. Nesta localidade, ela passou a residir com a sua família (esposo e filho).

O sonho de acessar a universidade sempre foi cultivado e iniciou-se com o ingresso em uma instituição privada, em 2010, no curso de Serviço Social. Em 2012, com 27 anos, ingressou no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Quando da realização da entrevista, Maat estava matriculada no curso de Medicina do Centro de Ciências da Saúde da UFRB.

O trajeto escolar antes da entrada na universidade era o de uma garota tímida que alcançou um desempenho razoável, mas sem histórico de reprovações. A partir do 8º ano do ensino fundamental, passou a dividir o seu tempo de estudo com o trabalho. No percurso no BIS/CCS/UFRB, o principal entrave foi o trabalho. Maat residia e trabalhava em um município situado a 60Km dos seu local de estudo. Então, a sua rotina era desgastante pela necessidade de locomoção diária, ocupação no turno matutino com os estudos, vespertino com o trabalho e no noturno com afazeres doméstico e com o cuidado do filho. Só restava a madrugada para estudar.

As relações estabelecidas com a turma de ingresso na universidade foram muito favoráveis para a trajetória de Maat, pelo auxílio no desenvolvimento de tarefas escolares e pelo desenvolvimento de laços de amizade: “Uma relação de amizade verdadeira na universidade. Muito forte, tem laços de amizade ali para o resto da vida”. As relações com professores foram facilitadoras. A família passou a desempenhar papel de apoio, neste nível de formação.

A formação no BIS foi fundamental para o amadurecimento de Maat e, apesar de já possuir 27 anos, a experiência formativa lhe assegurou um desenvolvimento emocional e

profissional que fortaleceram suas atitudes, como a coragem para enfrentamentos simples que antes não eram possíveis para a sua estrutura emocional. A condição de estudante-trabalhadora limitou a inserção na vida universitária de forma mais completa, no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e isso foi um elemento que Maat lamentou como uma ausência no seu percurso.

O seu percurso acadêmico é explicado pela dificuldade de conciliar a vida de estudante com a condição de estudante-trabalhadora e de esposa/mãe, visto que as dificuldades financeiras já não eram tão marcantes durante a graduação. Por outro lado, a sua integração com o curso e a total identificação com a sua proposta, os laços de amizade e como ela mesma registrou: “a vontade de ir além, querer mais, me levaram a correr atrás para obter sucesso”.

Mut

ESTABILIDADE NO CONTEXTO FAMILIAR E DE FORMAÇÃO

Mut tinha 20 anos no momento da entrevista. Nasceu em Muniz Ferreira, onde residia até o momento do encontro com a entrevistadora. Os seus pais possuíam a mesma origem e ensino médio completo. O pai trabalhava como vigilante e a mãe como funcionária do sindicato rural. As condições financeiras da família permitiram uma vida simples, mas sem carências. Ela realizou toda a sua escolarização básica em escolas públicas. Finalizou essa etapa em 2011 e, imediatamente, ingressou na UFRB no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, no ano de 2012, pelo sistema de reserva de vagas com média geral no ENEM igual a 585. No momento da entrevista, estava matriculada no curso de Medicina do Centro de Ciências da Saúde da UFRB. Na sua família nuclear e ampliada, foi a primeira a acessar um curso de nível superior.

A chegada ao curso universitário foi permeada por um estranhamento com o rigor das avaliações e o volume de atividades e de conteúdos. Além da dificuldade com o componente curricular “Filosofia” e, posteriormente, com os componentes da área biológica. Empenhou-se para superar as lacunas e neste processo contou com o auxílio de colegas, mais experientes e que já possuíam graduação na área da Saúde. Mut enfatizou que a relação foi boa com todos os colegas de turma, mas estabeleceu vínculos com um pequeno grupo que perdurou por todo o curso.

Não teve dificuldades com os professores. As maiores dificuldades na instituição foram relacionadas com o sistema acadêmico, com a matrícula e com o desconhecimento da política de assistência estudantil. Novamente, os colegas de turma funcionaram como os principais elementos de integração à vida administrativa da universidade. Como ela residia em uma cidade vizinha àquela que sediava o seu curso, deslocava-se diariamente em torno de 60km (ida e volta) para frequentar às aulas. Esta distância entre residência e universidade levou Mut a desenvolver hábitos de estudos solitários e a comunicação com os colegas, para realização de trabalhos escolares, ocorria por meios eletrônicos.

A média final de Mut no BIS foi 8,8 e não registrou reprovações. Acessou a política de assistência por meio do Programa de Bolsa Permanência Qualificada, o qual exigiu vinculação com outras atividades acadêmica, e no seu caso, essa vinculação se deu com a pesquisa.

O percurso de Mut inscreve-se no contexto de estabilidade, mesmo possuindo origem familiar humilde. Desenvolveu, desde muito cedo, o gosto pelo estudo e seguiu sua trajetória com determinação para superar os obstáculos encontrados no curso em algumas áreas do conhecimento. Assumiu o seu objetivo de acessar o curso de Medicina com responsabilidade e empenhou-se para cumprir as exigências do curso.

8.2. PERCURSOS CONTRATENDÊNCIA DESCENDENTE

Outro perfil de estudantes que buscamos identificar foi aquele que atendesse às características sociais e escolares do percurso-tipo contratendência descendente. Para ser classificado como tal os estudantes deveriam ter origem social em classes favorecidas – definida pela escolaridade elevada dos pais–, frequência em escola privada no ensino básico e renda familiar mensal superior quatro salários mínimos. Aliado a estas características sociais, o percurso de graduação deveria constar reprovações, alargamento do tempo de conclusão e coeficiente de rendimento abaixo de sete (7,0), bem como a percepção moderada de apropriação de saberes. Entre os cinco egressos com este perfil, duas estudantes concordaram em realizar entrevista. Elas estavam com 23 e 24 anos e se autodeclararam pardas.

As transcrições abaixo da fala das entrevistadas evidenciaram a percepção das jovens sobre suas trajetórias:

Não tive uma trajetória de sucesso, tivemos muito pouca prática. Como te contei, tivemos muita dificuldade em muitas matérias, muitos professores relaxados ou disciplinas que estava sem professor que precisava porque tinha aluno para formar empurraram qualquer professor e estes

professores tentaram, mas não era a área deles. Foi muito defasado o curso. Se eu tive um sucesso foi só na área que eu trabalhei com minha orientadora, essa sim, eu posso dizer esta área eu sei, nem tanto pelas aulas, mas, pelos trabalhos que a gente desenvolveu. Pelas aulas falta muito, principalmente, na parte prática (Anuket).

Acho que não, a minha trajetória não foi de sucesso, foi mediana. Não foi de sucesso não, porque teve muitas coisas que fiz só passar mesmo, não aprendi nada, muitas disciplinas a gente só passou, não aprendeu nada. Eu particularmente, não me esforcei para ver, para estudar nada além do que professor passou em sala de aula. Então acho que não foi de sucesso, perdi em algumas disciplinas. Teve alguns períodos que fui pegando poucas disciplinas, então, isso não dá animo, quando você vê muitos horários vagos, você não consegue se dedicar muito. Não foi de sucesso não, foi mediano (Bastet).

Ambas fizeram o caminho inverso, ou seja, moravam em cidades de grande porte (Salvador e Feira de Santana) e se deslocaram para uma cidade de médio porte para estudar na universidade. As trajetórias no ensino médio foram construídas em instituições de ensino privadas, onde as entrevistadas registraram que apresentaram um bom desempenho acadêmico. As mães das duas entrevistadas tinham curso superior e os pais possuíam o ensino médio completo. No caso da primeira, a mãe era bancária e o pai, motorista de caminhão. Já no caso da segunda estudante, os pais eram proprietários de um restaurante em um bairro de classe média na capital do estado.

A passagem do ensino médio para a universidade foi um projeto que sempre integrou o contexto destas jovens, tanto na escola como no ambiente familiar. A escolha pela carreira a seguir no ensino superior foi dialogada e considerando outras opções de universidade. A opção pela UFRB se deu por sua localização próxima à residência dos pais. O ingresso na instituição ocorreu no semestre 2009.1, imediatamente após a conclusão do ensino médio e elas se dedicaram exclusivamente aos estudos de graduação.

As jovens mudaram para o município de Cruz das Almas e passaram a residir em pensionato ou em casa alugada, onde compartilhavam a residência com outras pessoas, também estudantes universitários. As duas estudantes relataram dificuldades em conciliar o início da vida universitária longe da casa dos pais. Nesse momento de transição, elas enfatizaram a presença da rede de colegas de residência como o apoio fundamental para a continuidade. As dificuldades foram maiores para Anuket: a jovem destacou o apoio das companheiras de residência, que eram estudantes mais experientes e passaram a manter uma relação de cuidado, além dos pais e de amigos da família que desempenharam suportes importantes.

Na universidade, o primeiro semestre foi marcado pelo encontro com a rigidez e o autoritarismo dos docentes, além de professores desestimulados e descontentes por ofertar disciplina para estudantes que não eram da sua área de formação. Ademais, especialmente Bastet, registrou a dificuldade em acompanhar o volume de conteúdos e o conjunto de disciplinas da área de Cálculo, Física, Geometria e Química.

As entrevistadas ainda ressaltaram dificuldades de integração com os aspectos administrativos da universidade. Sobre isso, Anuket registrou: “eu acho que a universidade deveria acolher mais a gente”. Como resultado deste conjunto formado pela frágil integração com a vida universitária e pelas dificuldades pessoais de adaptação à vida longe dos pais, as entrevistadas informaram que no primeiro semestre ocorreram as primeiras reprovações.

As reprovações repetidas foram comuns na vida universitária destas jovens. Bastet repetiu um determinado componente curricular quatro vezes e só obteve êxito na quarta vez, porque encontrou uma docente que detinha o conhecimento de sua matéria de ensino, tinha habilidade para organizar suas aulas e mantinha relações positivas, de incentivo e de apoio aos estudantes. Para além das questões didático-pedagógicas, outros motivos para reprovação podem ser elencados: dificuldade em acompanhar as disciplinas, fosse pelo grau de dificuldade ou pelo volume de conteúdos; influência de problemas pessoais; interesses por outras atividades exteriores à instituição (festas, relacionamentos amorosos); desmotivação por se defrontar com professores com condutas docentes que não deveriam fazer parte da prática docente (planejamento desatento, classificação particularista, protagonistas de torpeza moral). As falas abaixo retratam o contexto de torpeza moral:

Os professores são uns tarados, principalmente, os velhos, eles são tarados, velho! Se você fechar a cara para qualquer um? Você é reprovada, realmente. Isso é uma dificuldade enorme, porque você acaba sem querer ir para aula. Ai, meu Deus! Tem que ver aquele velho safado, vamos lá [...] então você nem se anima em estudar a disciplina, em nada, vai levando, levando. Quando você vê, não trouxe nada! Isso ai é muito ruim! (Bastet).

Eu fiz uma disciplina e durante as aulas este professor meio que mexia com as meninas. Ele tem essa fama! Eu nunca gostei disso, então quando ele desviava o assunto da aula para começar com piadinhas, gracinhas, eu me retirava da sala [...] Na minha turma, por exemplo: o nome da menina era XXXX, ele falava: XXXX eu fiz tudo para você gostar de mim. Pegava nas meninas, alisava. Uma vez, a outra estava passando batom, ele disse que queria provar o batom dela. (Anuket)

Outro motivo acrescentado por Anuket para as reprovações foi o simples desejo do professor em reprovar:

Tive reprovações porque tem professores que reprovam, sim, porque querem reprovar o aluno. No meu curso, tem um professor que ministra duas disciplinas. Não tem outro. É só ele. E é sempre assim, um semestre aprovação, no outro, reprovação. É sempre assim, não é coincidência. É sempre assim. As notas dos aprovados é sempre 7,0, 7,1 ou 7,2, as mesmas médias.

As jovens registraram que, em função das reprovações, passaram a enfrentar dificuldades em manter o fluxo da matriz curricular por diversos motivos:

1) Organização anual de oferta dos componentes curriculares:

Um momento que marcou foi no semestre 2013.2, seria para eu formar nele. Eu sabia que eu iria ficar um semestre a mais porque tinha algumas matérias pendentes, só que eu perdi em uma matéria e meu curso é anual. Então, eu cursei mais um semestre e fiquei mais outro, só por causa de uma única matéria. Neste momento eu pensei em desistir, novamente, do curso. Porque querendo ou não é um gasto muito grande. (Anuket)

2) Disponibilidade dos professores:

Nessa matéria ficamos eu e mais outras duas pessoas na mesma situação. E não conseguimos! Procuramos o coordenador do colegiado e questionamos. Ele falou que a disciplina seria ofertada se o professor quisesse, ela só seria ofertada se professor concordasse. (Anuket)

Os professores não gostam de dar aulas na segunda e sexta. Então você acaba ficando com a terça, quarta e quinta muito sobrecarregadas. Não sei, mas acho que os professores não gostam de dar aulas segunda e sexta e fica muito sobrecarregado. (Bastet)

3) Insuficiente gestão dos coordenadores de colegiado na oferta e disponibilização de vagas ou turmas para os estudantes com reprovações.

Todos os semestres eu pensei em desistir, porque os coordenadores [...] É muito difícil a matrícula. Eles parecem que fazem de tudo para dificultar a nossa vida [...] Para eu conseguir pegar física? Eu já era oitavo semestre e para eu pegar física, novamente, tive que ir ao CETEC, correr atrás da pessoa responsável no CETEC pra ele colocar a disciplina. Não foi o coordenador do meu curso. (Bastet)

Um aspecto relevante na trajetória das duas jovens foi o envolvimento com a pesquisa. Elas atribuíram elevado valor a essa experiência de aprendizagem na graduação e a relação que estabeleceram com o orientador.

Para finalizar é importante registrar que, nestes dois percursos contratendência descendente, a possibilidade do abandono esteve sempre presente, mesmo nos últimos semestres do curso para as duas egressas. As redes de sociabilidades estabelecidas com os pares figuraram como elemento fulcral no trajeto: no início, foram fundamentais para a permanência na cidade e na universidade; no entanto, por um período, representaram pontos de

dispersão e mudança de foco nos estudos, até o momento em que elas alcançaram alguma capacidade de agência e conduziram seus caminhos para finalização do curso.

As amizades influenciam, com certeza para o bem e para o mal. São duas fases, quando a gente chega e a segunda quando a gente cai na realidade. Quando a gente chegou aqui com 18 anos, morando sozinha, sem ninguém pegando no pé a princípio foi choro e vela, todo dia. Ai deu uns dois meses [...] já comecei a morar com as oito pessoas então já foi criando um vínculo bem maior e ai foi ladeira a baixo [...] Saindo muito, vinha para estas festas que tinham aqui "quarta do fico", "quinta do não sei do que", "sexta de não sei de onde". A gente acabou indo para festa, festa, festa. Depois eu fiz, não Deus!! O primeiro ano é praticamente perdido, no segundo você já vai caindo na real e terceiro que você cai na realidade (Bastet).

8.2.1. RETRATOS SOCIOLÓGICOS: PERCURSO CONTRATENDÊNCIA DESCENDENTE

Anuket

A DIFÍCIL TAREFA DE SE INTEGRAR À VIDA UNIVERSITÁRIA

Anuket tinha 23 anos, no momento da entrevista. Nasceu em Barreiras, um município localizado no oeste do estado da Bahia. Seu pai nasceu no estado de Goiás e sua mãe na Bahia. Em função da profissão do seu pai, motorista de caminhão, a família morou em onze cidades brasileiras diferentes, até a fixação de residência no município baiano de Feira de Santana, onde a jovem estudou todo o ensino médio em escola da rede particular. O pai tinha ensino médio completo. A sua mãe tinha ensino superior e trabalhava como bancária. O ingresso na UFRB ocorreu no ano de 2009 no curso de Engenharia Florestal, quando a jovem tinha 17 anos. A escolha pelo curso se deu por afinidade vocacional com a área e a UFRB foi eleita, entre outras universidades que ofereciam este curso, pela proximidade com o município de Feira de Santana. Veio de um contexto familiar de apoio, orientado para a escolarização, cujas condições socioeconômicas permitiram investimento em educação.

Até entrar na universidade, o percurso escolar de Anuket foi bastante retilíneo, sem reprovações ou percalços assinaláveis. Desempenhou com êxito o papel de estudante dedicada e suas notas sempre foram elevadas. Fez vestibular para UFRB, em 2008, e foi aprovada. A partir de então, com a mudança para Cruz das Almas, iniciou-se um período tumultuado na vida da jovem de 17 anos. Nas suas palavras: "Foi tenso"! Anuket passou a viver em um pensionado e a compartilhar a residência com outras jovens, também universitárias. A primeira grande dificuldade se deu pela dificuldade de adaptação à vida longe do convívio familiar. O sofrimento

foi tão intenso que provocou alterações físicas, como, por exemplo, o emagrecimento de 15kg. Naquele período, o seu único objetivo durante a semana era retornar para a casa dos pais. A rede de sociabilidade construída no pensionato foi fundamental. Ela obteve um forte apoio das companheiras de residência e, como estas eram mais velhas e mais experientes, logo adotaram uma postura de cuidado, o que permitiu o enfrentamento da situação. Com a mesma intensidade de apoio, os pais e amigos da família também se dedicaram a estimular a permanência de Anuket no curso de preferência da jovem.

Em paralelo às dificuldades de adaptação à nova vida, o encontro com a estrutura administrativa da universidade se deu com muito estranhamento. Na sua percepção, a estrutura administrativa era complexa, o campus era muito grande e não se recordava de ter tido acesso às ações institucionais de acolhimento dos estudantes recém-ingressos “[...] acho que hoje tem até a semana do calouro. Eu não me recordo de ter tido quando eu entrei”.

Na sala de aula, defrontou-se com outros enfrentamentos relacionados com o grau de exigência extremamente elevado dos professores do primeiro semestre “Ai, essa disciplina, eu acho que 80% dos alunos foram reprovados direto (sem alcançar nota para fazer final), poucos fizeram final e poucos passaram”. A despeito do cenário pessoal e acadêmico, ela conseguiu vencer a barreira da permanência no primeiro ano na universidade sem nenhuma sinalização da existência de políticas de envolvimento com a instituição.

Ao longo do seu trajeto as reprovações repetidas aconteceram em outros componentes curriculares. Os motivos estavam relacionados com as questões pessoais, as dificuldades de aprendizagem, mas, também, por formas de organização da disciplina e pela qualidade da mediação desenvolvida pelo professor em sala de aula. Neste quesito, ela destacou condutas docentes que não deveriam fazer parte da sua prática (planejamento desatento, classificação particularista, protagonistas de torpeza moral).

As reprovações colocaram a jovem na situação de estudante dessemestralizada, o que significou inúmeros percalços para conseguir concluir o curso. As razões elencadas foram a falta de professores para ofertar componentes curriculares em turmas extras, o choque de horários que limitou possibilidades de cursar componentes optativos, a organização anual do curso que provocou atrasos e dificuldades com a gestão do curso. Uma das principais queixas de Anuket foi a inexistência de um olhar diferenciado para condição especial da estudante por parte do colegiado. Neste contexto, a possibilidade de abandonar o curso acompanhou a jovem ao longo da sua vida acadêmica.

Um aspecto positivo da trajetória foi a sua vinculação com grupo de pesquisa, já que, neste ambiente da academia, ela conseguiu desenvolver estudos que geraram apresentações de trabalhos em eventos e crescimento intelectual, em um campo específico de estudos. Contudo, as reprovações também interferiram neste plano, pois a estudante teve que abrir mão da bolsa de iniciação científica, por ter excedido o número de reprovações permitidas.

Anuket chegou ao final do curso de Engenharia Florestal e a diplomação foi uma grande conquista, que em muitos momentos pareceu distante ou impossível. As situações próprias da dinâmica do ingresso na universidade interferiram no plano emocional do estudante, como a mudança para um ambiente distante da família, bem como as dificuldades de afiliação acadêmica e administrativa e a inabilidade de professores na condução do processo de ensino, que, no seu caso, atuaram para dificultar a apropriação do conhecimento.

Bastet

DISTANCIAMENTO COM O ENSINO SUPERIOR

Bastet tinha 24 anos, no momento da entrevista. Nasceu em Salvador, capital do estado. Na verdade o seu desejo era cursar Biologia Marinha, porque sempre foi “ligada no mar”, porém este curso não era ofertado por instituições baianas. Logo, aos 18 anos, ela optou pela UFRB e pelo curso de Engenharia de Pesca. A escolha aconteceu sem informações sobre a profissão ou sobre os componentes curriculares que compunham o itinerário formativo.

O contexto familiar da jovem foi de apoio, orientado para a escolarização e as condições socioeconômicas lhe permitiram cursar toda a escolarização básica em escola particular. Neste nível de ensino, o seu desempenho sempre foi satisfatório, sem reprovação. A mãe possuía ensino superior completo e o pai ensino médio, e estes eram proprietários de um restaurante em um bairro central da cidade do Salvador.

A integração ao ensino superior não foi, no entanto, um processo imune a obstáculos. Nos dois meses iniciais, Bastet, sentiu falta do convívio familiar, apesar de ter mudado para Cruz das Almas na companhia de um irmão, que também cursava Engenharia de Pesca na UFRB. No entanto, assim que se sentiu ambientada na cidade e com os colegas de pensionado, também estudantes da UFRB, esta barreira foi superada com facilidade. O envolvimento com os pares foi

uma constante, especialmente nos anos iniciais do seu percurso, a ponto de interferir no desempenho e na decisão pelo trancamento de disciplinas.

No primeiro semestre, em um contexto de dificuldade de gestão do tempo entre o estudo e a integração com grupos de pares, acrescentamos as dificuldades de adaptação ao nível de exigência do curso. O volume de conteúdos, as avaliações, bem como os métodos de ensino, além de condutas docentes que não deveriam fazer parte da prática docente (planejamento desatento, classificação particularista, protagonistas de torpeza moral) contribuíram com o desestímulo em relação ao curso. Desde então, ela passou a acumular reprovações, que foram frequentes ao longo da sua vida acadêmica. A condição de estudante dessemestralizada impôs a Bastet uma relação maior com a gestão do curso e a vivência de dificuldades para conseguir matricular-se em disciplinas, o que gerou semestres esvaziados – que produziram desinteresse – e a possibilidade de abandonar o curso sempre esteve presente no seu trajeto.

O seu percurso foi assimétrico e repleto de meandros que colocavam a sua condição de estudante em questão, fosse pelas relações extracurriculares ou por dificuldades de envolvimento com o curso e com a instituição. Bastet não desenvolveu a sua condição de estudante como um ofício, empenhou-se pouco e não se sentiu mobilizada ao longo do curso pela sua área de formação. A única experiência exitosa foi o envolvimento com um laboratório de pesquisa e pela orientação recebida por uma técnica deste laboratório, com formação em Biologia. Não estabeleceu nenhuma relação marcante com docentes da instituição e apresentou uma visão crítica dos métodos de ensino adotados.

Em suma, Bastet não concretizou qualquer tipo de integração com o curso, contudo, integrou-se fortemente com seus pares e com a cidade de Cruz das Almas “hoje eu prefiro estar aqui, a estar em Salvador”.

8.3. PERCURSO TENDENCIAL QUE OCORRE PELO “TOPO” DA ESTRUTURA SOCIAL

Este tipo de percurso tendencial caracteriza-se pela presença de boas condições sociais e elevado desempenho acadêmico, sem reprovações e conclusão no tempo mínimo estabelecido no currículo.

O jovem entrevistado tinha 29 anos, autodeclarado branco, realizou a sua graduação na UFRB, na área de Ciências Exatas e Tecnológicas. Além disso, possuía origem familiar favorável

e na sua família ampliada, exemplos de parentes com formação superior na área das Engenharias e, isso, o estimulou a buscar uma graduação nesta área. Ao longo da sua trajetória, a família nuclear desempenhou um papel importante de estímulo à busca de seus sonhos acadêmicos e no fornecimento de suporte emocional e financeiro.

O jovem fez um trajeto escolar em instituições públicas e, ao ingressar na UFRB, já possuía diploma universitário de licenciatura em Matemática, o qual foi obtido em uma universidade estadual da sua cidade de origem, no sudoeste do estado da Bahia. Quando ingressou na UFRB, também já tinha experiência laboral. Portanto, agregava um legado e envolvimento com ensino superior que permitiram o delineamento de um percurso de um estudante disciplinado em relação ao cumprimento de tarefas, horários de estudo extraclasse, métodos de estudo, tempo dedicado ao lazer e descanso, sem grandes dificuldades a serem enfrentadas.

O envolvimento com professores, colegas e o currículo do seu curso foi favorável, apesar de reconhecer que o grau de dificuldade das disciplinas era elevado. Na sua trajetória, também registramos a implicação com projeto de extensão, quando atuou como monitor em curso preparatório de estudantes do ensino médio para prova do ENEM, como também foi bolsista de iniciação científica.

Assim, podemos apontar o seu percurso como o de um estudante que encarou esta condição como ofício e, para tanto, dedicou-se de forma metódica, estabeleceu estratégias de aprendizagem próprias e afiliou-se às regras acadêmicas e administrativas. Por certo que a sua vivência em outra universidade, o exercício profissional como docente e a maturidade foram fundamentais para o desenvolvimento da sua capacidade de agência, que resultou no exercício eficaz do “ofício de estudante”.

Em alguns momentos da entrevista, Montu destacou que seu percurso ascendente no curso foi diferenciado da maioria dos seus colegas. Isso pode ser observado na fala abaixo, quando ele avaliou o sucesso do seu percurso:

Sim, eu acho que sim. Concluí nos três anos, no prazo mínimo previsto, o que não acontece com 95% dos alunos. Agora, em 2014.2 foram pouquíssimos que concluíram o curso no prazo mínimo, então acho que sim. É difícil concluir no prazo mínimo, muito difícil.

8.3.1. RETRATO SOCIOLÓGICO: PERCURSO TENDENCIAL QUE OCORRE PELO “TOPO” DA ESTRUTURA SOCIAL

Montu

DETERMINAÇÃO E DISCIPLINA NA CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA NO ENSINO SUPERIOR

Montu tinha 29 anos, no momento da entrevista. Nasceu em Caetité, município localizado na região sudoeste da Bahia. Veio de um contexto familiar de apoio emocional, financeiro e que sempre o estimulou a longevidade escolar e a busca pelo sonho de cursar Engenharia Civil. Com este objetivo, Montu ingressou no curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (BCET) do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), primeiro ciclo de formação para cursos profissionais de Engenharia.

Os pais eram proprietários de um comércio na cidade de Caetité, possuíam ensino fundamental completo; no entanto, na família ampliada de Montu, outros parentes possuíam graduação em Engenharia Civil e estes influenciaram na vocação do mesmo. No momento da entrevista, Montu registrou como uma conquista a aprovação em processo seletivo para professor temporário, no curso BCET/CETEC/UFRB. Ele também estava matriculado no curso de Engenharia Civil no CETEC/UFRB.

O trajeto escolar antes da UFRB ocorreu em uma escola pública modelo, na qual ele realizou o ensino fundamental e médio. Bom desempenho e o sucesso marcaram este período, no qual ele já demonstrava sua inclinação para área da Matemática. No ensino médio, os professores já indicavam para Montu que buscasse trilhar seus planos de futuro considerando o ingresso na universidade em um curso da área de Exatas.

No ano de 2005, ele concluiu o ensino médio e ingressou no ano seguinte na Universidade Estadual da Bahia – campus Caetité no curso de Licenciatura em Matemática. Mesmo antes de concluir este curso, ele já tinha se inserido no mercado de trabalho, como docente e lecionando as disciplinas de Matemática, Física e Química em escolas do ensino médio. Foi neste contexto que obteve informações sobre o ENEM e resolveu prestar o exame.

Na mudança para Cruz das Almas, no início, passou por um período de estranhamento com a cidade e saudades dos familiares, mas administrou com serenidade estes sentimentos. A adaptação ao curso foi integral, em parte pelo legado de formação na área de matemática, e por outro lado, o percurso no BCET/CETEC/UFRB foi marcado pelo foco na educação, materializado no objetivo de concluir o curso no tempo mínimo e com bom aproveitamento. Para tanto,

mostrou-se um indivíduo organizado com um projeto de profissionalização estabelecido, bem como as estratégias definidas para alcançar sua meta. Ele possuía método e rotina de estudo bem definidos e seguidos com disciplina, de modo a distribuir de forma metódica os seus horários de estudo, lazer (com moderação) e descanso.

O envolvimento com os professores foi profícuo, bem como com os projetos de extensão e de pesquisa. Nestas atividades acadêmicas sempre teve bolsa, o que, aliado a ajuda financeira recebida dos pais, contribuíram para a cobertura de suas necessidades materiais com tranquilidade.

O percurso de Montu foi marcadamente definido pelo quadro familiar de cultivo da escolarização, em uma área que outros membros de sua família ampliada já desenvolviam atividades laborais. Ademais, o jovem possuía uma capital escolar sólido que permitiu um trânsito favorável no curso; portanto, uma confluência entre a cultura de classe e cultura escolar na qual se ancorou a linearidade do seu percurso.

8.4. PERCURSO TENDENCIAL QUE OCORRE PELA “BASE” DA ESTRUTURA SOCIAL

Este percurso-tipo pelas características sociais e desempenho escolar classifica-se como tendencial esperado, por tratar-se de uma concluinte de classe popular (apresentava renda familiar mensal abaixo de dois salários mínimos, baixa escolaridade dos pais) e com uma trajetória irregular (CRA abaixo de sete, reprovações, conclusão acima do tempo estabelecido). Ela informou que tinha 22 anos e autodeclarou-se como parda.

Na avaliação de Amonet, o seu percurso foi de sucesso, conforme podemos verificar na transcrição abaixo:

O meu maior sucesso foi o meu TCC⁸⁵. Que, tipo é [...] Eu consegui discutir tudo que eu queria, mostrar que é importante sim, uma discussão da didática dentro do ensino de química, o fato de não existir no currículo. O meu TCC acabou virando o capítulo do livro da UFRB, a banca recomendou que eu mandasse para editora da UFRB, então foi um sucesso, né? Eu tive vários professores marcantes. Então, acho que o meu sucesso é graças a eles. Por causa, tipo, de uma professora eu decidi fazer licenciatura. Então ela teve [...] para uma pessoa que não sabia o que queria fazer, ela teve sim, ela foi marcante. A pesquisa foi marcante, o contato. Os professores foram realmente muito marcantes.

A baixa escolarização dos pais, não foi um empecilho para sua escolarização, ao contrário, foi observado um investimento familiar que se deu na busca por uma colocação da

⁸⁵ TCC (Trabalho de conclusão de curso): uma exigência dos currículos da universidade para o estudante concluir o curso. Define-se pela realização de uma estudo e apresentação no formato de uma monografia.

jovem em uma instituição privada, na qual a mesma se manteve durante toda a sua escolarização básica, em função de bolsa de ação social. Teve um bom desempenho no ensino básico, o que proporcionou o acesso a UFRB antes de concluir o ensino médio. Com perspectiva de ingresso na universidade em suas mãos, ela foi estimulada a realizar um exame supletivo que lhe conferiu um diploma de conclusão de ensino médio e permitiu iniciar a graduação em Licenciatura em Química.

O trajeto na UFRB foi marcado, inicialmente, por instabilidade em relação à opção vocacional e dúvidas quanto à infraestrutura da universidade. O envolvimento com uma docente da universidade e com PIBID (Programa de Apoio à Docência) foram fundamentais para sua descoberta vocacional, a permanência e a conclusão do curso. Assim, Amonet foi envolvendo-se e construindo sua identidade como professora de Química na sua trajetória na universidade.

A sua trajetória no ensino superior foi marcada por um conjunto de fatores favoráveis e a estudante, desde o início do curso de graduação, foi contemplada com bolsa do PIBID, realizou o curso de graduação em seu município de origem e permaneceu vivendo na casa dos pais.

Ademais, uma vantagem assinalada pela jovem, em relação a seus colegas de turma, foi a qualidade da formação que a mesma obteve no ensino privado. Muito diferente de seus colegas de turma, os quais, segundo Amonet, vindos de escola pública apresentavam muitas lacunas de formação, especialmente, em Matemática, Química e Física. Na sua visão, foi o principal motivo para a retenção e o abandono do curso.

A grande dificuldade que a pessoa tem do ensino médio e vem trazendo para universidade, fez com que muitas pessoas desistissem. Tipo do meu curso entraram 47 ou 46 pessoas e se formaram em todo este período acho que umas 12 pessoas. Então, acho que a carência que você tem no ensino médio vai refletir quando você chega aqui e não faz com que você permaneça (Amonet).

Na entrevista de Amonet, foi marcante a sua descoberta, o seu envolvimento e o seu comprometimento com a formação de professora. Este firme propósito de assegurar qualidade na sua formação contribuiu com o abandono de componentes curriculares, os quais, na perspectiva da jovem, não estavam sendo ministrados com qualidade.

Mas tive reprovação em disciplinas de ensino, quando eu me identifiquei com as licenciaturas, mas aquele professor que não tinha uma discussão, que não era muito boa, que sabe [...] às vezes “mangueava” (pode falar isso?). Eu desisti! Ah, eu estou fazendo licenciatura, quero fazer um mestrado em ensino, então não tem porque ficar aqui nessa sala a tarde toda, é tipo [...] passando seminários, sem momento de discussão. Eu largava! Quando não me identificava com a proposta da disciplina. Eu larguei duas disciplinas por causa disso.

Outras reprovações ocorreram no componente curricular de Física, por dificuldades de aprendizagem, as quais foram superadas com esforço pessoal e atuação em grupos de estudos, estes organizados pelos próprios estudantes. Assim, a trajetória de moderado sucesso normativo, com reprovações e atraso na conclusão do curso foi construída, desde o início do curso, por incertezas em relação à escolha da profissão (próprias de uma jovem de dezessete anos), por dificuldades de aprendizagem e por posturas políticas de defesa de uma área de identificação no curso.

Em contrapartida, a vida acadêmica de Amonet foi marcada pela inserção no PIBID e participação em congressos com apresentação de trabalhos. A concluinte teve o seu trabalho de conclusão de curso transformado em capítulo de livro e, ademais, registramos na sua trajetória o envolvimento com o movimento estudantil. As redes de sociabilidade estabelecidas foram estruturantes para a sua permanência e a conclusão no curso, especialmente pela presença de uma professora que desempenhou um papel crucial na vida acadêmica da jovem, bem como as relações com pares em grupos de estudos.

O percurso de Amonet no ensino superior revelou, em primeiro lugar, lacunas do modelo de formação instituído no país, no qual os estudantes ingressam em cursos de formação linear ou profissionalizante, precocemente e indecisos em relação à escolha vocacional. Em segundo, o papel do Programa de Iniciação à Docência que, no caso estudado, atingiu seus objetivos de promover a iniciação e o envolvimento com a docência. Por fim, o papel dos professores dos semestres iniciais como “pedras angulares” para o envolvimento dos estudantes com o curso e com a universidade.

8.4.1. RETRATO SOCIOLÓGICO: PERCURSO TENDENCIAL QUE OCORRE PELA “BASE” DA ESTRUTURA SOCIAL

Amonet

A DESCOBERTA VOCACIONAL NO PERCURSO DA GRADUAÇÃO

Amonet tinha 22 anos, no momento da entrevista. Nasceu em Amargosa e viveu com seus pais nesta cidade. Em 2009, ingressou no curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, que se localiza na cidade de origem de Amonet. Filha de trabalhadores da agricultura familiar, sua mãe cursou até a quarta série e o seu pai foi

somente alfabetizado. Foi a primeira pessoa de todas as gerações da sua família que ingressou na universidade. No momento da entrevista, ela estava inserida no mercado de trabalho, lecionando em uma escola pública do mesmo município.

Sua escolarização básica ocorreu em escola privada e, nesta instituição, foi beneficiária de bolsa social para estudantes de classes menos favorecidas. Em contrapartida, tinha que manter rendimento elevado e não obter reprovações. Esta condicionalidade exigiu muita dedicação e esforço da jovem. No segundo ano do ensino médio, ela prestou vestibular para Licenciatura em Química e foi aprovada. A direção da escola na qual concluiu o ensino médio a estimulou a fazer exame supletivo e ingressar na universidade. Logo no primeiro semestre, ela dividiu o seu tempo entre concluir o ensino médio e cumprir com o conjunto de disciplinas do curso para o qual foi selecionada na UFRB. Este período também foi marcado pela indecisão em relação à opção profissional feita ou que se concretizou precocemente na sua vida e incertezas em relação a instituição (CFP/UFRB) recém-criada e com infraestrutura improvisada.

A jovem, concomitante ao desenvolvimento do curso de graduação, passou a prestar vestibular para ingressar no curso de Farmácia na Universidade Federal da Bahia, em Salvador. Após algumas tentativas, foi aprovada e colocada diante da necessidade de fazer escolhas. Optou por permanecer no CFP/UFRB, pois, naquela altura, já se encontrava envolvida com a descoberta, antes improvável, da licenciatura em Química como uma profissão estimulante. A mudança de posição ocorreu pela ação de uma docente e pela inserção no Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Neste cenário inicial de incertezas em relação à escolha profissional, muito comum em jovens que acessam, extemporaneamente, a universidade, Amonet passou a acumular reprovações. No decorrer do curso, outras reprovações ocorreram por dificuldade de aprendizagem, especialmente, em Física, bem como, por uma postura de valorização da área de ensino ou das disciplinas didático/pedagógicas, esta atitude levou a jovem a abandonar disciplinas, quando identificava que o docente não detinha o conhecimento de sua matéria de ensino ou não tinha habilidade para organizar suas aulas. O atraso no curso foi uma consequência deste conjunto de fatores.

O envolvimento com a área de ensino de Química, por meio do PIBID, também permitiu que Amonet se dedicasse à realização de pesquisas, participasse de congressos científicos e apresentasse trabalhos nestes eventos. Ademais, ela demonstrou interesse, conhecimento e reflexão sobre as lacunas da formação que obteve no CFP. Este processo reflexivo culminou com

a realização do seu trabalho de conclusão do curso. Nesta produção, a entrevistada fez uma análise comparativa do currículo, que a mesma vivenciou com o de outras universidades, com a finalidade de demonstrar a importância da disciplina “didática”.

Este percurso foi classificado como tendencial esperado para origem social por conjugar condições sociais desfavoráveis e desempenho acadêmico irregular, apresentado por Amonet, que não satisfaz ao padrão de sucesso convencional, medido pela formação em menor tempo, por ausência de reprovações e nota superior a sete. No entanto, em uma perspectiva do desenvolvimento intelectual, do encontro com a vocação e do comprometimento profissional, podemos afirmar que Amonet superou as expectativas de sucesso. Este exemplo de percurso constituiu-se como importante para colocar em suspeita os padrões normativos estabelecidos para medir o sucesso de estudantes no nível universitário. Ademais, o seu trajeto pode ser considerado um exemplo evidente da fixação de profissionais, em seus locais de origem, promovida pela interiorização da universidade.

8.5. CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, analisamos o percurso de nove egressos de cursos de graduação da UFRB, estes selecionados, intencionalmente, para evidenciar as características sociais, escolares e a capacidade de agência dos mesmos na condução dos seus percursos. De acordo com os perfis sociais e escolares, obtivemos quatro tipos de percursos: contratendência no sentido ascendente, contratendência no sentido descendente, tendencial que ocorre pelo “topo” ou pela “base” da estrutura social.

A capacidade de agência variou muito em relação ao tipo de percurso. Para aqueles de origem social desfavorável e bom desempenho escolar (contratendência em sentido ascendente) foi marcante a capacidade de agência dos jovens na superação dos inúmeros fatores limitantes do contexto social. Em alguns casos, a presença de uma pessoa de referência para estimular e/ou prover os estudos foi fulcral, bem como a determinação e a orientação da trajetória para o estudo.

Já a respeito daquelas egressas com percursos-tipo contratendência em sentido descendente, verificamos que as jovens possuíam um histórico escolar de sucesso, quando conviviam com a família, e a partir da quebra deste ambiente, com mudança para outra cidade para cursar a universidade, seus percursos modificaram. As entrevistadas mostraram-se mais

vulneráveis aos contextos de socialização e a dinâmica institucional e, deste modo, a capacidade de agência esteve sujeita a estas variações. O elemento transversal determinante destas trajetórias foi a dinâmica institucional marcada pela ausência de um “*ethos*” global de promoção do sucesso educativo.

O percurso tendencial que ocorre pelo “topo da estrutura social foi marcado por uma trajetória que demonstrou possuir um legado escolar prévio, que inclusive envolvia uma ambientação com linguagem universitária da área das Ciências Exatas, em função da graduação em Matemática que o inquirido possuía. Esta conjunção foi estruturante na construção da condição de estudante como ofício e domínio do desenvolvimento da sua trajetória.

No percurso tendencial que ocorre pela “base” da estrutura social, a agência esteve voltada para a descoberta e a consolidação da vocação, sem apego ao padrão oficial de sucesso escolar. Isso se revelou pela descontinuidade no padrão de desempenho escolar, que foi regular no ensino básico, para um desempenho irregular no ensino superior. Isso pode ter sido ocasionado pela ausência de pressão e pela maior liberdade encontrada neste último nível de ensino para fazer escolhas. Um elemento essencial neste percurso foi o papel do professor no primeiro semestre do curso, como um elemento crucial para promover o envolvimento e a definição vocacional. Destacamos que este percurso é um forte exemplo da complexidade do sucesso educativo e de quanto é limitado o olhar para este fenômeno apenas pelo aspecto normativo.

Com exceção das estudantes trabalhadoras, todos os outros percursos descritos acima tiveram acesso à orientação por meio de bolsa acadêmica, mesmo aquelas que apresentaram desempenho irregular, e, principalmente para estes, a experiência de orientação acadêmica foi o principal elemento salientado como favorável na trajetória. Estamos destacando isso para enfatizar a importância desta estratégia na trajetória destes jovens. Autores como Tinto (1999), descrevem estratégias como as comunidades de aprendizagem, as quais são fundadas na orientação por meio de equipes, como fundamentais para a promoção do envolvimento institucional.

Com a análise dos percursos acadêmicos aqui apresentados, foi possível evidenciar que no nível universitário as condições estruturais não atuaram, exclusivamente, na determinação do sucesso educativo dos estudantes. As redes de sociabilidade e os fatores institucionais atuaram como elementos fundamentais na definição dos mesmos. Logo, reforçamos que outros

elementos explicativos expressaram-se com maior força que os determinantes estruturais neste nível de ensino.

No que tange a força explicativa da dimensão institucional revelada nos percursos descritos, podemos ressaltar que ficou evidenciado um conjunto de variáveis que envolvem os diversos mecanismos estruturantes da ação da universidade (atração e integração de novos estudantes, acompanhamento e/ou orientação e inserção profissional) e do contexto institucional de aprendizagem. Estas variáveis possuem uma característica diferenciada das demais, visto que podem ser alteráveis pela ação organizada e estruturada da instituição. Deste modo, os tipos de percurso descritos nesta seção também contribuíram para apontar a força explicativa da dimensão institucional e como as formas de organização dos ambientes universitários de aprendizagem desempenham um papel estruturante no sucesso educativo dos estudantes.

CAPÍTULO IX. O SUCESSO DOS ESTUDANTES CONCLUINTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRB: UMA POSSIBILIDADE DE MEDIDA?

Com a finalidade de definir o "sucesso educativo" foi realizado um estudo de revisão de literatura analítica a partir de trabalhos publicados em vinte revistas acadêmicas, revisados por pares e disponíveis no *Education Resources Information Center (ERIC)*, *EBSCOhost* e *Google Acadêmico*. Em síntese, esta revisão constatou que o termo é necessariamente complexo, amplo e utilizado dentro do campo da pesquisa educacional para encapsular uma gama de resultados. A análise sugeriu uma definição a partir de seis componentes: desempenho acadêmico, satisfação, aquisição de habilidades e competências, persistência, realização dos objetivos de aprendizagem. Os autores também registraram que encontraram incongruência na literatura entre como o sucesso educativo foi definido e como ele foi medido. Neste sentido, os achados indicaram que a maior parte das pesquisas publicadas mediu o sucesso, estritamente, como desempenho dos estudantes, este entendido como o coeficiente de rendimento acadêmico (York, Gibson, & Susan, 2015).

A principal crítica à utilização isolada desta métrica relaciona-se com a capacidade limitada da nota parcial ou global em revelar a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Este estudo adotou uma análise do sucesso educativo, a partir de um olhar mais ampliado dos índices normativos portanto, utilizamos o coeficiente geral de rendimento acadêmico (CRA), as reprovações na trajetória do concluinte e o tempo de conclusão do curso. Para superar a perspectiva eminentemente normativa, incluímos uma análise da percepção dos concluintes sobre a contribuição da graduação para a apropriação de saberes que estruturam a formação universitária e, desta forma, analisar o sucesso educativo por um prisma que abarcasse a qualidade da aprendizagem.

Logo, partimos da premissa que o sucesso educativo do estudante universitário constrói-se no âmbito de instituições de ensino superior e, portanto, envolve a educação formal produzida nestes espaços constituída pelos componentes instrucional, cidadania, científico e interdisciplinar.

Estes componentes foram definidos tendo como referência a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Brasil, 1996), na qual há uma definição ampliada da formação universitária; a Portaria Inep nº 239, de 10 de junho de 2015 (INEP, 2015), que estabeleceu habilidades, competências e objetos de conhecimento que integrariam o componente de formação geral da

prova do Exame Nacional Desempenho dos Estudantes (ENADE)⁸⁶. Ainda partimos do conceito de educação geral (Harvard University Faculty of Arts and Sciences, 2007; Pereira, 2011) e das formulações de Braxton (2006) sobre indicadores de sucesso educativo.

É importante retomar o perfil do grupo estudado para melhor situar o leitor na análise do sucesso educativo que será o objeto deste capítulo. O grupo foi formado por concluintes de curso de graduação da UFRB, que predominantemente, se autodeclararam pardos e negros, do sexo feminino, não trabalharam durante a graduação, solteiros e sem filhos. Estes experimentaram nos seus processos de socialização condições adversas de incorporação do capital cultural, seja pela origem familiar popular, revelada pelo elevado percentual de concluintes que foram os primeiros das suas famílias a obter grau universitário, como também, pelas condições de oferta e consumo de bens culturais insuficiente, com maior acesso a recursos menos elaborados e oriundos dos meios de comunicação de massa.

As condições institucionais que este grupo encontrou no seu percurso acadêmico na graduação foram extremamente diferenciadas entre os centros acadêmicos e mesmo no interior de cada centro. De modo que não podemos afirmar que os mesmos vivenciaram um “*ethos*” universitário promotor do sucesso educativo de forma generalizada, ou seja, a existência de um conjunto de valores, regras e padrões de conduta que caracterizam a universidade e influenciam no sucesso dos estudantes, conforme discutimos no capítulo VII.

Nas próximas seções, iremos descrever os resultados dos índices adotados para medir o sucesso dos concluintes que integraram este estudo. A princípio serão apresentados os índices normativos: o tempo de conclusão do curso, as reprovações e o coeficiente geral de rendimento acadêmico por Centro e UFRB. Posteriormente, os resultados relacionados com a percepção dos concluintes sobre a contribuição da formação universitária que tiveram no curso da UFRB para o desenvolvimento dos quatro componentes da educação universitária os saberes instrucionais, cidadania, científico e interdisciplinar.

Em seguida, foram realizadas análises mais aprofundadas com o intuito de elucidar as relações entre os índices de sucesso educativo propostos neste estudo, além de uma análise comparativa do sucesso normativo alcançado pelos concluintes em tela por centro acadêmico. Para tanto, realizamos análises comparativas entre o curso de BIS, os demais cursos do CCS (Enfermagem, Nutrição e Psicologia) e os outros cursos de graduação da UFRB – estes últimos foram agrupados por centro acadêmico. Para finalizar esta análise foram aplicados testes entre

⁸⁶ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

os índices de sucesso educativo normativo e as dimensões explicativas do fenômeno (estrutural, institucional e individual). Em todas as análises, foram utilizados testes estatísticos indicados pela literatura como adequados diante de diferentes níveis de medida das variáveis.

9.1. ÍNDICES NORMATIVOS

9.1 1. TEMPO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na tabela 36, estão retratados dados da amostra estudada em relação a tempo de conclusão do curso, e observamos que 52,9% dos informantes referiram que concluíram seus cursos de graduação no tempo mínimo estabelecido no projeto pedagógico contra 47,1% que afirmaram que não cumpriram este requisito. Em relação aos centros acadêmicos, percebemos que o CCS foi aquele que apresentou maior percentual de estudantes que prolongaram seus estudos, no entanto, assinalamos anteriormente (Capítulo VII; Figura 3) que os cursos deste centro apresentaram melhor eficiência em diplomar os seus estudantes, ou seja, melhores taxas de conclusão da graduação (TCG). Isso parece revelar uma aparente falta de lógica, mas ocorreu em função da fórmula da TCG não considerar as variações do numerador, que no caso dos cursos do CCS foi formado por um número elevado de estudantes, mas que não necessariamente tinham cumprido a exigência de formar no tempo mínimo estabelecido para os seus cursos.

É importante ressaltar que para a pergunta formulada sobre o tempo de conclusão (você concluiu o seu curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição?) pode ter ocorrido dificuldades de interpretações, as quais podem ter ocorrido por desconhecimento dessa exigência institucional. Contudo, as informações em relação à TCG calculadas e o tempo de formação, que foi informado pelos egressos inquiridos evidenciaram que o uso somente da fórmula como indicador de sucesso institucional pode ser limitado, visto que, neste estudo, observamos que a maioria dos egressos concluiu o curso no tempo mínimo, seguindo as exigências de órgãos oficiais. No entanto, o resultado da aplicação da fórmula revelou somente a ineficiência da grande maioria dos cursos, visto que o número de ingressantes foi discrepante em relação ao número de concluintes, considerando o tempo mínimo estabelecido para a formação.

Tabela 36. Distribuição dos estudantes segundo tempo mínimo de conclusão do curso, por centro acadêmico e UFRB

Concluiu curso no tempo mínimo	Centros da UFRB					
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	UFRB
Não	39	12	9	0	12	72
	59,1%	41,4%	37,5%	,0%	41,4%	47,1%
Sim	27	17	15	5	17	81
	40,9%	58,6%	62,5%	100,0%	58,6%	52,9%
Total	66	29	24	5	29	153
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

9.1.2. REPROVAÇÕES

A situação dos concluintes, que integraram este estudo, em relação às aprovações/reprovações em componentes curriculares na trajetória da graduação pode ser visualizada na Tabela 37. Nesta, um percentual de 45% dos concluintes informou que foram aprovados em todos os componentes curriculares cursados, outros 55% referiram ter vivenciado a experiência de reprovação⁸⁷.

Tabela 37. Ocorrências de aprovações ou reprovações em componentes curriculares na trajetória dos concluintes 2014.2, participantes deste estudo, dos cursos de graduação da UFRB

Reprovação em componente curricular	UFRB	
	N	%
Não	69	45
Sim	85	55
Total	154	100

Fonte: Pesquisa de campo

Na figura 7, é possível observar a situação de aprovação/reprovação dos concluintes por centro acadêmico. A linha contínua que representa aqueles que referiram somente aprovações na trajetória de graduação, só ficou em posição superior à linha pontilhada – que representa aqueles que informaram ter vivenciado reprovações – no CCS. Logo, podemos afirmar que neste

⁸⁷ Estudo realizado por Costa, Lopes e Caetano (2014) identificou um percentual de 72,8% de aprovações no primeiro ciclo em instituições de ensino superior de Portugal.

centro acadêmico o percentual de egressos que vivenciaram aprovações em todos os componentes curriculares cursados foi maior em relação aos demais centros.

No CETEC, todos os respondentes informaram ter obtido resultados finais desfavoráveis em componentes curriculares na trajetória da graduação. Ressaltamos que o número de estudantes do CETEC (5) que integraram este estudo foi um “n” muito baixo, isso pode não retratar a realidade deste centro acadêmico; no entanto, ressaltamos que há uma tendência de reprovação significativa em cursos da área de exatas e tecnológicas registrada em estudos nacionais (Rissi & Santana, 2011).

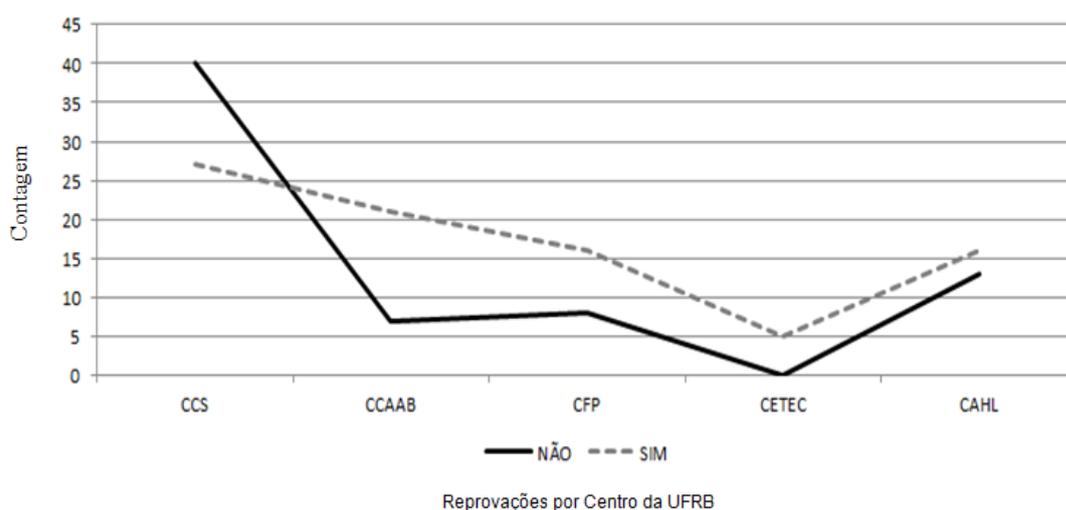


Figura 7. Ocorrências de aprovação ou reprovações em componentes curriculares, na trajetória dos concluintes que participaram deste estudo, por centro acadêmico e UFRB

Fonte: Pesquisa de campo

Em relação ao número de componentes curriculares que o concluinte obteve reprovações observamos que a amplitude da variação foi de um (1) a nove (9) ($M=3,05$; $DP=2,46$). Dentre os 85 que referiram reprovações, 32 (37,7%) relataram histórico de reprovação repetida, em um ou mais componentes curriculares. Para um percentual de 55,6% do grupo estudado, que referiu ter vivenciado a situação de reprovações em componentes curriculares na sua trajetória de graduação, estas ocorreram, especialmente, nos dois primeiros anos do curso (Figura 8). Após o quarto semestre letivo, a queda na linha foi bastante acentuada⁸⁸.

⁸⁸ Este resultado foi coerente com a literatura especializada, os estudos de Tinto (2006) apontaram este período como crucial e destacou a necessidade das instituições superarem a visão que imputa à responsabilidade da reprovação em questões próprias dos estudantes e passarem a dar maior atenção a organização dos ambientes de aprendizagem. Coulon (2008) denominou este período de “o tempo de estranhamento”, ao longo do qual o estudante depara-se em um universo desconhecido.

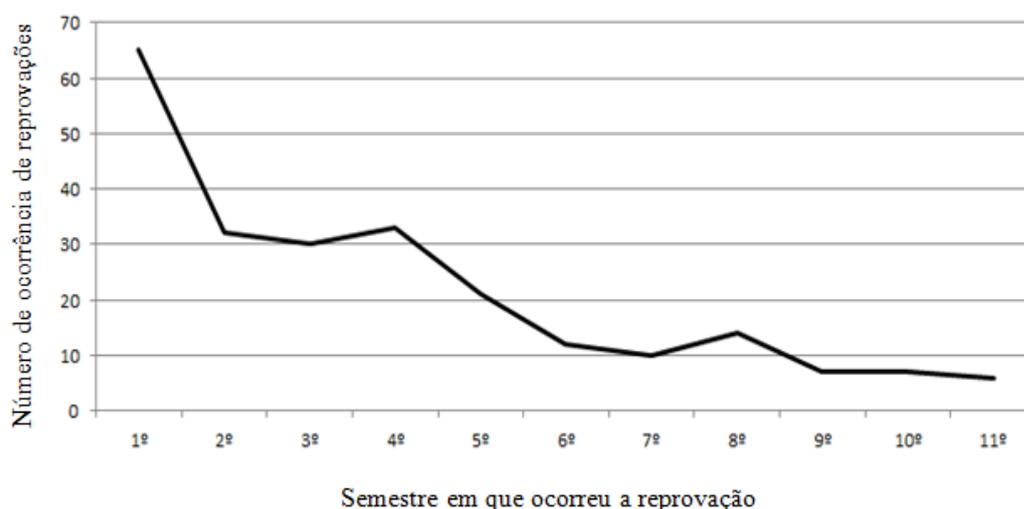


Figura 8. Número de ocorrências de reprovações referidas pelos concluintes 2014.2, participantes deste estudo, em componentes curriculares, por semestre letivo nos cursos da UFRB

Fonte: Pesquisa de campo.

A situação de desligamento ou cancelamento de matrícula é regulamentada na UFRB pelo Artigo 65 do regulamento de ensino de graduação (UFRB, 2012), o qual estabeleceu condicionalidades para o estudante ser incluído nesta condição. Entre elas, destacamos as reprovações em todos os componentes curriculares em semestre consecutivos por nota ou frequência e a extrapolação do tempo máximo de conclusão do curso. Verificamos que somente 7,1% do grupo estudado estiveram nesta condição e os motivos elencados pelos estudantes estavam relacionados com as condições descritas acima, especialmente, reprovações em semestres consecutivos.

9.1.3. COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACADÊMICO

O desempenho dos concluintes é expresso na instituição por meio do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA)⁸⁹ ou score geral. A atribuição de notas aos discentes na instituição obedece às regras estabelecidas no regulamento de ensino de graduação (REG)⁹⁰.

⁸⁹ Este coeficiente é calculado semestralmente, com base nas notas obtidas pelo aluno em todas as disciplinas cursadas desde seu ingresso na Universidade. A fórmula para o cálculo envolve a média simples da nota obtida nos componentes curriculares cursados ao longo do curso.

⁹⁰ Este documento definiu que as notas deveriam ser atribuídas em uma escala de 0-10, conforme os trabalhos acadêmicos definidos pelo professor. O estudante que obtivesse média simples nas avaliações parciais, igual ou superior a sete (7,0) estaria dispensado do exame final. O exame final consiste em prova escrita e/ou prática e/ou oral e/ou execução de um trabalho, versando sobre os conteúdos lecionados no período. Para aprovação no componente curricular, após a realização do exame final, o estudante deveria alcançar média igual ou superior a cinco (5,0) (UFRB, 2012).

Na tabela 38, observamos que 28,6% e 50,9% dos participantes, deste estudo, integralizaram o curso de graduação, com CRA nas faixas de 7-7,9 a 8-8,9, respectivamente. Percentuais de 3,7% (n=6) e 9,9% (n=16) finalizaram o curso com rendimento nas faixas de 5-5,9 e 6-6,9, respectivamente. No outro extremo, a maior faixa de rendimento acadêmico (9-10), verificou-se um percentual de 6,8% dos concluintes.

O CCS foi o centro que concentrou o maior percentual de concluintes nas faixas de coeficiente de rendimento acadêmico mais elevado (8-8,9 e 9 ou mais). No capítulo VI, registramos que este centro também concentrou maior percentual de estudantes com maiores notas no ENEM. No CFP, no CAHL e no CETEC, a maioria dos respondentes concluíram o curso na faixa de 8-8,9. Já no CCAAB, a maioria dos estudantes obtiveram CRA na faixa de 7-7,9% (Figura 06).

Em relação ao CCAAB, um fato curioso pode ser ressaltado em relação ao perfil do desempenho normativo dos concluintes deste centro. A maioria dos estudantes que integralizaram cursos do CCAAB alcançaram as faixas de coeficiente de rendimento mais baixas (quando comparados aos outros centros), o percentual de reprovação em componentes curriculares foi elevado (75%) e 48% reprovaram em mais de quatro componentes curriculares. Dito isso, para estabelecer uma conexão com o capítulo VII, no qual constatamos que este centro foi o que apresentou o “*ethos*” acadêmico mais desenvolvido da instituição, com presença marcante de projetos de pesquisa e extensão, oferta regular de eventos científicos, 65,5% dos estudantes do CCAAB, integrantes deste estudo, foram bolsistas de iniciação científica.

Enfim, os dados apontam preliminarmente e, certamente, exigem maiores investigações e aprofundamentos, que a ambiência acadêmica deste centro parece que pouco influenciou no desempenho acadêmico dos concluintes, visto que nos centros com menor pujança, os estudantes apresentaram melhor coeficiente de rendimento acadêmico. No entanto, não podemos deixar de registrar a importante presença de componentes curriculares da área de exatas nos currículos dos cursos deste centro acadêmico. De modo que, o grau de dificuldade enfrentado pelos estudantes de cada curso também deve ser considerado nesta análise. Ainda destacamos algo que torna mais instigante compreender o contexto de aprendizagem deste centro, já que um percentual de 76,5% dos egressos do CCAAB ingressaram na instituição com

nota global do ENEM entre 600-699,99, ou seja, apresentavam um preparo prévio para enfrentar os desafios e exigências do ensino superior.

Tabela 38. Distribuição dos estudantes segundo faixa de coeficiente de rendimento acadêmico UFRB

Faixas de CRA	UFRB	
	N	%
5 a 5,9	6	3,7
6 a 6,9	16	9,9
7 a 7,9	46	28,6
8 a 8,9	82	50,9
9 ou mais	11	6,8
Total	161	100

Fonte: SURRAC

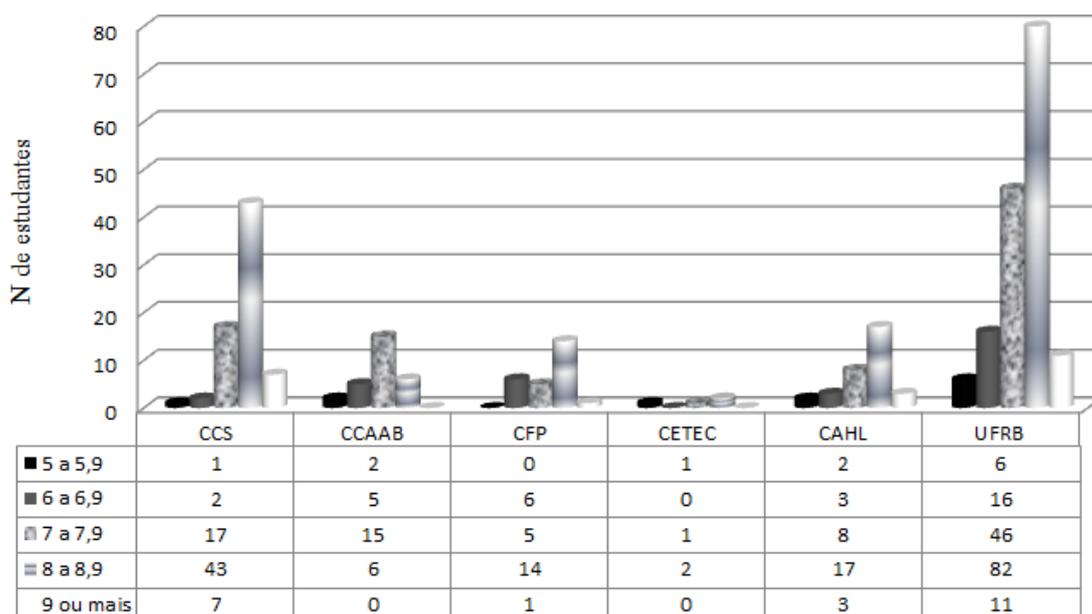


Figura 9. Distribuição dos estudantes segundo faixa de coeficiente de rendimento acadêmico, por centro acadêmico e UFRB

Na amostra de concluintes estudada observamos que 86,4% integralizaram seus cursos com escore geral igual ou maior que 7,0 ($M=7,89$)⁹¹, a maioria ($N=81$) informou que concluiu o curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição e um percentual de 55% ($N=85$) relatou que obteve reprovações em componentes curriculares (Tabela 39). As reprovações ocorreram, especialmente, até o quarto semestre e 37% dos inquiridos referiram que estas foram repetidas.

⁹¹ Estudo realizado por Silva Júnior e Amorim (2014) com estudantes matriculados e concluintes de uma instituição de ensino superior no interior do estado de Pernambuco, mostrou que a nota final média de conclusão de curso registrada foi igual a 8,0.

Logo, uma leitura mais acurada destes dados sugere que uma ação crucial para o aperfeiçoamento do sucesso do normativo destes estudantes deveria ter sido empreendida para compreender e enfrentar o problema das reprovações, principalmente, nos primeiros anos dos cursos. A invisibilização deste problema nas instituições de ensino superior, um olhar sobre ele como parte do melhor desempenho (nível de competência e de exigência) do professor ou, ainda, a cupabilização do discente por deficiência na formação anterior só reforçam o insucesso.

Ademais, no capítulo VIII, quando analisamos os percursos tipo contratendência decrescente verificamos, por meio do relato das estudantes o quanto a instituição não estava preparada para contextos de subversão da norma “formar no tempo”, visto que os relatos das egressas revelaram um conjunto de dificuldades enfrentadas por estarem na condição de dessemestralizadas, denotando uma gestão do curso voltada somente para aqueles que estavam no fluxo “normal”, sem reprovações e sem atrasos, na contramão da realidade institucional.

Tabela 39. Síntese dos índices normativos de medida do sucesso educativo dos concluintes semestre 2014.2, participantes deste estudo, por centro acadêmico e UFRB

Índice	Centros da UFRB						UFRB
	CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL		
Coeficiente de Rendimento Acadêmico	N	70	28	26	4	33	161
	Média	8,2	7,3	7,7	7,5	7,8	7,89
	Desvio Padrão	0,67	0,79	0,87	1,21	0,96	0,86
	Min	5,50	5,50	6,10	5,80	5,10	5,10
	Max	9,20	8,60	9,00	8,60	9,30	9,30
Reprovações	N	67	28	24	5	29	154
	Sim	27	21	16	5	16	85
	Não	40	7	8	0	13	69
Concluiu curso no tempo mínimo	N	66	29	24	5	29	153
	Sim	27	17	15	5	17	81
	Não	39	12	9	0	12	72

9.2. ÍNDICES DE PERCEPÇÃO DE APROPRIAÇÃO DOS COMPONENTES DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

A partir da premissa de que o sucesso educativo do estudante universitário constrói-se no âmbito da instituição a partir dos componentes da educação instrucional, cidadã, científica e

interdisciplinar buscamos apreender como os estudantes perceberam a contribuição do curso de graduação realizado na UFRB para o desenvolvimento destes componentes.

Assim, definimos o saber instrucional, como o preparo para atuação em um campo profissional; o saber para cidadania, como o desenvolvimento de indivíduos ativos, informados sobre as questões do seu tempo e inseridos na sociedade de forma crítica de modo a exercer direitos e também cumprir obrigações; e o saber científico, como a aptidão para compreender e trabalhar com os elementos e com a linguagem científica. Ademais, consideramos pertinente acrescentar, o saber interdisciplinar, concebido como a capacidade do educando em comprometer-se com o diálogo e com a ação interdisciplinar.

A seguir, serão apresentados os resultados da percepção dos concluintes deste estudo sobre a apropriação dos saberes, sendo que os inquiridos deveriam assinalar o grau de concordância com cada uma das assertivas, em uma escala de 4 (Contribuiu muito) a 1 (Não Contribuiu).

9.2.1. PERCEPÇÃO DE APROPRIAÇÃO DO COMPONENTE INSTRUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR

Na tabela 40, verificamos que estão dispostos os itens que compuseram a avaliação da apropriação dos saberes que integraram o componente instrucional do ensino superior. Os inquiridos deveriam expressar em uma escala de 4 (Contribuiu muito) a 1 (Não Contribuiu) a ação da universidade/curso na apropriação dos seguintes saberes instrucionais: desenvolvimento da capacidade de formular e gerir projeto; domínio de práticas/técnicas fundamentais para o exercício da sua profissão e do conhecimento sobre a legislação vigente para sua área de atuação/profissão; capacidade de lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua área de atuação, utilização adequada de recursos da tecnologia da informação em sua área de atuação e adoção de uma atitude proativa de investir em educação permanente.

Os dados revelaram que mais de 50% dos inquiridos concordaram que a instituição contribuiu muito para aquisição dos seguintes saberes: desenvolvimento da capacidade de formular e gerir projeto; domínio de práticas/técnicas fundamentais para o exercício da sua profissão e do conhecimento sobre a legislação vigente para sua área de atuação/profissão e

capacidade de lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua área de atuação (Tabela 40).

Os saberes (utilização adequada de recursos da tecnologia da informação em sua área de atuação e adoção de uma atitude proativa de investir em educação permanente) obtiveram 39% e 48%, respectivamente, de inquiridos que responderam que a universidade/curso contribuiu muito para aquisição dos mesmos (Tabela 40).

Para todos os saberes que compuseram o componente instrucional da educação superior destacamos que os respondentes que integralizaram seus cursos no CCS foram aqueles que apresentaram maior percentual de concordância que universidade contribuiu muito para o apoderamento destes (Tabela 40).

Tabela 40. Percepção dos concluintes de cursos de graduação da UFRB, semestre 2014.2 que participaram deste estudo, sobre a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento do componente instrucional

Saberes		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Desenvolver a sua capacidade de formular e gerir projeto	Não contribuiu	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,7%
	Contribuiu pouco	3,0%	10,3%	4,3%	0,0%	7,1%	5,3%
	Contribuiu razoavelmente	28,4%	41,4%	52,2%	25,0%	39,3%	36,4%
	Contribuiu muito	68,7%	48,3%	43,5%	50,0%	53,6%	57,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dominar práticas/técnicas fundamentais para o exercício da sua profissão e ter conhecimento sobre a legislação vigente para sua área de atuação / profissão	Não contribuiu	0,0%	0,0%	4,5%	0,0%	0,0%	0,7%
	Contribuiu pouco	3,0%	13,8%	13,6%	25,0%	10,7%	8,7%
	Contribuiu razoavelmente	33,3%	34,5%	45,5%	75,0%	46,4%	38,9%
	Contribuiu muito	63,6%	51,7%	36,4%	0,0%	42,9%	51,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua	Contribuiu pouco	3,0%	10,7%	4,3%	50,0%	3,6%	6,0%
	Contribuiu razoavelmente	20,9%	50,0%	60,9%	50,0%	35,7%	36,0%
	Contribuiu muito	76,1%	39,3%	34,8%	0,0%	60,7%	58,0%

área de atuação	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Utilizar adequadamente recursos da tecnologia da informação em sua área de atuação	Não contribuiu	1,5%	0,0%	8,7%	0,0%	0,0%	2,0%
	Contribuiu pouco	7,5%	6,9%	17,4%	25,0%	29,6%	13,3%
	Contribuiu razoavelmente	43,3%	51,7%	39,1%	75,0%	44,4%	45,3%
	Contribuiu muito	47,8%	41,4%	34,8%	0,0%	25,9%	39,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente	Não contribuiu	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	Contribuiu pouco	4,5%	24,1%	21,7%	25,0%	25,9%	15,4%
	Contribuiu razoavelmente	25,8%	41,4%	52,2%	75,0%	33,3%	35,6%
	Contribuiu muito	68,2%	34,5%	26,1%	0,0%	40,7%	48,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: pesquisa de campo

9.2.2. PERCEÇÃO DE APROPRIAÇÃO DO COMPONENTE CIDADANIA DO ENSINO SUPERIOR

Os seguintes saberes integraram o componente cidadania da formação universitária: “obtenção de um julgamento informado que o capacite a fazer escolhas criteriosas e análise da relação custo-benefício, levando em conta as reais necessidades da população”; “participação do trabalho em equipe, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores e culturas”; “compreensão das questões do mundo presente tanto no contexto próprio de sua vida como nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos”; “desenvolvimento da consciência de cidadãos de uma sociedade global em um mundo que se torna pequeno e integrado pela tecnologia”; “conhecimento de outras culturas e culturas de outros tempos, análise de situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica” e “ampliação da visão sobre relações étnico-raciais, questão ambiental, democracia, cidadania, arte e cultura”.

Para cinco dos sete saberes que integraram o componente cidadania, a percepção de que a universidade contribuiu muito para a apropriação do saber foi superior a 50% (Tabela 41). Somente para os saberes “conhecimento de outras culturas e culturas de outros tempos” e “análise de situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de

maneira sistêmica” o percentual dos que avaliaram como “contribuiu muito”, foi inferior a 50% (Tabela 41).

Tabela 41. Percepção dos concluintes de cursos de graduação da UFRB, semestre 2014.2, sobre a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento do componente cidadania

Saberes		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Ter um julgamento informado que o capacite a fazer escolhas criteriosas e analise da relação custo-benefício, levando em conta as reais necessidades da população	Não contribuiu	0,0%	0,0%	4,3%	25,0%	0,0%	1,3%
	Contribuiu pouco	3,0%	13,8%	8,7%	25,0%	11,1%	8,0%
	Contribuiu razoavelmente	22,4%	51,7%	47,8%	50,0%	51,9%	38,0%
	Contribuiu muito	74,6%	34,5%	39,1%	0,0%	37,0%	52,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Participar do trabalho em equipe, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores e culturas	Não contribuiu	0,0%	3,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	Contribuiu pouco	0,0%	6,9%	17,4%	50,0%	10,7%	7,3%
	Contribuiu razoavelmente	22,4%	24,1%	34,8%	50,0%	14,3%	23,8%
	Contribuiu muito	77,6%	65,5%	47,8%	0,0%	75,0%	68,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Compreender as questões do mundo presente tanto no contexto próprio de sua vida como nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos	Contribuiu pouco	1,5%	13,8%	17,4%	75,0%	9,0%	7,9%
	Contribuiu razoavelmente	20,9%	24,1%	39,1%	25,0%	28,6%	25,8%
	Contribuiu muito	77,6%	62,1%	43,5%	0,0%	71,4%	66,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Desenvolver a consciência de cidadãos de uma sociedade global em um mundo que se torna pequeno e integrado pela	Não contribuiu	0,0%	6,9%	0,0%	0,0%	3,6%	2,0%
	Contribuiu pouco	7,5%	17,2%	26,1%	50,0%	14,3%	14,6%
	Contribuiu razoavelmente	31,3%	31,0%	26,1%	50,0%	35,7%	31,8%
	Contribuiu muito	61,2%	44,8%	47,8%	0,0%	46,4%	51,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

tecnologia.

Conhecer outras culturas e culturas de outros tempos	Não contribuiu	0,0%	6,9%	4,3%	25,0%	0,0%	2,6%
	Contribuiu pouco	14,9%	27,6%	17,4%	50,0%	14,3%	18,5%
	Contribuiu razoavelmente	41,8%	24,1%	39,1%	25,0%	32,1%	35,8%
	Contribuiu muito	43,3%	41,4%	39,1%	0,0%	53,6%	43,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica.	Não contribuiu	1,5%	3,4%	4,3%	25,0%	0,0%	2,6%
	Contribuiu pouco	6,0%	37,9%	39,1%	25,0%	7,1%	17,9%
	Contribuiu razoavelmente	38,8%	17,2%	26,1%	25,0%	53,6%	35,1%
	Contribuiu muito	53,7%	41,4%	30,4%	25,0%	39,3%	44,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ampliar sua visão sobre relações étnico-raciais, questão ambiental, democracia, cidadania, arte e cultura	Contribuiu pouco	3,0%	17,2%	26,1%	50,0%	0,0%	10,0%
	Contribuiu razoavelmente	25,8%	27,6%	34,8%	50,0%	32,1%	29,3%
	Contribuiu muito	71,2%	55,2%	39,1%	0,0%	67,9%	60,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de Campo

9.2.3. PERCEPÇÃO DE APROPRIAÇÃO DO COMPONENTE INTERDISCIPLINAR DO ENSINO SUPERIOR

No que se refere à percepção dos concluintes sobre a contribuição do curso para o desenvolvimento do saber “comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar” 60,9% dos inquiridos concordaram que a universidade contribuiu muito para aquisição deste saber. Este percentual foi influenciado pela percepção dos estudantes do CCS e do CAHL. Houve uma menor concordância entre os participantes do estudo de egressos do CFP (Tabela 42).

Tabela 42. Percepção dos concluintes de cursos de graduação da UFRB, semestre 2014.2, sobre a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento do saber interdisciplinar

Saber		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar	Não contribuiu	1,5%	3,4%	,0%	,0%	,0%	1,3%
	Contribuiu pouco	,0%	6,9%	13,0%	50,0%	7,1%	6,0%
	Contribuiu razoavelmente	26,9%	37,9%	47,8%	50,0%	21,4%	31,8%

Contribuiu muito	71,6%	51,7%	39,1%	,0%	71,4%	60,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

9.2.4. PERCEÇÃO DE APROPRIAÇÃO DO COMPONENTE CIENTÍFICO DO ENSINO SUPERIOR

Os saberes que compuseram o componente científico da formação universitária foram: “capacidade de auto-planejamento e auto-organização”; “capacidade ampliada de escrever clara e efetivamente, além de defesa de sua opinião e argumentação coerentemente”; “focalização em um tema específico e extração de informações” e “apropriação, avaliação e debate sobre os princípios da ciência”. Para três dos saberes acima, o percentual de concordância que a formação no curso de graduação na UFRB contribuiu muito foi superior a 50%. Entre os egressos do CCS o percentual de concordância que a graduação “contribuiu muito” para a apropriação do saber científico foi maior que nos demais centros (Tabela 43).

Tabela 43. Percepção dos concluintes de cursos de graduação da UFRB, semestre 2014.2, sobre a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento do saber científico

Saber		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Ter a capacidade de auto-planejamento e auto-organização	Não contribuiu	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	7,1%	2,0%
	Contribuiu pouco	10,4%	10,3%	4,3%	25,0%	25,0%	12,6%
	Contribuiu razoavelmente	29,9%	44,8%	60,9%	75,0%	42,9%	41,1%
	Contribuiu muito	59,7%	44,8%	30,4%	0,0%	25,0%	44,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ampliar a capacidade de escrever clara e efetivamente, além de defender sua opinião e argumentar coerentemente	Não contribuiu	0,0%	3,4%	4,3%	0,0%	0,0%	1,3%
	Contribuiu pouco	3,0%	10,3%	8,7%	25,0%	10,7%	7,3%
	Contribuiu razoavelmente	31,3%	34,5%	39,1%	75,0%	35,7%	35,1%
	Contribuiu muito	65,7%	51,7%	47,8%	,0%	53,6%	56,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Focalizar um tema	Não contribuiu	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	0,7%
	Contribuiu	1,5%	10,3%	4,3%	25,0%	14,3%	6,6%

específico e tirar informações	pouco						
	Contribuiu razoavelmente	29,9%	41,4%	52,2%	75,0%	46,4%	39,7%
	Contribuiu muito	68,7%	48,3%	39,1%	,0%	39,3%	53,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Permitir a apropriação dos princípios da ciência, avaliá-los e discuti-los	Não contribuiu	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	0,7%
	Contribuiu pouco	1,5%	20,7%	17,4%	50,0%	14,3%	11,3%
	Contribuiu razoavelmente	32,8%	24,1%	52,2%	50,0%	39,3%	35,8%
	Contribuiu muito	65,7%	55,2%	26,1%	0,0%	46,4%	52,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo

A partir da apresentação dos resultados a respeito da percepção dos egressos em relação a apropriação de saberes, observamos que houve uma tendência, entre os estudantes inquiridos, em perceber que a universidade contribuiu muito para a apropriação dos saberes que definiram os componentes da educação superior (instrucional, cidadania, científico e interdisciplinar). É importante destacar que medidas com base na percepção dos sujeitos são influenciadas pelos seus níveis de exigências e que os indivíduos costumam ser indulgentes em suas autoavaliações.

Contudo, no campo da educação este recurso tem sido utilizado como componente de processo de avaliação. A prova do ENADE aplicada com estudantes universitários brasileiros⁹² possui uma seção “Opinião dos estudantes concluintes sobre a IES no Município” onde busca identificar a percepção dos inquiridos sobre a contribuição do curso para apropriação de saberes que, pelo conceito adotado neste estudo, integram os componentes instrucional ou cidadania.

Não é possível estabelecer comparação entre os resultados que foram descritos acima com aqueles colhidos no ENADE, porque as perguntas foram diferentes, os respondentes do

⁹² Na prova realizada em 2014 por estudantes da UFRB, uma das questões abordadas foi sobre a opinião destes em relação a quanto “os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional”. Estes deveriam assinalar o grau de concordância com cada uma das assertivas, indo de 6 (Concordo Totalmente) a 1 (Discordo Totalmente). O percentual de estudantes que marcaram a categoria “Concordo Totalmente” foi de 28,6%, 36,8%, 14,3% para os estudantes dos cursos de Bacharelado em Biologia, Licenciatura em Biologia e Engenharia Florestal, respectivamente (MEC/INEP, 2014). Estes três cursos são do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (AACCB). Quanto à contribuição do curso para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional, os resultados foram: 32,4%, 43,6% e 33,3%, para os três cursos descritos acima e na mesma ordem. O percentual de estudantes que concordou totalmente com a premissa de que as disciplinas cursadas contribuíram para formação integral, como cidadão profissional foi de 22,9%, 35,9% e 19,0% para os estudantes dos cursos de Bacharelado em Biologia, Licenciatura em Biologia e Engenharia Florestal, respectivamente. Quanto a opinião dos estudantes sobre a contribuição do curso no desenvolvimento de soluções para problemas da sociedade, os resultados para os três curso na mesma ordem foi: 26,5%, 41,0%, 28,6% (MEC/INEP, 2014).

ENADE apesar de egressos da UFRB, eram de períodos de finalização do curso diferentes e, no caso em tela, a avaliação foi agregada por centro, não por curso, como foi o caso do ENADE.

No entanto, consideramos importante ressaltar esta avaliação, para ilustrar que a percepção dos estudantes sobre a apropriação de saberes no seu processo formativo integrou o exame nacional de avaliação dos estudantes do ensino superior brasileiro, com a finalidade de compor um resultado que envolveu também a aferição de conhecimentos cognitivos apreendidos ao longo do curso de graduação, a partir da premissa de que os estudantes dominaram os conteúdos predefinidos como estruturantes para cada profissão. Neste estudo, integramos a análise de percepção de apropriação de saberes aos índices normativos (i.e. CRA, reprovação, formou no tempo), os quais foram produtos das avaliações produzidas pelos professores dentro do funcionamento de rotina da universidade. A seguir, iremos apresentar os resultados de testes estatísticos feitos para identificar as possíveis relações entre estes índices na realidade estudada.

9.3. ANÁLISES DE RELAÇÃO ENTRE OS ÍNDICES DE SUCESSO EDUCATIVO

A hipótese de partida para a realização destes testes, pautou-se na seguinte afirmação: o maior desempenho normativo relaciona-se com a maior percepção de apropriação dos componentes da formação universitária investigados. Então, realizamos análises entre os níveis de percepção de apropriação dos 17 saberes que compuseram os componentes da educação universitária (instrucional, cidadania, interdisciplinar e científico), descritos acima, com os índices de sucesso normativo (i.e. CRA, reprovação e conclusão do curso no tempo mínimo). Quando as variáveis foram registradas em nível ordinal (i.e. faixas de CRA e percepção de saberes) utilizamos tabelas cruzadas e o teste estatístico de correlação de Spearman (ρ). Em situações em que a avaliação foi das relações entre uma variável registrada em nível ordinal (i.e. percepção de saberes), com outra registrada em escala dicotômica/nominal (i.e. reprovação, conclusão tempo mínimo), utilizamos o coeficiente de correlação ponto bisserial (r_{pb}), ao nível de $p \leq 0,05$. (Coutinho, 2013; Lira, & Neta, 2006; Dancey & Reidy, 2008).

Os resultados estão descritos detalhadamente nos anexos 09, 10 e 11. Entre os dezessete saberes investigados, observamos relações positivas e significativas com nove deles entre a percepção que a universidade contribuiu muito para apropriação de saberes e as faixas

de escore mais elevadas. Dos quatro saberes que integravam o componente científico, em três⁹³ a percepção de que a universidade/curso contribuiu muito se relacionou com os egressos que obtiveram maiores coeficientes de rendimento acadêmico, A mesma tendência foi observada para o saber do componente interdisciplinar⁹⁴, dois⁹⁵ dos sete saberes do componente cidadania e dois⁹⁶ dos cinco componentes do saber instrucional.

Entre a percepção de que a universidade contribuiu muito para apropriação do conjunto de saberes analisado e a ocorrência de aprovações (Anexo 10) foram encontradas sete relações significativas, estas foram associações positivas e ocorreram com três saberes⁹⁷ do componente cidadania, dois saberes⁹⁸ do componente instrucional, um saber⁹⁹ do componente científico e o saber¹⁰⁰ do componente interdisciplinar.

Em relação ao índice normativo “formou no tempo mínimo estabelecido pelo curso” às relações encontradas foram significativas e negativas (Anexo 11). Os egressos que informaram que não formaram no tempo mínimo, também, perceberam que a universidade contribuiu muito com a aquisição de seis saberes, sendo, três saberes¹⁰¹ do componente científico, um saber¹⁰² do componente instrucional, um saber¹⁰³ do componente interdisciplinar e um saber¹⁰⁴ do componente cidadania.

O esperado, institucionalmente, para o estudante ser classificado com elevado sucesso normativo pode ser traduzir em uma elevada média final de conclusão de curso, medido pelo Coeficiente de Rendimento Acadêmico ou escore geral, não apresentar reprovações na trajetória e concluir o curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição. Considerando este perfil, os resultados apresentados acima revelaram que houve correlações positivas entre os índices normativos maiores faixas de CRA e aprovações, com a percepção de que a universidade

⁹³ Ampliar a capacidade de escrever clara e efetivamente, além de defender sua opinião e argumentar coerentemente ($\rho = 0,18$; $p = 0,036$); Focalizar um tema específico e tirar informações ($\rho = 0,19$; $p = 0,024$); Permitir a apropriação dos princípios da ciência, avaliá-los e discuti-los ($\rho = 0,19$; $p = 0,023$).

⁹⁴ Esclarecermos que o componente interdisciplinar foi constituído por somente um saber (Comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar $\rho = 0,33$; $p = 0,001$).

⁹⁵ Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica ($\rho = 0,17$; $p = 0,049$); Ampliar sua visão sobre relações étnico-raciais, questão ambiental, democracia, cidadania, arte e cultura ($\rho = 0,18$; $p = 0,038$).

⁹⁶ Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente ($\rho = 0,18$; $p = 0,034$); Lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua área de atuação ($\rho = 0,30$; $p = 0,001$).

⁹⁷ Participar do trabalho em equipe, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores e culturas ($r_{\text{es}} = 0,23$; $p = 0,004$); Desenvolver a consciência de cidadãos de uma sociedade global em um mundo que se torna pequeno e integrado pela tecnologia ($r_{\text{es}} = 0,18$; $p = 0,024$); Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica ($r_{\text{es}} = 0,16$; $p = 0,046$).

⁹⁸ Lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua área de atuação ($r_{\text{es}} = 0,28$; $p = 0,001$); Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente ($r_{\text{es}} = 0,17$; $p = 0,041$).

⁹⁹ Ter a capacidade de autoplanejamento e auto-organização ($r_{\text{es}} = 0,19$; $p = 0,018$).

¹⁰⁰ Comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar ($r_{\text{es}} = 0,19$; $p = 0,021$).

¹⁰¹ Permitir a apropriação dos princípios da ciência, avaliá-los e discuti-los ($r_{\text{es}} = -0,16$; $p = 0,050$); Ampliar a capacidade de escrever clara e efetivamente, além de defender sua opinião e argumentar coerentemente ($r_{\text{es}} = -0,16$; $p = 0,050$); Ter a capacidade de auto-planejamento e auto-organização ($r_{\text{es}} = -0,21$; $p = 0,009$).

¹⁰² Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente ($r_{\text{es}} = -0,20$; $p = 0,018$).

¹⁰³ Comprometer-se com diálogo interdisciplinar ($r_{\text{es}} = -0,25$; $p = 0,002$).

¹⁰⁴ Participar do trabalho em equipe, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores e culturas ($r_{\text{es}} = -0,24$; $p = 0,003$).

contribuiu muito para a apropriação de um maior número de saberes que integraram o componente científico/interdisciplinar e cidadania/interdisciplinar, respectivamente.

Sobre estes resultados ressaltamos que o grupo de egressos que participou deste estudo teve amplo acesso à bolsa acadêmica (capítulo VII); então, podemos especular que esta experiência pode ter contribuído para que estes percebessem a contribuição elevada da universidade no desenvolvimento do componente científico, interdisciplinar e cidadania. Por outro lado, faz-se necessário destacar que diante do perfil de curso descrito no capítulo VII, estes eram, predominantemente, de formação linear¹⁰⁵, e os resultados mostraram-se surpreendentes em função da pequena associação entre os índices normativos e a percepção de apropriação de saberes instrucionais.

Quanto ao índice “concluiu o curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição”, as correlações encontradas foram negativas, ou seja, houve associação com aqueles que extrapolaram este tempo e perceberam que universidade contribuiu muito para apropriação de saberes, especialmente os saberes dos componentes científico e interdisciplinar. Dessa forma, para este índice não podemos dizer que a elevada percepção de apropriação de saberes se relacionou com o sucesso esperado – concluiu curso no tempo mínimo. Esta é uma condicionalidade adotada pelos órgãos oficiais ao utilizarem a Taxa de Conclusão de Curso, como indicador de avaliação de sucesso.

Nas análises que serão realizadas na próxima seção, só utilizaremos como variáveis para definir o sucesso educativo os índices normativos (i.e. CRA, reprovações e conclusão curso no tempo mínimo). A decisão pela não utilização do índice percepção de saberes se deu em função do número elevado de variáveis medidas em escala ordinal (17 saberes), o que demandaria um volume descomunal de cruzamentos. Consideramos que o protocolo de análise da percepção dos saberes apresentou-se sensível ao fenômeno do sucesso educativo; contudo, consideramos fundamental a aplicação do mesmo em outros contextos em instituições públicas e privadas de ensino superior de modo a validar o instrumento, bem como a adoção de procedimentos que permitam a construção de indicadores que possibilitem a aplicação de testes estatísticos de forma exequível.

¹⁰⁵ Os cursos de formação linear são aqueles em que o estudante no processo seletivo de ingresso na universidade já escolhe a profissão a seguir.

9.4. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS ÍNDICES DE SUCESSO NORMATIVOS OBTIDOS PELOS ESTUDANTES DO CURSO DE BIS, DOS OUTROS CURSOS DO CCS E DOS OUTROS CENTROS DA UFRB

O conjunto de resultados aqui apresentados instigou a realização de análises mais aprofundadas que pudessem elucidar o sucesso dos concluintes em tela e as diferenças entre os centros. Os resultados descritos acima em relação aos índices de sucesso educativo mostraram que o CCS apresentou um perfil diferenciado em relação aos demais. No capítulo VII, verificamos que o CCS possuía um curso, o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), com organização curricular integrada diferente de todos os outros cursos analisados. Assim, decidimos por realizar análises para compreender se cursar o curso de BIS implicaria em melhor desempenho normativo uma vez que 74% dos concluintes do CCS que participaram, deste estudo, cursaram o referido curso.

Uma análise comparativa foi realizada entre os resultados obtidos nos índices de sucesso educativos (normativos) pelos estudantes do curso de BIS, dos outros cursos do CCS (cursos de Enfermagem, Nutrição e Psicologia) e dos outros centros da UFRB. Tais comparações foram feitas a partir de análise paramétricas e não paramétricas de comparação de grupos. Destacamos que os concluintes do CETEC, não integraram esta análise comparativa, visto que o número de respondentes (N=4) foi muito discrepante em relação aos demais centros e isso poderia prejudicar a confiabilidade da análise.

Na figura 9, podemos verificar que os concluintes do BIS e, em seguida, aqueles dos outros cursos do CCS apresentam as maiores médias de coeficiente de rendimento acadêmico (CRA), em relação aos demais centros¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Estudo realizado por Silva Júnior e Amorim (2014) com estudantes matriculados e concluintes de uma instituição de ensino superior do interior de Pernambuco registrou que estudantes do curso de graduação em Enfermagem e Licenciatura em Ciências Biológicas apresentavam maiores notas finais de conclusão em relação aos demais cursos.

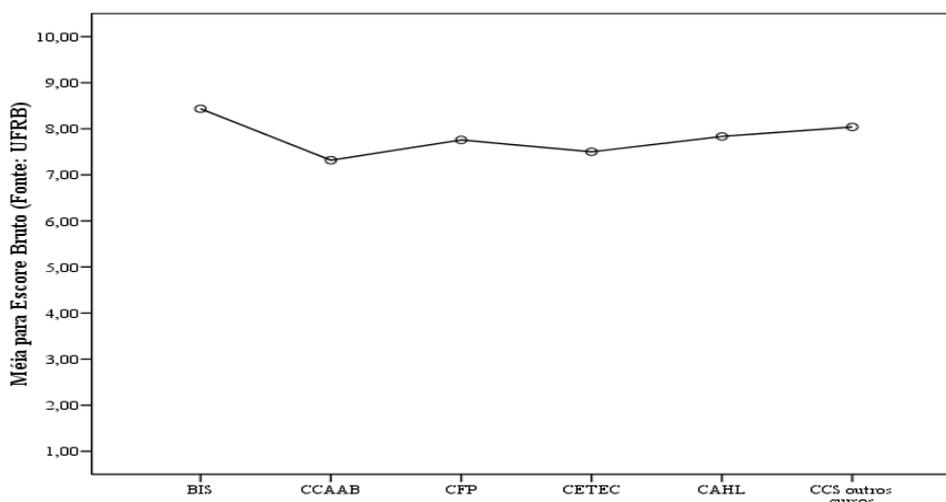


Figura 9. Média de Coeficiente de Rendimento Acadêmico dos concluintes do BIS, CCS e outros centros. Fonte: SURRAC/UFRB

As análises serão apresentadas inicialmente para o índice paramétrico Coeficiente de Rendimento Acadêmico, por meio do teste ANOVA. Trata-se de um teste paramétrico de comparação de médias entre três ou mais grupos que se baseia em distribuições normais, de modo que pequenos desvios de normalidade não são problemáticos para esse teste (Dancey & Reidy, 2004).

Tabela 44. Estatísticas descritivas para CRA considerando BIS e demais cursos do CCS e de outros centros

Índices de sucesso	BIS e Cursos/Centros				Intervalo de confiança para média (95%)		Amplitude		ANOVA	
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Limite inferior	Limite superior	Mín.	Máx.	<i>F</i>	<i>p</i>
Escore	BIS	32	8,43	0,55	8,24	8,63	7,10	9,10	8,121	0,001
	CCAAB	28	7,32	0,79	7,01	7,62	5,50	8,60		
	CFP	26	7,76	0,87	7,41	8,11	6,10	9,00		
	CAHL	33	7,83	0,96	7,49	8,17	5,10	9,30		
	CCS outros cursos	38	8,04	0,72	7,80	8,28	5,50	9,20		
Total		157	7,90	0,85	7,77	8,04	5,10	9,30		

Fonte: Pesquisa de Campo

Por meio de ANOVA, diferenças significativas nas médias dos índices de sucesso em função do cursos/centros foram realizadas. Diferenças significativas entre os grupos foram observadas para o CRA [$F(4,156) = 8,121; p \leq 0,001$]. Foram realizados testes de homogeneidade de variância por meio dos testes de Levene (Estatística = 2,316; $p = 0,060$) para verificar que tipo de análise *post hoc* seria mais adequada para permitir uma melhor compreensão das diferenças significativas entre os grupos. Seguindo orientações da literatura,

naqueles casos em que foi observado padrão homoscedástico (Teste de homogeneidade da variância de Levene não significativo) entre as variáveis em comparação, utilizou-se o teste de comparações múltiplas das diferenças honestamente significativas de *Tukey HSD* (esse teste avalia a hipótese nula de formação de subgrupos ao nível de $p < 0,05$ – portanto, para aceitar a sugestão deste teste, o p deve ser $> 0,05$). (Dancey & Reidy, 2004, p. 312; Hair et al., 2005).

Os resultados de comparações múltiplas pelo método de *Tukey HSD* indicaram que os estudantes do BIS ($M = 8,43$) obtiveram CRA significativamente superiores em relação aos estudantes do CAHL ($M = 7,83$) e CFP ($M = 7,76$) e CCAAB ($M = 7,32$); já os estudantes dos outros cursos do CCS (Enfermagem, Nutrição, Psicologia) ($M = 8,04$) obtiveram escores significativamente superiores na comparação com os estudantes do CCAAB ($M = 7,32$). Não foram observadas diferenças significativas nas demais comparações.

Em seguida, para investigar se existiram relações entre as variáveis em escala nominal (i.e. BIS, outros cursos CCS e outros centros da UFRB), com as reprovações e a conclusão do curso no tempo mínimo, utilizamos tabelas cruzadas com teste não paramétrico qui-quadrado ($p \leq 0,05$). Os resultados estão apresentados na tabela 45.

Tabela 45. Resultados descritivos para os índices não paramétricos de sucesso educativo

Curso/Centros	N	Reprovações		Teste de associação		N	Concluiu curso tempo min.		Teste de associação	
		Sim	Não	χ^2	p		Sim	Não	χ^2	p
BIS	30	8	22	15,667	0,003	30	7	23	12,103	0,016
CCAAB	28	21	7			29	17	12		
CFP	24	16	8			24	15	9		
CETEC	5	5	0			5	5	0		
CAHL	29	16	13			29	17	12		
CCS outros cursos	37	19	18			36	20	16		
Total	153	85	68			153	81	72		

Fonte: Pesquisa de campo

Os resultados indicaram que houve relação significativa entre o curso do BIS, demais cursos do CCS e outros centros da UFRB com as contagens de reprovações ($\chi^2 = 15,667$; $p = 0,003$) e com a conclusão do curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição ($\chi^2 = 12,103$; $p \leq 0,016$). Estas associações indicaram uma tendência de diferenciação do BIS em relação aos demais. As contagens de reprovação nos outros cursos do CCS e outros centros foram maiores, enquanto no BIS a contagem observada foi inversa. Esta mesma tendência que diferencia o BIS

se mantem quando o foco da análise recai sobre conclusão no tempo mínimo, porém ela se revelou diferente na medida em que as contagens de conclusão no tempo acima do mínimo estabelecido pela instituição foram maiores somente para o BIS (Tabela 51).

Assim, a partir das análises realizadas observamos que os estudantes que integralizaram o currículo no curso de BIS se diferenciam, significativamente, dos demais cursos da UFRB em relação aos índices normativos (i.e. CRA, reprovações e tempo de conclusão curso). Especificamente, em relação ao CRA, o BIS não se diferenciou significativamente dos demais cursos do CCS. Diante dos resultados, podemos inferir que cursar o BIS implicou em melhor desempenho normativo?

O desempenho normativo relaciona-se diretamente com o sistema de avaliação adotado nos cursos, assim obtiveram êxito aqueles que satisfizeram as normas vigentes na instituição e progrediram nos cursos. As normas vigentes e os processos ensino e aprendizagem não foram os mesmos, visto que estamos lidando com cursos de áreas diferentes, de modo que uma nota “x” em um curso de Saúde, não corresponde às mesmas competências, nem internamente para esta área, nem em relação a outras áreas. Bem como, a mesma competência pode ser avaliada de maneira diferente nos diferentes cursos, e até na mesma turma. Logo, como alertou Perrenoud (2003) este detalhe deve ser levado em altíssima consideração ao compararmos notas, pois estas resultam em geral de uma comparação local entre alunos que seguem o mesmo programa.

Mesmo ciente do limite apresentado acima consideramos importante tecer alguns comentários sobre estes resultados. Inicialmente, reafirmamos que de fato cursar o BIS representou concluir o curso com os melhores escores, menos reprovações e necessitar de um tempo de formação maior que o mínimo estabelecido no currículo. Mais uma vez, os dados deste estudo vão de encontro ao conceito de sucesso pautado em tempo mínimo de formação.

Em seguida, assumimos que não reunimos elementos suficientes, neste estudo, para afirmações categóricas sobre a hipótese levantada, se é que isso é possível, conforme já apontamos anteriormente. Outro elemento importante a ser considerado no contexto, relaciona-se com a média geral de ingresso destes estudantes na universidade Neste quesito, temos que enfatizar que a maioria dos estudantes do CCS (70,9%) ingressaram na instituição com as melhores notas gerais alcançadas no ENEM; portanto, teríamos que considerar o peso desta variável na nota final. No caso em tela, os melhores no ingresso foram os melhores na saída do curso, assim o “efeito universidade” não pode ser considerado isoladamente.

Por outro lado, ao considerarmos o desempenho normativo dos egressos do CCAAB (maior número de ingressantes com melhor desempenho no ENEM) e do CFP (maior número de ingressantes com menor desempenho no ENEM)¹⁰⁷, verificamos que aqueles que fizeram seus cursos no CCAAB alcançaram CRA médio igual a 7,32, o menor observado, neste estudo, entre os centros, bem como obtiveram as maiores contagens de reprovação. No CFP, o escore geral médio final foi superior à média de ingresso (7,76); contudo, a taxa de conclusão neste centro foi a menor registrada entre os cursos, ou seja, poucos conseguiram finalizar seus estudos de graduação.

O olhar para o desempenho normativo por centro torna ainda mais complexa a análise, por revelar pistas que apontaram desfechos gestados em cenários diferentes de aprendizagem, experimentados pelos egressos nestes centros e estas particularidades podem ter interferido no percurso de sucesso. Neste contexto, um elemento importante na definição da trajetória normativa no curso é o sistema de avaliação adotado pelo corpo de docentes.

No capítulo VII, identificamos a partir de fontes variadas de informações que predominava na UFRB, o processo de verificação da aprendizagem por meio da aplicação de provas. Este se caracteriza por ser realizado geralmente ao final de um programa, por meio da aplicação de provas escritas com o único objetivo de definir uma nota ou estabelecer um conceito, ou seja, dizer se os estudantes aprenderam ou não e ordená-los (Luckesi, 1998).

Por certo, a avaliação é um processo sistemático e não apenas um resultado e, como tal, deve acontecer ao longo de todo o período letivo. No curso do BIS, verificamos por meio do depoimento dos professores que existia uma tendência a não aplicação de provas individuais escritas e a escolha de outros métodos como discussão de textos ou “avaliação sensível”. Bem como os docentes identificaram explicitamente que o sistema de avaliação adotado no curso estava descrito no Projeto Pedagógico, que preconizava a avaliação formativa.

A abdicação da função classificatória da avaliação, definida pela decisão de não realizar prova individual escrita e a adoção de métodos de ensino e de avaliação progressistas não significam, automaticamente, que elementos essenciais da avaliação formativa estavam sendo adotados, tais como a função diagnóstica, processual e sistemática (Perrenoud, 1999). Uma precaução, nestes contextos, deve ser adotada para não confundir avaliação formativa com a promoção automática. Esta última, caracteriza-se pelo mecanismo por meio do qual são aprovados todos os estudantes, ao final de cada semestre letivo.

¹⁰⁷ Verificamos que para 76,5% dos ingressantes na instituição em curso do CCAAB a faixa de média geral do ENEM foi entre 600 a 699,99 e no CFP a faixa de ingresso para 50% foi de 500 a 599,99.

Na perspectiva de Perrenoud (2003), o processo de “fabricação” da excelência escolar reveste-se de complexidade que envolve normas descritas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, as quais deveriam orientar a cultura de avaliação adotada na instituição. Verificamos nos cursos estudados, uma ausência de definição, ou até uma diversidade de modelos de avaliação nos cursos, que variou do mais tradicional ao mais progressista¹⁰⁸. Neste contexto de fragilidade institucional na definição de um padrão de excelência pautado no currículo, do qual depende o êxito escolar, é muito provável que o julgamento feito pelos docentes baseava-se em critérios particulares e na variação pessoal dos níveis de exigência. Assim, os limiares que separavam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno fracassado, não estavam sujeitos a parâmetros definidos e compartilhados pelos agentes avaliadores da instituição.

Estes dados sugerem a necessidade de estudos qualitativos que busquem apreender a estrutura do sistema de avaliação do curso do BIS e dos demais cursos da UFRB, aproximações e distanciamentos com os princípios da avaliação formativa para, assim, termos conclusões mais assertivas sobre o efeito da estrutura curricular no desempenho normativo dos estudantes, por certo que qualquer afirmação somente com as informações disponíveis seria aligeirada e inconsequente.

9.4.1. RELAÇÕES ENTRE OS ÍNDICES DE SUCESSO EDUCATIVO E AS DIMENSÕES EXPLICATIVAS DO FENÔMENO

9.4.1.1. DIMENSÃO ESTRUTURAL

Para investigar a associação entre as variáveis de sucesso normativo (i.e. CRA, reprovação e conclusão curso no tempo mínimo), as variáveis sociodemográficas (e.g. sexo, idade) e as variáveis origem social que compuseram o estado de capital cultural institucionalizado (e.g. renda familiar mensal, escolaridade pais) foram utilizados testes estatísticos indicados pela literatura como adequados diante de diferentes níveis de medida (Coutinho, 2013; Dancey & Reidy, 2008) Na análise com as variáveis sociodemográficas, utilizamos o Teste qui-quadrado e, nestas situações, quando não houve pelo menos cinco observações por categoria da variável em análise, foi utilizado o Teste Exato de Fisher como

¹⁰⁸ 32% dos cursos investigados não fez referência no projeto pedagógico sobre o sistema de avaliação, 11% assumiram a avaliação somativa como modelo, 36% citaram a necessidade de adotar modelo formativo e 21% definiram opção pela avaliação formativa (capítulo VII).

alternativa para lidar com esta exigência do Teste qui-quadrado (Dancey & Reidy, 2008). Os resultados serão descritos a seguir.

Não foi encontrada associação significativa entre as faixas de CRA (5,0-5,9;6-6,9;7-7,9;8-8,9;9 ou mais) e as seguintes variáveis: faixa etária do egresso (Teste Fisher = 7,811; p 0,095), sexo (Teste Fisher = 3,554; p 0,479), raça/cor (Teste Fisher = 20,877; p 0,133), ingresso por cotas (Teste Fisher = 1,342; p 0,879) e trabalho durante graduação (Teste Fisher = 6,679; p 0,539).

Para as variáveis de origem social que compuseram o estado de capital cultural institucionalizado (e.g. renda familiar mensal, maior escolaridade dos pais) e o CRA em faixas, utilizamos a correlação de Spearman (ρ). Os resultados encontrados não expressaram correlações significativas e foram os seguintes: maior escolaridade dos pais ($\rho = 0,01$; $p = 0,942$); primeira geração ($\rho = 0,10$; $p = 0,365$); faixa de renda familiar mensal ($\rho = 0,07$; $p = 0,376$).

Outra variável analisada foi a nota global de ingresso e sua relação com a média do final do curso (CRA). Supomos que esta média de partida pode indicar que o estudante com bom desempenho antes do ingresso no ensino superior tem melhor método de estudo, disciplina e responsabilidade individual – características valorizadas neste nível de ensino. A relação observada, neste estudo, entre CRA (score bruto) e nota geral do ENEM, ambos registrados de forma bruta (variáveis métricas), foi positiva e significativa ($r = 0,33$; $p \geq 0,01$)¹⁰⁹.

Em relação à ocorrência de reprovações registradas pelos egressos foi encontrada associação significativa com as variáveis: faixa etária do egresso¹¹⁰ (18-25; 25 ou mais) ($\chi^2 = 4,030$; $p = 0,052$) e trabalho durante a graduação¹¹¹ ($\chi^2 = 7,755$; $p = 0,023$; Cramer = 0,222; $p = 0,023$). Os estudantes com maior idade e aqueles que trabalharam durante todo período da graduação obtiveram maiores contagens de reprovação. Para as demais, variáveis não foram

¹⁰⁹ Neste caso, o coeficiente de determinação (r^2) foi de 10,89, o que permite afirmar que a nota do CRA associou-se cerca de 10% com a nota do geral do ENEM. A literatura utiliza parâmetros de interpretação de magnitude da correlação que são gerais. Coutinho (2013), por exemplo apresentou um critério de interpretação destes coeficientes que sugerem que valores entre 0,20-0,35 como relações débeis, situando os coeficientes em 0,65-0,85 como aqueles capazes de ser utilizados para prever resultados de grupo com alguma certeza (p.175). Dancey e Reidy (2008), por seu turno, utilizaram outros parâmetros de interpretação: $\pm 0,10$ a $\pm 0,30$ = fraca; $\pm 0,40$ a $\pm 0,60$ = moderada; $\pm 0,70$ a $\pm 0,90$ = forte. Cabe problematizar à luz do argumento de Hemphill (2003) que estes parâmetros são demasiadamente rigorosos para aplicação em Ciências Humanas. Um estudo metanalítico que foi realizado a partir de 380 relatos de pesquisa que utilizaram o coeficiente de correlação, com a finalidade de avaliar a associação de variáveis coletadas por meio de autorrelato, a maioria dos coeficientes estava abaixo de 0,30, de modo que o autor sugeriu os seguintes parâmetros interpretativos: menor que 0,20 = fraca; 0,20 a 0,30 = moderada e acima de 0,30 = mais fortes. Deste modo, faz-se necessário estabelecer um diálogo com outros estudos que utilizam estas variáveis para fazer interpretações mais precisas dentro do mesmo campo e não necessariamente a utilização de parâmetros gerais descontextualizados universais. Estudo realizado por Soria-Barreto e Zúñiga-JaraSergio (2104) encontrou um coeficiente de correlação de Spearman em torno de 0,025. A correlação identificada por Vargas, Ramirez, Cortés, Fairfán, e Heinze (2011) foi igual a $r = 0,050$ entre a nota média geral de ingresso e nota média de final de curso.

¹¹⁰ Resultados semelhantes em relação a idade (mais jovens menor reprovação) foram encontrados por Costa, Lopes, & Caetano (2014) em estudo com estudantes de instituição de ensino superior portuguesas.

¹¹¹ Estes resultados foram coerentes com relatos da literatura que apontaram correlações entre sucesso educativo e condição de estudante trabalhador (Crisp, Taggart, & Nora, 2015; Engle & Tinto, 2008)

encontradas associações significativas: sexo ($\chi^2= 2,200$; p 0,157), raça/cor (Teste Fisher 2,478; p 0,684; Cramer = 0,126; p=0,694) e ingresso por cotas ($\chi^2 = 1,066$; p 0,316).

Para as variáveis de origem social que compuseram o estado de capital cultural institucionalizado (e.g. renda familiar mensal, escolaridade pais) e reprovações referidas pelo egresso na trajetória de graduação, não observamos associações significativas nos testes estatísticos utilizados: faixa de renda mensal ($\chi^2= 2,439$; p 0,500; Cramer = 0,127 p = 0,500), maior escolaridade dos pais (Teste Fisher = 3,859; p = 0,422; Cramer 0,167; p = 0,376) e primeira geração (Teste Fisher = 1,715; p = 0,674; Cramer 0,147; p = 0,587).

Em relação à conclusão no curso registrado pelos egressos (tempo mínimo: sim ou não) foi encontrada uma associação significativa com a variável raça/cor. As maiores contagens para a categoria “não concluiu o curso no tempo mínimo” foram registradas para os egressos autodeclarados pardos (Teste Fisher 8,027; p 0,053; Cramer = 0,235; p=0,049). Para a faixa etária do egresso também houve associação ($\chi^2 6,756$; p 0,015), para os estudantes com 25 anos ou mais as contagens foram maiores para quem formou no tempo mínimo estabelecido pela instituição.

Isso pode se relacionar com maiores responsabilidades já assumidas por estes egressos como a constituição de quadro familiar próprio ou trabalho. Como consequência possível para esta situação, destacamos a possibilidade destes egressos terem estabelecido laços utilitaristas com a universidade, estes voltados para obtenção do diploma e profissionalização rápida. Conforme descrevemos acima, a maior idade se associou com a ocorrência de reprovações, logo este resultado, que revelou relação entre maior idade e menor tempo de conclusão do curso, também exige outra reflexão que sugere dois cenários: um em que as reprovações ocorreram, mas não a ponto de interferirem no tempo de conclusão; e outro em que ocorreram possíveis dificuldades na interpretação da pergunta sobre o tempo de formação.

Para as demais variáveis, não foram encontradas associações significativas: trabalho durante graduação ($\chi^2= 3,888$; p = 0,145; Cramer = 0,160; p= 0,145), sexo ($\chi^2= 0,437$; p 0,599) e ingresso por Cotas ($\chi^2= 0,085$; p 0,866).

Para as variáveis de origem social que compuseram o estado de capital cultural institucionalizado (e.g. renda familiar mensal, escolaridade dos pais) e reprovações referidas pelo egresso na trajetória de graduação, não observamos associações significativas nos testes estatísticos utilizados: faixa de renda mensal (Teste Fisher = 0,271; p 0,979; Cramer = 0,034 p

= 0,979), maior escolaridade dos pais (Teste Fisher = 2,077; $p = 0,773$; Cramer 0,125; $p = 0,720$) e primeira geração (Teste Fisher = 2,023; $p = 0,632$; Cramer 0,156; $p = 0,592$).

9.4.1.2. DIMENSÃO INSTITUCIONAL

Para as variáveis da dimensão institucional¹¹² e o CRA em faixas, ambas registradas em nível ordinal, utilizamos o coeficiente de correlação de Spearman. Nestas análises, encontramos correlações significativas entre qualidade técnica e científica do corpo docente ($\rho = 0,25$; $p = 0,006$) e qualidade didática e pedagógica do corpo docente ($\rho = 0,19$; $p = 0,032$).

No questionário, os egressos foram inquiridos sobre o acesso a bolsas acadêmicas¹¹³ a partir da resposta à seguinte afirmação “Nunca fui bolsista” (não assinalou o item – 0 / assinalou o item - 1). Assim, as suas respostas foram registradas na base de dados por meio de uma variável em escala dicotômica. As análises destas variáveis com o CRA (métrica) foram realizadas por meio da correlação de ponto bisserial. Observamos associações negativas ($r_{pb} = -0,23$; $p = 0,006$) entre CRA e o item “nunca fui bolsista”, ou seja, aqueles que não assinalaram a questão (0), portanto, tiveram acesso ao item em tela e obtiveram os maiores CRA no final do curso. Tais resultados mostraram que a possibilidade de ter rendimento acadêmico mais elevado, para o grupo estudado, relacionou-se com o acesso a bolsa acadêmica.

Entre as modalidades de bolsa recebidas, foram encontradas associações positivas entre aqueles que relataram ter possuído bolsa de monitoria ($r_{pb} = 0,19$; $p = 0,026$) e o CRA,

¹¹² Indicador qualidade do ensino:

a universidade proporcionou aprendizagem ativa por meio de estratégias diversificadas e que partiam do saber do estudante, das aprendizagens já solidificadas para construir e sintetizar o conhecimento e garantir aprendizagem fecunda;

o professor realizava intervenções, buscando identificar lacunas de processos de aprendizagens anteriores aos que estavam em realização;

os objetivos do processo de ensino estavam explícitos nos componentes curriculares cursados;

possibilitou retroalimentação das avaliações, de forma que ajudou a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem; possibilitou vivências importantes em atividades práticas em comunidades e serviços;

a organização curricular deu ênfase na interdisciplinaridade;

o currículo possuía espaços curriculares (disciplinas ou módulos) de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão;

houve satisfatória disponibilidade de livros na Biblioteca;

as instalações físicas das salas de aula e recursos audiovisuais foram suficientes para facilitar a aprendizagem;

foi adequada a disponibilidade e a estrutura dos laboratórios do curso;

foi adequada a infraestrutura de tecnologia da informação; havia mecanismos como o *e-mail*, o web disciplina/módulo e/ou a plataforma *moodle*, que permitiam relação educativa de maior proximidade, acompanhamento e troca de conhecimentos e experiências;

o corpo docente tinha qualificação técnico/científica adequada;

o corpo docente tinha qualificação didático-pedagógica adequada.

¹¹³ Modalidade de bolsas: PIBIC – Iniciação Científica; PIBIT – Iniciação Ciência e tecnologia; PIBEX – Iniciação Extensão; PIBID - Docência para estudantes das licenciaturas; PET – Educação tutorial; e PPQ – Permanência qualificada; Monitoria.

logo uma relação entre o rendimento mais elevado e a integração do egresso no programa de monitoria¹¹⁴.

Quanto à participação em outras atividades acadêmicas (e.g. fazer estágio não curricular ou vivências) e sua relação com CRA, observamos associação negativa entre o relato positivo de ter vivenciado estágios extracurriculares ou vivências ($r_{pb} = - 0,19$; $p = 0,033$). Estes resultados podem indicar que estas atividades de vivência ou estágio extracurricular podem ter ocorrido descontextualizados do currículo e, em função disso, não contribuir para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, medido por meio do CRA. Ainda observamos correlações positivas entre o Coeficiente de Rendimento Acadêmico e a participação voluntária em atividades de ensino, pesquisa e extensão (e.g. monitoria, programa de educação tutorial) ($r_{pb} = 0,24$; $p = 0,004$), mais uma vez reforçando este envolvimento com estas atividades complementares e este índice do sucesso normativo.

Para verificar as possíveis relações entre as variáveis que integraram a análise da percepção dos egressos sobre a qualidade do ensino (escalas ordinais) e índice normativo “reprovações” (1 – sim; 2 não), utilizamos a correlação ponto bisserial. Verificamos que este índice só se relacionou positivamente e com significância estatística com um dos oito itens que compuseram a percepção dos egressos sobre a qualidade do ensino vivenciado na instituição¹¹⁵, ou seja, aqueles que não reprovaram concordaram totalmente que houve ênfase na interdisciplinaridade na organização curricular do seu curso. Outra relação positiva e significativa foi observada com a percepção da qualificação técnico científica dos docentes e a não ocorrência de reprovações. Não foram registradas relações entre reprovações e as variáveis relacionadas com as realizações acadêmicas complementares e a participação na vida estudantil.

Para verificar as possíveis relações entre as variáveis que integraram a análise da percepção dos egressos sobre a qualidade do ensino (escalas ordinais) e o índice de sucesso normativo “concluiu o curso no tempo mínimo” (0 = não; 1 = sim), utilizamos a correlação de Spearman (Coutinho, 2013). Dos catorze itens que integraram a qualidade do ensino,

¹¹⁴ O programa de Monitoria foi criado na instituição em 2010 por meio da Resolução CONAC 36/2010. Os seus objetivos foram: oportunizar ao discente iniciação na atividade de docência, despertando o interesse pela carreira docente; auxiliar os professores orientadores no desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades didático-pedagógicas; auxiliar complementarmente na adoção da interdisciplinaridade na UFRB como princípio epistemológico; permitir ao discente ampliação do seu conhecimento na área em que está envolvido (UFRB/CONAC, 2010).

¹¹⁵ A organização curricular do seu curso deu ênfase na interdisciplinaridade ($q = 0,21$; $p = 0,05$). O corpo docente tinha qualificação didático-pedagógica ($q = 0,18$; $p = 0,05$).

associações negativas foram registradas para quatro deles¹¹⁶. Isso indicou que aqueles que permaneceram na universidade por um tempo maior que o mínimo estabelecido pela instituição também apresentaram tendência de maior concordância que o ambiente de aprendizagem que obtiveram no seu curso de graduação na UFRB proporcionou qualidade do ensino para itens referidos acima, com destaque para organização curricular com ênfase na interdisciplinaridade. Mais uma vez, os dados deste estudo sugerem cautela em relação à utilização do tempo mínimo de formação como um indicador de medida de sucesso educativo.

Não observamos relação entre o tempo de formação do egresso e a percepção destes sobre a qualidade do corpo docente. Já em relação às variáveis relacionadas com as realizações acadêmicas complementares e a participação na vida estudantil, só encontramos relações significativas entre o tempo de formação e a realização de estágio não curricular ou vivências ($r_{pb} = 0,20$; $p = 0,013$). Esta associação positiva indicou que aqueles que participaram dessas atividades concluíram seus cursos em um tempo maior que o mínimo estabelecido pela instituição.

9.4.1.3. DIMENSÃO INDIVIDUAL

Para verificar a correlação entre o CRA medido em faixas e o tempo de permanência na universidade (horas/dia), utilizamos a correlação de Spearman. Obtivemos uma relação negativa e significativa entre as variáveis ($\rho = -0,19$; $p = 0,028$). Este resultado sugeriu que quanto maior o CRA, menos tempo o concluinte permanecia na universidade. Estes dados podem ter relação com a falta de infraestrutura dos centros acadêmicos, em relação à oferta de espaços suficientes e adequados para os estudantes optarem por permanecer na universidade. Neste sentido, destacamos como uma lacuna na infraestrutura, que foi compartilhada por todos os centros acadêmicos: a falta de espaços de convivência intencionalmente organizados nos ambientes universitários com a finalidade de ampliar a afiliação dos estudantes com a universidade e com o curso e, assim, contribuir com o sucesso educativo.

Por meio da aplicação da correlação bisserial entre as variáveis “tempo de permanência na universidade” e de “tempo de dedicação aos estudos” com os índices normativos “formar no tempo mínimo” e “reprovações”, não encontramos relações estatisticamente significativas.

¹¹⁶ Proporcionou aprendizagem ativa por meio de estratégias diversificadas e que partiam do saber do estudante, das aprendizagens já solidificadas para construir e sintetizar o conhecimento e garantir aprendizagem fecunda ($\rho = -0,20$; $p = 0,05$); Possibilitou vivências importantes em atividades práticas em comunidades e serviços ($\rho = -0,17$; $p = 0,05$); Currículo possuía espaços curriculares (disciplinas ou módulos) de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão ($\rho = -0,20$; $p = 0,005$) e a organização curricular deu ênfase na interdisciplinaridade ($\rho = -0,40$; $p = 0,01$).

9.5. CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, observamos o perfil de sucesso educativo, obtido pelo grupo estudado a partir dos índices normativos e a percepção de saberes, na perspectiva de ampliar as possibilidades de compreensão do fenômeno. Iniciamos o capítulo com um questionamento expresso no título a respeito da proposta apresentada poder se constituir em uma possibilidade de medida, frente à tendência hegemônica de analisar o sucesso educativo a partir do desempenho acadêmico medido pelo CRA.

Na realidade estudada, a aceção do sucesso educativo a partir dos diferentes índices (i.e. normativos e percepção de saberes) e, também, a busca por entender as relações entre os mesmos foram relevantes, visto que permitiram a identificação de lacunas e oportunidades. A análise dos índices normativos em conjunto revelou que as reprovações na trajetória dos egressos foram um evento importante, apesar da maioria dos inquiridos terem concluído o curso com média final acima do valor estabelecido pela instituição.

A triangulação das fontes de informação sobre o índice normativo “concluir o curso no tempo mínimo”, revelou que este não se conformou como um indicador de sucesso educativo dos egressos deste estudo, visto que aqueles que finalizaram o curso com as maiores médias globais e sem reprovações, necessitaram de mais tempo que o mínimo estabelecido para a conclusão. Como também, aqueles que permaneceram mais tempo na universidade perceberam que a instituição contribuiu muito para a apropriação de saberes, especialmente os componentes científico e interdisciplinar da formação universitária. Ademais, o maior tempo de formação também se correlacionou com a percepção de melhor qualidade do ensino para itens que avaliaram a existência de metodologias ativas, avaliação formativa, integralização da pesquisa e extensão no currículo do curso e vivências práticas em comunidades.

Na associação entre os índices normativos com a percepção de saberes, um resultado surpreendente que indicava para uma possível aproximação com uma formação universitária pautada no conceito de educação geral¹¹⁷, na medida em que relações foram encontradas entre os índices normativos (i.e. maiores faixas de CRA e aprovações), com os egressos que manifestaram que concordaram que a formação obtida no curso contribuiu muito para apropriação de componentes da educação universitária (i.e, científico, interdisciplinar e cidadania).

¹¹⁷O conceito de educação geral foi discutido no capítulo II (Harvard University Faculty of Arts and Sciences, 2007) (Pereira, 2011).

Destacamos que as comparações entre o curso do BIS, outros cursos do CCS e outros centros da UFRB revelaram que os estudantes com maiores faixas de escores e sem registros de reprovações foram aqueles que cursaram o BIS. Um curso de primeiro ciclo de formação e estruturado a partir de saberes da formação geral e básica no campo da Saúde. Portanto, a percepção de apropriação de saberes científicos e interdisciplinares, associada ao perfil de melhor desempenho acadêmico, pode não ser uma tendência geral dos estudantes da universidade, mas um resultado que pode ter sido influenciado pela representatividade de estudantes deste curso na amostra.

O desempenho acadêmico medido pelo CRA dos concluintes do BIS e do CCS foi significativamente diferenciado em relação aos outros centros. Destacamos que estes estudantes, quando ingressaram na instituição, já apresentavam as maiores notas no ENEM; logo, o efeito curso ou universidade parecer ser minimizado, visto que já ingressaram na instituição com melhor legado prévio da educação básica. Outro elemento fulcral para a análise destes resultados refere-se ao sistema de avaliação adotado no BIS e nos demais cursos, visto que o sucesso educativo, em seus aspectos normativos, está intrinsecamente relacionado com as regras institucionais que embasam os docentes na tarefa de efetuar a avaliação da aprendizagem. No conjunto da instituição, os dados apontaram uma fragilidade na existência de normas de excelência acadêmica, ficando o julgamento da avaliação susceptível a critérios particulares e a variação pessoal dos níveis de exigência.

O componente instrucional foi o que apresentou menor nível de associação com índices normativos. Destacamos isso porque dos cursos avaliados, somente dois (BIS e BCET) representavam cursos não profissionalizantes, ou seja, que não enfatizam a formação instrucional, mas um primeiro ciclo de acesso aos cursos lineares. Assim, como a maioria dos egressos deste estudo integralizou curso de formação linear, esperava-se uma melhor percepção de apropriação do saber instrucional.

A maior associação dos egressos com maiores CRA e sem histórico de reprovações, com a percepção de que a universidade contribuiu muito com a apropriação dos componentes científico e interdisciplinar, aliada à relação observada entre possuir bolsa acadêmica na trajetória da graduação e os maiores faixas de CRA nos induz a conjecturar sobre o papel de outros espaços de formação universitária, como as vivências em grupos de pesquisa, extensão ou ensino, que podem ter interferido positivamente na percepção de apropriação destes saberes pelos inquiridos.

Isso nos remete também a pensar sobre o hiato entre o currículo prescrito e currículo vivido pelos egressos e sugerir que investigações futuras busquem descortinar estes processos. Na análise dos retratos sociológicos (capítulo VIII), mesmos entre os estudantes que concluíam o curso com sucesso normativo moderado, identificamos nos relatos uma valorização da experiência que tiveram ao longo do curso com as atividades acadêmicas complementares (e.g, pesquisa, extensão, iniciação à docência).

No grupo estudado, as possibilidades de ter sucesso educativo (i.e. maiores CRA e ausência de reprovações) relacionam-se com as seguintes variáveis estruturais: maiores notas gerais no ENEM, menor idade do egresso e não ter trabalhado durante a graduação. As variáveis da dimensão institucional que podem ter exercido alguma influência na trajetória de sucesso foram: a qualidade técnica/científica e didática/pedagógica dos docentes e o acesso a bolsas acadêmicas, com destaque para a modalidade de bolsa de monitora. Por fim, na dimensão institucional, o menor tempo de permanência na universidade associou-se com as maiores faixas de CRA.

Na literatura, as variáveis escolaridade dos pais, primeira geração na universidade, renda familiar e cor/raça são descritas como altamente correlacionadas com o sucesso educativo dos estudantes¹¹⁸. Neste estudo, não encontramos correlações entre estas variáveis e os índices adotados de sucesso educativo. Isso pode ser justificado pela homogeneidade da amostra em relação a estas variáveis, ou seja, o grupo estudado apresentou como uma característica marcante uma homogeneidade social (maioria pardos e negros, de primeira geração, com renda familiar per capita inferior três salários mínimos) e, assim, esta baixa variabilidade em relação a variáveis sociais pode ter produzido o efeito marginal das mesmas quando correlacionadas com os índices de sucesso educativo analisados.

Assim, reafirmamos o potencial da avaliação cruzada dos índices de sucesso educativo em proporcionar uma avaliação sensível do contexto educacional estudado. Por seu turno, consideramos este estudo como um piloto e sugerimos a sua aplicação em contextos diversos de ensino superior, para podermos validar e dar maior robustez às proposições feitas para a compreensão do sucesso educativo, como, por exemplo, o índice de percepção de saberes. Outro aspecto importante que os dados encontrados neste estudo realçaram foi a incongruência entre sucesso educativo – tanto na dimensão normativa, como na percepção de saberes – e da

¹¹⁸ Estudos realizados na realidade Norte Americana nos quais estas associações foram observadas: (Bowen, Chingos, & McPherson, 2009; Crisp, Taggart, & Nora, 2015; Engle & Tinto, 2008; Postsecondary Education Opportunity, 2012; Richards & Awokoya, 2012).

qualidade da formação com o tempo mínimo de conclusão do curso. Assim, estudos em outras realidades poderiam confirmar ou não estes achados. Além destas considerações sobre a perspectiva de análise conceitual do sucesso educativo, a ampliação da amostra seria algo proveitoso para permitir a aplicação de testes estatísticos mais robustos capazes de predizer melhor o fenômeno estudado nas suas três dimensões .

No Brasil, como já registramos no capítulo IV, há uma escassez de estudos sobre o sucesso educativo e a produção brasileira mais sólida estruturou-se a partir de análises da dimensão individual e da utilização de métodos qualitativos¹¹⁹. A abordagem adotada neste estudo, pautada em uma investigação multidimensional na perspectiva do conceito, da explicação do fenômeno, pode contribuir com o campo da Sociologia da Educação nacional que se dedica a investigar o sucesso educativo no ensino superior.

¹¹⁹ Produção brasileira de estudos qualitativos: Portes, 2001; Viana, 1998; Nogueira, 2002; Romanelli, 2000; Portes, 2014 e Zago, 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso de construção deste trabalho, em muitos momentos afirmamos o caráter multifacetado do sucesso educativo no ensino superior, bem como a multiplicidade das dimensões explicativas do fenômeno. Logo, não seria coerente apresentar conclusões fechadas para uma análise que percorreu um único terreno, a UFRB, mas nem por isso deixou de ser vasta e cheia de nuances. Assim, o que pretendemos partilhar a seguir são aspectos que nos chamaram atenção e questões que talvez possam contribuir na formulação de futuros estudos.

Neste sentido, convém dialogar sobre a opção metodológica adotada neste estudo. Quando decidimos adotar como estratégia metodológica o estudo misto, estávamos cientes de que isso representava um ponto de inflexão em relação à produção científica sobre sucesso educativo no campo da Sociologia da Educação, e dizemos isso porque ainda são restritos os estudos que adotam a integração metodológica. Chegamos a este ponto reafirmando a opção feita, a qual estabeleceu vínculos com a Sociologia relacional, complexa a partir de uma análise integrada de fatores estruturais, institucionais e singulares ou individuais, bem como buscou compreender o sucesso educativo a partir de índices normativos e sobre um prisma que abarcasse a qualidade da aprendizagem.

A seguir, buscaremos construir uma argumentação que analisará isoladamente as dimensões explicativas e a abordagem conceitual do sucesso educativo; entretanto, não perderemos de vista o efeito combinado das mesmas, com o intuito de buscar elementos que elucidem como os fatores que interagiram no processo de formação dos egressos repercutiram em suas trajetórias de sucesso educativo.

A UFRB foi criada no ciclo de expansão das Universidades Federais que se iniciou no Brasil em 2003. Este processo tinha a finalidade de promover a interiorização e a democratização do acesso a este nível de ensino. Se lançarmos um olhar sobre os dados estruturais que informaram sobre o perfil do egresso da UFRB que participou deste estudo, podemos ressaltar que este se diferenciou do padrão histórico de estudante universitário brasileiro, especialmente, em relação à variável raça/cor. O percentual de egressos autodeclarados pretos/pardos foi de 84,8%, superior ao registrado na sociedade brasileira (53,6%) e na Nordeste (72,5%) (IBGE, 2015).

Esta expressiva autodeclaração de raça/cor pelos egressos inquiridos expressou o perfil regional; no entanto, é importante enfatizar que estes estudantes encontraram uma ambiência

institucional favorável à assunção da identidade racial. Isso pode ser comprovado pela adesão ao sistema de reserva de vagas, com cotas para pretos e pardos; criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis; a inserção no calendário acadêmico do Fórum Pró-Igualdade Racial; e a presença de modelos negros na instituição.

Ainda no âmbito dos dados estruturais, analisamos o capital cultural do grupo estudado, que, neste estudo, se deu a partir dos seus três estados (incorporado, institucionalizado e objetivado). Em síntese, podemos afirmar que a maioria do grupo não se enquadrou na categoria “herdeiros”, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014). Estamos falando de um percentual de 63,4% de estudantes de primeira geração na universidade, com um perfil de consumo de um “novo capital cultural” advindo dos meios de comunicação de massa e bastante susceptível à recepção dos produtos da indústria cultural.

Na análise da dimensão institucional, não observamos a existência de um “*ethos*” promotor do sucesso educativo na instituição. Até identificamos um conjunto de valores, regras e padrões de conduta característicos da UFRB descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), contudo este não se transformou em ações, projetos e práticas efetivas e contínuas que interferissem, intencionalmente, na trajetória dos estudantes em prol do sucesso educativo. Identificamos que houve uma descontinuidade das ações estratégicas de promoção do sucesso educativo, seja antes do percurso no ensino superior acontecer, durante ou após a conclusão do curso. A Política de Permanência Qualificada dos estudantes, que permite o acesso a bolsas, residência e outros auxílios foi a ação institucional que se apresentou contínua no período estudado; contudo, o alcance no grupo que integrou esta pesquisa foi somente de 21%.

No capítulo II desta tese, discutimos sobre a formação universitária e sobre como a formação profissional foi assumindo espaços e vista por muitos como a única, talvez, a mais importante função da universidade. Isso em contraposição a uma perspectiva contra-hegemônica que preconizava a superação dessa visão economicista e voltada para mercado, em prol da assunção das reais funções da universidade como espaço de desenvolvimento do conhecimento científico, artístico, humanístico e, também, instrucional. Retomamos esta dicotomia no âmbito do ensino superior para ilustrar que a concepção de ensino superior prevista no PDI possuía com o objetivo o rompimento com a formação meramente instrucional. Contudo, a análise dos projetos pedagógicos dos cursos efetivamente implantados, a impressão de alguns dos professores entrevistados e parte dos estudantes inquiridos sobre a qualidade de ensino não asseguraram que de fato ocorreu esta ruptura no conjunto da instituição.

Por seu turno, nas análises de relação entre os índices de sucesso (i.e. Coeficiente de Rendimento Acadêmico, reprovações, conclusão do curso no tempo mínimo e percepção de apropriação de saberes), identificamos que os saberes que mais se associaram, com o melhor desempenho nos índices normativos (CRA e aprovações), foram aqueles que integraram os componentes científico, interdisciplinar e cidadania. Enquanto, os saberes que integraram o componente instrucional – o conjunto de conhecimentos sobre um campo profissional – pouco se associou com estes índices.

Um primeiro olhar sobre estas informações nos conduziu a pensar que havia uma falta de coerência interna. Os cursos organizados no formato linear e profissionalizante, maioria na instituição, estariam formando profissionais com maior percepção de apropriação de saberes de formação geral (i.e. científicos, cidadania e interdisciplinar)? Para esclarecer esta questão, é preciso ter presente que esta associação aconteceu com os egressos que obtiveram maior desempenho (i.e. maiores faixas de CRA e somente aprovações na trajetória). Neste estudo, no capítulo IX, verificamos que os concluintes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) e dos outros cursos do Centro de Ciências da Saúde se diferenciaram, com significância estatística, em relação ao CRA, dos egressos dos outros centros da instituição. Além disso, os estudantes do BIS se diferenciaram de todos os cursos/centros em relação às contagens de reprovação, ou seja, o BIS foi curso que menos reprovou. Então a formação interdisciplinar do BIS seria a justificativa para tal percepção de apropriação de saberes? Em parte, pode ser. Mas os egressos dos demais cursos do CCS integralizaram cursos de formação linear. Então, buscamos outro traço em comum entre os inquiridos com maior desempenho e verificamos que estes também tiveram acesso a bolsas acadêmicas (i.e. pesquisa, extensão, ensino, iniciação docência, monitoria).

Em relação a este item, na análise global da dimensão institucional, podemos apontar que um traço comum do conjunto de estudantes inquiridos foi o acesso a uma das modalidades de bolsa acadêmica (76% dos egressos) oferecidas pela instituição. Um percentual de 18% dos inquiridos trabalhou durante todo o percurso da graduação e, portanto, tinham impedimentos legais para acessar bolsas. Assim, praticamente todos os que não trabalharam tiveram acesso à bolsa acadêmica. Este conjunto de informações pode indicar a importância de outros espaços de formação e, estes, podem ser vistos como uma possibilidade para ampliar e qualificar a aprendizagem no ambiente universitário.

O acesso a uma bolsa acadêmica traz, em si, a figura do tutor acadêmico, porém, cabe ressaltar que, independente do modelo de bolsa, estes estudantes vivenciaram uma experiência acessível para poucos, dados os limites de recursos e critérios meritocráticos de distribuição entre os centros acadêmicos e entre os estudantes. No entanto, o que destacamos neste grupo é o fato da maioria ter tido acesso a uma orientação direta de um docente e a vivência em grupos de estudo, pesquisa ou extensão, que podem ter contribuído com maior apropriação de saberes científicos, cidadania e interdisciplinares. Os retratos sociológicos também apontaram a importância deste envolvimento no percurso dos egressos, mesmo para aqueles que tiveram desempenho escolar irregular. Autores com Tinto (2006) preconizam a massificação nas universidades de uma estratégia delineada e implantada em algumas universidades americanas, as "*Learning Communities*", espaços de difusão de conhecimento organizado a partir dos currículos e operacionalizado por meio de equipes de aprendizagem orientadas por tutores.

Ainda na dimensão institucional foram apreendidos os aspectos que envolvem o contexto institucional de aprendizagem e, neste indicador, um dos focos foi a "sala de aula", vista como o espaço de efetivação do sucesso educativo, uma vez que é neste ambiente que ocorre o encontro do estudante com os conteúdos programáticos, metodologias, sistema de avaliação da aprendizagem, com os docentes e o com o conjunto de características destes que compõem a tarefa de ensino. O percentual de concordância (i.e. concordo totalmente) dos estudantes com as variáveis que compuseram o indicador qualidade do ensino não ultrapassou 27%. Em relação à qualidade do corpo docente a concordância de que estes possuíam qualificação técnica/científica foi de 37% e com a qualificação didática/pedagógica foi 19,4%. Com a qualidade da infraestrutura, a concordância foi expressa por somente 14% dos inquiridos.

Esta sinalização dos estudantes sobre a qualidade do ensino, corpo docente e infraestrutura na confrontação com dados secundários, encontramos coincidências na medida em que identificamos uma estrutura incipiente de formação de professores: os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o PDI confirmaram as lacunas existentes na formação didático-pedagógica dos docentes da instituição. As entrevistas com docentes revelaram que parte destes indicou a necessidade de revisão curricular e, ainda, alguns docentes manifestaram a insatisfação com os modelos de avaliação adotados, mas demonstraram-se incapazes de fazer diferente. Estes resultados apontam para a necessidade de ações orientadas e organizadas a partir do princípio de que a "sala de aula" representa a "pedra angular" da promoção do sucesso educativo.

Para dar maior robustez à importância da necessidade da organização institucional de ater-se aos aspectos próprios da sala de aula, em especial à qualificação do corpo docente, destacamos que as relações observadas foram significativas e positivas entre as maiores faixas de CRA e a concordância total com a qualificação técnico/científica e didático/pedagógica do corpo docente. A concordância total com a qualidade técnica/científica do corpo docente também se associou com as maiores contagens de aprovação. Um destaque deve ser dado aos docentes que se ocupam dos primeiros semestres letivos, visto que, além destas qualificações, em grande parte cabe a estes agentes institucionais a tarefa de promover o envolvimento do ingressante com a instituição, com o curso, bem como, contribuir com a descoberta vocacional, conforme discutimos no capítulo VIII, no retrato sociológico de Amonet.

A metodologia dos retratos sociológicos foi fundamental para a apreensão da visão do estudante sobre a sua trajetória educacional. A partir destes olhares e do diálogo com a teoria percebemos como a experiência singular vivenciada no ambiente universitário esteve fortemente relacionada com outras experiências de socialização, de modo que fatores internos e externos combinados interferiram na trajetória dos entrevistados.

O olhar abrangente para a história de vida escolar dos agentes sociais investigados neste estudo permitiu estabelecer conexões entre a vida acadêmica e suas relações com outras esferas da vida, tais como a família, o trabalho, os amigos e outros espaços da vida social. Ainda foi possível perceber, a partir do encontro de cada um dos agentes com a universidade, como os diversos contextos individuais se transformaram e foram transformados pelos desafios e entraves encontrados, de modo a descortinar as contribuições e os efeitos reais da formação universitária para cada um dos agentes.

Por conseguinte, destacamos que os retratos sociológicos podem figurar como uma relevante contribuição deste estudo pela sensibilidade que a estratégia metodológica adotada revelou, ao identificar, nitidamente, a constituição singular dos agentes sociais e a combinação de disposições variadas e plurideterminadas que interferiram no sucesso educativo na instituição estudada. Ademais, a metodologia também permitiu confirmar o papel não determinante das desigualdades sociais, na trajetória de sucesso educativo dos estudantes no ensino superior, e concomitantemente, realçou a importância da dimensão institucional em todos os percursos analisados.

Os egressos entrevistados para a posterior construção dos retratos sociológicos foram selecionados a partir da origem familiar e desempenho acadêmico que os caracterizavam em

percursos-tipo tendenciais ou contratendência em relação à Teoria da Reprodução. Os percursos contratendência ascendente caracterizados pela origem social desfavorável e elevado desempenho acadêmico revelaram a capacidade de agência dos jovens na definição dos seus trajetos escolares desde muito cedo na vida escolar, deixando muito evidente a disposição “para agir”, “para crer” e “para sentir” no sentido proposto por Lahire (2008).

Neste tipo de percurso, ainda ressaltamos como transversal a presença forte de uma figura (mãe, tia, professor) que estimulou e contribuiu de fato com a longevidade escolar. As dificuldades financeiras acompanharam a trajetória de todos os egressos entrevistados nessa condição social e escolar; contudo, no ensino superior estas já não foram tão marcantes, seja pela inserção no mercado de trabalho que configurou a condição de estudante-trabalhador, ou pela inclusão no programa de permanência qualificada, executado na instituição com recursos do PNAES. Neste contexto, o envolvimento institucional ocorreu pela relação com os colegas e com os professores e pela determinação em construir um trajeto focado para o estudo, de modo a romper com a reprodução social que caracterizava gerações das suas famílias.

Os percursos contratendência descendentes tiveram como ponto em comum a mudança do desempenho escolar determinado pelo ingresso na vida universitária, o que ocasionou o distanciamento do ambiente familiar. Este aspecto associado a dificuldades de adaptação com os currículos dos cursos – no que se referem aos conteúdos programáticos, os métodos de ensino, as metodologias e o espaço-tempo letivos, bem como a relação com professores – foram cruciais para determinar o baixo envolvimento institucional e a irregularidade no percurso marcado por reprovações repetidas e atraso na formação dos estudantes, que apesar de terem cruzado a linha de chegada (formatura), tiveram a ameaça de abandono como uma constante. Os entraves relatados por Bastet e Anuket (i.e. contratendência descendente) relacionaram-se com a lógica administrativa geral e do curso e com as lacunas didático-pedagógicas na prática dos professores (planejamento desatento, classificação particularista, torpeza moral).

A partir destes percursos, podemos fazer um paralelo com o perfil de sucesso normativo do grupo estudado. A maioria integralizou o curso com nota global superior a 7,0 ($M = (7,89)$) e 52,9% concluiu o curso no tempo mínimo previsto pela instituição. Todavia, na nossa visão e comparando como outros estudos (Costa, Lopes, & Caetano, 2014), a ocorrência de reprovações foi elevada, pois representou uma experiência registrada por 55% dos inquiridos, sendo que, destes, 37,7% referiram reprovações repetidas. No geral, o insucesso ocorreu, majoritariamente, até o quarto semestre. Se analisarmos conjuntamente estes dados, os retratos

sociológicos brevemente referidos acima e os achados que revelaram a descontinuidade ou até a ausência de mecanismos de integração e de orientação e/ou acompanhamento dos estudantes, relatados no capítulo VII, podemos observar que estas questões são passíveis de interferência pela ação organizada e orientada da instituição.

O percurso tendencial que ocorre pelo “topo” da estrutura social foi caracterizado pela trajetória de um estudante da área de exatas e tecnológicas e expressou a importância do legado educacional prévio, especialmente, pela ambiência com a linguagem acadêmica, visto que o jovem já possuía um diploma de graduação na mesma área do curso que ingressou na UFRB. Podemos dizer que o egresso, que nos emprestou sua história para caracterizar este percurso, comportou-se frente à condição de estudante como diante de um ofício, pelo método adotado e pela administração sistemática do tempo em função dos estudos.

O percurso tendencial que ocorre pela “base” da estrutura social foi classificado como tal em função do desempenho acadêmico irregular da egressa e pela origem familiar desfavorável, pois tratava-se de uma estudante de primeira geração e com renda familiar mensal abaixo de dois salários mínimos. Uma análise deste percurso somente a partir deste referencial revelou, à primeira vista, uma total coerência com teoria da Reprodução, quando esta postula que estudantes de origem popular tendem à irregularidade no desempenho ou insucesso. No entanto, a força da metodologia adotada mostrou-se potencialmente eficaz ao revelar um perfil de uma estudante que ingressou precocemente na universidade, com dúvidas vocacionais e, no encontro com uma docente da instituição, reconfigurou a sua escolha profissional e tornou-se uma estudante comprometida com ao seu curso/profissão. Deste modo, este percurso tem uma força adicional de produzir uma crítica à visão dominante do sucesso escolar pautado, exclusivamente, em índices normativos.

Na tentativa de identificar elementos explicativos que sejam transversais, ressaltamos o papel da dimensão institucional, na interação e determinação do sucesso educativo nos diversos percursos analisados na dimensão individual (i.e. retratos sociológicos). A instituição mostrou-se importante para oferecer ações que garantiram a permanência material de estudantes oriundos de contextos sociais desfavoráveis, uma vez que suas famílias não teriam condições financeiras para manter os custos com a escolarização.

Em contrapartida, também observamos lacunas importantes da ação institucional no acolhimento, no acompanhamento e na orientação dos egressos em tela, os quais foram coerentes com o perfil traçado na análise institucional descrita acima. Quanto aos docentes,

paradoxalmente, encontramos dois perfis, um favorável ao sucesso dos estudantes, pela ação eficaz em promover a construção do conhecimento e o envolvimento destes com a formação universitária; outro, desimplicado com a tarefa de mediar a aprendizagem e o sucesso dos estudantes, com relatos, inclusive, de dificuldades enfrentadas com professores que adotavam padrões de conduta que não deveriam fazer parte da prática docente.

No capítulo IX, buscamos medir o sucesso educativo a partir de índices normativos (CRA, reprovações e conclusão do curso no tempo mínimo) e da percepção dos egressos sobre a apropriação de saberes que definem os componentes (instrucional, cidadania, interdisciplinaridade e científico) da formação universitária. A intenção explícita deste estudo foi superar a tendência dos estudos no campo da Sociologia de medir o sucesso, predominantemente, a partir do desempenho acadêmico medido pelo coeficiente de rendimento parcial ou global ou por somente um dos índices normativos (notas gerais ou reprovações).

Somente considerando o perfil normativo (i.e. CRA, reprovações, tempo de conclusão do curso), podemos apontar que a apreciação dos três índices foi importante, pois se tivéssemos adotado somente o CRA, não teríamos apreendido que, na realidade estudada, as reprovações se apresentaram como ponto nevrálgico do sucesso dos estudantes que integraram o estudo. Desta forma, os dados reforçaram a importância da ação institucional organizada na promoção do sucesso educativo, que se daria no acompanhamento criterioso dos estudantes, docentes e componentes curriculares dos dois primeiros anos dos cursos da universidade, com o intuito de identificar lacunas e necessidades e atuar no envolvimento e na prevenção das reprovações.

Ainda sobre os índices de sucesso normativo adotados neste estudo, gostaríamos de lançar comentários sobre o tempo mínimo de formação e sua utilização como indicador de sucesso de estudantes no ensino superior. Neste estudo, os egressos com maiores notas e menores reprovações concluíram seu curso em um tempo maior que o mínimo previsto pela instituição. Aqueles que ultrapassaram o tempo mínimo, também, foram os que melhor perceberam a qualidade da formação, no que se refere a metodologias ativas, à avaliação formativa, à integração com serviço e comunidades e à integração da pesquisa e extensão no currículo.

Então, consideramos que os dados obtidos a partir das fontes diversas que utilizamos parecem colocar em suspeita a medida hegemônica de sucesso dos estudantes no ensino superior pautada em índices normativos. Talvez, o índice normativo que demanda maiores esclarecimentos sobre a sua efetividade para medir o sucesso no ensino superior, a partir das

pistas apontadas por este estudo, seja o tempo mínimo de formação, em função do conjunto de dados acima que o contestaram. Destacamos que não excluímos a possibilidade de lapsos na interpretação desta variável, pelos egressos que integraram este estudo. Em relação aos demais índices (i.e. CRA e reprovações), para verificarmos os seus limites, necessitaríamos de recursos metodológicos, como os retratos sociológicos que descortinam os fatos e permitem um alargamento das possibilidades de análise.

Por sua vez, neste estudo fizemos a proposição de associar estes índices com a análise da percepção dos egressos sobre a apropriação de saberes que constituem os componentes da formação universitária (i.e. instrucional, cidadania, científico, interdisciplinar). A sua utilização fez emergir alguns aspectos da qualidade da aprendizagem. Com muita cautela, podemos dizer que para as maiores faixas de escore verificamos relações maiores com a percepção de que a universidade contribuiu muito para a apropriação de saberes científicos, cidadania e interdisciplinares e pouca correlação destas variáveis com os saberes instrucionais. Assim, consideramos que o modelo pode ser eficiente, desde que o instrumento seja validado em outros contextos de aprendizagem do ensino superior. Logo, consideramos que este pode ser um dos aprofundamentos futuros deste estudo.

A análise comparativa entre os índices de sucesso normativos obtidos pelos egressos do curso de BIS, dos outros cursos do CCS e dos outros centros da UFRB revelou que os estudantes que cursaram o BIS se diferenciaram significativamente dos outros cursos em relação aos índices normativos analisados (CRA, reprovações e formação no tempo mínimo). Os egressos do BIS não se diferenciaram significativamente, em relação ao CRA, dos egressos dos outros cursos do CCS. Estes índices estão diretamente relacionados com o sistema de avaliação adotado na instituição. No Projeto Pedagógico do BIS, estava preconizada a avaliação formativa; e os docentes entrevistados que ministravam aulas neste curso revelaram uma tendência, destoante do restante da instituição, de rejeitarem a prova como principal instrumento de medida.

Outra perspectiva para estudos futuros recai sobre a necessidade de descortinar os processos avaliativos adotados na instituição por meio de métodos qualitativos. Estes seriam fundamentais e poderiam trazer à luz elementos que permitissem conclusões mais assertivas sobre o melhor desempenho normativo alcançado pelos estudantes do BIS e os menores registros de reprovação. Acrescentamos que os estudantes, ao ingressarem neste curso e nos demais cursos do CCS, já apresentavam melhor desempenho na prova de ingresso na instituição

(nota global ENEM), em relação aos demais cursos da UFRB, de modo que o mérito pode não ser creditado totalmente ao curso, visto que estes ingressaram mais bem preparados para as exigências do mundo acadêmico. Por sua vez, os estudantes do CCAAB, também ingressaram com as melhores notas no ENEM, contudo, a média global alcançada pelos estudantes deste centro foi, comparativamente, a mais baixa. Portanto, são muitas as questões que instigam novos estudos.

Em síntese, a partir das correlações feitas entre os índices de sucesso normativos (i.e. CRA e reprovações) com as variáveis das dimensões estrutural, institucional e individual, podemos apontar que os egressos com maior sucesso normativo ingressaram na instituição com maior nota global no ENEM, eram mais jovens (18 a 25 anos), não trabalharam durante a graduação, tiveram acesso a bolsas acadêmicas, concordaram que o corpo docente tinha qualificação técnico/científica e didático/pedagógica e passavam menos horas por dia na universidade. Além de terem necessitado de mais tempo que o mínimo estabelecido pela instituição, para concluir o curso. Estes fatores explicativos novamente recaem sobre a ação institucional, no que tange aos mecanismos de atração e captação e envolvimento de novos estudantes e de orientação e acompanhamento organizados para enfrentar os desafios das menores notas no ENEM, da tutoria acadêmica para maior número de estudantes (uma vez que as bolsas acadêmicas são limitadas), bem como, da efetivação de ações que fortaleçam a qualificação do corpo docente.

Com dados do conjunto de egresso do semestre 2014.2, obtivemos as Taxas de Conclusão da Graduação (TCG) para os cursos estudados. Esta foi inferior a 19% para 48% dos cursos, entre 20-39% para 35% e somente para 17% dos cursos analisados neste estudo ficou acima de 40%. Os cursos da área de Saúde apresentaram maiores taxas e aqueles do Centro de Formação de Professores (CFP), as menores taxas. A conclusão genérica que a análise deste indicador produziu foi a de que poucos estudantes da UFRB atingiram a linha de chegada dos seus cursos de graduação. Também podemos analisar estes resultados utilizando a lógica da Reprodução, tendo em vista que os egressos do Centro de Ciências da Saúde, que alcançaram a universidade com melhores notas de ingresso e condições sociais, também foram aqueles que mais concluíram seus cursos. Já aqueles do CFP que ingressaram com médias globais no ENEM mais baixas e condições sociais desfavoráveis, menos alcançaram o término do curso.

Estes dados também realçam a incipiente ação institucional voltada para o envolvimento dos estudantes e permitem a retomada de conclusões já apontadas, anteriormente, sobre a

ação institucional no período de 2010-2014, para reforçar como a ausência de um *ethos* global promotor do sucesso educativo pode interferir na trajetória de sucesso dos estudantes. Tanto os mecanismos internos de integração, acompanhamento e orientação dos estudantes, com vistas a potencializar o envolvimento do segmento estudantil menos provido de capital cultural e as comunidades sociais e acadêmicas da instituição foram insuficientes e descontínuos, como os aspectos da qualidade da aprendizagem não foram cuidados de forma sistemática, a julgar pela incongruência entre o PDI 2010/2014 e Projetos Pedagógicos institucionais, e a incipiente estrutura de formação docente.

Assim, a análise em conjunto da dimensão individual, do perfil de sucesso educativo dos egressos que participaram deste estudo, e os fatores que se associaram com melhor desempenho do grupo estudado, bem como das TCG apresentadas pelos cursos, apontaram para a centralidade da instituição na promoção do sucesso educativo. Os dados apresentados desmistificam a noção ainda presente nas universidades de que as baixas taxas de conclusão e reprovações estariam relacionadas exclusivamente a questões específicas dos estudantes ou ao seu *background* social.

Os fatores institucionais figuram entre aqueles que pertencem ao âmbito da organização dos ambientes universitários, ou seja, são variáveis alteráveis pela ação institucional. Em outras palavras, a interferência da instituição sobre as variáveis estruturais e individuais é limitada e a sua ação ocorre de fato no âmbito das variáveis institucionais, pois as mesmas estão sob o controle colaborativo dos agentes sociais da comunidade universitária, desde a administração central/local, os docentes e os técnicos administrativos.

O envolvimento dos estudantes com a instituição deveria ocorrer a partir de uma decisão institucional pactuada com a comunidade universitária, em torno do objetivo comum de promover o sucesso educativo dos estudantes da instituição. Isso envolveria uma política com uma vertente mais global de projetos que abarcasse os mecanismos de acesso, integração, orientação ou acompanhamento dos estudantes e a integração profissional. As ações de integração, orientação e acompanhamento deveriam priorizar o primeiro ano dos estudantes na instituição, chamado de “tempo de estranhamento”.

Nesta perspectiva, consideramos que o sucesso dos estudantes no ensino superior inicia-se com uma escolha vocacional informada de modo a permitir que o mesmo tenha imagens do futuro acadêmico e profissionais mais nítidas. Continua no processo de acolhimento dos novos estudantes por meio de estratégias de envolvimento institucional que permitam uma

inserção gradual ao novo regime acadêmico e administrativo. Consolida-se com as ações de acompanhamento e orientação de modo a potencializar as aprendizagens e, por fim, só termina com a conclusão e rastreamento da inserção dos graduados no mundo do trabalho.

Portanto, a atuação institucional na promoção do sucesso compreende este eixo que envolve a atração-integração-acompanhamento-inserção profissional. A condução destas ações estaria sob a governabilidade da administração central da universidade e dos centros acadêmicos em parceria com a gestão acadêmica dos cursos, docentes e técnicos administrativos, e todos, em cada nível de atuação, se ocupariam em desenvolver programas e projetos de modo a criar uma cultura institucional de promoção do sucesso educativo.

Não podemos deixar de realçar o papel da “sala de aula” na determinação do sucesso educativo e, deste modo, o outro campo de atuação institucional recairia sobre o contexto institucional de aprendizagem. Este se organiza a partir do currículo dos cursos – instrumento essencial para definir um padrão de excelência e a inclusão pedagógica. Neste contexto, o professor desempenha um papel estruturante, pois é a partir da sua medição que ocorre a aprendizagem. Deste modo, a instituição não pode negligenciar aspectos relacionados com o desenvolvimento dos docentes, tanto nos aspectos técnicos e científicos, como nos didático-pedagógicos. Ademais, com mesmo grau de importância, destacamos a importância do acesso à política de permanência material para estudantes com carência social, um *ethos* acadêmico que permita o contato e realizações acadêmicas complementares, ou seja, a participação na vida estudantil.

Logo, realizamos um estudo de caso, cuja grande força reside nas generalizações analíticas e não nas generalizações estatísticas (Yin.2001). Deste modo, os estudos de caso agregam valor pelo alcance analítico e pela confrontação com a teoria existente, que podem gerar novas questões sobre a temática investigada. Deste modo, é neste aspecto que consideramos que estão as possíveis contribuições deste estudo, para a comunidade científica do campo da Sociologia da Educação que investiga o sucesso educativo no ensino superior, especialmente, no Brasil. A princípio, porque ao aplicarmos uma constelação de métodos, houve um enriquecimento da análise, visto que foi possível desvelar informações que os métodos isolados teriam menores condições de apreender. Para ilustrar, podemos dizer que a diversidade de métodos possibilitou, inclusive, o questionamento da definição de sucesso a partir de critérios normativos.

Outro aspecto refere-se à perspectiva ampliada do conceito de sucesso que, por conseguinte, implicou na utilização de diversos índices de medida superando a tendência hegemônica de utilização isolada do Coeficiente de Rendimento Acadêmico. Ademais, também permitiu identificar limites internos em cada um dos índices, especialmente, no tempo de conclusão do curso, que no seu sentido oficial considera o tempo mínimo de formação. Os dados obtidos neste estudo apontaram que, neste aspecto, o tempo mínimo estabelecido para formação não se mostrou eficiente para medir sucesso educativo.

Ainda, o olhar a partir de cada uma das dimensões e o cruzamento de informações entre elas, também se mostrou efetivo para encontrar pistas ou caminhos que conduziram a aproximações com o possível ponto nevrálgico do sucesso. No grupo estudado, todos atingiram o sucesso, se olharmos pela perspectiva do número (i.e. taxa de conclusão curso); contudo, especialmente a partir da leitura dos retratos sociológicos, percebemos os diversos graus e formas de sucesso e, até, o insucesso, que se encontra imbricado no ato de concluir um curso de graduação. No âmbito do insucesso, no nosso entendimento construído a partir dos dados apresentados, este ocorreu, em alguma medida, pela perificidade atribuída ao sucesso educativo na instituição, o que repercutiu em uma incipiente atuação em prol do envolvimento e promoção do êxito dos estudantes.

Os resultados apresentados nesta tese, mesmo com o caráter complexo do fenômeno estudado, parecem apontar para os limites institucionais na promoção do sucesso educativo. No ambiente universitário, sabemos que a culpabilização do estudante pelos resultados acadêmicos ainda persiste e, por seu turno, também, há uma imputação de responsabilidades sobre o professor. Estas são polarizações que simplificam e não contribuem com o equacionamento desta problemática e que de fato não atingem a raiz institucional da questão. A raiz talvez esteja no fato da universidade não ter assumido a tarefa de promover o sucesso educativo dos seus estudantes. Estas, no Brasil, se ocuparam, nas últimas décadas, em implantar mecanismos para ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior; simplesmente permitir o ingresso na instituição não é suficiente, faz-se necessário construir ambientes que promovam a aprendizagem emancipatória pautada nos componentes instrucional, de cidadania, científico e interdisciplinar, com vistas ao alcance do sucesso educativo. Igualmente, no contexto brasileiro, no âmbito do sistema federal de ensino superior, a complexidade exige um maior volume de intervenções e de estudos neste campo.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J. (abr-jun de 2012). *Para Uma Concetualização Alternativa De Accountability Em Educação*. Educ. Soc.: 33, pp. 471-484.
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75), p.p. 15-32.
- Aguiar, M. A. (jul-set de 2010). *Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: Questões para reflexão*. Campinas: Educ. Soc., pp. 707-727.
- AICE. (1990). I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Acesso em 08 de fev de 2016, disponível em *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)*: <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Alencar, H. D. (1978). A Universidade de Brasília . In: D. Ribeiro, *A Universidade Necessária* (pp. 271-296). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Allen, I. H., & Lester, S. M. (2012). The Impact of a College Survival Skills Course and a Success Coach on Retention and Academic Performance. *Journal of Career and Technical Education*, 27(1), pp. 8-14.
- Almeida Filho, N. (2014 (2)). Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: revolução na educação superior no campo da saúde? In: C. F. Teixeira, & M. T. Coelho, *Uma experiência inovadora no ensino superior: bacharelado interdisciplinar em saúde* (pp. 11-22). Salvador: Edufba.
- Almeida Filho, N. (2014). Nunca fomos Flexnerianos: Anísio Teixeira e a educação superior no Brasil. *Cad. Saúde Pública*, pp. 2531-2553.
- Almeida Filho, N. (2007). *Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Salvador: Edufba.
- Almeida, J. C. (2013). *Avaliação da Implantação do PNAES - Programa nacional de Assistência Estudantil da UFPR: impacto e resultados para graduandos com fragilidade socioeconômica*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).
- Almeida, W. M. (2014). Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública . In: D. C. Piotto, *Camadas Populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares* (pp. 239-272). São Carlos: Pedro & João Editores .
- Anastasiou, L. (2001). *Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória*. Campinas: Papirus.
- Anastasiou, L. D., & Alves, L. P. (2009). *Processos de ensinagem na unversidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille.
- ANDIFES. (2010). *Relatório de Acompanhamento do Reuni*. Brasília: ANDIFES.
- ANDIFES/ FONAPRACE. (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília: Associação Nacional de Dirigentes das Universidades Federais/Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

- ANDIFES/FONAPRECE. (2016). *Pesquisa Nacional de Perfil dos Discentes das IFES*. Brasília: Associação Nacional de Dirigentes das Universidades Federais/Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.
- Antunes, F., & Sá, V (2010). Públicos escolares e Regulação da Educação: lutas concorrenciais na arena educativa (pp. 79-106). V. N de Gaia – Pt: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Lda.
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (jan/mar de 2014). *Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula*. Educ. Pesqu, 40, pp. 61-76.
- Barros, A. d. (out/dez de 2014). Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, 22(85), pp. 1057-1090.
- Barros, E. B. (2014). *Permanência dos estudantes de origem popular na Universidade: a bolsa moradia na UFBA*. Salvador: UFBA.
- Belknap, R. L., & Richard, K. (1977). *Tradition and innovation: general education and the reintegration of the university: a Columbia report*. New York: Columbia University Press.
- Bernheim, C. T., & Cahuí, M. d. (2008). Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO.
- Bernheim, C. T., & Chauí, M. S. (2008). *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*. Brasília: UNESCO.
- Bertolin, J. C. (jul de 2009). Avaliação da Educação Superior Brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. *Avaliação Campinas*, pp. 267-290.
- Borracci, R. A., Pittaluga, R. D., Álvarez Rodríguez, J. E., Arribalzaga, E. B., Poveda Camargo, R. L., Couto, J. L., & Prvenzano, S. L. (2014). *Factores asociados con el éxito académico de los estudiantes de medicina de la Universidad de Buenos Aires*. Medicina, Buenos Aires, 74, pp. 451-456.
- Bourdieu, P. (1974). O mercado dos bens simbólicos. In: S. Miceli, *A economia das trocas simbólicas* (pp. 99-181). São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2006). *A distinção: a crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- Bourdieu, P. (2013). *Escritos de Educação*. (A.M.A. Nogueira, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1982). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2014). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (Bairão, R., Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC.

Bowen, W. G., Chingos, M. M., & McPherson, M. S. (2009). *Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities*. Princeton: Princeton University Press.

Brasil. (24 de abril de 2007). Acesso em 05 de set de 2015, disponível em Decreto n° 6.096: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

Brasil. (20 de dezembro de 1996). Lei n° 9.394. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (2001 de 9 de 2001). Lei n° 10.172. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (17 de julho de 2005). Acesso em 20 de setembro de 2015, disponível em Lei n° 11.145:

http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=375&Itemid=71.
Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (13 de janeiro de 2005). Lei n° 11.096. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (12 de Dezembro de 2007). Portaria Normativa n° 40 de 12 de dezembro de 2007. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (2007). Decreto n° 6.096. Brasília: DO.

Brasil. (19 de julho de 2010). Decreto n° 7.234. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (30 de agosto de 2012). Lei n° 12.711. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (29 de agosto de 2012). Lei n° 12.711. Acesso em 05 de setembro de 2015, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.html. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (25 de Junho de 2014). Lei n° 13.005. Brasília, DF, Brasil.

Braxton, J. M. (2006). *Faculty Professional Choices in Teaching That Foster Student Success*. Nashville, Tennessee: National Postsecondary Education Cooperativen (NPEC).

Brooke, N., & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.

Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25(6), pp. 439-452.

Carneiro, V. T., & Sampaio, S. M. (2013). Transição entre a universidade e o mundo do trabalho: estratégias e expectativas de concluintes de psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: G. G. Santos, & S. M. Sampaio, *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude* (Org.). (pp. 255-273). Salvador: Edufba.

Carvalho, C. H. (jun de 2014). Política para educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Rev. Inst. Estud. Bras.* (58), pp. 209-244.

CBO. (2010). *Classificação Brasileira de Ocupações: códigos, títulos e descrições*. Brasília: Ministério da Trabalho e Emprego.

- Cherry, L., & Coleman, L. (2010). A Plan for Academic Success: Helping Academically Dismissed Students Achieve Their Goals. *Learning Assistance Review*, 15(2), pp. 21-32.
- Coleman, J. S. (2008). Desempenho nas escolas públicas. In: N. Brooke, & J. f. Soares, *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetória* (pp. 26-32). Belo Horizonte: UFMG.
- Comissão Própria de Avaliação – CPA/UFRB. (2015). *Relatório de Autoavaliação Institucional: Relatório Final do Segundo Ciclo Avaliativo 2012-2014*. Cruz das Almas: UFRB.
- Committee, H. (1945). *General education in a free society: Report of the Harvard Committee*. Cambridge: Harvard University Press.
- Conselho Consultivo Central de Educação - Inglaterra. (2008). O lar, A Escola e a Vizinhança: o survey nacional. In: N. Brooke, & J. Soares, *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias* (pp. 67-73). Belo Horizonte: UFMG.
- Costa, A. F., Lopes, J. T., & Caetano, A. (2014). *Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. (G. G. Santos, & S. M. Sampaio, Trans.) Salvador: Edufba.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (Vol. 2ª Ed). Coimbra: Almedina S.A.
- Couto, I. A., Egreja, C., Ferreira, J. H., & Coelho, S. L. (2014). Percursos tendenciais e de contratendência. In: A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano, *Percursos de Estudantes no Ensino Superior: fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 95-124). Lisboa: Mundos Sociais.
- Crisp, G., Taggart, A., & Nora, A. (2015). Undergraduate Latina/o Students: A Systematic Review of Research Identifying Factors Contributing to Academic Success Outcomes. *Review of Educational Research*, 85(2), pp. 249-274 .
- Cunha, L. A. (2007). Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: C. G. Veiga, E. M. Lopes, & L. M. Faria, *500 anos de educação no Brasil* (pp. 151-204). Belo Horizonte: Autêntica.
- Curtis, E., Wikaire, E., Kool, B., Honey, M., Kelly, F., Poole, P., & Reid, P. (2015). What Helps and Hinders Indigenous Student Success in Higher Education Health Programmes: A Qualitative Study Using the Critical Incident Technique. *Higher Education Research and Development*, 34, pp. 486-500.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando o spss para windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias Sibrinho, J., & Ristoff, D. I. (2013). *Avaliação e compromisso público: a educação em debate*. Florianópolis: Insular.
- Dias Sobrinho, J. (nov de 2008). Qualidade, Avaliação: do Sinaes a índices. *Avaliação*, 13, pp. 817-825.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vêretout, A. (2010). Les inégalités scolaires entre L'amont et aval organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1, pp. 177-197.

- Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving Beyond Access: College Success For Low- Income, First-Generation Students*. Washington, DC: The Pell Institute.
- Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. Washington, DC: The Pell Institute for the Study of Opportunity.
- Engstrom, C., & Tinto, V. (Jan-Feb de 2008). Access Without Support is Not Opportunity. *The Magazine of Higher Learning*, 40(1), pp. 46-50.
- Fávero, M. (1994). *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Feres Júnior, J., & Zoninsein, J. (2006). Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: J. Feres Júnior, & J. Zoninsein, *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. (pp. 9-45). Brasília: UnB.
- Filme B. (2015). <http://www.filmeb.com.br>. Acesso em 17 de 03 de 2015, disponível em Filme B: <http://www.filmeb.com.br/filmebdtbase2014/conteudo/inicio.swf>
- Formosinho, J. (1992). *Administração e Organização Escolar*. Braga:
- Formosinho, J., & Machado, J. (jan/jun de 2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, pp. 5-16.
- Freitas Neto, J. A. (27 de maio de 2011). A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. *Revista Ensino Superior Unicamp*, pp. 62-70.
- Friedlander, M. R., & Moreira, M. T. (jan-fev de 2006). Formação do enfermeiro: características do professor e o sucesso escolar. *Rev. Bras. Enferm.*, 59(1), pp. 9-13.
- Frigotto, G. (2015). A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, 20, 1-28.
- Garzón, R., Rojas, M., Riesgo, L. d., Pinzón, M., & Salamanca, A. (2010). Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. *Educ Med*, 12(2), pp. 85-96.
- Georgen, P. (2003). Universidade e responsabilidade social. In: J. C. Lombardi, *Temas de pesquisa em educação* (pp. 101-121). Campinas: Autores Associados.
- Goergen, P. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gomes, N. L. (abril de 2011). O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, 18, pp. 133-154.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson Education International.
- Hamilton, J., Fox, M., & McEwan, M. (2013). Sessional Academic Success: A Distributed Framework for Academic Support and Development. *Journal of University Teaching and Learning Practic*, 10(3), pp. 1-16.

- Harvard University Faculty of Arts and Sciences. (2007). *Report of the Task Force on General Education*. Cambridge: Harvard university.
- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the Magnitudes of Correlation Coefficients. *American Psychologist*, pp. 78–80.
- IBGE. (2013). Pesquisa Nacional por amostra de domicílio: síntese de indicadores 2012. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).
- IBGE. (14 de dezembro de 2015). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. 35. Rio de Janeiro: IBGE.
- IBGE, I. B. (2010). *Microdados do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.
- INEP. (2009). *Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2007*. Brasília: Ministério da Educação(ME)/INEP.
- INEP. (2012). *Censo do Educação Superior: 2010: Resumo Técnico*. Brasília: ME/INEP
- INEP. (2014). *Censo da educação superior 2012: Resumo Técnico*. Brasília: INEP.
- INEP. (2014). *Censo Educação Superior 2013*. Brasília: Ministério Educação/INEP. Acesso em 06 de 01 de 2016, disponível em [www.inep.gov.br: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)
- INEP. (2014). [www.inep.gov.br](http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/conceito-enade). Acesso em 20 de maio de 2016, disponível em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/conceito-enade>
- INEP. (2015). Portaria Inep nº 239, de 10 de junho de 2015. Brasília: INEP .
- Iraossi, G. (2006). *The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondents*. Washington, D.C: The World Bank.
- Jesus, R. d., & Nascimento, C. O. (2013). Educação tutorial de estudantes de origem popular: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Jesus. In: S. M. Sampaio, *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 143-159). Salvador: EdUFBA.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (sep-oct de 2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), pp. 540-563.
- Lacerda, L. L. (março de 2015). SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. *Avaliação*, 20, pp. 87-104.
- Lacerda, W. M. (2014). De escolas públicas estaduais ao instituto tecnológico da aeronáutica (ITA): a fabricação das exceções. In: D. C. Piotto, *Camadas Populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares* (pp. 45-88). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Lahire, B. (2008). O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. (R. A. Vasques, & S. Goldfeder, Trads.). São Paulo: Ática.

- Leiva, J. (2014). *Cultura SP: Hábitos culturais dos paulistas*. São Paulo: Tuva Editora.
- Lightweis, S. K. (2013). College Success: A Fresh Look at Differentiated Instruction and Other Student-Centered Strategies. *College Quarterly*, 16(3), pp. 1-9.
- Lima Junior, P., & Massi, L. M. (2015). Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. *Ciênc. Educ.*, pp. 559-574.
- Lopes, J. T. (2014). Retratos Sociológicos. Dispositivos Metodológico para uma Sociologia da Pluralidade Disposicional. In: L. L. Torres, & J. A. Palhares, *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 99-112). Braga: Húmus.
- Luckesi, C. C. (1998). *Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?* Acesso em 20 de Janeiro de 2016, disponível em Centro de referência em Educação - Mario Covas: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf
- Madaus, G. F., Airasian, P. W., & Kellaghan, T. (2008). Insumos escolares, processos e Recursos. In: N. Brooke, & J. F. Soares, *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias* (pp. 112-141). Belo Horizonte: UFMG.
- Martin, T. (1973). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher. Acesso em 11 de setembro de 2015, disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- Martínez-Padilla, J. H., & Pérez-González, J. A. (2008). Efecto de la Trayectoria Académica en el Desempeño de Estudiantes de Ingeniería en Evaluaciones Nacionales. *Formación Universitaria* – Vol. 1 n° 1, pp. 3-12.
- Millward, P., Turner, R., & Van Der Linden, D. (Maio de 2012). The retention and success of under-represented groups in a Bachelor of Education program in New Zealand. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), pp. 171-183.
- Ministério da Educação (MEC). (2007). *PDE - Plano Nacional da educação: razões, princípios e programas*. Acesso em 5 de 1 de 2016, disponível em <http://portal.mec.gov.br: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação (MEC). (12 de Dezembro de 2007). Portaria Normativa n° 40. (<https://www.ufmg.br/dai/textos/Port%20aria%20Normativa%2040%20E-MEC.pdf>, Ed.) Brasília: MEC.
- Ministério da Educação (MEC). (12 de abril de 2010). Acesso em 20 de setembro de 2015, disponível em Referenciais orientadores para os Bacharelados interdisciplinares e similares: http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação (MEC). (26 de jan de 2010). Portaria Normativa n° 2. Acesso em 20 de set de 2015, disponível em http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria_normativa_2_consolidada_SiSU.pdf
- Ministério da Educação (MEC). (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino Médio. Brasília: MEC.

Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP). (2008). Nota técnica: aplicação do conceito preliminar de cursos de graduação (CPC) na avaliação da educação superior. (http://download.inep.gov.br/download/enade/2009/2008_Nota_Tecnica_Aplicacao-do-CPC-na-avaliacao-de-cursos.pdf, Ed.) Brasília: MEC/INEP.

Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP). (2014). *ENADE 2014 relatório de IES: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. Brasília: MEC/INEP.

Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP). (2015). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância*. Brasília: MEC/INEP.

Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Superior (SESu)/DIFES. (2009). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano*. Brasília: MEC/SESu/DIFES.

Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Superior (SESu). (2007). *REUNI - Reestruturação e Expansão do ensino Superior: Diretrizes gerais (Plano de desenvolvimento da educação)*. Brasília: MEC/SESu.

Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Superior (SESu). (2014). *A democratização e expansão da educação superior no país*. Brasília: MEC/SESu.

Morhy, L. (2004). *Universidade no mundo: universidade em questão*. Brasília: UnB.

Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (E. Jacobina, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (2008). A importância da escola: a necessidade de se considerar as características do alunado. In: N. Brooke, & J. F. Soares, *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias* (pp. 187-217). Belo Horizonte: UFMG.

Mosteller, F., & Moynihan, D. P. (2008). Um relatório inovador . In: N. Brooke, & J. F. Soares, *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias* (pp. 33-49). Belo Horizonte: UFMG.

Nacif, P. G. (2016). Emergência da Universidades Federal do Recôncavo da Bahia: desafios e percurso na construção de inovações curriculares. In: L. A. Santana, R. P. Oliveira, & E. Meireles, *Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: inovações curriculares, formação interprofissional integrada e em ciclos* (pp. 21-30). Cruz das Almas: UFRB.

Naidoo, P., Motala, N., & Joubert, R. W. (Apr de 2013). Matriculation Scores as an Indicator of Academic Success in an Occupational Therapy Education Programme. *South African Journal of Occupational Therapy*, 43(1), pp. 1-5.

Nascimento, C. O., & Jesus, R. d. (2013). *Currículo, Formação, Universidade: autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular*. Cruz das Almas: Editora da UFRB.

National Center Education Statistics. (2015). *Institutional Retention and Graduation Rates for Undergraduate Students*. Washington-DC: Institute Education Sciences. Acesso em 17 de Fev de 2015, disponível em National Center Education Statistics: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cva.asp.

Nery, M. B., Santos, J. A., Santos, J. A., & Sampaio, S. M. (2011). Um novo Universitário: estudantes de origem popular na UFBA. In: S. M. Sampaio, *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* (pp. 93-114). Salvador: Edufba.

Neto, H. V., & al, e. (2014). Fatores organizacionais: representação dos atores em presença. In: A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano, *Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso* (p. 231). Lisboa: Mundos Sociais.

Nogueira, M. A. (2002). Um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. *Tese de professor titular*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

Nogueira, M. A. (Maio /Jun /Jul /Ago de 2004). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 26, pp. 133-184.

Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES). (2002). *Acesso à Universidade de São Paulo: Atributos socioeconômicos (Documento 03)*. São Paulo: USP.

Observatório PNE. (2013). *Observatório do Plano Nacional de Educação*. Acesso em 25 de fev de 2016, Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/estrategias/12-3-fluxo/indicadores#taxa-de-conclusao>.

OECD. (2016, Agosto de 2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>.

OECD. (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. Paris: OECD.

Oliveira, M. D., & Melo-Silva, L. L. (Janeiro/Junho de 2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, pp. 23-34.

Orlando Filho, Ovidio, & Sá, Virgínio Isidro Martins. (2016). Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 275-307.

Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Caderno de Pesquisa*, 383-400.

Paivandi, S. (2012). A qualidade da aprendizagem dos estudantes e da pedagogia na universidade. In: G. G. Santos, & S. M. Sampaio, *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias* (pp. 31-59). Salvador: Edufba.

Paivandi, S. (2015). Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes. In: G. G. Santos, S. M. Sampaio, & A. Carvalho, *Observatório da Vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino*

superior - formar como e para que mundo (G. G. dos, S. M. Sampaio, & A. Carvalho, Trads., p. 324). Salvador: Edufba.

Palmer, R., Davis, R. J., & Maramba, D. C. (2010). Role of an HBCU in Supporting Academic Success for Underprepared Black Males. *The Negro Educational Review*, 61, pp. 85-106.

Pereira, E. M. (mar de 2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, pp. 29-52.

Pereira, E. M. (2011). Educação geral na Universidade Harvard: a atual reforma curricular. *Revista Ensino Superior Unicamp*, p.p. 55-71.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e sentido do trabalho escolar*. (M. T. Estrela & A. Estrela, Trads.). Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, p.p. 9-27.

Perrenoud, P. (2007). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Piotto, D. C. (2007). As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. *Tese de doutorado*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo.

Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. (2014). Brasília: Câmara dos Deputados /Edições Câmara.

Polidori, M. M., Marinho-Araujo, C. M., & Barreyro, G. B. (out/dez de 2006). SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 14, p.p. 425-436.

Portal Brasil. (12 de 09 de 2011). *www.brasil.gov.br*. Acesso em 14 de 03 de 2016, disponível em Portal Brasil: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/09/desempenho-de-estudantes-nas-provas-do-enem-tem-evolucao-de-10-pontos-em-um-ano>.

Portes, É. A. (1993). Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares. *Dissertação de Mestrado*. Belo Horizonte: Faculdade de Administração e Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Portes, É. A. (2001). Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos. *Tese de Doutorado*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Portes, É. A. (maio/ago de 2006). Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília: 87, pp. 220-235.

Portes, É. A. (2014). A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: encontros com a desigualdade social. In: D. C. Piotto, *Camadas Populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares* (pp. 167-239). São Carlos : Pedro & João Editores.

Postsecondary Education Opportunity. (Jan de 2012). Family income and educational attainment 1970 to 2010. Acesso em 23 de Fev de 2016, disponível em *Postsecondary Education opportunity*: http://www.postsecondary.org/last12/235_112pg1_16.pdf

Prestes, E. M., Jezine, E., & Scocuglia, A. C. (2012). Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 199-218.

Queiroz, D. (2003). *Desigualdade no Ensino Superior: Cor, Status e Desempenho. Novo Governo. Novas Políticas?* Caxambu: Anais da 27º Reunião da ANPED.

Reinheimer, D., & McKenzie, K. (2011). The Impact of Tutoring on the Academic Success of Undeclared Students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), pp. 22-36.

Ribeiro, D. (1978). *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra .

Richards, D. A., & Awokoya, J. T. (2012). *Understanding HBCU Retention and Completion*. Washington, DC: Frederick D. Patterson Research Institute, UNCF.

Rissi, M. C., & Santana, M. A. (2011). *Estudo sobre a reprovação e retenção nos Cursos de Graduação* (Orgs). Londrina: UEL.

Ristoff, D. (jan-jun de 2013). Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, 5-8.

Ristoff, D. (novembro de 2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19, pp. 723-747.

Romanelli, G. (2000). Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – O estudante-trabalhador. In: M. A. Nogueira, & G. e. Romanelli, *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 99-123). Petrópolis: Vozes.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (2008). Resultados escolares: frequência, comportamento e desempenho dos alunos. In: N. Brooke, & J. Soares, *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias* (pp. 163-186). Belo Horizonte: UFMG.

Sampaio, S. M. (2011). *Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba.

Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, pp. 247-256.

Santana, L. A. A., Oliveira, R. P., & Meireles, E. (2016). *Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: inovações curriculares, formação interdisciplinar, integrada e em ciclos*. Cruz das Almas: UFRB.

Santos, B. S. (1995). *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2003). *Um discurso sobre a ciência*. São Paulo : Cortez.

Santos, B. S. (2009). Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. *Tese de Doutorado*. Salvador: Faculdade de Educação/Programa de Pós Graduação em Educação/Universidade Federal da Bahia .

Santos, G. G., & Sampaio, S. M. (2012). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias*. Salvador: Edufba.

Santos, G. G., & Sampaio, S. M. (2013). *Observatório da vida estudantil: universidade responsabilidade social e juventude*. Salvador: Edufba.

Santos, G. G., Sampaio, S. M., & Carvalho, A. (2015). *Observatório da vida estudantil: avaliação da qualidade no ensino superior: formar como para que mundo?* Salvador: Edufba.

Santos, J. (2013). *Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. Salvador: UFBA.

SEI. (11 de março de 2016). População residente, por cor ou raça, segundo os municípios por Território de Identidade, Bahia - 2010. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=772&Itemid=334#1. 1. Salvador, Brasil.

Setton, M. (Jan./Ab de 2005). Um novo capital cultural: pré disposições à cultura informal nos seguimentos com baixa escolaridade. *Educ. Soc*, 26, pp. 77-105.

Silva Júnior, L. H., & Amorim, J. G. (2014). Fatores socioeconômicos que influenciaram o desempenho educacional: uma análise dos alunos concluintes da autarquia educacional de Belo Jardim no Agreste Pernambucano. *Revista Economia & Desenvolvimento*, 13, pp. 168-201.

Silva, F. B., Araújo, H. E., & Souza, A. L. (2007). O consumo cultural das famílias brasileiras. In: F. G. Silveira, L. M. Servo, T. Menezes, & S. F. Piola, *Gasto e consumo das famílias brasileiras contemporâneas* (pp. 105-142). Brasília: IPEA.

Soria-Barreto, K., & Zúñiga-Jara Sergio. (2104). Aspectos Determinantes del Éxito Académico de Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria* , 7(5), pp. 41-50.

Souza, M. (2014). Estudantes de camadas populares nos cursos mais seletivos da UFAC . In: D. C. Piotto, *Camadas Populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares* (pp. 89-132). São Carlos: Pedro & João Editores.

Stebleton, M. J., & Soria, K. M. (2012). Breaking down Barriers: Academic Obstacles of First-Generation Students at Research Universities. *Learning Assistance Review*, 17(2), pp. 7-20 .

Stephan, J. L., Davis, E., Lindsay, J., & Miller, S. (2015). *Who will succeed and who will struggle? Predicting early college success with Indiana's Student Information System*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Midwest.

Teddle, C., & Tashakkori, A. (2006). A General Typology of Research Designs featuring Mixed Methods. *Research in the Schools*, pp. 12-28.

Teixeira, C. F., & Coelho, M. T. (2014). *Uma experiência inovadora no ensino superior: bacharelado interdisciplinar em saúde*. Salvador: Edufba.

- Terra, V. F. (2015). *Implantação da política de assistência estudantil: um estudo de três instituições federais de ensino superior localizadas no Sul de Minas Gerais*. Lavras: UFLA.
- Tinto, V. (1999). *Learning Communities: Building Gateways to Student Success. Annual meeting of the American College Personnel Association* (pp. 1-14). Denver, Colorado: American College Personnel Association.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *J. College Student Retention*, 8(1), pp. 1-19.
- Tribunal de Contas da União/SESu/MEC/SFC. (2004). Orientações para cálculo dos indicadores de gestão - Decisão TCU N° 408/2002-PLENÁRIO. Brasília: TCU/ SESu/MEC/ SFC.
- Tribunal de Contas da União (TCU). (2011). Auditoria operacional. fiscalização de orientação centralizada: rede federal de educação . Brasília - DF: TCU.
- Tribunal de Contas da União (TCU). (junho de 2012). Relatório de Auditoria: Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica. Acesso em 29 de Jan de 2016, disponível em Tribunal de Contas da União: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>
- Ullmann, R. (2000). *A universidade medieval*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Universidade Federal da Bahia (UFBA). (2007). Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular da Universidade Federal da Bahia - Documento preliminar . Campinas: Mimeo.
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). (2009). Plano de desenvolvimento Institucional. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2007). REUNI-UFRB: Formulário de apresentação de propostas. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2009). Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2009). Relatório de Gestão 2008. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2010). Relatório de Gestão 2009. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2011). Relatório de Gestão - 2010. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2012). Regulamento de Ensino de Graduação. Cruz das Almas: CONAC/UFRB.
- UFRB. (2012). Relatório de Gestão - Exercício 2011. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2013). Relatório de Gestão 2012. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2014). Manual do estudante. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2014). Relatório de Gestão - Exercício 2013. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2015). Relatório de Gestão - 2014. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB. (2015). Resolução N° 01/2015. Cruz das Almas : UFRB.

- UFRB/CONAC. (2009). Resolução CONAC - 007/2009. Cruz das Almas: Conselho Acadêmico UFRB
- UFRB/CONAC. (2010). Resolução 036/2010. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB/PROGRAD. (2012). Relatório Setorial - PROGRAD (Exercício 2011). Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB/PROGRAD . (2013). Relatório setorial PROGRAD - exercício 2012. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB/PROGRAD. (2014). Relatório Setorial - PROGRAD - Exercício 2013. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB/PROGRAD. (2015). Relatório setorial - PROGRAD - Exercício 2014. Cruz das Almas: UFRB.
- UFRB/PROPAAE. (2010). Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantil - Boletim Informativo - 01. Acesso em 10 de março de 2016, disponível em www.ufrb.edu.br/propaae: file:///C:/Users/1214392/Downloads/propaae-informa-01.pdf
- Vargas, I., Ramírez, C., Cortés, J., Farfán, A., & Heinze, G. (2011). Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Medicina: estudio de seguimiento a un año. *Salud Mental*, 34, pp. 301-308.
- Vargas, M. d. (mar de 2011). Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. *Avaliação*, 16, 149-163.
- Veloso Neto, H., Mendonça, A. C., Couto, A. I., Coelho, S. L., & Leão, T. (2014). Fatores organizacionais: representação dos atores em presença . In: A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano, *Percursos de estudantes no ensino Superior: fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 69-85). Lisboa: Mundos sociais .
- Viana, M. J. (1998). Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. *Tese de Doutorado*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG.
- Viana, M. J. (2014). Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? o caso da universitários da UFMG que passaram pelo programa Bom Aluno de Belo Horizonte. In: D. C. Piotto, *Camadas Populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares* (pp. 13-44). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Xavier, A. R., Lima, C. A., & Torres, M. E. (2013). *Bacharelados Interdisciplinares: a experiência da universidade federal de Alfenas no campus avançado de Poços de Caldas* . Poços de Caldas: Progressiva .
- Xu, M., de Silva, C. R., Neufeldt, E., & Dane, J. H. (2013). The Impact of Study Abroad on Academic Success: An Analysis of First-Time Students Entering Old Dominion University, Virginia, 2000-2004. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 23, pp. 90-103.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman.
- York, T. T., Gibson, C., & Susan, R. (March de 2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), pp. 1-20.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspectivar Educação*, 30-35.

Zago, N. (Jan/maio de 2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Rev. Bras. Educ.* , 11(32), pp. 226-237.

Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie.*, 29(3), pp. 447-470.

ANEXOS DA TESE

Anexo 1. Indicadores e Variáveis da análise quantitativa

Dimensão estrutural	
Indicador	Variáveis
Características Sociodemográficas	Faixa etária Raça/cor Sexo Trabalho durante a graduação Tipo de moradia Situação conjugal - Filhos Local de Moradia Meio de transporte (Escala nominal - EN)
Origem social (Capital cultural incorporado)	Categoria socioprofissional pai Categoria socioprofissional da mãe Escolaridade do pai Escolaridade da mãe Renda familiar per capita Escala ordinal (EO)

<p>Disponibilidade de itens culturais no domicílio</p> <p>(Capital cultural em estado incorporado)</p>	<p>Livros</p> <p>Jornal (impresso)</p> <p>Revistas</p> <p>DVD</p> <p>CD música</p> <p>Tablets ou equivalentes Computadores ou equivalentes</p> <p>Acesso à internet</p> <p>Espaço para estudo</p> <p>(EN)</p>
<p>Ambiente familiar de debates sobre temas gerais ((Capital cultural em estado incorporado)</p>	<p>Política</p> <p>Economia</p> <p>Problemas sociais/ambientais</p> <p>Cultura</p> <p>Temas gerais relacionados com cidade/região de origem</p> <p>(EN)</p>
<p>Consumo de bens culturais</p> <p>(Capital cultural em estado objetivado)</p>	<p>Cinema</p> <p>Teatro</p> <p>Livros (não técnicos/escolares)</p> <p>Revistas</p> <p>Museus/exposições ou mostra de arte</p> <p>Exposições de arte</p>

	<p>Redes sociais na internet</p> <p>Frequentava associações culturais</p> <p>Frequência: bares/festas, fazendas/praias, redes sociais/internet</p> <p>Preferências culturais</p> <p>Oferta cultural da cidade onde morou ao longo da graduação</p> <p>(EN)</p>
<p>Legado educacional</p> <p>(capital cultural em estado institucionalizado)</p>	<p>Tipo de instituição ensino básico (EN)</p> <p>Reprovações Ensino Básico (EB) (EN)</p> <p>Nota Global no ENEM¹²⁰ (EO)</p> <p>Percepção sobre a contribuição do EB para desenvolvimento de saberes (EO)</p> <p>Domínio de línguas estrangeiras (EO)</p>
Dimensão institucional	
<p>Ambiente de aprendizagem</p>	<p>Qualidade do ensino (currículo, avaliação, metodologias) – EO</p> <p>Infraestrutura - EO</p> <p>Qualificação técnico/científica do corpo docente - EO</p> <p>Qualificação didático/pedagógica do corpo docente – EO</p>
<p>Acesso à política de permanência material</p>	<p>Auxílios (RU, auxílio alimentação, Residência, deslocamento, creche, assistência médica)</p> <p>Bolsas Permanência Qualificada</p> <p>Não recebeu bolsas</p> <p>Não teve acesso auxílios</p>

¹²⁰ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

	(EN)
Acesso Bolsas acadêmicas	<p>Bolsas acadêmicas</p> <p>Estágios ou vivências</p> <p>Bolsa acadêmica - voluntário</p> <p>Empresa Jr</p> <p>Organização eventos</p> <p>Publicou artigo científico, livro ou capítulo de livro</p> <p>Apresentou trabalhos em eventos científicos</p> <p>(EN)</p>
Envolvimento na política estudantil e participação social	<p>Movimento estudantil</p> <p>Representação estudantil nos conselhos da universidade</p> <p>Encontros de estudante ou congresso estudantes UFRB</p> <p>Movimentos da sociedade civil</p> <p>Atividades culturais da universidade</p> <p>(EN)</p>
Dimensão individual	
Quotidiano de estudos	<p>Tempo de permanência na universidade</p> <p>Tempo/dia de estudos</p> <p>(EO)</p>

Anexo 2. Questionário estruturado



Universidade do Minho



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

CONVÊNIO INTERNACIONAL UMinho-UFRB PARA CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES DA UFRB NA PÓS-GRADUAÇÃO, EM NÍVEL DE DOUTORADO.

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa “**O sucesso acadêmico de estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**”, sob a responsabilidade do pesquisador Luciana Alaíde Alves Santana, a qual pretende compreender o conjunto de fatores que interagem na determinação do sucesso acadêmico de estudantes de cursos de graduação da UFRB.

Sua participação é voluntária e consiste em responder a um questionário estruturado elaborado a partir das variáveis que buscam identificar o perfil socioeconômico da sua família, sua identificação social, o seu perfil educacional no ensino básico e na universidade. O tempo máximo estimado para aplicação do questionário é de 30 minutos, que pode se dividido em dois momentos. Ressaltamos que o(a) Sr(a) tem liberdade de não responder a todas as perguntas.

A resposta e este instrumento não causam riscos à sua saúde física ou mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional, pois não possui questões invasivas, contudo, não podemos descartar a possibilidade do(a) Sr(a) se sentir incomodado ou desconfortável. Caso ocorra qualquer situação desta natureza, o(a) Sr(a) será respeitado(a) em todas as suas manifestações e, não sofrerá nenhuma pressão para participar desta investigação. Se o incomodo ou desconforto ocorrer após a assinatura do termo de consentimento, o(a) Sr(a) o poderá desistir da participação e terá o direito e a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Se o (a) Sr (a) aceitar participar, estará contribuindo com subsídios para a implementação de políticas públicas que promovam o sucesso acadêmico dos estudantes da educação superior, especialmente, da UFRB, e isso é, extremamente, importante no contexto interno e externo dado o processo em curso de interiorização e democratização do acesso à universidade no Brasil; com geração de reflexões sobre currículos e práticas pedagógicas que levem á incorporação de novas estratégias integradoras e ativas em prol do sucesso dos estudantes da UFRB; com informações que permitam a consolidação e ampliação de ações institucionais de afiliação do estudante à vida universitária, o controle

da evasão e da retenção; para ampliar a visão da comunidade acadêmica sobre o sucesso acadêmico a partir da dimensão estrutural, individual e institucional; para ampliar o quadro, ainda, insuficiente de estudos sobre a permanência de estudantes no ensino superior brasileiro.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço (UFRB – Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário (Prédio da Reitoria Sala 3 – térreo), Centro, Cruz das Almas. CEP 44 380 000 - pelo telefone (75-3621-9110), Para esclarecimentos sobre questões éticas relacionadas com esta pesquisa o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRB, UFRB – Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário (Prédio da reitoria – 1º Andar), Centro, Cruz das Almas. CEP 44 380 000 - pelo telefone 75 - 3621-6850. e-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Ainda declaro que concordo que o pesquisador solicite, junto a UFRB, os meus dados relacionados a: nota no ENEM e escore geral de rendimento no curso de graduação que está concluindo no semestre 2014.1, para tanto informo o número de matrícula. Ao fazer isso estou ciente que estou contribuindo com uma análise profunda dos percursos de sucesso dos estudantes da UFRB.

Número de matrícula na UFRB _____

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/ ____/ ____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Centro de ensino da UFRB: _____

Curso: _____

1. Identificação (Marque somente uma opção para as questões abaixo)

1.1. Qual sua Idade atual?	1. _____ anos.
1.1.1..Qual era sua idade quando ingressou na UFRB?	1. _____ anos
1.2.Qual sua Raça/cor?	1. <input type="checkbox"/> Amarela 2. <input type="checkbox"/> Branca 3. <input type="checkbox"/> Indígena 4. <input type="checkbox"/> Preta; 5. <input type="checkbox"/> Parda 6. <input type="checkbox"/> Outra Qual? _____
.3. Qual seu Sexo?	1. <input type="checkbox"/> Masculino 2. <input type="checkbox"/> Feminino
1.5.1. Quanto tempo você gasta no deslocamento da sua casa para o campus da UFRB que você estuda?	1. <input type="checkbox"/> menos de 30 minutos por dia 2. <input type="checkbox"/> entre 30 minutos e 1 hora por dia 2. <input type="checkbox"/> entre 1-2 horas por dia 3. <input type="checkbox"/> mais de 2 horas por dia
1.5.2. Qual meio de transporte que você utiliza no deslocamento entre sua casa e o campus da UFRB que você estuda?	1. <input type="checkbox"/> a pé 2. <input type="checkbox"/> transporte particular 2. <input type="checkbox"/> transporte público 3. <input type="checkbox"/> outro Qual? _____
1.6. Durante a graduação você morava com:	1. <input type="checkbox"/> casa dos seus pais ou parentes 2. <input type="checkbox"/> sua casa com esposa e filhos

	<p>3. <input type="checkbox"/> Residência universitária</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Pensionato</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____</p>
1.7. Qual é a sua situação conjugal?	<p>1. <input type="checkbox"/> solteiro</p> <p>2. <input type="checkbox"/> casado</p> <p>3. <input type="checkbox"/> viúvo</p> <p>4. <input type="checkbox"/> divorciado</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Outro. Qual _____</p>
1.8. Você tem filhos?	<p>1. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Caso sim quantos? _____</p>
1.8. Você trabalhou durante a graduação?	<p>1. <input type="checkbox"/> Sim, durante todo período da graduação Caso sim, responda as questão 3,8.1 até 3.8.4.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Sim, durante um período da graduação. Caso sim, responda as questão 3,8.1 até 3.8.4.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Não Vá para questão 3.9.</p>
1.8.1. Durante a graduação qual foi a sua participação na renda familiar da sua família?	<p>1. <input type="checkbox"/> Exerci atividade remunerada, mas ao longo da minha graduação recebi ajuda financeira da minha família.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Exerci atividade remunerada e fui responsável pelo meu próprio sustento.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Exerci atividade remunerada e fui responsável pelo meu próprio sustento e contribui com minha família.</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Exerci atividade remunerada e fui o principal responsável pelo sustento da família.</p>
1.8.2. Se exerceu uma atividade remunerada, qual a sua jornada de trabalho semanal? _____ Horas.	

<p>1.8.3.Você acha que de algum modo o seu trabalho interferiu no seu desempenho acadêmico?</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Sim 2. <input type="checkbox"/> Não</p>	
<p>1.8.4. Se respondeu sim na questão anterior, quais das alternativas abaixo caracterizam melhor a interferência do seu trabalho no seu desempenho acadêmico (selecione entre as opções abaixo as três mais importantes e classifique em ordem de importância 1º, 2º e 3º)</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Reduziu a sua participação ativa na vida universitária.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> A sobrecarga levou a reprovação em disciplinas ou módulos.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Contribuiu para que você realizasse trancamento parcial ou total do semestre;</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Reduziu sua participação em atividades culturais.</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Reduziu sua interação com colegas</p> <p>6. <input type="checkbox"/> Reduziu o tempo disponível para estudos extraclasse.</p> <p>7. <input type="checkbox"/> Outros Quais?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>1.9.Qual o seu domínio com as seguintes línguas estrangeiras?</p>	<p>1. Inglês: <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Nenhum</p> <p>2. Espanhol: <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Nenhum</p> <p>3. Outro _____</p> <p><input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular</p>

* Trabalho – qualquer tipo de atividade remunerada

2. Perfil social da família

<p>2.1..Nível de Escolaridade do Pai (ou da pessoa que o(a) criou como pai)</p>	<p>1. <input type="checkbox"/> Nunca frequentou a escola</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental 1 - incompleto (1-4 Ano)</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental 1 - completo (1-4 Ano)</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental 2 - incompleto (5-8 Ano)</p>
--	---

	<p>5. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental 2 - completo (5-8 Ano)</p> <p>6. <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto</p> <p>7. <input type="checkbox"/> Ensino médio completo</p> <p>8. <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto</p> <p>9. <input type="checkbox"/> Ensino superior completo</p> <p>10. <input type="checkbox"/> Pós-Graduação incompleta</p> <p>11. <input type="checkbox"/> Pós-Graduação completa</p>
<p>2.2. - Qual é o principal trabalho/atividade remunerada do seu pai?</p> <p>(Por gentileza, responda sobre trabalho do seu pai com maior riqueza de detalhes possível, ex: professor do ensino médio, trabalhador rural, proprietário de supermercado, dono Box na feira)</p>	<p>1. _____ (responda questão 2.3)</p> <p>2. <input type="checkbox"/> desempregado (responda a questão 2.4)</p> <p>3. <input type="checkbox"/> nunca trabalhou (responda a questão 2.4)</p> <p>4. <input type="checkbox"/> aposentado</p>
<p>2.3. - Nesse trabalho/atividade remunerada o seu pai é:</p>	<p>1. <input type="checkbox"/> empregado com carteira de trabalho assinada</p> <p>2. <input type="checkbox"/> trabalha em negócio familiar</p> <p>3. <input type="checkbox"/> empregado pelo regime jurídico dos funcionários públicos</p> <p>4. <input type="checkbox"/> empregado sem carteira de trabalho assinada</p> <p>5. <input type="checkbox"/> conta própria</p> <p>6. <input type="checkbox"/> empregador (até 10 trabalhadores)</p> <p>6.1. <input type="checkbox"/> empregador (11 trabalhadores até 50)</p> <p>6.1. <input type="checkbox"/> empregador (mais de 50 trabalhadores)</p>

	7. <input type="checkbox"/> não-remunerado
2.4. Nível de Escolaridade da Mãe (ou da pessoa que o(a) criou como mãe)	1. <input type="checkbox"/> Nunca frequentou a escola 2. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental 1 - incompleto (1-4 Ano) 3. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental 1 - completo (1-4 Ano) 4. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental 2 - incompleto (5-8 Ano) 5. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental 2 - completo (5-8 Ano) 6. <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto 7. <input type="checkbox"/> Ensino médio completo 8. <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto 9. <input type="checkbox"/> Ensino superior completo 10. <input type="checkbox"/> Pós-Graduação incompleta 11. <input type="checkbox"/> Pós-Graduação completa
2.2. - Qual é a principal trabalho/atividade remunerada da sua mãe? (Por gentileza, responda sobre trabalho da sua mãe com maior riqueza de detalhes possível, ex: professora do ensino médio, trabalhadora rural, proprietária de salão de beleza, , dona Box na feira)	1. _____ (responda questão 2.3) 2. <input type="checkbox"/> desempregado (responda a questão 2.4) 3. <input type="checkbox"/> nunca trabalhou (responda a questão 2.4) 4. <input type="checkbox"/> aposentado
2.3. - Nesse trabalho/atividade remunerada a sua mãe é:	1. <input type="checkbox"/> empregado com carteira de trabalho assinada 2. <input type="checkbox"/> trabalha em negócio familiar 3. <input type="checkbox"/> empregado pelo regime jurídico dos funcionários públicos

	<p>4. <input type="checkbox"/> empregado sem carteira de trabalho assinada</p> <p>5. <input type="checkbox"/> conta própria</p> <p>6. <input type="checkbox"/> empregador (até 10 trabalhadores)</p> <p>6.1. <input type="checkbox"/> empregador (11 trabalhadores até 50)</p> <p>6.1. <input type="checkbox"/> empregador (mais de 50 trabalhadores)</p> <p>7. <input type="checkbox"/> não-remunerado</p>	
<p>Qual a faixa de renda mensal da sua família?</p> <p>(soma dos rendimentos brutos referentes a salários, aluguéis, pensões, dividendos, etc...):</p>	<p>1. <input type="checkbox"/> Não tem ou nunca possuiu renda;</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Até 2 SM (1.449,99)</p> <p>3. <input type="checkbox"/> 2 a 4 SM (De R\$ 1.450,00 a R\$ 2.899,99)</p> <p>4. <input type="checkbox"/> 4 a 10 SM (De R\$ 2.900,00 a R\$ 7.249,99)</p> <p>5. <input type="checkbox"/> 10 a 20 SM (De R\$ 7.250,00 a R\$ 14.499,99)</p> <p>6. <input type="checkbox"/> Acima 20 SM (R\$ 14.500 ou mais)</p>	
2,7. Na casa do seu pai e da sua mãe você tinha acesso aos Itens culturais abaixo?	Sim	Não
a) Livros		
b) Jornal (impresso)		
c) Revistas		
d) DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD		
e) CD de música		
g) Tablets, palms ou smartphones		
h) Microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks		
i) Acesso a internet		
j) espaço para estudo		

Na sua família existia ou existe a prática de discussões sobre os temas abaixo:	Sim	Não
a) Política		
b) Economia		
c) Problemas sociais/ ambientais		
d) Cultura		
e) Temas gerais relacionadas com sua cidade ou região		

3. Legado educacional do estudante do ensino básico

3.1. Onde cursou ensino fundamental	1. <input type="checkbox"/> totalmente em escola privada; 2. <input type="checkbox"/> totalmente em escola pública; 3. <input type="checkbox"/> predominantemente em escola pública 4. <input type="checkbox"/> predominantemente em escola privada.
3.2. Onde cursou ensino médio	1. <input type="checkbox"/> totalmente em escola privada; 2. <input type="checkbox"/> totalmente em escola pública; 3. <input type="checkbox"/> predominantemente em escola pública 4. <input type="checkbox"/> predominantemente em escola privada.
3.3. Qual foi a sua nota no ENEM para ingresso na universidade?	1. <input type="checkbox"/> Abaixo de 500 pontos 2. <input type="checkbox"/> Entre 500 e 700 pontos 3. <input type="checkbox"/> Entre 701 e 1.000 pontos 4. <input type="checkbox"/> Não lembro 5. <input type="checkbox"/> Não se aplica
<p>3.4. Avalie o quanto a sua formação no ensino básico (fundamental e médio) contribuiu para quê:</p> <p>Na sua resposta utilize a escala seguinte:</p>	

1. Não contribuiu; 2. Contribuiu pouco; 3. Contribuiu razoavelmente 4. Contribuiu muito	
a) Você dominasse a norma culta da Língua Portuguesa.	
b) Você fizesse uso da linguagem matemática.	
c) Você fizesse uso das linguagens artística e científica.	
d) Você fizesse uso das línguas espanhola ou inglesa.	
e) Você construísse e aplicasse conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais.	
f) Você construísse e aplicasse conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de processos histórico-geográficos.	
g) Você construísse e aplicasse conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão da produção tecnológica	
h) Você construísse e aplicasse conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão das manifestações artísticas.	
i) Você Selecionasse, organizasse relacionasse, interpretasse dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	
j) Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	
k) Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	
3.5. Repetiu o ano?	<p>1. <input type="checkbox"/> Sim. Quantas vezes? _____</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Caso sim. Em qual nível?</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Fundamental</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Médio</p> <p>3. <input type="checkbox"/> No ensino fundamental e médio</p>

4. Desempenho na graduação

4.1. Ano/Semestre de ingresso na UFRB		
4.1.1. Entrou pelo sistema de cotas	1. <input type="checkbox"/> Sim 2. <input type="checkbox"/> não	
4.2. Ano/Semestre de conclusão curso da UFRB		
4.3. Você conseguiu concluir o seu curso de graduação no:		<p>1. <input type="checkbox"/> tempo mínimo previsto no Projeto Pedagógico. Se você marcou essa alternativa responda a questão 4.4</p> <p>2. <input type="checkbox"/> tempo máximo previsto no Projeto Pedagógico. Se você marcou essa alternativa responda a questão 4.3.1.</p>
4.3.1. Em algum momento do seu curso você esteve na lista de estudantes desligados da instituição (Artigo 65 do Regulamento Ensino de Graduação)?		<p>1. <input type="checkbox"/> Sim. Responda 4.3.1.1.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> não. Responda 4.4.</p>
4.3.1.1. Qual foi o motivo da inclusão do seu nome na lista de desligamento?		<p>1. <input type="checkbox"/> Foi reprovado por nota ou frequência em todos os componentes em que você estava inscrito por dois (02) semestres consecutivos.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Foi reprovado por nota ou frequência no mesmo componente curricular em quatro (04) semestres consecutivos.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Você ultrapassou o prazo máximo fixado para a integralização do seu curso de graduação.</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Não concluiu no prazo definido pelo colegiado uma nova modalidade/habilitação/opção.</p>
4.4. Qual foi o seu escore geral no curso?		<p>1. <input type="checkbox"/> de 5,0 até 6,9</p> <p>2. <input type="checkbox"/> de 7,0 até 8,9</p>

	3. <input type="checkbox"/> de 9,0 até 10
4.5. Ao longo do seu percurso acadêmico no curso da UFRB você foi reprovado em algum componente curricular?	1. <input type="checkbox"/> Sim 2. <input type="checkbox"/> Não (Responder questão 4.6)
4.5.1.. Caso sim, em quantos componentes curriculares você foi reprovado ao longo da graduação?	
4.5.2. Em algum componente curricular você obteve reprovações repetidas?	1. <input type="checkbox"/> Sim 2. <input type="checkbox"/> Não
4.5.3. Em quais semestres do curso ocorreram as reprovações que você obteve no curso?	1. <input type="checkbox"/> 1° 8. <input type="checkbox"/> 8° 2. <input type="checkbox"/> 2° 9. <input type="checkbox"/> 9° 3. <input type="checkbox"/> 3° 10. <input type="checkbox"/> 10° 4. <input type="checkbox"/> 4° 11. <input type="checkbox"/> 11° 5. <input type="checkbox"/> 5° 6. <input type="checkbox"/> 6° 7. <input type="checkbox"/> 7°
4.6. Avalie o quanto a sua formação no curso de graduação na UFRB contribuiu para os seguintes objetivos: Na sua resposta utilize a escala seguinte:	
1. Não contribuiu; 2. Contribuiu pouco; 3. Contribuiu razoavelmente 4. Contribuiu muito	
a) Desenvolver a sua capacidade de formular e gerir projetos.	
b) Dominar práticas/técnicas fundamentais para o exercício da sua profissão e ter conhecimento sobre a legislação vigente para sua área e profissão.	
c) Lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua área de atuação.	
d) Ter um julgamento informado que o capacite a fazer escolhas criteriosas e analise da relação custo-benefício, levando em conta as reais necessidades da população.	

e) Comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar.	
f) Participar do trabalho em equipe, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores e culturas.	
g) Compreender as questões do mundo presente tanto no contexto próprio de sua vida como nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos.	
h) Desenvolver a consciência de cidadãos de uma sociedade global em um mundo que se torna pequeno e integrado pela tecnologia.	
i) Conhecer outras culturas e culturas de outros tempos.	
j) Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica.	
k) Ter a capacidade de auto-planejamento e auto-organização.	
l) Ampliar a capacidade de escrever clara e efetivamente, além de defender sua opinião e argumentar coerentemente.	
m) Focalizar um tema específico e tirar informações.	
n) Utilizar adequadamente recursos da tecnologia da informação em sua área de atuação.	
o) Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente.	
p) Permitir a apropriação dos princípios da ciência, avaliá-los e discuti-los.	
q) Ampliar sua visão sobre relações étnico-raciais, questão ambiental, democracia, cidadania, arte e cultura	
<p>4.7. Como você avalia o ambiente de aprendizagem que obteve no seu curso de graduação na UFRB. Na sua resposta utilize a seguinte escala:</p> <p>1 – Discordo totalmente 2 - Discordo 3. Concordo – 4. Concordo totalmente</p>	
a) Proporcionou aprendizagem ativa por meio de estratégias diversificadas e que partiam do saber do estudante, das aprendizagens já solidificadas para construir e	

sintetizar o conhecimento e garantir aprendizagem fecunda.	
b) O professor realizava intervenções, buscando identificar lacunas de processos de aprendizagens anteriores aos que estavam em realização.	
c) Os objetivos do processo de ensino estavam explícitos para você nos componentes curriculares que cursou.	
d) Possibilitou retroalimentação das avaliações, de forma que o ajudou a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem.	
e) Possibilitou vivências importantes em atividades práticas em comunidades e serviços.	
f) A organização curricular do seu curso deu ênfase na interdisciplinaridade.	
g) O currículo do seu curso possuía espaços curriculares (disciplinas ou módulos) de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão.	
h) Houve satisfatória disponibilidade de livros na Biblioteca.	
i) As instalações físicas das salas de aula e recursos audiovisuais foram suficiente para facilitar a aprendizagem.	
j) Foi adequada a disponibilidade e a estrutura dos laboratórios do curso.	
k) Foi adequada a infraestrutura de tecnologia da informação.	
l) Havia mecanismos como o e-mail, o web disciplina/módulo e/ou a plataforma moodle, que permitiam relação educativa de maior proximidade, acompanhamento e troca de conhecimentos e experiências.	
m) O corpo docente tinha qualificação técnico/científica adequada.	
n) O corpo docente tinha qualificação didático-pedagógica adequada.	
4.8. Recebeu Auxílios durante algum período da graduação	1 <input type="checkbox"/> Restaurante Universitário ou auxílio alimentação. 2. <input type="checkbox"/> Residência universitária ou Auxílio pecuniário à moradia. 3. <input type="checkbox"/> Bolsas associadas a projetos (PPQ). 4. <input type="checkbox"/> Auxílio deslocamento.

	<p>5. <input type="checkbox"/> Auxílio creche.</p> <p>6. <input type="checkbox"/> Participação em eventos.</p> <p>7. <input type="checkbox"/> Assistência médica, farmacêutica, etc</p> <p>8. <input type="checkbox"/> Outras demandas específicas.</p> <p>9. <input type="checkbox"/> Não recebeu nem buscou auxílios</p> <p>10. <input type="checkbox"/> Buscou alguma modalidade de auxílio, mas não teve acesso.</p>
<p>4,9. Indique quais das atividades listadas você participou durante o seu curso de graduação</p>	<p>1. <input type="checkbox"/> Fui bolsista: <input type="checkbox"/> PIBIC; <input type="checkbox"/> PIBIT; <input type="checkbox"/> PIBEX; <input type="checkbox"/> PIBID; <input type="checkbox"/> PET; <input type="checkbox"/> PPQ; <input type="checkbox"/> Monitoria</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Fiz estágio não curricular ou vivências;</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Participei de monitoria, pesquisa, extensão, PET ou PIBID sem bolsas (voluntário)</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Participei de organização de eventos</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Apresentei trabalhos em eventos científicos</p> <p>6. <input type="checkbox"/> Publiquei artigos científico</p> <p>7. <input type="checkbox"/> Participei de Empresa Júnior</p> <p>8. <input type="checkbox"/> Outras Qual: _____</p>
<p>4.10. Durante a graduação você:</p>	<p>1. Participou do movimento estudantil <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>2. Foi membro de diretório acadêmico <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>3. Foi representante estudantil em conselhos acadêmicos da universidade <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>4. Participou de encontros de estudantes do seu curso ou Congresso de estudantes da UFRB. <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>5. Participou de movimentos da Sociedade Civil Organizada</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>

	6. Participou de atividades culturais organizadas pela universidade ou por colegas <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não				
4.11.Quanto tempo em média você permanecia por dia na universidade ao longo do seu curso?	1. <input type="checkbox"/> Menos de 4 horas/dia 2. <input type="checkbox"/> Entre 4 a 6 horas/dia 3. <input type="checkbox"/> Entre 6 a 8 horas dia 4. <input type="checkbox"/> Mais de 8 horas/dia				
4.12.Quanto tempo por dia você se dedicava aos estudos fora da sala de aula ao longo do seu curso? .	1. <input type="checkbox"/> Menos de 1h/dia 2. <input type="checkbox"/> De 2 a 3 h/dia 3. <input type="checkbox"/> De 4 - 5h/dia 4. <input type="checkbox"/> mais de 6h /dia				
4.13.Ao longo da sua graduação com que freqüência:	Nunca	Algumas vezes/ semana	1 vez ao mês	2-3 vezes/ mês	2-3 vezes Ano
a) Praticava esportes/freqüentava academias					
b) Freqüentava cinemas					
c) Escutava música					
d) freqüentava teatro					
d) Assistia filmes (em casa)					
e) Lia livros (não técnicos ou escolares)					
f) Lia revistas e jornais					
h) Freqüentava associações culturais					
i) Ia a praia / fazenda					
j) Freqüentava redes sociais na internet					
k) Freqüentava museus					
l) exposições/mostra de arte					

m) consumo de bens culturais					
n) bares e festas					
No último ano qual o filme mais marcante que você assistiu?					
No último ano qual o estilo musical mais marcante para você?					
No último ano qual peça teatral mais marcante que você assistiu?					
No último ano qual espetáculo musical mais marcante que você assistiu?					
Como você avalia a oferta cultural da cidade onde você morou ao longo da sua graduação:	1. <input type="checkbox"/> Insuficiente 2. <input type="checkbox"/> Suficiente 3. <input type="checkbox"/> Exagerada				
4.11. Você tem algo a acrescentar sobre a promoção dos sucessos acadêmico dos estudantes do seu curso/universidade? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>					

Obrigada!

Anexo 3. Descrição dos saberes que compõem os componentes da educação universitária

Dimensão estrutural	
Componente	Saber
Instrucional	<p>Desenvolver a sua capacidade de formular e gerir projeto;</p> <p>Dominar práticas/técnicas fundamentais para o exercício da sua profissão e ter conhecimento sobre a legislação vigente para sua área de atuação / profissão;</p> <p>Lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua área de atuação;</p> <p>Utilizar adequadamente recursos da tecnologia da informação em sua área de atuação;</p> <p>Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente.</p>
Cidadania	<p>Ter um julgamento informado que o capacite a fazer escolhas criteriosas e análise da relação custo-benefício, levando em conta as reais necessidades da população;</p> <p>Participar do trabalho em equipe, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores e culturas;</p> <p>Compreender as questões do mundo presente tanto no contexto próprio de sua vida como nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos;</p> <p>Desenvolver a consciência de cidadãos de uma sociedade global em um mundo que se torna pequeno e integrado pela tecnologia;</p> <p>Conhecer outras culturas e culturas de outros tempos.</p> <p>Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica.</p> <p>Ampliar sua visão sobre relações étnico-raciais, questão ambiental, democracia, cidadania, arte e cultura.</p>

Interdisciplinar	Comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar.
Científico	Ter a capacidade de auto-planejamento e auto-organização Ampliar a capacidade de escrever clara e efetivamente, além de defender sua opinião e argumentar coerentemente Focalizar um tema específico e tirar informações Permitir a apropriação dos princípios da ciência, avaliá-los e discutí-los

Anexo 4. Entrevista Biográfica



Universidade do Minho



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

CONVÊNIO INTERNACIONAL UMinho-UFRB PARA CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES DA UFRB NA PÓS-GRADUAÇÃO, EM NÍVEL DE DOUTORADO.

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “**O sucesso acadêmico de estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**”, sob a responsabilidade do pesquisador Luciana Alaíde Alves Santana, a qual pretende compreender o conjunto de fatores que interagem na determinação do sucesso acadêmico de estudantes de cursos de graduação da UFRB.

Sua atuação é voluntária e consiste em participar de uma técnica de recolha de dados de cunho qualitativo denominada entrevistas biográfica oral, gravada divididas em três sessões temáticas, onde buscaremos o aprofundado sobre sua trajetória de sucesso acadêmico na universidade/curso, ressaltamos que o Sr(a) tem liberdade de não responder a todas as questões.

A participação na entrevista biográfica não causa riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional, pois não possui questões invasivas, contudo, não podemos descartar a possibilidade do(a) Sr(a) se sentir incomodado ou desconfortável. Caso ocorra qualquer situação desta natureza, o(a) Sr(a) será respeitado(a) em todas as suas manifestações e, não sofrerá nenhuma pressão para participar desta investigação. Se o incomodo ou desconforto ocorrer após a assinatura do termo de consentimento, o(a) Sr(a) o poderá desistir da participação e terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Se o(a) Sr(a) aceitar participar, estará contribuindo com subsídios para a implementação de políticas públicas que promovam o sucesso acadêmico dos estudantes da educação superior, especialmente, da UFRB e isso é, extremamente, importante no contexto interno e externo dado o processo em curso de interiorização e democratização do acesso à universidade no Brasil; com geração de reflexões sobre currículos e práticas pedagógicas que levem á incorporação de novas estratégias integradoras e ativas em prol do sucesso dos estudantes da UFRB; com informações que permitam a

consolidação e ampliação de ações institucionais de afiliação do estudante à vida universitária, o controle da evasão e da retenção; para ampliar a visão da comunidade acadêmica sobre o sucesso acadêmico a partir da dimensão estrutural, individual e institucional; para ampliar o quadro, ainda, insuficiente de estudos sobre a permanência de estudantes no ensino superior brasileiro.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço (UFRB – Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário (Prédio da Reitoria Sala 3 – térreo), Centro, Cruz das Almas. CEP 44 380 000 - pelo telefone (75-3621-9110). Para esclarecimentos sobre questões éticas relacionadas com esta pesquisa o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRB, UFRB – Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário (Prédio da reitoria – 1º Andar), Centro, Cruz das Almas. CEP 44 380 000 - pelo telefone 75 - 3621-6850. e-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/ ____/ ____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Centro:

Curso:

Data da entrevista:

Roteiro de entrevistas de caráter biográfico

Sessão 1. Você pode falar sobre a sua origem familiar e social, sua trajetória como estudante, desde o ensino básico, os fatores que contribuíram com sua entrada na universidade, a sua escolha pela UFRB/curso, os fatores que contribuíram para o seu ingresso. Após sua entrada na UFRB como foi o período inicial (1º e 2º semestres), relação com cidade sede, colegas, professores, instituição. Quais as redes de relação que estabeleceu? Ao longo do percurso momentos marcantes internos ou externos interferiram na sua trajetória? Conquistas? Dificuldades? Descobertas? Comente sobre o seu desempenho acadêmico (ensino Pesquisa e Extensão). Teve reprovações? Por que ocorreram? Quais as estratégias que você utilizou para obter aprovação nas disciplinas/módulos que foi reprovado? Em sua opinião que medidas ou estratégias institucionais podem ser adotadas para diminuir as reprovações no seu curso?.

Sessão II. Sobre o currículo do seu curso o que t(conteúdos pertinentes e atualizados, metodologia de ensino, avaliações, relações com professores/colegas/funcionários e com a instituição, outras redes de relações que interferiram (positiva ou negativamente), dificuldades e facilidades. que você encontrou no seu percurso formativo na UFRB, estratégias de superação. **Em sua opinião quais fatores contribuíram/interferiram no seu tempo de conclusão de curso?** Você teve dificuldades para concluir? Que estratégias você utilizou para superar?

Sessão III. Para você o que é sucesso acadêmico?

Você considera a sua trajetória como estudante do curso XX da UFRB como de sucesso?

Qual sua opinião sobre os fatores, razões ou causas para o seu tipo de trajetória na universidade?

Comente sobre as estruturas de apoio aos estudantes ou ações existentes no seu curso/centro/ufrb e que relação estas estruturas tiveram com a sua trajetória?

Quais as suas sugestões para promoção do sucesso acadêmico na UFRB/CURSO/CENTRO?

Na sua visão quais as causas que levam o estudante/curso da UFRB a ter sucesso ou insucesso na sua formação?

Anexo 5. Definição das variáveis analisadas nos PPC dos cursos de graduação UFRB

Variável	Critério	Meio de verificação	Premissa para promoção sucesso
Estrutura curricular	Organização curricular dos cursos de graduação	Projetos Pedagógicos dos Cursos	Existência de integração entre as disciplinas por meio de módulos, temas transversais projetos ou outros mecanismos do currículo (AC ¹²¹ - TCC ¹²²)
Métodos de avaliação	Existência de uma definição do Sistema de avaliação da aprendizagem	Projetos Pedagógicos dos Cursos	Definição do modelo de avaliação formativo
Metodologias de ensino	Existência de definição das metodologias de aprendizagem adotadas no curso	Projetos Pedagógicos dos Cursos	Definição do modelo metodológico ativo visando à aprendizagem significativa

¹²¹ AC – Atividade complementar

¹²² TCC- Trabalho de conclusão de curso

Anexo 6. Roteiro de entrevistas com Professores dos cursos de graduação da UFRB



CONVÊNIO INTERNACIONAL UMinho-UFRB PARA CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES DA UFRB NA PÓS-GRADUAÇÃO, EM NÍVEL DE DOUTORADO.

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **“O sucesso acadêmico de estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB”**, sob a responsabilidade do pesquisador Luciana Alaíde Alves Santana, a qual pretende compreender o conjunto de fatores que interagem na determinação do sucesso acadêmico de estudantes de cursos de graduação da UFRB.

Sua atuação é voluntária e consiste em participar de uma técnica de recolha de dados de cunho qualitativo denominada entrevistas oral, gravada onde buscaremos o aprofundado sobre sua percepção do sucesso acadêmico na universidade/curso. O tempo máximo estimado para realização da entrevista é de 60 minutos, ressaltamos que o(a) Sr(a) tem liberdade de não responder a todas as perguntas.

A participação na entrevista não causa riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional, pois não possui questões invasivas, contudo, não podemos descartar a possibilidade do(a) Sr(a) se sentir incomodado ou desconfortável. Caso ocorra qualquer situação desta natureza, o(a) Sr(a) será respeitado(a) em todas as suas manifestações e, não sofrerá nenhuma pressão para participar desta investigação. Se o incomodo ou desconforto ocorrer após a assinatura do termo de consentimento, o(a) Sr(a) o poderá desistir da participação e terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Se o(a) Sr(a) aceitar participar, estará contribuindo com subsídios para a implementação de políticas públicas que promovam o sucesso acadêmico dos estudantes da educação superior, especialmente, da UFRB e isso é, extremamente, importante no contexto interno e externo dado o processo em curso de interiorização e democratização do acesso a universidade no Brasil; com geração

de reflexões sobre currículos e práticas pedagógicas que levem a incorporação de novas estratégias integradoras e ativas em prol do sucesso dos estudantes da UFRB; com informações que permitam a consolidação e ampliação de ações institucionais de afiliação do estudante à vida universitária, o controle da evasão e da retenção; para ampliar a visão da comunidade acadêmica sobre o sucesso acadêmico a partir da dimensão estrutural, individual e institucional; para ampliar o quadro, ainda, insuficiente de estudos sobre a permanência de estudantes no ensino superior brasileiro.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço (UFRB – Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário (Prédio da Reitoria Sala 3 – térreo), Centro, Cruz das Almas. CEP 44 380 000 - pelo telefone (75-3621-9110). Para esclarecimentos sobre questões éticas relacionadas com esta pesquisa o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRB, UFRB – Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário (Prédio da reitoria – 1º Andar), Centro, Cruz das Almas. CEP 44 380 000 - pelo telefone 75 - 3621-6850. e-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br.

Consentimento Pós-Infomação:

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/ ____/ _____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

1. O currículo do curso ou dos cursos que o Sr(a) ministra aulas está organizado em que formato? Há integração? Como ocorre?

2. Quais as metodologias de ensino que predominam na sua prática de ensino? Como se dá a escolha das metodologias de ensino? Na instituição existem documentos que definem os princípios metodológicos que o professor deve seguir?
3. Em sua opinião o que significa excelência acadêmica?
4. Há uma definição conhecida e discutida pelo corpo docente do nível de domínio do estudante em cada etapa do curso que o Sr(a) ministra aulas? Caso sim, quem define?
5. Como o Sr(a) procede para “medir” o nível de domínio dos estudantes dos saberes trabalhados ao longo do semestre? Na instituição existem documentos que definem as bases da avaliação da aprendizagem?
6. Qual o papel do professor no processo de ensino, em especial na avaliação das aprendizagens?
7. Existe no curso/universidade uma definição das normas de excelência dos níveis de exigência e dos procedimentos de avaliação?
8. Quais os mecanismos de comunicação extra classe adotados pelo Sr (a) que permitam relação docente/discente educativa de maior proximidade, acompanhamento e troca de conhecimentos e experiências?
9. Em sua opinião o que é sucesso acadêmico?
10. Em sua visão quais as causas que levam o estudante do curso que o Sr(a) ministra aulas a ter sucesso/insucesso?
11. Quais as suas sugestões para promoção do sucesso acadêmico na UFRB/CURSO/CENTRO?

Anexo 7. Categorias de análise dos dados qualitativos

Categorias	
Dimensão estrutural	
Socioeconômico	Faixa etária Raça/cor Sexo Trabalho durante a graduação Tipo de moradia Situação conjugal Filhos Categoria socioprofissional pai Categoria socioprofissional da mãe Escolaridade do pai Escolaridade da mãe Renda familiar per capita
Legado educacional	Tipo de instituição ensino básico Desempenho
Ingresso e permanência na UFRB	Escolha Anos iniciais Dificuldades Facilidades Momentos marcantes Conquistas

	Descobertas
Dimensão institucional	
Ambiente de aprendizagem	Qualidade do ensino (currículo, avaliações, metodologias) Infraestrutura Qualificação técnico/científica do corpo docente Qualificação didático/pedagógica do corpo docente
Relações institucionais	Setor administrativo, colegiado, etc
Dimensão individual	
Quotidiano de estudos	Hábito de estudos Tempo/dia de estudos
Desempenho acadêmico	Notas, reprovações, conclusão curso
Fatores de socialização	Amigos Relações intrafamiliares Professores Movimento estudantil

Anexo 8. Distribuição dos cursos de graduação da UFRB, segundo Taxa de Conclusão da Graduação.

Cursos de Graduação	de	Tempo mínimo de integralização	Total de ingressantes (cinco anos antes)	Total de Egressos/ Curso/Centro	TCG por curso
BIS		3	50	51	1,02
Enfermagem		4,5	50	28	0,56
Psicologia		4,5	50	34	0,68
Nutrição		5	50	15	0,30
<i>Total CCS</i>			<i>200</i>	<i>128</i>	
Agronomia		5	50	17	0,34
Engenharia de Pesca	de	4	60	04	0,06
Engenharia Florestal		5	70	18	0,25
Bac em Biologia		4	60	11	0,18
Lic. em Biologia		4	40	10	0,25
Tec. em Gestão de Cooperativas		2,5	70	04	0,06
Zootecnia		5	70	11	0,16
<i>Total CCAAB*</i>			<i>420</i>	<i>75</i>	
Lic. Educação Física	Educação	4	50	08	0,16
Lic. Filosofia		4	50	5	0,10
Lic. Física		4	50	4	0,08
Lic. Letras		4	50	3	0,06
Lic. Matemática		4	50	3	0,06
Lic. Pedagogia		4	50	3	0,06
Lic. Química		4	50	11	0,22
<i>Total CFP</i>			<i>350</i>	<i>37</i>	
BCET		3	100	18	0,18
Engenharia Sanitária e Ambiental	e	4	40	16	0,40
<i>Total CETEC</i>			<i>140</i>	<i>34</i>	

Artes Visuais	4	50	10	0,20
Ciências Sociais	3,5	50	9	0,18
Cinema	4	50	8	0,16
Comunicação Social/Jornalismo	4	50	13	0,26
Tec. em Gestão Pública	3	50	5	0,10
Lic. História	4,5	50	15	0,30
Museologia	4	50	10	0,20
Serviço Social	3	50	20	0,40
<i>Total CAHL</i>		<i>400</i>	<i>90</i>	
TOTAL GERAL UFRB		1.510	365	

Fonte: SURRAC/UFRB – Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos

*Do total de 31 cursos da universidade que registraram egressos no semestre 2014.2, somente os cursos de Medicina Veterinária e Tecnologia em Agroecologia do CCAAB não participaram do estudo.

Anexo 9. Relação entre faixas de escore e percepção de apropriação do componente instrucional do ensino superior

Saberes		Escore Faixas						Medida de relação	
		5 a 5,9	6 a 6,9	7 a 7,9	8 a 8,9	9 ou mais	Total	ϱ	p
Desenvolver a sua capacidade de formular e gerir projetos.	Contribuiu pouco	0	4	2	2	0	8	0,15	0,073
	Contribuiu razoavelmente	1	5	16	27	2	51		
	Contribuiu muito	4	4	23	41	8	80		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Dominar práticas/técnicas fundamentais para o exercício da sua profissão e ter conhecimento sobre a legislação vigente para sua área de atuação / profissão	Não contribuiu	0	0	0	1	0	1	0,07	0,446
	Contribuiu pouco	1	0	4	5	0	10		
	Contribuiu razoavelmente	1	7	16	26	4	54		
	Contribuiu muito	3	5	20	38	6	72		
	Total	5	12	40	70	10	137		
Lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua área de atuação.	Contribuiu pouco	1	2	2	2	0	7	0,30	0,001
	Contribuiu razoavelmente	3	8	17	22	2	52		
	Contribuiu muito	1	3	22	46	8	80		
	Total	5	13	41	70	10	139		

Utilizar adequadamente recursos da tecnologia da informação em sua área de atuação	Não contribuiu	0	1	0	1	1	3	0,02	-	0,857
	Contribuiu pouco	0	3	4	10	2	19			
	Contribuiu razoavelmente	3	4	20	33	2	62			
	Contribuiu muito	2	5	16	26	5	54			
	Total	5	13	40	70	10	138			
Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente	Não contribuiu	0	1	0	0	0	1	0,18		0,034
	Contribuiu pouco	2	5	5	7	2	21			
	Contribuiu razoavelmente	1	4	16	24	3	48			
	Contribuiu muito	2	3	19	39	5	68			
	Total	5	13	40	70	10	138			
Saber Cidadania	Escore Faixas							Medida de relação		
	5 a 5,9	6 a 6,9	7 a 7,9	8 a 8,9	9 ou mais	Total	q	p		
Ter um julgamento informado que o capacite a fazer escolhas criteriosas e analise da relação custo-benefício, levando em conta as reais necessidades da população.	Não contribuiu	0	0	0	1	0	1	0,12		0,169
	Contribuiu pouco	1	1	2	5	1	10			
	Contribuiu razoavelmente	1	7	20	21	3	52			
	Contribuiu muito	3	5	19	42	6	75			
	Total	5	13	41	69	10	138			

Participar do trabalho em equipe, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores e culturas.	Não contribuiu	0	1	0	0	0	1	0,27	0,001
	Contribuiu pouco	1	4	2	0	1	8		
	Contribuiu razoavelmente	0	3	15	17	0	35		
	Contribuiu muito	4	5	24	53	9	95		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Compreender as questões do mundo presente tanto no contexto próprio de sua vida como nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos.	Contribuiu pouco	0	3	4	2	1	10	0,12	0,152
	Contribuiu razoavelmente	1	5	10	19	2	37		
	Contribuiu muito	4	5	27	49	7	92		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Desenvolver a consciência de cidadãos de uma sociedade global em um mundo que se torna pequeno e integrado pela tecnologia	Não contribuiu	0	2	1	0	0	3	0,11	0,203
	Contribuiu pouco	1	3	8	6	2	20		
	Contribuiu razoavelmente	1	3	12	27	3	46		
	Contribuiu muito	3	5	20	37	5	70		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Conhecer outras culturas e culturas de outros tempos.	Não contribuiu	0	1	1	1	0	3	0,13	0,126
	Contribuiu pouco	1	6	7	9	2	25		
	Contribuiu razoavelmente	3	0	17	28	3	51		

	Contribuiu muito	1	6	16	32	5	60		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica.	Não contribuiu	0	2	0	1	0	3	0,17	0,049
	Contribuiu pouco	1	5	9	9	0	24		
	Contribuiu razoavelmente	2	3	13	28	5	51		
	Contribuiu muito	2	3	19	32	5	61		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Ampliar sua visão sobre relações étnico-raciais, questão ambiental, democracia, cidadania, arte e cultura.	Contribuiu pouco	1	3	3	3	2	12	0,18	0,038
	Contribuiu razoavelmente	3	5	13	21	1	43		
	Contribuiu muito	1	5	25	45	7	83		
	Total	5	13	41	69	10	138		
Saber Científico		Escore Faixas						Medida de relação	
		5 a 5,9	6 a 6,9	7 a 7,9	8 a 8,9	9 ou mais	Total	q	p
Ter a capacidade de autoplanejamento e autoorganização.	Não contribuiu	0	2	0	0	1	3	0,15	0,082
	Contribuiu pouco	1	4	3	8	1	17		
	Contribuiu razoavelmente	3	5	18	31	2	59		

	Contribuiu muito	1	2	20	31	6	60		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Ampliar a capacidade de escrever clara e efetivamente, além de defender sua opinião e argumentar coerentemente.	Não contribuiu	0	1	0	0	1	2	0,18	0,036
	Contribuiu pouco	2	2	1	6	0	11		
	Contribuiu razoavelmente	1	5	18	24	0	48		
	Contribuiu muito	2	5	22	40	9	78		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Focalizar um tema específico e tirar informações.	Não contribuiu	0	0	0	0	1	1	0,19	0,024
	Contribuiu pouco	1	3	1	4	0	9		
	Contribuiu razoavelmente	3	6	18	27	1	55		
	Contribuiu muito	1	4	22	39	8	74		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Permitir a apropriação dos princípios da ciência, avaliá-los e discuti-los	Não contribuiu	0	0	0	1	0	1	0,19	0,023
	Contribuiu pouco	1	6	3	4	1	15		
	Contribuiu razoavelmente	1	4	18	26	2	51		
	Contribuiu muito	3	3	20	39	7	72		
	Total	5	13	41	70	10	139		

Saber Interdisciplinar		Escore Faixas						Medida de relação	
		5 a 5,9	6 a 6,9	7 a 7,9	8 a 8,9	9 ou mais	Total	ϱ	p
Comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar.	Não contribuiu	0	1	1	0	0	2	0,33	0,001
	Contribuiu pouco	1	3	1	3	0	8		
	Contribuiu razoavelmente	4	4	17	17	2	44		
	Contribuiu muito	0	5	22	50	8	85		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Saberes		Escore Faixas						Medida de relação	
		5 a 5,9	6 a 6,9	7 a 7,9	8 a 8,9	9 ou mais	Total	ϱ	p
Desenvolver a sua capacidade de formular e gerir projetos.	Contribuiu pouco	0	4	2	2	0	8	0,15	0,073
	Contribuiu razoavelmente	1	5	16	27	2	51		
	Contribuiu muito	4	4	23	41	8	80		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Dominar práticas/técnicas fundamentais para o exercício da sua profissão e ter conhecimento sobre a legislação vigente para sua área de atuação / profissão	Não contribuiu	0	0	0	1	0	1	0,07	0,446
	Contribuiu pouco	1	0	4	5	0	10		
	Contribuiu razoavelmente	1	7	16	26	4	54		
	Contribuiu muito	3	5	20	38	6	72		

	Total	5	12	40	70	10	137			
Lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua área de atuação.	Contribuiu pouco	1	2	2	2	0	7	0,30	0,001	
	Contribuiu razoavelmente	3	8	17	22	2	52			
	Contribuiu muito	1	3	22	46	8	80			
	Total	5	13	41	70	10	139			
Utilizar adequadamente recursos da tecnologia da informação em sua área de atuação	Não contribuiu	0	1	0	1	1	3	0,02	0,857	
	Contribuiu pouco	0	3	4	10	2	19			
	Contribuiu razoavelmente	3	4	20	33	2	62			
	Contribuiu muito	2	5	16	26	5	54			
	Total	5	13	40	70	10	138			
Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente	Não contribuiu	0	1	0	0	0	1	0,18	0,034	
	Contribuiu pouco	2	5	5	7	2	21			
	Contribuiu razoavelmente	1	4	16	24	3	48			
	Contribuiu muito	2	3	19	39	5	68			
	Total	5	13	40	70	10	138			
		Escore Faixas						Medida de relação		

Saber Cidadania		5 a 5,9	6 a 6,9	7 a 7,9	8 a 8,9	9 ou mais	Total	ϱ	p
Ter um julgamento informado que o capacite a fazer escolhas criteriosas e analise da relação custo-benefício, levando em conta as reais necessidades da população.	Não contribuiu	0	0	0	1	0	1	0,12	0,169
	Contribuiu pouco	1	1	2	5	1	10		
	Contribuiu razoavelmente	1	7	20	21	3	52		
	Contribuiu muito	3	5	19	42	6	75		
	Total	5	13	41	69	10	138		
Participar do trabalho em equipe, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores e culturas.	Não contribuiu	0	1	0	0	0	1	0,27	0,001
	Contribuiu pouco	1	4	2	0	1	8		
	Contribuiu razoavelmente	0	3	15	17	0	35		
	Contribuiu muito	4	5	24	53	9	95		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Compreender as questões do mundo presente tanto no contexto próprio de sua vida como nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos.	Contribuiu pouco	0	3	4	2	1	10	0,12	0,152
	Contribuiu razoavelmente	1	5	10	19	2	37		
	Contribuiu muito	4	5	27	49	7	92		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Desenvolver a consciência de cidadãos de uma sociedade global em um mundo que se	Não contribuiu	0	2	1	0	0	3	0,11	0,203
	Contribuiu pouco	1	3	8	6	2	20		

torna pequeno e integrado pela tecnologia	Contribuiu razoavelmente	1	3	12	27	3	46		
	Contribuiu muito	3	5	20	37	5	70		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Conhecer outras culturas e culturas de outros tempos.	Não contribuiu	0	1	1	1	0	3	0,13	0,126
	Contribuiu pouco	1	6	7	9	2	25		
	Contribuiu razoavelmente	3	0	17	28	3	51		
	Contribuiu muito	1	6	16	32	5	60		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica.	Não contribuiu	0	2	0	1	0	3	0,17	0,049
	Contribuiu pouco	1	5	9	9	0	24		
	Contribuiu razoavelmente	2	3	13	28	5	51		
	Contribuiu muito	2	3	19	32	5	61		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Ampliar sua visão sobre relações étnico-raciais, questão ambiental, democracia, cidadania, arte e cultura.	Contribuiu pouco	1	3	3	3	2	12	0,18	0,038
	Contribuiu razoavelmente	3	5	13	21	1	43		
	Contribuiu muito	1	5	25	45	7	83		
	Total	5	13	41	69	10	138		

Saber Científico		Escore Faixas						Medida de relação	
		5 a 5,9	6 a 6,9	7 a 7,9	8 a 8,9	9 ou mais	Total	ϱ	p
Ter a capacidade de autoplanejamento e autoorganização.	Não contribuiu	0	2	0	0	1	3	0,15	0,082
	Contribuiu pouco	1	4	3	8	1	17		
	Contribuiu razoavelmente	3	5	18	31	2	59		
	Contribuiu muito	1	2	20	31	6	60		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Ampliar a capacidade de escrever clara e efetivamente, além de defender sua opinião e argumentar coerentemente.	Não contribuiu	0	1	0	0	1	2	0,18	0,036
	Contribuiu pouco	2	2	1	6	0	11		
	Contribuiu razoavelmente	1	5	18	24	0	48		
	Contribuiu muito	2	5	22	40	9	78		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Focalizar um tema específico e tirar informações.	Não contribuiu	0	0	0	0	1	1	0,19	0,024
	Contribuiu pouco	1	3	1	4	0	9		
	Contribuiu razoavelmente	3	6	18	27	1	55		
	Contribuiu muito	1	4	22	39	8	74		

	Total	5	13	41	70	10	139		
Permitir a apropriação dos princípios da ciência, avaliá-los e discuti-los	Não contribuiu	0	0	0	1	0	1	0,19	0,023
	Contribuiu pouco	1	6	3	4	1	15		
	Contribuiu razoavelmente	1	4	18	26	2	51		
	Contribuiu muito	3	3	20	39	7	72		
	Total	5	13	41	70	10	139		
Saber Interdisciplinar		Escore Faixas						Medida de relação	
		5 a 5,9	6 a 6,9	7 a 7,9	8 a 8,9	9 ou mais	Total	ρ	P
Comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar.	Não contribuiu	0	1	1	0	0	2	0,33	0,001
	Contribuiu pouco	1	3	1	3	0	8		
	Contribuiu razoavelmente	4	4	17	17	2	44		
	Contribuiu muito	0	5	22	50	8	85		
	Total	5	13	41	70	10	139		

Anexo 10. Relação entre aprovação ou reprovação em componentes curriculares e percepção de apropriação de saberes instrucional, cidadania, científico e interdisciplinar

Saber Instrucional		Reprovação		Total	Medida de relação	
		0=Sim	1=Não		r_{pb}	P
Desenvolver a sua capacidade de formular e gerir projetos.	Não contribuiu	1	0	1	0,09	0,289
	Contribuiu pouco	6	2	8		
	Contribuiu razoavelmente	29	25	54		
	Contribuiu muito	46	41	87		
	Total	82	68	150		
Dominar práticas/técnicas fundamentais para o exercício da sua profissão e ter conhecimento sobre a legislação vigente para sua área de atuação / profissão	Não contribuiu	0	1	1	0,01	0,989
	Contribuiu pouco	6	6	12		
	Contribuiu razoavelmente	34	24	58		
	Contribuiu muito	40	37	77		
	Total	80	68	148		
Lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua área de atuação.	Contribuiu pouco	6	2	8	0,28	0,001
	Contribuiu razoavelmente	38	15	53		
	Contribuiu muito	37	51	88		
	Total	81	68	149		
Utilizar adequadamente recursos da tecnologia da informação em sua área de	Não contribuiu	3	0	3	0,06	0,474
	Contribuiu pouco	11	8	19		

atuação	Contribuiu razoavelmente	35	32	67		
	Contribuiu muito	33	27	60		
	Total	82	67	149		
Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente	Não contribuiu	1	0	1	0,17	0,041
	Contribuiu pouco	14	7	21		
	Contribuiu razoavelmente	33	21	54		
	Contribuiu muito	34	38	72		
	Total	82	66	148		
Saber Cidadania		Reprovação		Total	Medida de associação	
		0=Sim	1=Não		r_{pb}	P
Ter um julgamento informado que o capacite a fazer escolhas criteriosas e analise da relação custo-benefício, levando em conta as reais necessidades da população.	Não contribuiu	1	1	2	0,09	0,257
	Contribuiu pouco	7	4	11		
	Contribuiu razoavelmente	34	22	56		
	Contribuiu muito	40	40	80		
	Total	82	67	149		
Participar do trabalho em equipe, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores e culturas.	Não contribuiu	1	0	1	0,23	0,004
	Contribuiu pouco	9	0	9		
	Contribuiu razoavelmente	21	15	36		
	Contribuiu muito	51	53	104		
	Total	82	68	150		

Compreender as questões do mundo presente tanto no contexto próprio de sua vida como nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos.	Contribuiu pouco	10	1	11	0,11	0,172
	Contribuiu razoavelmente	18	20	38		
	Contribuiu muito	54	47	101		
	Total	82	68	150		
Desenvolver a consciência de cidadãos de uma sociedade global em um mundo que se torna pequeno e integrado pela tecnologia	Não contribuiu	3	0	3	0,18	0,024
	Contribuiu pouco	17	4	21		
	Contribuiu razoavelmente	22	26	48		
	Contribuiu muito	40	38	78		
	Total	82	68	150		
Conhecer outras culturas e culturas de outros tempos.	Não contribuiu	3	1	4	0,04	0,636
	Contribuiu pouco	18	9	27		
	Contribuiu razoavelmente	23	31	54		
	Contribuiu muito	38	27	65		
	Total	82	68	150		
Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica.	Não contribuiu	3	1	4	0,16	0,046
	Contribuiu pouco	20	6	26		
	Contribuiu razoavelmente	25	28	53		
	Contribuiu muito	34	33	67		
	Total	82	68	150		

Ampliar sua visão sobre relações étnico-raciais, questão ambiental, democracia, cidadania, arte e cultura.	Contribuiu pouco	10	4	14	0,12	0,147
	Contribuiu razoavelmente	25	19	44		
	Contribuiu muito	46	45	91		
	Total	81	68	149		
Saber Científico		Reprovação		Total	Medida de relação	
		0=Sim	1=Não		r_{pb}	P
Ter a capacidade de auto-planejamento e auto-organização.	Não contribuiu	3	0	3	0,19	0,018
	Contribuiu pouco	15	4	19		
	Contribuiu razoavelmente	31	30	61		
	Contribuiu muito	33	34	67		
	Total	82	68	150		
Ampliar a capacidade de escrever clara e efetivamente, além de defender sua opinião e argumentar coerentemente.	Não contribuiu	2	0	2	0,12	0,138
	Contribuiu pouco	8	3	11		
	Contribuiu razoavelmente	28	24	52		
	Contribuiu muito	44	41	85		
	Total	82	68	150		
Focalizar um tema específico e tirar informações.	Não contribuiu	1	0	1	0,12	0,151
	Contribuiu pouco	7	3	10		
	Contribuiu razoavelmente	33	25	58		
	Contribuiu muito	41	40	81		

	Total	82	68	150		
Permitir a apropriação dos princípios da ciência, avaliá-los e discuti-los	Não contribuiu	0	1	1	0,06	0,498
	Contribuiu pouco	12	3	15		
	Contribuiu razoavelmente	27	28	55		
	Contribuiu muito	43	36	79		
	Total	82	68	150		
Saber Interdisciplinar		Reprovação		Total	Medida de associação	
		0=Sim	1=Não		r_{pb}	P
Comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar.	Não contribuiu	2	0	2	0,19	0,021
	Contribuiu pouco	6	2	8		
	Contribuiu razoavelmente	29	18	47		
	Contribuiu muito	45	48	93		
	Total	82	68	150		

Anexo 11. Relação entre concluir curso no tempo mínimo estabelecido pela instituição e a percepção de apropriação de saberes instrucional, cidadania, científico e interdisciplinar

Saber Instrucional		Conclusão do curso no tempo mínimo		Total	Medida de relação	
		0=Não	1=Sim		r_{pb}	P
Desenvolver a sua capacidade de formular e gerir projetos.	Não contribuiu	1	0	1	-0,03	0,731
	Contribuiu pouco	5	2	7		
	Contribuiu razoavelmente	26	29	55		
	Contribuiu muito	46	40	86		
	Total	78	71	149		
Dominar práticas/técnicas fundamentais para o exercício da sua profissão e ter conhecimento sobre a legislação vigente para sua área de atuação / profissão	Não contribuiu	1	0	1	-0,03	0,711
	Contribuiu pouco	8	5	13		
	Contribuiu razoavelmente	27	30	57		
	Contribuiu muito	40	36	76		
	Total	76	71	147		
Lidar com os dilemas éticos e ter postura crítica diante da dinâmica do mercado de trabalho da sua área de atuação.	Contribuiu pouco	4	4	8	-0,10	0,210
	Contribuiu razoavelmente	33	21	54		
	Contribuiu muito	40	46	86		
	Total	77	71	148		
Utilizar adequadamente recursos da tecnologia da informação em sua área de	Não contribuiu	2	0	2	-0,09	0,268
	Contribuiu pouco	13	7	20		

atuação	Contribuiu razoavelmente	33	35	68		
	Contribuiu muito	30	28	58		
	Total	78	70	148		
Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente	Contribuiu pouco	16	7	23	-0,20	0,018
	Contribuiu razoavelmente	31	22	53		
	Contribuiu muito	31	40	71		
	Total	78	69	147		
Saber Cidadania		Conclusão do curso no tempo mínimo		Total	Medida de relação	
		0=Não	1=Sim		r_{pb}	P
Ter um julgamento informado que o capacite a fazer escolhas criteriosas e analise da relação custo-benefício, levando em conta as reais necessidades da população.	Não contribuiu	2	0	2	-0,04	0,674
	Contribuiu pouco	5	6	11		
	Contribuiu razoavelmente	30	27	57		
	Contribuiu muito	40	38	78		
	Total	77	71	148		
Participar do trabalho em equipe, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores e culturas.	Não contribuiu	1	0	1	-0,24	0,003
	Contribuiu pouco	10	1	11		
	Contribuiu razoavelmente	20	15	35		
	Contribuiu muito	47	55	102		
	Total	78	71	149		

Compreender as questões do mundo presente tanto no contexto próprio de sua vida como nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos.	Contribuiu pouco	8	3	11	-0,15	0,064
	Contribuiu razoavelmente	23	16	39		
	Contribuiu muito	47	52	99		
	Total	78	71	149		
Desenvolver a consciência de cidadãos de uma sociedade global em um mundo que se torna pequeno e integrado pela tecnologia	Não contribuiu	3	0	3	-0,16	0,058
	Contribuiu pouco	12	9	21		
	Contribuiu razoavelmente	28	20	48		
	Contribuiu muito	35	42	77		
	Total	78	71	149		
Conhecer outras culturas e culturas de outros tempos.	Não contribuiu	4	0	4	-0,10	0,222
	Contribuiu pouco	15	12	27		
	Contribuiu razoavelmente	27	27	54		
	Contribuiu muito	32	32	64		
	Total	78	71	149		
Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica.	Não contribuiu	3	0	3	-0,15	0,061
	Contribuiu pouco	17	10	27		
	Contribuiu razoavelmente	27	26	53		
	Contribuiu muito	31	35	66		
	Total	78	71	149		
Ampliar sua visão sobre	Contribuiu pouco	16	7	23	-0,06	0,451

relações étnico-raciais, questão ambiental, democracia, cidadania, arte e cultura.	Contribuiu razoavelmente	31	22	53		
	Contribuiu muito	31	40	71		
	Total	78	69	147		
Saber Científico		Conclusão do curso no tempo mínimo			Medida de relação	
		0=Não	1=Sim			
Ter a capacidade de auto-planejamento e auto-organização.	Não contribuiu	3	0	3	-0,21	0,009
	Contribuiu pouco	12	6	18		
	Contribuiu razoavelmente	35	27	62		
	Contribuiu muito	28	38	66		
	Total	78	71	149		
Ampliar a capacidade de escrever clara e efetivamente, além de defender sua opinião e argumentar coerentemente.	Não contribuiu	2	0	2	-0,16	0,050
	Contribuiu pouco	9	2	11		
	Contribuiu razoavelmente	26	26	52		
	Contribuiu muito	41	43	84		
	Total	78	71	149		
Focalizar um tema específico e tirar informações.	Não contribuiu	1	0	1	-0,14	0,092
	Contribuiu pouco	7	2	9		
	Contribuiu razoavelmente	32	28	60		
	Contribuiu muito	38	41	79		
	Total	78	71	149		

Permitir a apropriação dos princípios da ciência, avaliá-los e discuti-los	Não contribuiu	2	0	2	-0.16	0,050
	Contribuiu pouco	13	7	20		
	Contribuiu razoavelmente	33	35	68		
	Contribuiu muito	30	28	58		
	Total	78	70	148		
Saber Interdisciplinar		Conclusão do curso no tempo mínimo		Total	Medida de relação	
		0=Não	1=Sim		r_{pb}	P
Comprometer-se com o diálogo e a ação interdisciplinar.	Não contribuiu	1	0	1	-0,25	0,002
	Contribuiu pouco	8	1	9		
	Contribuiu razoavelmente	29	19	48		
	Contribuiu muito	40	51	91		
	Total	78	71	149		