

DIVERSIFICA

Observatório Nacional da Diversidade e Inclusão na Educação Brasileira



**INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA
SÍNTESES ESTATÍSTICAS**



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

O sucesso educativo no ensino superior: Trajetórias de estudantes

Luciana Alaíde Alves Santana
(Organizadora)

UFRB/DIVERSIFICA
Cruz das Almas – Bahia,
2019


Luciana Alaíde Alves Santana
(Organizadora)

S942 O sucesso educativo no ensino superior: trajetórias de
estudantes / Organizadora: Luciana Alaíde
Alves Santana. _ Cruz das Almas, BA: UFRB,
2019.115p.

ISBN: 978-85-5971-106-6.

1.Educação – Ensino superior. 2.Educação –
Estudantes universitários. I.Universidade
Federal do Recôncavo da Bahia. II.Santana, Luciana
Alaíde Alves. III.Título.

CDD: 378.1554

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas – UFRB.
Responsável pela Elaboração – Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário – CRB5 / 1615).
Os dados para catalogação foram enviados pela usuária via formulário eletrônico.

AUTORAS/AUTORES

Luciana Alaíde Alves Santana. Doutora em Ciências da Educação (Área de concentração: Sociologia da Educação) no Instituto de Educação da Universidade do Minho – Braga, Portugal. Professora do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Vice Coordenadora do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação – DIVERSIFICA.

Rodrigo Alves Barbosa. Estudante do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista PIBIC/FAPEX 2017/2018.

Keline Santos de Carvalho. Mestra em Saúde Comunitária pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Bacherela em Saúde pelo CCS/URFB. Estudante do Curso de Medicina do CCS/URFB. Membro da equipe do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação – DIVERSIFICA, no período 2016-2019.

Adailton Alves da Costa Filho. . Bacharel em Saúde pelo CCS/URFB. Estudante do Curso de Medicina do CCS/URFB. Membro da equipe do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação – DIVERSIFICA, no período 2016-2019.

Flávia Karine Pereira Nery. . Bacherela em Saúde pelo CCS/URFB. Estudante do Curso de Medicina do CCS/URFB. Membro da equipe do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação – DIVERSIFICA, no período 2016-2019.

Daniel Oliveira Medina da Silva. Bacharel em Saúde pelo CCS/URFB. Estudante do Curso de Medicina do CCS/URFB. Membro da equipe do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação – DIVERSIFICA, no período 2016-2018.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
-------------------	---

PRIMEIRA PARTE

1. OSUCESSOEDUCATIVO:DAIDEIADEMÉRITOAOFENÔMENOCOMMÚTIPLASEXP LICAÇÕES.....	9
---	---

2. A PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIORBRASILEIRO.....	28
--	----

SEGUNDA PARTE

3.PERCURSOSNOENSINOSUPERIOR:TENDÊNCIASECONTRATENDÊNCIAS.....	50
--	----

4. TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES QUE ADOTARAM O NOME SOCIAL EM CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFRB: FATORES E PROCESSOS DE SUCESSO E INSUCESSO.....	78
--	----

5. TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES QUE ACESSARAM ENSINO SUPERIOR PELO SISTEMADERESERVADEVAGAS.....	101
--	-----

APRESENTAÇÃO

A 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 educativo, a exemplo de países como a França, 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, observou-se a implantação recente de ações importantes por parte do governo federal, como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, bem como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), cuja primeira aplicação ocorreu em 2004.

Deste modo, entende-se 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. O sucesso educativo de estudantes universitários é o objeto central deste livro. Este fenômeno é compreendido como socialmente complexo e com múltiplos significados, e na raiz da sua explicação estão variáveis socioeconômicas, institucionais e individuais. Neste livro a perspectiva adotada para avaliar o sucesso educativo de estudantes universitários foi a partir da dimensão individual. Esta foi compreendida, principalmente, a partir de Lahire(2008).

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

No primeiro capítulo, o objetivo foi explorar as dimensões explicativas do sucesso escola 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 apoiou-se 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 alargar as possibilidades de compreensão, por meio de outras ferramentas metodológicas capazes de acessar as singularidades e analisar como estas se comportam no conjunto dos dispositivos sociais. Na análise da dimensão institucional utilizou-se da produção científica de Tinto (2006) para situar a importância das ações promotoras do envolvimento dos estudantes com a 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, 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

¹ 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).

² O PNAES apoia 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.

³ 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.

do sucesso educativo. Pode-se afirmar que explicitamente o termo só foi enunciado no Plano REUNI, uma política implantada em 2007. Ao longo do capítulo foram pontuadas 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.

Na segunda seção deste livro, serão apresentados três estudos que se utilizaram dos pressupostos explicativos e ferramentas de análise próprias da dimensão individual. O terceiro capítulo representa um extrato da tese de doutorado desenvolvida pela organizadora deste livro, neste se avaliou o sucesso educativo de estudantes egressos de cursos de graduação de uma Universidade Federal do interior da Bahia e ocupou-se em investigar aspectos singulares das trajetórias dos concluintes. O capítulo quatro dedicou-se a compreender a trajetória de sucesso educativo de estudantes que adotaram nome social na instituição e, por fim, no capítulo cinco serão apresentados os percursos de estudantes que ingressaram na instituição por meio do sistema de reserva de vagas.

Luciana Alaíde Alves Santana

PRIMEIRA PARTE

1. 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 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 deste livro 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 se pode 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, 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).

Como já foi sinalizado, anteriormente, o paradigma do consenso originou-se no início do século XX; contudo, vai-se concentrar o olhar, ainda que brevemente, sob a corrente funcionalista e, no interior desta, interessa captar estudos que analisem a educação a partir

⁴ 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. 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.

Acrescenta-se 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.

desta corrente epistemológica. Neste contexto, inicia-se 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, faz-se necessário registrar as contribuições de Parsons (1940) e Davis e Moore (1945), uma vez que os trabalhos destes autores produziram um amplo debate sobre a estratificação na sociologia norte-americana 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, irredutíveis 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 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

⁵ 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).

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, pode-se 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.

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

dominantes .

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 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, teve-se o advento da teoria do capital humano na Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950, com Theodore W. Schultz 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 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

⁶ O ideário da meritocracia foi predominante nos anos 1950 e 1960. Neste período, pode-se destacar um estudo de cunho quantitativo desenvolvido por Blau e Duncan (1967), como um clássico da Sociologia Funcionalista norte americana.

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 efervescente 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 Educação. O objetivo precípuo 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

⁷ 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).

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 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 informações sobre autoimagem e autoestima, o seu legado mais representativo foi o foco nos resultados escolares (Mosteller & Moynihan, 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 Plowden, 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

⁸ 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).

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, pode-se destacar a importância da investigação realizada por Alain Girard. Como os outros estudos estatísticos apresentados anteriormente, também apontou a relação entre origem social, família e desempenho dos educandos (Girard, A., Bastide, H., & Porcher, G, 1963).

Em suma, pode-se ressaltar que estes estudos inauguram um novo olhar para o espaço escolar, na medida em que os inquéritos 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 texto decidiu-se, 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 se pode classificar sua obra em uma escola de pensamento sociológico, mas pode-se 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, encontra-se 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

⁹ 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).

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 precípuo 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 curso 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 acrítica 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, submetido 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, destaca-se 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, pode-se 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 por 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.

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, destaca-se dois estudos importantes, que podem ser considerados como marco de surgimento do movimento “escolas eficazes”, como reflexo ao Relatório Coleman.

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

¹⁰ 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.

¹¹ O título do livro faz referência à média de horas que os estudantes britânicos permaneciam na escola na época do estudo.

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, ou seja, a 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 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). No contexto português Antunes e Sá (2010) em um estudo sobre “exame nacional” aplicado no final do ensino secundário (ensino médio no Brasil), apontaram para os limites destes testes para construção do processo educativo dos jovens e sinalizaram os limites que envolvem os alunos, currículos, professores e as escolas.

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 quotidiana 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, estasiniciavam-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, pode-se 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 desenvolvimento de 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, encontra-se 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. Destaca-se 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, pode-se 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 trajetos 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, será apresentado 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, & Vêrétout, 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, & Vêrétout, 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, & Vêrétout, 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, percebeu-se 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.

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

Neste capítulo, será abordado o sucesso educativo no ensino superior público brasileiro, em especial, no âmbito do sistema federal. Para tanto, considerou-se importante fazer um resgate de como este subsistema se organizou no país e, concomitantemente, buscou-se 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.

2.1. 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, pode-se 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; 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).

2.2. 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 Nº 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), 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).

Pode-se destacar esta iniciativa como uma preocupação da instituição em superar a formação pautada exclusivamente na instrução e promover uma formação ampliada a partir de 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 5.513, 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, pode-se 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

¹² 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.

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.

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, pode-se 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. Acrescenta-se 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:

¹² 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.

[...] 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 “lajuventuduniversitaria de Córdoba ” percebe-se 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 capítulo, 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 de formação foi organizado em um sistema duplo e integrado formado pelos Institutos Centrais e pelas Faculdades (UnB, 2007).

O plano orientador da instituição apresentou como principais inovações introduzidas

¹² Disponível em: <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm> Acesso: 03/09/2015

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-científica-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 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 destaca-se 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

¹⁵ 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).

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, pode-se 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, pode-se 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 subsector: (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 capítulo 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) – 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). Considera-se o plano 2001-2011 como referência, por este ter sido o marco regulatório que subsidiou a ação do Ministério da

Educação, até 2014. Entre os objetivos e metas do PNE 2001-2011, destaca-se 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;

Mata 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.

2.3. 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 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

¹⁶ 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.

¹⁷ 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.

(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 dispõe-se 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, precisa-se 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 texto.

2.3.1. 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 Nº 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 Nº 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 curricular, conteúdos curriculares, metodologia, estágio curricular 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 mandato 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 Nº 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

¹⁸ Aspectos observados: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática.

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. Pode-se 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, ressalta-se 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 estandardizados 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. Destaca-se:

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 avalioocrática 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, considera-se 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, pode-se 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.

2.3.2. 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).

2.3.2.1. 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).

2.3.2.2. 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 pode-se 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 Nº 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, destaca-se 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 Federais ” (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).

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

Sobre o período entre 2004-2014 na rede federal de ensino superior, pode-se 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).

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, registra-se 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

¹⁹ 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).

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). Ao aplicar 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 universal, verifica-se que o Brasil está classificado entre o limite superior do sistema de elite e o limite inferior do sistema de massa (Martin, 1973).

A partir de dados do censo da educação superior produzidos pelo INEP, no ano de 2013 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

²⁰ O 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).

²¹ Este relatório é o mais recente disponível na página do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>).

exclusiva de símbolo de status para uma minoria, para incluir um conjunto da população cada 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, pode-se 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, pode-se 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, pode-se 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 equivalente 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 for considerada

²² 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).

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 pode-se 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 pode-se 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 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). Ressalta-se 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, pode-se 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, pode-se 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 ao 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, registra-se 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, reforça-se 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).

SEGUNDA PARTE

3. PERCURSOS NO ENSINO SUPERIOR: TENDÊNCIAS E CONTRATENDÊNCIAS

LucianaAlaíde Alves Santana

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 socializadores.

3.1. MÉTODO

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 se encontra 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.

Os dados que serão apresentados compõem a tese de doutorado desenvolvida pela autora deste texto, na qual se avaliou o sucesso educativo de estudantes egressos de cursos de graduação de uma Universidade Federal do interior da Bahia e ocupou-se em investigar este fenômeno a partir das dimensões estrutural, individual e institucional. Este estudo foi realizado em duas fases: (1) análise de dados quantitativos; e (2) análise de dados qualitativos. (Santana, 2016). Neste capítulo, o foco foi a análise da dimensão individual e teve como agentes sociais incluídos na pesquisa estudantes egressos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB, no semestre letivo 2014.2. Neste semestre, cinco dos sete centros acadêmicos registraram egressos. Os cursos de graduação estavam distribuídos em unidades acadêmicas organizadas nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas; Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciências da Saúde; Formação de Professores; e Artes Humanidades e Letras. Os estudantes foram selecionados intencionalmente por apresentarem percurso-tipo tendenciais ou contratendência, a partir da amostra obtida na análise da dimensão estrutural (quantitativa) da referida tese, que contou com amostra de 174 egressos (Santana, 2017).

Foi feita uma seleção entre os 174 egressos que participaram do referido 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) (Santana, 2017). Com este perfil, foram selecionados 37 estudantes. Neste grupo, o 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, identificou-se 12 estudantes com percursos contratendência em sentido ascendente. Estes percursos agregam características sociais de classes menos favorecidas e desempenho escolar elevado, portanto improváveis. Realizou-se contato com todos os estudantes identificados, contudo, entre as recusas e as dificuldades de acesso efetivaram-se entrevistas, no período de outubro a novembro do ano de 2015, com cinco egressos classificados como contratendência ascendente. Estes integralizaram seus cursos na área de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (1); Ciências da Saúde (3); e Artes Humanidades e Letras (1).

Em relação aos critérios escolares utilizados para selecionar os entrevistados, deve-se esclarecer que se sabeda existência de 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, adotou-se a média acima de sete por ser o critério estabelecido pela instituição, no seu Regulamento de Ensino de Graduação, 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 (Santana, 2017). Com estas características escolares foram identificados doze egressos. Aliadas a este perfil escolar, buscou-se 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, obteve-se 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 realizou-se entrevistas, no período de outubro a novembro do ano de 2015, com duas concluintes que realizaram seus estudos de graduação na área das ciências agrárias, ambientais e biológicas.

Em contraponto, buscaram-se 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 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, verificou-se 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 (Santana, 2017). 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 na área de Ciências Exatas e Tecnológicas. Considera-se 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 esperados para nível social baixo, foram identificados quatro casos que atendiam as características, contudo somente uma egressa da área de formação de professores 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, que tiveram concluintes no ano de realização da pesquisa. 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.

²³ 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).

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.

As entrevistas biográficas foram realizadas face-a-face e gravadas, porém só foi possível 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).

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 neste caso, recorreu-se ao artifício de atribuir nomes de Deuses Egípcios e, assim, afastar qualquer semelhança com nomes usuais no contexto estudado. Com relação às questões éticas, o projeto foi submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer 947.257 de 15/12/2014).

3.2. 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 (Santana, 2017). 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 verificou-se 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, pode-se 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 partilhado 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, pode-se 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 pode-se 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 farra 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. Pode-se 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 ascendentes. 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.

RETRATOS SOCIOLÓGICOS: PERCURSO CONTRATENDÊNCIA ASCENDENTE

Anit

A ARTE DE TORNAR-SE “HERDEIRA” E ROMPER COM A TRADIÇÃO FAMILIAR DE EXCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Luciana Alaíde Alves Santana

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

LucianaAlaíde Alves Santana

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, suprindo, 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...

LucianaAlaíde Alves Santana

Khepir tinha 24 anos, nasceu em São Paulo filho de imigrantes baianos do município de Sapeaçu. 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, 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.

LucianaAlaíde Alves Santana

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

LucianaAlaíde Alves Santana

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.

PERCURSOS CONTRATENDÊNCIA DESCENDENTE

Outro perfil de estudantes que buscou-se 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).

RETRATOS SOCIOLÓGICOS: PERCURSO CONTRATENDÊNCIA DESCENDENTE

Anuket

A DIFÍCIL TAREFA DE SE INTEGRAR À VIDA UNIVERSITÁRIA

LucianaAlaíde Alves Santana

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”. Apesar 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

LucianaAlaíde Alves Santana

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, acrescenta-se 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”.

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 se registra 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, pode-se 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.

RETRATO SOCIOLÓGICO: PERCURSO TENDENCIAL QUE OCORRE PELO “TOPO” DA ESTRUTURA SOCIAL

Montu

DETERMINAÇÃO E DISCIPLINA NA CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA NO ENSINO SUPERIOR

LucianaAlaíde Alves Santana

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, contribuiram para a cobertura de suas necessidades materiais  e 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.

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 conluente 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 se verifica na transcrição abaixo:

O meu maior sucesso foi o meu TCC . 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 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,

²⁴ TCC (Trabalho de conclusão de curso): uma exigência dos currículos da universidade para o estudante concluir o curso. Define-se pela realização de um estudo e apresentação no formato de uma monografia.

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, registra-se 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.

RETRATO SOCIOLÓGICO: PERCURSO TENDENCIAL QUE OCORRE PELA “BASE” DA ESTRUTURA SOCIAL

Amonet

A DESCOBERTA VOCACIONAL NO PERCURSO DA GRADUAÇÃO

LucianaAlaíde Alves Santana

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 Amonte. 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, pode-se 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.

CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, foram analisados os percursos 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, obtive-se 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, verificou-se 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. Destaca-se 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 estas, a experiência de orientação acadêmica foi o principal elemento salientado como favorável na trajetória. Destaca-se 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, reforça-se 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, pode-se 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.

4. TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES QUE ADOTARAM O NOME SOCIAL EM CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFRB: FATORES E PROCESSOS DE SUCESSO E INSUCESSO.

Rodrigo Alves Barbosa
LucianaAlaíde Alves Santana

Segundo Zago (2006), os fenômenos relacionados à transformação no campo social, político e educacional provocaram uma renovação nos estudos voltados para os processos escolares, com novas áreas de interesse como as estratégias familiares de escolarização, as variações nas configurações escolares entre grupos e no interior de um mesmo grupo. Como destaque a autora cita tendências de pesquisas, com foco em estudantes de origem popular e suas trajetórias excepcionais.

Neste cenário, destacam-se os estudos das trajetórias escolares “improváveis”, as quais se inscrevem na vertente individual de estudo do sucesso escolar. Nesta vertente de análise deste fenômeno, tem-se as contribuições de Bernard Lahire (2008). Outro destaque nessa linha de estudos é o pesquisador Zéroulou (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. (ZÉROULOU, 1988).

A partir da década de 1990, no Brasil, destacam-se os seguintes autores: Piotto (2007); Zago (2006); Romanelli (2000); Portes (2001); Viana (1998); e Portes (1993). Estes autores, à 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.

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 desapareço 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 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. 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, neste 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.

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 de pesquisadores em uma instituição americana. 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). 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. 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 coleta 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).

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).

Estudo realizado por Santana(2016), com egresso de cursos de graduação da UFRB utilizou-se da metodologia dos retratos sociológicos, esta prioriza a visão do estudante sobre a sua trajetória educacional. Percebeu-se como a experiência singular vivenciada no ambiente universitário esteve fortemente relacionada com outras experiências de socialização, de modo que fatores internos e externos (família, o trabalho, os amigos e outros espaços da vida social)

²⁵ Mais informações veja o capítulo 3, deste livro.

combinados, interferiram na trajetória dos entrevistados. A autora destacou que os retratos sociológicos podem figurar como uma relevante contribuição, 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 .

A partir desta breve revisão da produção no campo de estudos qualitativos sobre sucesso de estudantes com trajetórias excepcionais, identificou-se uma lacuna em estudos sobre êxito escolar envolvendo às pessoas transgênero no ensino superior. Destaca-se o estudo qualitativo realizado por (LIMA, 2013), cujo objetivo foi analisar os efeitos da política do nome social como estratégia de inclusão escolar de travestis e transsexuais. Algumas considerações da autora relacionam-se com o fato da legislação, no contexto analisado, ter-se revelado insuficiente para produzir a educação inclusiva, visto que não foi acompanhada de outros investimentos. Salientou, ainda, que fatores externos influenciam a permanência na escola, como a atitude frequente das famílias de expulsarem os/as filhos/filhas quando, estes/estas assumem identidade trans, com isso, empurram estas pessoas para o mundo do trabalho, sendo comum, adentrarem no mundo da prostituição.

No ambiente escolar, registrou a homofobia - presente nestes espaços – como uma prática de exclusão, que evidencia para as pessoas trans que a escola não é espaço para elas. Ademais, registrou também o desconhecimento da legislação do nome social, por parte dos professores e direção das escolas, as proibições relacionadas com o uso do banheiro, a baixa aceitação da transexualidade como uma forma de existência, a patologização dessa forma de viver, falta de preparo da comunidade escolar em lidar com diversidade de formas de viver, portanto, incapaz de efetivar a “educação inclusiva”, Ainda, fez uma crítica a inclusão das pessoas trans na escola, quando este é vista na perspectiva de incluir o diferente. Neste caso, a transexualidade é diferente da heterossexualidade, portanto, esta última é vista como o padrão de referência e as demais formas como desviantes, anormais, não desejáveis (LIMA, 2013).

A discussão de gênero trazida por movimentos feministas evidenciam o gênero como uma construção social, fruto de uma cultura a qual está exposto, indo de encontro a esse determinismo que liga tradicionalmente o sexo biológico ao gênero. Também critica essa dicotomia de biológico x cultural, por reforçar uma ideia de que existe uma materialidade biológica pré-determinada, quando mesmo o biológico é uma construção social, baseada em crenças, discursos e ciências. Ou seja, os corpos são construídos através da historicidade, o que reforça a ideia da não existência de um sexo dissociado da cultura a qual está inserido. A determinação do gênero baseada no sexo biológico vem como um mecanismo biopolítico de controle desses corpos, pois tal determinação vem da expectativa de uma série de instituições e técnicas que produzem masculinidade e feminilidade a partir desse sexo. Cria-se um padrão de normalidade baseado em um interesse específico, que se aplica aos demais, sendo considerado normal quem consegue se adequar a esses padrões, e quem não consegue é taxado como anormal. Nessa perspectiva, a escola vem como mecanismo de controle e normalização desses corpos, através de tecnologias disciplinares e biopolíticas de intervenção na sociedade (LIMA 2013; LAURO, 2014).

Estudo realizado por Silva, Bezerra e Queiroz (2015) no município de Maceió-AL, que

teve como objetivo compreender os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais, a partir de três categorias temáticas, foram elas: A família como primeiro grupo que exclui; A escola como lócus de reprodução do preconceito e discriminação; A rua que acolhe e vulnerabiliza. Os autores concluíram que a expressão das identidades transgênero repercute negativamente na sociabilidade das travestis e transexuais, empurrando-as para uma situação de vulnerabilidade social e gerando sofrimentos diversos.

O termo transgênero se refere a uma pessoa que sente que ele ou ela pertence ao gênero oposto, ou pertence a ambos ou nenhum dos dois sexos tradicionais, incluindo travestis, transexuais, intersexuais, Drag Queens e Drag Kings. Embora a comunidade de transgêneros seja reconhecida como uma parte da comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTTT), o Movimento Transgênero (TransgenderMovement) se distingue do Movimento LGBTTT por ter reivindicações específicas (BARBARA GARII, 2007, citado por ÁVILA & GROSSI, 2010).

Pode-se afirmar que uma multiplicidade de desafios são impostos às pessoas transgênero no contexto brasileiro (violação de direitos, violência psicológica, física e assassinato), neste cenário uma das pautas de luta do movimento transgênero organizado tem se concentrado no tema da adoção do nome social. O conselho universitário (CONSUNI) da UFRB, no ano de 2015, aprovou a Resolução N° 01/2015 (UFRB, 2015) que regulamenta o uso do nome social por estudante transgênero, cujo nome oficial não reflita, adequadamente, a sua identidade de gênero. Este, a partir da nova legislação poderá solicitar alteração do nome civil e terá a inclusão nos registros acadêmicos do seu nome social. Considera-se a regulamentação fundamental, mas considera-se importante investigar como tem se dado a trajetória destas pessoas na Universidade, de modo a ter elementos que revelem como tem sido a inclusão destas pessoas no ensino superior.

Neste estudo, considera-se que a longevidade escolar dos agentes sociais selecionados para este estudo, já se constitui como um marcador de sucesso do grupo. Desta forma, o foco principal foi compreender o conjunto de fatores que interagiram na determinação do sucesso/insucesso escolar de estudantes que adotaram nome social em cursos de graduação da UFRB. Logo, cabe destacar que o sucesso dos estudantes universitários é uma resultante de um conjunto de experiências intra e extra escolares, cumulativas e inter-relacionadas sustentadas durante um período prolongado de tempo (Santana, 2017).

4.1. MÉTODO

Trata-se de um estudo que se utilizou do método qualitativo para compreender o sucesso educativo de estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, que adotaram nome social a partir da instituição da Resolução N° 01/2015 (UFRB, 2015). O método de recolha de dados foi a entrevista biográfica aplicada junto aos estudantes para, posteriormente, construir retratos sociológicos.

Para selecionar os estudantes que compuseram este estudo, foi solicitado junto ao SURRAC/UFRB (Superintendência de Registros e Regulação Acadêmica) a lista com a relação de pessoas que adotaram o nome social na UFRB, após implantação da Resolução CONSUNI/

UFRB 01/2015. A lista encaminhada pelo setor constava 12 pessoas, sendo que uma delas era cisgênero e solicitou mudança de nome por insatisfação com o mesmo. Este caso foi excluído, por não atender aos propósitos do estudo. Todos os demais estudantes foram contatados por meio de correio eletrônico e rede social. Nas mensagens enviadas, os possíveis agentes sociais do estudo, foram esclarecidos sobre os objetivos do mesmo. No total, três estudantes se recusaram a participar do estudo, 5 não responderam as mensagens e somente três concordaram em realizar a entrevista. Estes estudavam em diferentes centros acadêmicos da UFRB, que para preservar a identidade dos informantes não serão revelados os nomes destas unidades. A coleta de dados ocorreu no período entre março até junho de 2018.

As entrevistas biográficas foram realizadas face-a-face e gravadas, porém só foi possível efetivá-las em uma única seção. Isso ocorreu porque a indisponibilidade de horários dos entrevistados, devido às suas demandas pessoais e acadêmicas, e a dificuldade de encontro, por se tratar de uma universidade multicampi, tornaram inviáveis encontros presenciais posteriores, aproveitando a disponibilidade encontrada para abranger todas as questões do estudo, evitando que as entrevistas ficassem incompletas. A partir das entrevistas orais gravadas e transcritas, os retratos sociológicos foram construídos.

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 neste caso, recorreu-se ao artifício de atribuir nomes de flores. Com relação às questões éticas, o projeto foi submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer 947.257 de 15/12/2014).

4.2. TRAJETÓRIAS TRANS NO ENSINO SUPERIOR

As pessoas transexuais entrevistadas tinham idades que variavam de 20 a 25 anos, sendo 3 no total, dois homens e uma mulher. Eram estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Residiam no Recôncavo da Bahia e eram oriundas de famílias com condições econômicas favoráveis, sem registros de dificuldades financeiras. Estudaram, parcial ou integralmente, em escolas particulares, e tiveram acesso ao ensino superior logo após concluírem a escolarização básica.

Dos entrevistados, dois deles não contaram com a presença do pai no núcleo familiar, por questões de doença e/ou abandono, e uma contou com o auxílio do pai, que não opinava no que dizia respeito a ela, deixando a mãe totalmente responsável pela tomada de decisões. Em todos os casos, as mães foram as principais figuras de autoridade, responsáveis pela quebra de vínculos, regulações e também pela reconciliação ao longo da trajetória descrita nas entrevistas.

No percurso de escolarização básica as entrevistadas/entrevistados não apresentaram dificuldades de aprendizagem e se consideraram como bons/boas alunos/alunas, sem reprovações e notas elevadas. Contudo, neste contexto escolar, foram pessoas isoladas ou forçadas ao isolamento estratégia utilizada para evitar agressões. Ademais, todos/todas apresentaram

^{26 e 27} Para melhor compreender a metodologia de construção dos retratos sociológicos, a partir das entrevistas biográficas, consultar o Capítulo III desta produção.

em comum a dificuldade de se reconhecer dentro do padrão binário imposto pela sociedade, este, segundo os depoimentos, foi internalizado neles/nelas desde a infância e criou aspectos negativos, com o intuito de evitar e controlar qualquer identidade que não fosse atribuída a partir do sexo biológico (SILVA, 2015).

Na educação básica, os agentes sociais desta pesquisa sofreram processo de estigmatização e agressões físicas por parte dos colegas. Percebeu-se nas falas que a escola se omitiu frente às agressões sofridas pelos/pelas entrevistados(das). Estes processos foram tratados, pela instituição escolar, como “brigas normais” entre crianças/adolescentes, quando na verdade eles existiram pela não aceitação por parte dos estudantes da transexualidade. Na compreensão da comunidade escolar, mais explicitamente por parte dos colegas, as atitudes dos agentes sociais investigados não correspondiam as expressões de gênero esperadas de pessoas nascidas do sexo feminino/masculino, deste modo suas realidades divergiam do padrão binário, portanto, alvo de preconceitos e/ou discriminações. Destaca-se, também, que as famílias não realizaram nenhuma ação junto a escola que cobrasse uma atitude diferenciada, dando a entender, que a melhor estratégia seria invisibilizar estes fatos, independente das consequências nos corpos dos filhos/filhas.

Na análise dos retratos sociológicos construídos para cada um dos entrevistados, emergiram três categorias temáticas que representaram empecilho ou facilidade para o sucesso educativo na universidade do grupo analisado, foram elas: a família, a universidade, redes de sociabilidade, estes serão descritos a seguir.

A FAMÍLIA

A quebra de vínculos com os filhos/filhas por parte da família, especialmente a figura materna, após dois dos entrevistados assumirem suas identidades de gênero, foi um acontecimento negativo que prejudicou extremamente o desempenho acadêmico dos mesmos. Este episódio ocorreu no início da graduação de Cravo e Rosa deixando-os desamparados financeiramente e instáveis emocionalmente em função da quebra de laços. Estes achados foram coerentes com resultados de estudos realizados por Silva (2015) e Lima (2013), Santana(2016). Como a assunção da identidade de gênero, nos casos estudados, ocorreu após ingresso na universidade, percebeu-se que a família, foi o principal grupo de exclusão após a adoção da identidade trans. Quando se iniciou os rompimentos relacionais e financeiros com a família as pessoas transexuais investigadas foram colocadas em situação de vulnerabilidade social, nunca antes experimentada, a consequência foi a irregularidade no percurso acadêmico na universidade, com reprovações totais nos primeiros semestres. Já no caso onde houve regulações por parte da família, mas o apoio financeiro e o vínculo se mantiveram, o estudante não sofreu os mesmos impactos no seu desempenho acadêmico, sendo reprovando apenas em componentes que já possuíam alto índice de reprovação entre outros estudantes, pelo grau de dificuldade do conteúdo abordado.

Estes resultados são incoerentes com outros estudos sobre o sucesso educativo, especialmente, quando tratam de estudantes de classes populares. Nestes casos, a família teve um papel de estímulo a escolarização Piotto (2007); Zago (2006); Romanelli (2000); Portes (2001); Viana (1998); e Portes (1993). Nas trajetórias dos(as) estudantes trans, como já

registrado anteriormente, a família foi o ponto nevrálgico de desestabilização acadêmica dos agentes sociais investigados. De algum modo, optaram por retirar o apoio financeiro como uma tentativa de resgate dos seus filhos/filhas para “normalidade”. Em um caso, a progenitora retirou a filha de um curso, que no momento da escolha foi eleito uma boa opção, especialmente, por considerar que esta graduação poderia dar retornos financeiros melhores que um curso de menor prestígio social, que era o almejado pela estudante. Em alguma medida, o espaço universitário foi encarado pelas famílias como propício para a tomada de decisão dos/das filhos(as), então, atitudes drásticas que inviabilizassem a permanência foi uma alternativa adotada.

A UNIVERSIDADE

Nos dois casos de rompimento com o núcleo familiar, o acolhimento da universidade divergiu de acordo com o campus ao qual o/a estudante estava vinculado. Em um dos centros, o núcleo da PROPAAE (Pró-reitora de Políticas Afirmativas Assuntos Estudantis), criou estratégias especiais para inclusão do estudante na política de assistência estudantil, mesmo não obedecendo aos critérios sociais estabelecidos. Assim, o estudante teve acesso a moradia por meio da inserção do mesmo na residência universitária, ademais, foi encaminhado para atendimento psicológico e, posteriormente, foi contemplado com o auxílio permanência. Já Rosa, estudante vinculada a outro centro acadêmico da UFRB, não obteve este tipo de tratamento (“não procurei a PROPAAE, por acreditar que não teria apoio, já que não contemplava os critérios sociais exigidos”).

Esta forma diferenciada de tratamento institucional revelou que não havia um programa ou ação que orientasse o atendimento dos estudantes da UFRB, mas sim uma ação isolada de um determinado núcleo descentralizado da PROPAAE, mais sensível a problemática em tela. No estudo realizado por Lima (2013), uma das questões colocadas pela autora, que dificulta o entendimento da legislação do nome social como uma política de inclusão, foi o fato da mesma não ser acompanhada por outras ações/projetos que garantam a permanência dos estudantes.

Apesar da UFRB possibilitar a adoção do nome social com aprovação da Resolução Nº 01/2015, alguns docentes apresentaram resistência em acata-la, sendo necessário a intervenção do colegiado do curso. Em outra situação ocorrida com Lírio, uma docente, mesmo constando o nome social na caderneta, o chamou pelo nome civil. Somente um dos entrevistados, ingressou na UFRB antes da aprovação da resolução supracitada, este enfrentou problemas com servidor técnico administrativo, que provocou constrangimento em público, bem como, encontrou dificuldades para aceitação do uso do banheiro.

No artigo 1º da Resolução Nº 01/2015, há uma cláusula referente a formação e capacitação obrigatória dos servidores, mas não foram encontrados registros no site da instituição sobre atividades de capacitações que envolvessem a temática transgênero, ou nome social. Ressalta-se que a PROPAAE possui um Núcleo de Gênero, Diversidade Sexual e Educação (NUGEDS), contudo, não foram encontrados registros de realização de atividades deste núcleo, no site da universidade.

Um dos centros acadêmicos da UFRB parece representar no imaginário dos entrevistados como mais acolhedor da identidade trans. Um(a) deles(as) ao falar sobre este

espaço acadêmico, se referiu como um ambiente de encontro com os pares, o estudante ainda lamentou a ausência de outras pessoas trans e de discussões sobre gênero e sexualidade no campus onde estudava. Neste centro, registra-se a presença de duas professoras trans, que podem se configurar, para este grupo, como “modelos trans de sucesso”, corroborando com o estudo feito por Palmer, Davis, & Maramba, (2010), quando identificou a presença de modelos negros de sucesso como importantes para ampliar sucesso de estudantes negros em uma instituição Norte Americana. Além disso, grupos de pesquisa, ensino e extensão como o Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação (DIVERSIFICA), e o (co)Laboratório Humano de Estudos, Pesquisa e Extensão Transdisciplinares em Integralidade do Cuidado em Saúde e Nutrição, Gênero e Sexualidades (LABTrans).

AS REDES DE SOCIABILIDADE

Nos casos estudados, as redes de sociabilidade se mostraram fundamentais para a permanência dos/das entrevistados(as) na universidade. No caso de Cravo, os amigos foram o principal suporte nos primeiros meses de rompimento com o núcleo familiar. Estes foram sensíveis com a sua situação de vulnerabilidade social e passaram a se cotizar para contribuir com seu sustento e, deste modo, minimizar a ruptura com sua família, especialmente, a mãe.

Já no caso de Rosa, sua namorada foi quem a acolheu em seu domicílio e arcou com as suas despesas, após o rompimento com a sua mãe. Os amigos foram fundamentais na vida de Rosa, também, para acompanhá-la nas ruas da cidade onde morava, no trajeto de casa para Universidade. Após assunção da identidade Trans, a jovem passou a sofrer ameaças nas ruas da cidade sede da universidade e sua cidade natal, demandando que a mesma circulasse, nos espaços externos a Universidade, sempre acompanhada.

Lírio, mesmo não tendo seus vínculos familiares cortados, foi acolhido pelos colegas em um curso considerado hegemônico e, predominantemente, ocupado por homens heterossexuais. Seus amigos o ajudaram na escolha de seu nome social, e um deles o acompanhou até a SURRAC para solicitar a alteração. Ao enfrentar desafios relacionados ao desempenho acadêmico, criaram juntos grupos de estudos como estratégia coletiva de superação das dificuldades enfrentadas nos componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo teve como objetivo precípua compreender o conjunto de fatores que interagiram na determinação do sucesso/insucesso escolar de estudantes que adotaram nome social em cursos de graduação da UFRB. Os dados revelaram, que fatores externos a universidade, como as relações familiares impactaram negativamente no desempenho acadêmico e na capacidade de agencia dos estudantes.

Os/as entrevistados(das), apesar de manterem a crença no valor da escolarização para ascensão social e colocação no mundo do trabalho, especialmente, para uma pessoa trans, em muitos momentos da trajetória, principalmente, aqueles que foram excluídos pela família, não conseguiram reunir a disposição para agir e obter desempenho favorável. Somete após a

superação das dificuldades financeiras e emocionais, que ocorreu com reconciliação com a mãe, estes foram capazes de retomar seus estudos e estabelecer em um ritmo próprio que combinasse o processo de transsexualização, estabilidade emocional e os estudos universitários. Registra-se que as redes de sociabilidade com amigos/amigas e parceiros/parceiras foram fundamentais para garantir a permanência, notadamente, nos períodos mais críticos de assunção da identidade e rompimentos familiares.

Para instituição, os resultados revelaram que apenas a adoção do nome social não foi suficiente para o sucesso educativo de pessoas transexuais na universidade. Identificou-se com este estudo que as principais lacunas foram a ausência de ações voltadas para capacitar o corpo docente e/ou de técnicos administrativos para lidar com diversidade de formas de viver. Destaca-se ainda, a necessidade de uma reflexão mais ampliada na instituição sobre a adoção de mudanças curriculares que abarquem práticas igualitárias, no que tange a escolarização de pessoas que fogem ao padrão heteronormativo. Sugere-se que a instituição desenvolva políticas de permanência que abarquem questões matéricas, com vistas a inserir os/as estudantes na política de assistência estudantil em casos de vulnerabilidades sociais, como as registradas neste estudo. Estas medidas evitariam tratamentos diferenciados nos centros acadêmicos.

Conclui-se que a adoção da regulamentação do nome social foi só um passo para a universidade tornar-se capaz de lidar com as diversas formas de viver.

RETRATOS SOCIOLÓGICOS TRANS

Lírio

É PRECISO SE EXPOR AO SOL PARA PODER FLORESCER

Rodrigo Alves Barbosa

Lírio tinha 20 anos, no momento da entrevista, nasceu em Santo Antônio de Jesus – BA, cidade onde realizou sua escolarização básica. Após concluir o ensino médio em 2015, passou um ano exercendo atividades diversas, entre elas a preparação para o ENEM. Em 2017 ingressou na UFRB, em um curso da área Ciências Exatas e Tecnológicas, no turno diurno. Após separação dos seus pais quando ele tinha um (1) ano, seu pai se mudou para Brasília e eles não se veem desde então. Sua mãe, também de Santo Antônio de Jesus, estudou até o ensino fundamental, é comerciante informal e constrói sua renda através da venda de cosméticos e produtos variados.

Lírio sempre morou na casa dos avós maternos, juntamente com sua mãe, seu tio, sua tia e seu primo. Seu tio era formado em Psicologia, suas tias também concluíram o ensino superior, uma atuando como Professora e outra na área da Administração. Seus avós são aposentados e compõem a renda familiar juntamente com sua tia, que possui renda fixa. Sua mãe também ajudou nas despesas de casa e sempre arcou integralmente com os seus gastos em educação, desde o ensino básico até à universidade. Esta caracterização da escolarização familiar e da responsabilização financeira da mãe pelo estudo do filho revela que Ensino Superior era

valorizado no âmbito familiar.

E principalmente porque minha família sempre me diz “Óh, você tá se assumindo trans agora, você precisa do seu diploma. Porque é ele que vai garantir que você não dependa de ninguém.”

Desde muito cedo, Lírio e sua família já identificaram comportamentos que não eram esperados de uma criança nascida do sexo feminino. A constante vontade de Lírio de brincar sem camisa com os meninos e demonstrar afeto às meninas, despertou um olhar mais atento dos seus familiares em relação ao que inicialmente eles julgaram ser sua sexualidade. Aos 13 anos, Lírio se assumiu como mulher lésbica e encontrou resistência dos familiares, por terem uma base extremamente catolicista. Mas, por serem muito unidos, sua família viu a repreensão como uma forma de cuidado.

Durante um tempo, é claro que houve uma resistência quando eu me assumi como, como lésbica. Então, teve aquela fase de que “Ah, cê não pode fazer isso. Você não pode ser assim, porque o mundo vai te machucar. Eu não vou poder te proteger de tudo”. No início assim, minha família, minhas tias, todos tinham esse mesmo discurso, “Ah, você vai sofrer muito preconceito, e a gente não vai te proteger a vida toda”, e é isso.

Seus familiares mantiveram esse posicionamento durante um tempo, criando em Lírio o sentimento de que seu comportamento estava errado e nunca seria aceito. O primeiro relacionamento que ele apresentou para família terminou justamente por conta dessa repreensão, onde sua mãe viu o fato dele estar namorando com uma menina, como uma afronta às suas instruções. Por se sentir errado e sem forças para enfrentamento, a relação acabou se tornando insustentável.

Ao longo do tempo, Lírio sentiu a necessidade de fazer alterações na sua estética, o que também não foi bem recebido por sua família de início. Sem ter sua identidade de gênero totalmente formada, o ano em que ele passou exercendo outras atividades em casa, após a conclusão do ensino médio, foi permeado por conflitos intrínsecos e extrínsecos. A mudança gradativa na sua expressão de gênero causava estranhamento na sua família, que já aceitava melhor a ideia de tê-lo como mulher lésbica, contanto que ele assumisse comportamentos “mais femininos”. A família demonstrava não aceitaria que Lírio assumisse uma identidade diferente da imposta através do seu sexo biológico.

E começou aquela confusão de minha mãe, assim “Não pode se vestir assim. Tudo bem, eu aceito que você seja lésbica, mas se vestir assim eu acho que tá um pouco fora do normal porque você é mulher, querendo ou não”.

Essa não aceitação familiar, junto ao seu sentimento de culpa, gerava uma repressão também por parte de Lírio, a qualquer impulso ou vontade considerada do sexo masculino. Como durante esse ano ele passou seus dias realizando atividades em casa e em constante interação com a família, as repressões se tornaram mais intensas e frequentes.

Sempre apresentando a necessidade de fazer alterações físicas, como mastectomia,

Lírio ainda não sabia se existia uma definição para o que ele estava sentindo. Quando tomou consciência do que era ser um homem trans, não se identificou de imediato com o gênero, por ter aprendido que existia um estigma em ser uma pessoa transexual, como alguém solitário e indesejado.

Mas até então, eu, eu tinha informação do que era ser trans, mas eu achava que eu não me adequava aquilo. Porque a imagem que eu tinha era tipo, de que você nunca ia namorar na vida, ninguém nunca ia te querer porque você ia ser diferente do padrão normal, enfim. Ninguém ia aceitar, sei lá, assumir publicamente. Era a ideia que eu tinha, que eu, bom, se eu fazer isso, se eu fizer isso, se eu transicionar realmente, eu não vou ter ninguém, eu vou ser a mercê, assim, da sociedade.

Tendo cursado toda escolarização básica em escola particular, a principal dificuldade de Lírio durante esse processo esteve na construção da sua identidade de gênero e na resistência apresentada pelas pessoas que compõem esse espaço. Seus colegas praticavam “bullying” por seus comportamentos ditos como masculinos e faziam questão de realçar a diferença que havia entre ele e as outras crianças de uma forma negativa. Além dos estudantes, o despreparo do corpo docente e da direção da escola para lidar com questões de gênero e sexualidade também foi outro fator que impactou sua vivência escolar. As constantes regulações de professores e da direção com relação a comportamentos que não correspondem à expectativa desses, realçava a diferença da identidade de gênero de Lírio e, também, o tratamento dado a estudantes que divergiam do padrão escolar imposto.

Enfim, é... aquela coisa, durante o que eu passava em casa, eu também passava durante a escola porque as pessoas que trabalham na escola, elas não têm informação de muita coisa, né? São pessoas preconceituosas também. Então, é, houve muito aquela, repressão, a diretora chamava, dizia “Óh, você não pode ser assim, isso é errado”. Chamava, ou comunicava a mãe, ou “Isso aqui não pode ser assim, seu filho tá agindo de tal maneira. Não é a postura que a gente espera aqui na escola.”enfim.

No ensino médio as questões em relação a sua identidade se intensificaram, então Lírio começou a assumir características que o distanciavam ao máximo do que ele entendia como identidade feminina, cortou o cabelo, ganhou peso e passou a usar roupas mais largas. Tais mudanças intensificaram o comportamento preconceituoso das pessoas no ambiente escolar, desde ofensas por parte dos estudantes, quanto um aumento na regulação por parte dos docentes e direção da escola.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas no ambiente escolar e familiar durante sua educação, Lírio foi bem-sucedido no seu processo de escolarização, concluindo o ensino médio sem nunca ter repetido nenhuma série. Como resultado, conseguiu ingressar no curso que sempre almejou desde criança, por ter uma afinidade com a área das ciências exatas, sendo o primeiro de sua família a ingressar em uma graduação da área da Engenharia.

A escolha pela UFRB foi permeada por uma série de fatores sociais e econômicos. Ao se deparar com a grade do curso escolhido, se viu encantado com a proposta mais abrangente e que permitia um maior contato com os diversos campos da Engenharia, o que para ele seria

de grande importância na decisão de que área seguir profissionalmente. Pensou também em estudar na Universidade Federal da Bahia (UFBA) localizada na cidade de Salvador - BA, mas a distância da sua cidade de origem tornou essa escolha mais difícil. Por ser uma capital, apresentava um custo de vida mais alto, não sendo possível se manter com a renda que sua família dispunha. Nesse aspecto, a escolha pela UFRB se mostrou mais viável, por estar localizada no Recôncavo da Bahia, a 45,1 km de distância da sua cidade de origem, o que facilitaria seu deslocamento e o da família, caso necessário.

Após sua aprovação no curso almejado, Lírio encontrou dificuldades para mudar de cidade. Além de questões financeiras, sua mãe relutou na decisão de deixá-lo ir, pois se tratava do seu filho único e era a primeira vez que ele sairia de casa. Tendo em vista que nesse período Lírio ainda não tinha se assumido homem trans, os estereótipos existentes na sociedade, que implicam em um cuidado e preocupação excessivos com pessoas nascidas do sexo feminino, foi outro fator que criou maiores apreensões. Se por um lado sair do berço familiar pela primeira vez gerava inseguranças, por outro a possibilidade de estar em uma cidade onde ele e sua família não eram conhecidos foi um passo importante para o seu processo de independência e compreensão da sua identidade de gênero. Enquanto para sua mãe a mudança representava apreensão e preocupação, para Lírio representava, também, liberdade e possibilidades.

Primeiro porque em Santo Antônio minha família é muito conhecida, então eu era muito conhecido também. O que eu sentia, eu sentia muita, muita opressão em relação a isso também. Então quando eu vim pra cá, foi um universo totalmente novo, onde eu podia me reinventar, onde eu podia ser realmente quem eu queria ser.

Quando iniciou o primeiro semestre na universidade, ainda se apresentava por seu nome de registro e não tinha uma definição exata da sua identidade de gênero. A forma que se vestia, que se expressava, gerou dúvidas nas pessoas com as quais ele interagia, sendo chamado por alguns no masculino. Esse estranhamento ocorreu, principalmente, durante as chamadas na lista de presença, quando docentes e discentes tiveram dificuldades para associar o nome que constava na lista e a pessoa que respondia por ele. Lírio identificou uma insatisfação na confusão feita pelas pessoas, deixando evidente em determinados momentos que preferia não ser chamado no feminino.

O primeiro semestre foi definido em confusão. Porque eu tava... eu usava o nome de registro. Toda chamada, eu comecei com aquela coisa de, é... querer ser visto como homem, na hora da chamada, aquele constrangimento. Daí eu ficava meio estranho, ficava desanimado em vir pras aula por causa, justamente por causa disso. E porque era, era a estran... a reação que as pessoas tinham era estranha. Porque todos fisicamente me viam como homem, e daí quando ouviam meu nome fica meio esquisito.

Dentro desse novo espaço e em contato com uma maior diversidade, considerou assumir sua identidade trans, pois quando compartilhou o que sentia com amigos e colegas, percebeu que esses estavam dispostos a respeitar qualquer decisão tomada por ele, refutando sua ideia de que pessoas trans não possuem amigos ou não recebem afeto.

E aí eu ficava nessa coisa, eu contava pra eles, eles falavam “Ah, a gente vai te aceitar desse jeito.”. Aí começou aquela coisa, então eu vou ter alguém, eu não vou ser sozinho.

O gatilho para Lírio assumir sua identidade de gênero ocorreu já na universidade, quando solicitado que preenchesse documentos para matrícula, onde continha a opção do nome social. Aquela possibilidade o deixou pensativo, mas como ainda não tinha um nome social definido e, por não achar justo adota-lo, caso tivesse, sem antes conversar com sua mãe, ele optou por deixar em branco e ingressar sendo chamado pelo nome civil. No final do mesmo semestre conversou com a sua mãe, que demonstrou já saber que isso aconteceria sem apresentar as mesmas resistências de antes.

Logo no início do segundo semestre, Lírio contou com o apoio de um amigo, que o ajudou na escolha do nome e o acompanhou até a SURRAC (Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos) para ser feita a solicitação. A escolha foi baseada no apelido que seus colegas já tinham colocado, para facilitar sua identificação sem ofende-lo, tornando mais prático o processo de adaptação com o novo nome. Apesar da solicitação ter sido feita após o início do segundo semestre, quando as chamadas em sala de aula começaram, a lista de chamada já havia sido atualizada.

Apesar de novas possibilidades de vivência no campus, da companhia de amigos, e de ter participado de grupos de estudo, a ausência de outras pessoas trans das quais Lírio pudesse trocar experiências e encontrar apoio, foi um fator que tornou sua jornada como homem trans mais solitária durante sua graduação.

Mas uma coisa que eu senti falta daqui, é que eu não conheço nenhuma pessoa trans aqui. Então quando eu cheguei aqui, eu não tive esse contato, tipo... “Ah, eu também sou trans. Aí você tá enfrentando isso também, eu enfrentei, eu posso te ajudar”. Tô no meu segundo semestre utilizando nome social e eu não encontrei ninguém até hoje que utilizasse o nome social e alguma pessoa trans, não conheço. Santo Antônio é, tem né? E eu queria tá lá, né? Porque eu queria esse universo aqui! Mas só que aqui num conheço ninguém trans.

Mesmo com os desafios enfrentados ao longo da vida, Lírio manteve-se calmo e consciente dos seus objetivos. Aos poucos foi adquirindo mais liberdade, respeito e aceitação das pessoas que amava, estas conquistas se revelaram como muito significativas. O processo de construção da sua identidade ocorreu, com maior intensidade e discernimento após ingresso na universidade, este evento na sua vida representou a possibilidade de exercer uma profissão e, desta forma, construir sua dignidade e independência para melhor enfrentar a sociedade transfóbica.

Rosa

QUANDO O TERRENO NÃO É FÉRTIL, CRESCER SE MOSTRA UMA TARÉFA DIFÍCIL, MAS NÃO IMPOSSÍVEL.

Rodrigo Alves Barbosa

Rosa tinha 25 anos e cursava um curso de licenciatura na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no momento da entrevista. Nasceu em Amargosa – BA, onde cursou toda a sua escolarização básica. Sempre morou com sua mãe, que era professora, com o seu pai, que era comerciante e faleceu um tempo depois dela ter ingressado no curso desejado e com o seu irmão mais novo. Sua família sempre foi de classe média e nunca tiveram grandes dificuldades financeiras.

Rosa estudou até o 3º ano em uma escola particular localizada ao lado da sua casa, e não teve dificuldades com os conteúdos ensinados na escola, sempre foi aprovada com boas notas e nunca repetiu uma série. Contudo, não teve uma boa socialização no ambiente escolar. Desde pequena já apresentou comportamentos que não correspondiam ao esperado de uma pessoa que nasceu com o sexo masculino, o que logo foi percebido pelos colegas, e, apesar do comportamento introspectivo, eles sempre a agrediram, verbal e fisicamente. As agressões eram praticadas de modo escondido, para que não chegassem ao conhecimento da direção da escola. Rosa, por medo e timidez, também não fez queixas. Quando a direção tomou consciência das agressões, tratou como só mais uma “briga de criança”.

A questão, o problema realmente é o... a questão social... dentro da escola. Porque apesar de, de ficar mais no meu canto e tudo, obviamente, determinados colegas e tal, não me deixavam ficar no meu canto porque apesar de eu não me entender direito na época, nem um pouco, como eu me entendo hoje. Eles já, eles já percebiam que eu não era igual a eles, não tinha a mesma, o mesmo comportamento igual a eles.

Sua rotina se resumiu basicamente à sua ida para a escola, e desta voltava direto para casa. Durante todo período que ficava em casa seu entretenimento era o computador e brincadeiras com seu irmão, que era o seu melhor amigo. Em alguns momentos as agressões se estenderam para além da escola, e alguns estudantes, não satisfeitos com as violências praticadas lá, a perseguiram até sua casa. Rosa, não foi uma pessoa reativa, e ficou quieta enquanto outros estudantes a agrediram. O seu irmão foi a única pessoa que a defendia das agressões dos colegas da escola .

Já... de chegar ao ponto de... como minha casa é do lado, eu sair da escola, ir pra minha casa e... e determinados alunos irem atrás de mim, na minha casa, e meu irmão menor do que eu, me defender. Porque, assim... eu não tinha menor, menor noção ou condição de me defender. Eu não sabia nem direito o que é que eu tava fazendo ali, pra falar a verdade. Só vinha a agressão, agressão e você tá meio que perdido naquele... no meio daquilo.

Os pais mantiveram Rosa na mesma escola durante toda escolarização básica, logo as agressões perduraram até a conclusão do 3º ano do ensino médio. Houve um recuo, em relação as agressões físicas, por dificuldade dos agressores em se manterem no anonimato, no entanto as verbais continuaram. Ainda no ensino médio, ela se aproximou de um menino que considerou como amigo. Chegou a frequentar sua casa algumas vezes e eles acabaram se relacionando, o que gerou mais um problema para Rosa. O menino também era amigo dos estudantes que a

agrediram, e criou a noção que teria que escolher entre os amigos e ela. Acabou escolhendo os amigos e para esconder a sua relação com Rosa, ele participava das violências praticadas pelos colegas.

Naquele período da vida, Rosa não entendia a sua sexualidade, se sentia atraída tanto por meninos, quanto por meninas. Esta percepção diante da complexidade das questões que se apresentavam, aliada ao total desconhecimento do universo LGBT e sobre o que significava ser uma pessoa trans dificultava a compreensão da sua identidade de gênero. Ela só passou a entender melhor o que sentia no ensino médio, e, quando concluiu este nível de ensino, já tinha maior evidência sobre a sua identidade de gênero. Mas, manteve suas descobertas em segredo.

Sempre sonhou em cursar a licenciatura em Letras, mas sua mãe, não a apoiou, por não achar uma boa escolha, tendo em vista o investimento escolar feito em instituições particulares em contraposição a rentabilidade financeira que seria gerada com esta escolha profissional. Rosa acatou o desejo da mãe. Após realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), se inscreveu para um curso no Centro de Ciências da Saúde (CCS), da UFRB, que fica localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus – BA.

Após se mudar para cidade onde iria estudar, fez amizades no campus e começou a viver mais a sua vida. Tendo pesquisado mais sobre transexualidade, e mais consciente da sua identidade, Rosa começou a agir como queria, e no terceiro semestre do curso sentiu a necessidade de contar para os seus pais sobre sua identidade de gênero, e levar essas experiências para dentro de casa. A forma que achou para contar foi por meio de uma carta direcionada a sua mãe, que imediatamente acreditou que aquele comportamento foi produzido por influência dos novos amigos. Após a leitura da carta, a progenitora dirigiu-se até na cidade sede do centro acadêmico que estava cursando o seu curso de graduação, para tira-la de lá, sem ter dado a chance de Rosa ao menos se despedir, ou explicar o ocorrido para seus amigos.

Após esta abrupta interrupção dos seus estudos, ela voltou a morar com seus pais, que fingiram nada ter acontecido. Rosa realizou novamente o ENEM, dessa vez se inscreveu para o curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, em uma universidade pública localizada em Ilhéus – BA. Sua mãe adorou a escolha. Rosa mudou-se para Ilhéus, e no primeiro semestre começou a se relacionar com uma menina, mas por não estar satisfeita com o curso, com a vida que estava levando, e sentindo muita falta do seu irmão, que sempre foi seu amigo, interrompeu o curso e voltou para casa dos pais. Como voltou antes do início do segundo semestre do ano, utilizou a nota do mesmo ENEM para se inscrever, finalmente, no curso de Letras que sempre foi o seu desejo, dessa vez confrontando sua mãe, que não gostou da decisão.

Assim de... já botei... já cheguei falando “Vou fazer letras”. Só que obviamente a situação em casa não, não melhorou. Ainda mais eu tendo largado o curso, curso que minha mãe queria que eu fizesse.

Rosa iniciou seus estudos no curso de Letras. No campus conheceu outra mulher trans, com quem estabeleceu relacionamento amoroso. Para melhor manejar a relação com a sua família, especialmente, com a mãe, ela se vestia com roupas masculinas, mas a situação ficou

insustentável, também porque pretendia começar a hormonioterapia. No primeiro semestre do curso de Letras, momento que permaneceu na casa dos pais, foi aprovada em todos os componentes curriculares com notas 9 e 10. Assim que resolveu sair de casa a sua situação acadêmica foi prejudicada a ponto de ser reprovada em todos os componentes curriculares deste período do curso. Sem o apoio da família se viu sem motivação para assistir as aulas. A ausência de recursos financeiros também prejudicou o seu desempenho na universidade. No terceiro semestre sua mãe, assumindo uma posição menos intolerante, voltou a ajudá-la financeiramente, mas mesmo assim, ela optou por não voltar para casa. Com o retorno da ajuda financeira dada por seus pais, Rosa conseguiu alugar uma casa com sua namorada, e reassumiu as atividades acadêmicas.

No terceiro semestre a relação amorosa chegou ao fim. Por não ser possível continuar morando com sua ex-namorada, e como sua mãe assumiu uma postura não tão agressiva quanto a de antes, ela voltou para casa e assumiu postura de isolamento em todos os espaços de convívio. Na universidade, não buscou fazer amizade e os ruídos que escutava pelos corredores em relação à sua identidade de gênero, também não contribuíram para que ela buscasse estabelecer redes de sociabilidade. Ainda no contexto universitário, durante um evento ao passar por uma aglomeração de pessoas, alguém, que ela não conseguiu identificar, tocou partes íntimas do seu corpo sem sua permissão. O assédio sofrido gerou nela sofrimento e medo, pois já tinha sofrido agressões verbais e físicas antes, mas ninguém nunca tinha excedido os limites do seu corpo até aquele momento. Muito abalada pelo assédio sofrido, ela acabou se desmotivando e não conseguiu recuperar suas notas no terceiro semestre, reprovando novamente por falta.

Sua relação com os professores se deu com entraves, somente quando adotou o uso do nome social na universidade. Dois professores se negaram a chamá-la pelo nome adotado. Então ela entrou em contato com o colegiado, que conversou com os professores e eles acabaram cedendo.

Teve, no caso dois professores. Dois professores na época aqui, que eu nem s... um deles nem está mais aqui. Os dois professores da época que, que tiveram alguma resistência. Mas, fazer uma reclamação diretamente no... pro colegiado e tal. A situação foi resolvida, a situação pelo menos foi resolvida, dê..., com esses professores. Tanto é que um deles hoje é super amigável, não tem nada, mas... apresentou resistência im... im utilizar o nome social.

Seu pai, nunca foi de se posicionar sobre sua identidade de gênero, nem contra e nem a favor, sempre acatou as decisões tomadas por sua mãe. No entanto, assumiu o papel de condutor da filha no percurso entre a residência da família até a universidade, como forma de proteção dela quando os assédios sofridos na rua da cidade começaram. Com a sua morte, Rosa precisou lançar mão de outras estratégias para não deambular sozinha na cidade, principalmente à noite. Durante a entrevista, um rapaz se aproximou e esperou que ela terminasse, e no momento de despedida, ela me informou que ele era seu amigo e a acompanhava com frequência nesse trajeto de casa para a universidade, depois do falecimento de seu pai, sendo sempre ele sua companhia, e na sua ausência utilizava transporte particular.

Um percurso escolar marcado pelo isolamento como arma de defesa em relação às inúmeras agressões sofridas ao longo da sua vida escolar. Estas não cessaram no ambiente

universitário. Apesar das adversidades, Rosa mostrou-se perseverante e não desistiu da assunção da sua identidade de gênero frente as resistências e os rompimentos por parte dos familiares, das agressões sofridas no ambiente escolar e extraescolar e da omissão das instituições de ensino. No momento da entrevista, ela estava fazendo estágio curricular em uma escola da cidade e frequentava as aulas do seu curso, normalmente. Sem pensar em desistir do curso dos seus sonhos, ela insistiu em continuar crescendo.

Cravo

CADA FLOR DESABROCHA NO SEU TEMPO

Rodrigo Alves Barbosa

Cravo tinha 25 anos, e estava vinculado a um curso da área da saúde, no momento da entrevista. Nasceu em Camaçari – BA, região metropolitana de Salvador – BA, onde iniciou sua escolarização básica. Sua mãe, natural de Governador Mangabeira, no Recôncavo da Bahia, era formada em Enfermagem e possuía também cursos como, Técnico em Enfermagem, Patologia Clínica, entre outros cursos na área da enfermagem. Seu pai, natural de Osaka, cidade localizada no Japão, veio para o Brasil já adulto, onde se formou em Engenharia Mecânica e era aposentado pela empresa que trabalhou, devido a um acidente de trabalho, que o deixou em coma durante dois anos. Cravo tinha 4 anos quando o acidente aconteceu, e quando seu pai despertou do coma, teve dois acidentes vasculares cerebrais, que o deixaram com metade do corpo imobilizado e sem reconhecer ninguém. Como seu pai estava hospitalizado em outra cidade, e com o intuito de evitar sofrimentos, sua mãe o privou dessa informação e ele só soube o que aconteceu com o pai quando ficou mais velho.

Com uma infância conturbada, Cravo já apresentava sinais da sua identidade de gênero antes mesmo de saber o que ela significava. Seus comportamentos não correspondiam às normas impostas, desde os quatro anos ele já demonstrava um interesse por coisas consideradas de menino, chamando a atenção de sua família. Quando voltava da escola dirigia-se a casa de seus primos, maioria do sexo masculino, trocava a farda, que era composta por saia e camiseta, pela roupa dos primos, mesmo tendo levado consigo sua própria roupa.

De família, parte catolicista, parte protestante, a infância se mostrou uma experiência confusa e sofrida. A influência religiosa e ideia de identidade de gênero ligada ao sexo biológico fez com que as regulações fossem impostas desde muito cedo.

Que eu me recorde, os primeiros traços que falavam sobre a minha identidade de gênero ser diferenciada, é que quando eu era mais novo eu dizia pra minha mãe que eu não queria fazer xixi sentado, eu queria fazer xixi em pé. Então assim, eu dizia pra ela “eu sou menino, eu quero fazer xixi em pé”, e aí eu fui podado de acordo com essa estrutura que minha família tinha de reconhecimento de sexo biológico, né? “Não vai fazer isso porque não é de menina”, “você vai vestir essa roupa porque é de menina”. Então assim, eu fui podado desde a infância.

Essa vigilância precoce gerou conflitos em Cravo, que não entendia ainda questões de gênero e sexualidade, mas já era apontado pelos familiares como alguém que não corresponderia

aos padrões heteronormativos. Aos 9 anos ouviu com frequência suas tias falarem que ele seria uma mulher lésbica, sem ao menos saber o que significava, mas por ter familiares com orientação homossexual, percebeu que não era algo bem aceito, pela forma pejorativa que sempre se reportavam a eles. Quando percebeu a discriminação de sua família, Cravo, que antes usava cueca e roupas folgadas, passou a podar todo comportamento dito como masculino, mesmo com o incômodo gerado em usar roupas e agir como esperavam de alguém nascido do sexo feminino.

Cravo iniciou sua escolarização básica na cidade de Camaçari, onde estudou até a 4º série. Com a volta de sua mãe para o Recôncavo por motivo de trabalho, deu continuidade aos estudos na cidade de Governador Mangabeira, onde estudou até a 7º série, e concluiu seu ensino fundamental e médio na cidade de Muritiba. Os primeiros dois anos que estudou em Muritiba, ele ainda morava em Governador Mangabeira e precisou pegar transporte durante esse tempo para poder ir para escola. Mas foi muito cansativo, e quando sua mãe se mudou para morar com uma amiga em Muritiba, que ficava mais perto da cidade em que ela trabalhava, ele foi junto. Sua mãe quis que ele estudasse em escola particular, então ele ficou durante a primeira semana na escola escolhida pela mãe, mas insatisfeito, não quis permanecer e pediu para sua tia o transferir para um colégio estadual da cidade.

No novo ambiente escolar, as possibilidades de vivência foram maiores, e os conflitos também, já que Cravo começou a perceber que sua sexualidade não parecia estar em consonância com a das suas amigas, que assumiram comportamentos bastante femininos e o influenciaram a fazer o mesmo. Na 8º série, as conversas sobre relacionamentos começaram a surgir, suas colegas falaram dos meninos com empolgação e demonstraram um afeto que ele só conseguiu sentir por meninas.

Com toda visão pejorativa que sua família teve sobre relacionamentos homoafetivos, ele tentou se afastar ao máximo de qualquer coisa que alimentasse aqueles sentimentos, e tentou ao máximo se adequar aos comportamentos que esperaram dele, por não desejar ser tratado da mesma forma pelos amigos e familiares. Seu primeiro relacionamento foi com um menino, sendo outra forma de agradar sua família. Com as indagações feitas por suas tias, esse relacionamento foi como uma estratégia para negar a identidade lésbica imposta a ele, ao qual não se identificava, e diminuir as violências sofridas. Durante a relação, ele deixou explícito que não queria nenhum tipo de contato físico, e a relação se resumiu as idas do namorado até a sua casa, em que Cravo utilizava o celular dele para jogar durante toda visita. Para ele foi um período particularmente difícil, pois passou a negar tudo que sentia e agiu como esperavam, só para que fosse aceito. Ainda assim, sua família fez questão de ressaltar que a qualquer momento essa sexualidade viria à tona, que ele não conseguiria esconder para sempre.

E aí era sempre assim, “Tem certeza que você gosta de meninos? Tem certeza que essa sua relação, não é tipo... falsa?” e eu ficava tipo “Eu não entendo por que vocês tão falando isso, eu sou uma pessoa feminina, eu tenho a unha grande, eu vou na manicure, eu tenho cabelo grande”, tipo assim, tudo que afirmava feminilidade, eu tinha.

Chegou um momento que a situação ficou insustentável, Cravo terminou o namoro e

não sendo mais possível reprimir o que sentia, começou a se relacionar de forma sigilosa com outras meninas. Apesar da escola não se posicionar em relação aos comportamentos de Cravo, alguns colegas criaram dificuldade, através de ofensas e ameaças de contar para a direção da escola sobre suas relações.

Tive problemas com colegas, é claro que, enfim. Eu tive brigas com colegas, dos colegas dizerem que iam na secretaria. E aí eu tinha um colega específico que ele começou a me ameaçar, na escola “Ah, eu vou dizer pra direção que você tava se pegando com uma menina no fundo do colégio”. Mas assim, essas ameaças recorrentes causavam sofrimento psíquico, simbólico pra mim muito forte porque aquilo ali afirmava quem eu era, realmente, na época, né?

Sempre elogiado pelas boas notas na escola, seu desempenho começou a cair no 3º ano, quando Cravo começou a observar comportamentos nele que não se encaixavam com a identidade que assumiu naquele momento. Como sua mãe saía para trabalhar às 6 horas e voltava para casa às 18 horas, ele começou a faltar aula e voltar mais cedo para casa, se sentindo confuso e desmotivado para estudar. A secretária da escola, que também morava próximo à sua casa, procurou sua mãe para conversar sobre sua ausência na sala de aula. A notícia não foi bem recebida por sua mãe, que imediatamente acreditou que a queda no seu desempenho foi culpa de seus amigos, o proibiu de vê-los e o abrigou a ficar em casa. Mesmo sua mãe estando no trabalho, seus vizinhos o vigiava durante esse período e caso ele não cumprisse as ordens, ela ficaria sabendo. O fato de ter morado em cidade pequena também não foi favorável para ele, pois além de ter outros parentes na cidade, sua família era bem conhecida, o que criou um tipo de rede de informações, qualquer coisa que ele fizesse chegaria aos ouvidos de sua mãe. A situação gerou desentendimento e rompimento temporário da relação com a mãe. Neste momento uma tia desempenhou papel importante por acolhê-lo. Esta situação com a mãe trouxe mais sofrimento e motivou atitudes de enquadramento no padrão de comportamento esperado pela mesma.

Ao concluir o ensino médio, Cravo retornou para Camaçari, onde fez curso pré-vestibular na mesma escola que estudou na infância. Decidido a cursar Engenharia Química, prestou vestibular em uma faculdade particular de Salvador e foi aprovado, mas não chegou a se matricular pelo valor elevado da mensalidade. Após fazer o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), se matriculou em um curso da UFRB em Cruz das Almas. A escolha do curso teve, exclusivamente, o intuito de sair de casa e ter mais liberdade. Quando recebeu a notícia de que havia passado, não sabia nada sobre o curso e só descobriu após o ingresso na universidade, mas mesmo sem saber, imediatamente informou para sua mãe que queria ir morar em outra cidade e ingressar na UFRB.

Cravo tinha 17 anos quando se mudou para cidade sede do curso, onde dividiu casa com duas colegas. Ainda mantendo seu lado considerado homoafetivo no anonimato, estava em um relacionamento com outro menino quando decidiu se mudar, isso contribuiu para a permissão de sua mãe, que considerou superadas qualquer dúvida em relação a sua sexualidade. Já morando lá, percebeu que estava interessado em uma menina do seu ciclo de amigos, então decidiu não manter mais o relacionamento e se permitiu nova experiência. Na época, ainda se descobrindo, ele conheceu um grupo de amigos, todos com orientação homossexual e então ele

se assumiu homossexual também, por não ter consciência ainda de qual era sua identidade de gênero. Porém, essa sexualidade continuou em segredo para sua família.

Mesmo com condições favoráveis para se manter na universidade, tendo o apoio de sua mãe para estudar, Cravo acabou desistindo do curso. Quando assumiu uma identidade lésbica, mudando sua estética e se vestindo de forma mais confortável para ele, as violências vieram tanto dos professores, que podaram qualquer tipo de interação que ele teve com meninas durante a aula, quanto dos colegas. Juntamente com o fato de não ser o curso que almejava, o preconceito sofrido no campus foi crucial para a decisão de abandonar o curso e voltar a fazer vestibular.

Assim, não que eu não gostasse do curso. O curso era ótimo, as pessoas são ótimas, mas o centro em si, o [...] e o [...] é um centro extremamente homofóbico. É, e eu não falo só sobre homofobia, homo/lesbo/transfobia. Várias vezes passava pelo segundo pavilhão, que era onde eu mais tinha aula e fazia uma fila de meninos, assim, meninas de um lado e do outro e ficava apontando “Olha ali o sapatão! Olha ali o sapatão passando”. Então assim, diversas formas de violência eu sofria no centro e isso contribui pra que eu saísse, é... do centro e do curso.

Ainda morando em Cruz das Almas, começou um relacionamento com uma menina de outra cidade sede de outro centro acadêmico da UFRB. Após trancar o curso escolhido, Cravo traçou novos planos que incluíram sua mudança para Santo Antônio de Jesus, para realização de atividades neste centro acadêmico. A mudança efetivou-se em 2013 e, inicialmente, pretendeu morar com parentes que residiram na cidade, mas não deu certo, então acabou decidindo morar com a sua namorada. Mesmo ainda sem possuir matrícula no centro, pediu a uma professora para participar do núcleo de estudos, pesquisa e extensão sobre gênero, diversidade e sexualidade e foi aceito. Como membro desse núcleo teve contato com pessoas trans, mas ainda não se identificou como tal. Depois de um tempo, o grupo de pesquisa acabou com a saída da professora coordenadora. Cravo, já tendo vínculo com o centro, realizou novamente o ENEM e se inscreveu no início de 2014 em um curso desta unidade acadêmica. Este curso oferecia uma formação em dois ciclos, permitindo concorrer no segundo ciclo para outros cursos do campo da saúde, através de processo seletivo. Como Medicina foi um dos cursos que ele sempre almejou, a escolha representou uma oportunidade de alcançar seu sonho.

Pouco tempo após se inscrever, recebeu a notícia de que tinha sido aprovado para começar a cursar no início do segundo semestre do mesmo ano. Nesse período, que passou em casa esperando o começo das aulas, Cravo teve contato com a notícia de uma página que seguia em sua rede social, que compartilhou uma matéria sobre um homem trans que se suicidou. Durante a leitura, trechos na matéria despertaram em Cravo a sensação de identidade, de que foi aquilo que ele sentiu durante sua vida.

É... embaixo vinha um texto explicando o que era ser uma pessoa Trans. Necessariamente o que era ser um homem Trans. E aí dizia exatamente assim “Um homem trans é uma pessoa que nasceu biologicamente feminino, mas que não se identifica com o gênero que lhe foi dado no nascimento”, era exatamente isso. E aí... naquele momento, veio aquele, aquela sensação de pertencimento, sabe? “É isso, eu sou um homem trans. E agora, eu faço o que com isso?”

Quando suas aulas começaram, Cravo, que já tinha mais conhecimento sobre o que era ser transexual, procurou a assistente social da PROPAAE (Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis) para explicar sua situação, e saber quais medidas poderiam ser tomadas para que as pessoas o respeitassem por sua identidade de gênero. Já tendo adotado um nome social, a suas principais preocupações foram com as burocracias que envolviam esse processo, contou que já estava utilizando o banheiro masculino e pediu que seu nome civil não fosse usado durante as chamadas presenciais em sala de aula. Recebeu orientação para que procurasse o colegiado e a direção, que disseram já estar cientes do uso do banheiro masculino, e como não puderam tomar medidas legais que garantissem a chamada com seu nome social, mas sugeriram que ele procurasse os professores individualmente e explicasse sua situação. Ao fazer isso, não encontrou muita resistência por parte dos professores, já seus colegas de turma faziam indagações, ameaças e piadas constantes com relação a ele. Durante seu trote, um dos estudantes fez ameaças diversas, afirmando que já que ele “queria ser visto como homem”, também passaria pelo trote aplicado nos outros meninos da sua turma, e ainda afirmou que se o encontrasse no banheiro masculino, as agressões seriam físicas.

Com medo das ameaças, Cravo procurou novamente a direção do centro, que o instruiu a utilizar o banheiro dos servidores, e isso gerou nele muita indignação, pois mesmo sofrendo a ameaça, ele é quem seria isolado dos demais, e não seu agressor. Mas ainda assim fez como lhe foi instruído, por medo do que pudesse acontecer caso ele continuasse frequentando o banheiro masculino.

Na sala de aula, durante o primeiro momento de apresentação da turma, onde estudantes e professores se apresentaram de uma forma mais geral para todos, Cravo sentiu a necessidade de explicar para seus colegas a sua identidade de gênero. As pessoas não aceitaram essa forma de se expressar e fizeram provocações constantes, como chama-lo no feminino de propósito, chegando até o ponto em que uma colega o chamou para conversar e impor juízo de valores baseados na sua religião. Outra violência sofrida por ele que marcou também a sua vivência no ambiente universitário, foi quando teve seu nome exposto por um dos funcionários da biblioteca, que o chamou pelo seu nome civil completo, enquanto chamou os outros estudantes pelo primeiro nome, mesmo ele tendo solicitado diretamente ao funcionário que o chamasse por seu nome social. O comportamento do funcionário se repetia toda vez que Cravo retornou, o que reforçou a violência e desestimulou a ida dele à biblioteca.

Tais violências fizeram com que Cravo, juntamente com outros estudantes trans da universidade, que sofreram as mesmas violências que ele, procurassem a reitoria e relatassem as agressões sofridas no ambiente universitário. O reitor instruiu que fizessem um dossiê relatando essas violências e o enviassem, mas acreditando que um dossiê não seria suficiente, se juntaram e criaram uma minuta, dentro dos parâmetros legais da universidade, e entregaram à reitoria e ao CONAC (Conselho Acadêmico). No ano de 2015, foi aprovada a Resolução N° 01/2015, que permitiu o uso do nome social por pessoas trans e travestis. Houve também uma promessa de que os funcionários passariam por uma preparação para se adequar à resolução, e que isso seria passado principalmente para a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), para que o sistema da universidade pudesse se adequar ao uso do nome social.

Além dos problemas enfrentados na universidade, Cravo também teve que se preparar

para reação de sua família quando contasse que era um homem trans. Cravo teve condições financeiras favoráveis durante o período do primeiro semestre, que foi através da ajuda dada por sua mãe, mas devido aos conflitos que teve com ela ao longo da vida, pressupôs que ela o expulsaria de casa assim que soubesse, então procurou novamente a assistente social da Universidade, por medo de não ter como se manter. Dessa vez foi informado da possibilidade de morar na residência e concorrer à bolsas de permanência, disponibilizadas pela universidade. Mas como não podia concorrer da forma tradicional, por não se encaixar nos critérios de avaliação, foi informado de que ele teria que entrar com um processo próprio, caso isso acontecesse, e aconteceu.

Sua mãe, que começou a visita-lo com mais frequência, percebeu que as pessoas o chamavam no masculino e encontrou roupas masculinas no seu guarda roupa, mas quando questionou, Cravo alegou ser do namorado de sua amiga. Essas visitas geraram nele um comportamento impaciente, pois o medo da descoberta e reação de sua mãe causou muita tensão. Incomodada com a agressividade, que não era característica dele, sua mãe questionou todas as coisas que achou estranho e Cravo, que só pretendia contar para mãe depois de começar seu processo de hormonioterapia, acabou vendo naquele momento uma oportunidade, e explicou tudo que estava se passando. Inicialmente ela demonstrou compreender a situação e falou que iria ajuda-lo. No dia seguinte, arrumou suas coisas e foi embora, disse que se ele queria viver da maneira que achava melhor, que fizesse isso sem a sua ajuda. Desamparado e desesperado, Cravo chegou até a pensar em cometer suicídio, mas apesar de não ter uma religião na época, encontrou forças na sua espiritualidade para continuar.

Eu não tinha uma base de sustentação, pra me manter. Então assim, chegou uma época da minha vida em que eu pensei em me suicidar. Cheguei a fazer carta, cheguei a... tipo assim, eu tinha meios pra que isso acontecesse, então eu fiz carta pra minha mãe, eu fiz carta pros meus amigos. Só que, tipo assim... eu sou... embora não tinha uma religião na época, eu sempre fui uma pessoa muito espiritualizada. Então assim, eu sempre tive algo que me resguardasse espiritualmente.

Entrou em contato com a PROPAAE, que o encaminhou como emergencial para morar na residência, e para o atendimento psicológico disponibilizado pelo centro. Mas sem ajuda de custo. Também não pode recorrer de imediato à bolsa permanência pela PROPAAE, pois a universidade entrou em greve durante o processo de solicitação. Sem ter como se manter, contou com ajuda dos seus amigos, que foram bolsistas, e se juntaram para mandar uma ajuda de custo de cem reais mensais, até ele conseguir um auxílio.

Sua estética também foi algo que o incomodou ao longo do processo, o fato de não se identificar com o corpo feminino que teve, fez com que Cravo evitasse até se olhar no espelho. Quando finalmente conseguiu o auxílio da universidade, procurou um endocrinologista para poder ser instruído na sua hormonioterapia, mas não conseguiu apoio, e foi informado de que só faria o procedimento com a apresentação de um atestado psiquiátrico que comprovasse um transtorno de identidade de gênero.

Então assim, eu não tinha condições financeiras de, de pagar um endocrinologista, nem equipe

multidisciplinar. Procurei endocrinologista da cidade, fui recebido a pancadas. Porque o que ele disse pra mim era que eu era doente, e que se ele, pra ele fazer alguma coisa por mim eu teria que dar esse laudo de que eu era doente, de que eu tinha uma doença, de que eu tinha transtorno de identidade de gênero atestado por uma psicóloga e por um psiquiatra.

Então Cravo resolveu tomar os hormônios por conta própria, apenas com o acompanhamento de uma médica de clínica geral, que acompanhou seu hemograma. Os hormônios eram adquiridos numa loja de suplementos, de um laboratório desconhecido, que o vendeu sem a solicitação de receitas e por preços mais elevados do que a média nas farmácias, o preço foi quase o mesmo do valor que ele recebia de bolsa. A hormonização incorreta, sem os acompanhamentos necessários, causou hemorragia em Cravo, que não viu outra alternativa senão ligar para sua mãe e pedir para que ela o levasse no hospital. Sua mãe, que quase não entrou em contato com ele depois de ter parado de apoiá-lo, foi quem o ajudou. Posteriormente, conheceu um médico de Salvador que trabalhava com a população LGBT, através de uma palestra organizada pelo Laboratório Humano de Estudos, Pesquisa e Extensão Transdisciplinares em Integralidade do Cuidado em Saúde e Nutrição, Gênero e Sexualidades (LABTrans), e uma médica, que também era professora da UFRB. Com a ajuda deles fez sua hormonioterapia com as instruções e acompanhamentos adequados.

Tudo isso repercutiu no desempenho acadêmico de Cravo, que apesar de aprovado em todos os componentes no primeiro semestre, teve sua chance de entrar no curso desejado, consideravelmente diminuída, por ser um curso que exige um alto índice de rendimento acadêmico para acesso. Desmotivado com todas as questões que o assolaram, pediu ajuda a dois colegas de turma aos quais tinham proximidade, esses se negaram a ajudar, alegando que no curso eles eram concorrentes e era cada um por si. Então pensou em desistir do curso, mas uma amiga o ajudou e o convenceu a continuar. Com todos os conflitos externos e internos, acabou sendo reprovado nos semestres posteriores.

Quando finalmente conseguiu alcançar alguma estabilidade, Cravo fez uma alteração nas suas prioridades. Vendo que a concorrência pelo curso gerou uma cobrança que o fez mal, optou por seguir no seu próprio ritmo, se matriculou apenas nos componentes curriculares que acreditou dar conta e atrasou sua graduação, na esperança também de que quando se formasse seu diploma pudesse sair com o seu nome social. Apesar de Cravo ter considerado seu desempenho na universidade como malsucedido, pela queda do seu rendimento acadêmico devido aos vários conflitos vividos, a conquista do seu espaço e do direito de poder ser ele mesmo, o motivaram a permanecer e se desenvolver no seu tempo, podendo participar de outras atividades que estão além da sala de aula.

5. TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES QUE ACESSARAM ENSINO SUPERIOR PELO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS

LucianaAlaíde Alves Santana
Keline Santos de Carvalho
Adailton Alves da Costa Filho
Flávia Karine Pereira Nery

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB foi criada em 2005, pela lei Leinº11.151. Esta instituição localiza-se no recôncavo baiano, região que fica no entorno da Bahia de Todos os Santos. No período colonial representou um importante polo econômico, tendo na cultura da cana-de-açúcar e do fumo os sustentáculos da economia baseada na exploração de mão de obra escrava. Sua população, majoritariamente formada por negros, experimentou o auge no período colonial e anos de baixo desenvolvimento econômico, por conseguinte, até os dias atuais ostenta elevados índices de pobreza e desigualdade social.

A UFRB possui sete centros acadêmicos organizados por área de conhecimento, em uma estrutura multicampi localizada em 6 cidades do interior da Bahia que envolvem os territórios de identidade do Recôncavo, do Vale do Jiquiriça e do Portal do Sertão. Deste a sua instalação nestes territórios adotou como política de acesso a reserva de vagas para estudantes de escola pública, baixa renda e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Em 2013, adequou o seu sistema de ingresso a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), mais tarde em 2016, com a inclusão de estudantes com deficiência como público beneficiário da referida Lei, outro ajuste foi feito no seu sistema de ingresso incluindo-os no programa de reserva de vagas. Ademais, em 2014 a instituição instituiu a Resolução CONSUNI/UFRB nº 26 que implantou a reserva de vagas para estudantes moradores de comunidades remanescentes de quilombos e índios aldeados. Estas estratégias resultaram em uma perfil de estudantes diferenciado daquele registrado na maioria das instituições de ensino superior por apresentar larga maioria de estudantes autodeclarados negros (83,7%), de camadas populares (82% com renda de 1 e 1/2 salário mínimo) e mulheres (50,7%) (UFRB, 2017).

Neste capítulo o foco será analisar a trajetória de estudantes que acessaram a instituição por meio do programa de reserva de vagas orientado pela Lei 12.711/2012 ou pela Resolução UFRB/CONSUNI nº 26. A seguir será delineado o método utilizado para apreender as trajetórias destes agentes sociais, em seguida foi feito uma análise em conjunto das trajetórias em busca de identificar traços em comum ou especificidades que ajudem a compreender os caminhos percorridos. Por fim, serão apresentados os retratos sociológicos.

5.1. MÉTODO

Trata-se de um estudo que se utilizou do método qualitativo para compreender o sucesso educativo de estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. O método de recolha de dados foi a entrevista biográfica aplicada junto aos estudantes para, posteriormente, construir retratos sociológicos .

Os estudantes foram selecionados por meio da técnica de Bola de neve, que consiste em selecionar agentes sociais a partir de informantes-chave, nomeados como sementes, a fim de localizar pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. As pessoas que o integraram o estudo foram estudantes da UFRB do Centro de Ciências da Saúde – CCS,

²⁸ Para melhor compreender a metodologia de construção dos retratos sociológicos, a partir das entrevistas biográficas, consultar o Capítulo III desta produção.

estes ingressaram na instituição por meio do sistema de reserva de vagas instituído pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) ou por meio dos editais regidos pela Resolução CONSUNI/UFRB nº 26 (UFRB, 2014).

O pontapé inicial foi uma roda de conversa com equipe de pesquisadores composta por professores e estudantes do CCS/UFRB, estes como estavam imersos no campo deste estudo indicaram os primeiros entrevistados. Esta indicação se deu a partir da resposta para seguinte pergunta: No conjunto dos estudantes do CCS/UFRB você conhece alguém que ingressou pelo sistema de reserva de vagas (Lei nº 12.711/2012 ou Resolução CONSUNI/UFRB nº 26)? Após a realização das primeiras entrevistas, solicitou-se que as pessoas entrevistadas, que foram indicadas pelas sementes, apresentassem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente. O quadro de amostragem tornou-se saturado quando não foram obtidos novos nomes.

No total foram entrevistados, utilizando-se da entrevista biográfica, seis estudantes: uma mulher negra, dois estudantes indígenas, dois estudantes com deficiência e uma estudante moradora de comunidade remanescente de quilombos. Estes estavam cursando os cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição.

As entrevistas biográficas foram realizadas face-a-face e gravadas, porém só foi possível efetivá-las em uma única seção. Isso ocorreu em função da indisponibilidade de horários dos entrevistados, devido às suas demandas pessoais e acadêmicas. Contudo, todos se colocaram a disposição para realizar a entrevista sem restrição de tempo e, isso, permitiu abranger todos os aspectos da vida escolar dos mesmos, especialmente, após ingresso na Universidade. A partir das entrevistas orais gravadas e transcritas, os retratos sociológicos foram construídos.

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 neste caso, recorreu-se ao artifício de atribuir nomes de corpos celestes. Com relação às questões éticas, o projeto foi submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer 947.257 de 15/12/2014).

5.2. TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES

Foram seis estudantes entrevistados com média de idade de 27 anos (mínima = 21; máxima=47), sendo quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino. No grupo entrevistado todos cursavam cursos da área de saúde no campus da UFRB de Santo Antônio de Jesus. Dois se autodeclararam indígenas, uma moradora de área remanescente de quilombo, dois com deficiência e uma mulher negra de classe popular. Com exceção de uma estudante com deficiência, os demais acessaram a instituição por meio do sistema de reserva de vagas. A estudante com deficiência foi incluída no grupo em função do número elevado de indicações e por ser a primeira mulher com deficiência a acessar o curso de Medicina na instituição.

²⁹ Maiores detalhes sobre o método pode ser encontrado no capítulo 3.

³⁰ Para melhor compreender a metodologia de construção dos retratos sociológicos, a partir das entrevistas biográficas, consultar o Capítulo III desta produção.

Quanto à origem dos entrevistados verificou-se que quatro deles/delas nasceram em cidades do Recôncavo da Bahia, e, os autodeclarados indígenas, eram do estado de Pernambuco. Três nasceram em zona urbana de seus municípios e três em zona rural (remanescentes de quilombo e indígenas), dois deles saíram de seus territórios de origem ainda crianças e uma delas deixou a comunidade para estudar no CCS/UFRB.

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. No grupo, cinco estudaram em escola pública e uma em escola privada, mas possuía bolsa social. A maioria relatou bom desempenho escolar na educação básica. Todavia, para Júpiter, o processo de escolarização sempre representou uma vitória diária. Pela diversidade dos contextos de origem territorial e características relacionadas com modalidade de ingresso na UFRB pode-se assinalar que os percursos destes agentes sociais foram construídos em uma pluralidade de contextos sociais não homogêneos.

Um traço comum para maioria dos entrevistados foi o núcleo familiar ser formado por mãe e filhos, com ausência da figura paterna, seja por abandono ou por separação do casal. Para quatro dos/das agentes sociais que integraram o estudo, o pai teve pouca ou nenhuma influência na trajetória educacional dos/das filhos/filhas. Somente os indivíduos de origem indígena possuíam núcleo familiar composto por pai e por mãe. As mães apresentaram maior nível de escolaridade que os pais: duas delas possuía nível superior completo, uma com ensino médio e outra sem alfabetização. Já os pais tinham o seguinte nível de escolaridade: dois com ensino fundamental incompleto, um com ensino fundamental completo e um com ensino médio completo. A figura materna foi para a maioria dos entrevistados importante por estimular a longevidade escolar como uma estratégia de superação da condição social.

O desejo de frequentar uma universidade, não era partilhado por seus pares e surgiu tardiamente na vida destes jovens. A presença da universidade no território do Recôncavo representou uma chance de acesso ao ensino superior, para aqueles originários deste território. Já para aqueles que nasceram em outro estado o atrativo foi a seleção especial para índios aldeados e moradores de comunidades remanescentes de quilombo e a bolsa de auxílio permanência.

Dos entrevistados, um ingressou no mercado de trabalho após o término do ensino médio e a universidade só se apresentou com uma possibilidade após a perda da audição. Os demais ingressaram na universidade após o término do ensino médio. De uma forma geral as escolhas profissionais estavam dentro do espectro de desejos, para alguns representou o alcance de um sonho, tendo em vista o prestígio social dos cursos do campo da saúde, especialmente, Medicina. Este curso representa a formação de 50% dos entrevistados, seguido por Enfermagem com 34% e Nutrição com 16%.

Somente um dos estudantes entrevistados relatou trabalhar durante a graduação, os demais não trabalhavam, contudo, estes tiveram acesso a política de assistência estudantil, ação estruturante na vida escolar dos jovens. A existência de seleção especial para índios aldeados e moradores de comunidades remanescentes de quilombo, especialmente, por esta condição assegurar uma bolsa permanência. Para todos os entrevistados verificou-se que as políticas afirmativas foram essenciais para garantir a permanência na Universidade.

Os estudantes indígenas aldeados e os moradores de comunidades remanescentes de quilombos assinalaram como condição precípua para evitar a desistência do curso, por falta de recursos materiais que permitissem a subsistência dos mesmos, o Programa Bolsa Permanência (PBP) criado em 2013. Esta ação integra o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) desenvolvido pelo Ministério da Educação, os beneficiários recebem o dinheiro por meio de um cartão-benefício mensal no valor de R\$ 900,00. A mesma situação, relacionada com dependência da assistência material, para permanecer, foi registrada pela estudante negra de classe popular, a mesma só conseguiu se fixar no curso após ter acesso ao programa de residência universitária.

Para os estudantes com deficiência a inclusão no ensino superior veio acompanhada da necessidade de reestruturação física e acadêmica da Universidade. Verificou-se que a instituição não possuía uma ambiência física acessível para a pessoa com deficiência física, nem tecnologias assistivas que permitissem desenvolvimento das aulas práticas. Para o estudante surdo houve morosidade na disponibilização de meios para permanência, como por exemplo, de interpretes para seu acompanhamento de modo a facilitar e permitir participação nas aulas. Isso repercutiu em reprovação em componentes curriculares e desistência do curso.

Em suma, para este grupo o acesso ao ensino superior foi uma conquista única. Do total, 66% (4) eram estudantes de primeira geração na universidade, ou seja, foram os primeiros das suas famílias a acessar este nível de ensino. Estes ainda não finalizaram as suas trajetórias no ensino superior, mas duas delas já possuem um diploma de Bacharela em Saúde e, no momento da entrevista, estavam cursando Medicina. Os demais estão em processo de formação nos cursos sonhados desde infância e somente um dos entrevistados acessou a instituição sem a escolha profissional corresponder a seu desejo e, logo após a realização da entrevista, ele abandonou o curso, por diversos fatores de ordem pessoal e institucional. De modo geral, pode-se dizer que os retratos que serão apresentados a seguir representam trajetórias escolares de sucesso por se tratar de pessoas pertencentes a um estrato da população que por razões históricas pouco acessava o ensino superior no Brasil.

RETRATOS SOCIOLÓGICOS DE ESTUDANTES QUE ACESSARAM UNIVERSIDADE PELO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS

Lua

ACESSAR, DIFUNDIR E ENSINAR AOS MEUS CAMARADAS

Daniel Oliveira Medina da Silva

Lua, no momento da entrevista, tinha 23 anos. Nascida e criada na comunidade Quilombola Santo Antônio, próxima ao município de São Félix, em 2014, aos 19 anos de idade conseguiu ingressar no curso de Ciências Sociais no CAHL/UFRB e novamente fez vestibular, o qual a possibilitou, em 2018, tornar-se estudante do primeiro ciclo do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde com terminalidade em Enfermagem no CCS, na mesma instituição.

Oriunda de uma família trabalhadora, Lua é a única mulher dentre dois irmãos. Sua mãe é vendedora autônoma de comida baiana e possui um barzinho na comunidade onde Lua nasceu, e o pai, por sua vez, separou-se da mãe e mora na capital do estado, onde trabalha como motorista de uma empresa de cerveja. Depois que ingressou na faculdade, duas vezes através de políticas afirmativas, sendo uma delas um processo seletivo especial para quilombolas, seu irmão mais novo também ingressou na mesma universidade. Lua foi a primeira pessoa da família a ingressar em um curso de Ensino Superior, e hoje é estudante do curso que tanto sonhava.

A trajetória escolar de Lua se deu totalmente em escolas públicas. No ensino primário, Lua estudou até a quarta série em uma escola localizada na comunidade onde nasceu. Todos os colegas e professores eram pessoas que lá residiam. Para dar continuidade aos estudos já no ensino fundamental, Lua foi estudar em uma escola mais distante de casa, na sede do distrito, que também faz parte do município de São Félix, onde continuou até o segundo grau. Para ela, a mudança de escola foi uma grande transformação pelo fato de todos os adolescentes após a quarta série estudarem fora da comunidade e passarem a andar de ônibus para ir e vir de casa para a escola. Ainda na escola primária, Lua cursou os últimos anos com somente 02 colegas de turma. Na nova escola, eram muitas pessoas de diferentes lugares e com um ensino melhor. Esses eram fatores positivos na vida da então adolescente que iniciava uma jornada em busca de uma formação profissional.

A primeira vez que ouviu falar de universidade foi no terceiro ano, em uma visita de estudantes do CAHL da UFRB que distribuíram panfletos na universidade, convidando os alunos para conhecer e demonstrando o quanto era interessante estudar na UFRB. Para Lua era um paradoxo: embora essas pessoas tivessem lá, a escola, por sua vez, não estimulava muito os estudantes à prestarem vestibular. O gosto pelo estudo em Lua foi sendo desenvolvido desde criança com um grande incentivo da sua mãe. Ao concluir o ensino médio, sua família a incentivaram a ingressar numa universidade, porém a distância geográfica da comunidade e o alto custo para manter-se em um município distante inviabilizaram o acesso ao curso almejado, Enfermagem.

Com a coragem na bagagem, com o incentivo da família rumo em busca do acesso ao ensino superior. Destes agentes além de estímulo, também, recebia orientações em relação aos processos seletivos para ingresso na Universidade. Lua fez a prova do ENEM em 2013 e, em 2014, conseguiu sua primeira vaga na UFRB. A escolha do primeiro curso foi motivada por uma vontade imensa de estar na universidade como estudante, independente da formação final. Embora existisse o sonho de ser Enfermeira, a nota obtida ainda não era suficiente para tal curso e a cidade sede dos cursos de saúde era mais distante. Logo, Cachoeira foi a opção que parecia mais certa. Antes de iniciar, havia uma pretensão de tentar uma transferência interna, mas por causa das diferenças de áreas, Lua não conseguiu e estudou por 04 anos no CAHL e ia e voltava para casa todos os dias. Um dos fatores que possibilitava esse trajeto diário, além da proximidade geográfica com sua comunidade, era uma bolsa auxílio para quilombolas que recebia do governo federal. O curso, mesmo não sendo o preferido, demandava um esforço para atividades que Lua não estava familiarizada. Dentre resenhas, artigos, fichamentos... Tudo era uma novidade nunca vista nas escolas onde havia estudado. Descontente, em 2017, Lua optou por fazer novamente a prova do ENEM e, em 2018, conquistou a vaga no curso que

representava a sua escolha vocacional.

A conquista foi acompanhada por preocupações, estas compartilhadas com a família. Questões relacionadas com os custos para sua manutenção em uma nova cidade passaram a dominar a mente de Lua e da sua família. As dificuldades financeiras eram presentes, a família não tinha condições de mantê-la e, após deixar o curso de Ciências Sociais, mesmo tendo outra matrícula numa universidade federal, automaticamente perdeu a bolsa de apoio que recebia. Foram necessários muitos esforços, inclusive de seu namorado, que também havia passado para estudar Engenharia Sanitária e Ambiental em anos anteriores e, novamente, conseguiu passar no vestibular para o Psicologia no mesmo campus. Para Lua, ele foi um pilar de coragem para sua chegada até o CCS/UFRB. Ambos se matricularam e seriam da mesma turma, mas as condições econômicas limitaram a chegada de ambos, que apenas passaram a frequentar as aulas um mês depois do início das mesmas. Sem auxílio financeiro e sem muitos recursos, Lua e sua família (incluindo tias e tios) reuniram economias, levantaram fundos e conseguiram alugar uma casa e arcar com as contas para que Lua pudesse estudar.

Com todos estes percalços a estudante sentiu-se bem recebida pelo colegiado do curso, que se prontificou em apoiá-la. Alguns professores não souberam como lidar com a situação, mas tudo acabou se resolvendo bem. Não foi necessário para ela, trancar as disciplinas. Muitos dos docentes foram atenciosos e demonstraram disponibilidade caso Lua precisasse. Suas grandes dificuldades foram e ainda são o grande volume de atividades solicitadas e o tempo para entrega-las. Neste contexto, a experiência previa no curso de Ciências Sociais contribuiu com integração a vida universitária neste novo curso. “As coisas não parecem mais tão difíceis como já foram”.

Lua encontrou boas condições de sociabilidade e estabeleceu boas relações com os colegas, professores e funcionários, bem como, na relação burocrática com a instituição. Demonstrou indignação com a morosidade nos processo de instituição da sua bolsa de permanência. Assim, Lua questionou: “como que um estudante sem condições tem que esperar no mínimo seis meses para poder se manter na universidade, até que o benefício seja concedido? Até hoje eu estou esperando!”

Embora ainda esteja no início da sua jornada acadêmica e o seu período de adaptação ainda esteja em voga, para Lua, ter ingressado na graduação dos seus sonhos e estar no espaço da universidade por duas vezes, representam grandes conquistas. No seu núcleo familiar e ampliado foi a primeira a trilhar este caminho e orgulha-se de ter despertado em outros membros este desejo.

Em pouco tempo na universidade ele destacou as visitas no MAE e no MAFRO, como momentos marcantes do início da sua trajetória como estudante. Lua relatou que aguarda com boas expectativas uma visita programada a comunidades quilombolas de municípios do Recôncavo. Para Lua, a humanização, a sociologia da saúde, as diferentes culturas, as discussões sociais e raciais e a proposta da UFRB serão fatores que ajudarão em seu sucesso. Ainda que sinta falta de conteúdos mais voltados para a prática da enfermagem, durante o primeiro semestre, as expectativas de aprendizados até o fim do curso são grandes. Ela crê que

³¹ Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA

³² Museu Afro-Brasileiro da UFBA

seu grande sucesso será alcançado quando tudo que ela aprender puder ser compartilhado com as pessoas da própria comunidade!

Marte

A UNIVERSIDADE COMO CHAVE PARA MUDANÇA SOCIAL

Keline Santos de Carvalho

Marte tinha 21 anos no momento da entrevista. Procedente do estado de Pernambuco, pertencente ao grupo étnico indígena Pipipã, localizados na Serra Negra, aldeia Pedra Tinideira, município de Floresta. Filho de pais de grupos étnico diferentes, pai do grupo étnico Pipipã e mãe do grupo étnico Pankará. Seu pai estudou até a terceira série do ensino fundamental e trabalha como agricultor nos períodos propícios a plantação e nos períodos de seca como pedreiro. Sua mãe, também agricultora, estudou até a sexta série e trabalha como costureira nos períodos de seca. Marte é o filho mais novo, tem quatro irmãs que já são casadas e não residem mais com os seus pais.

A infância de Martenão foi fácil, oriundo de uma família de agricultores castigada pela seca que assolou a sua terra por mais de dez anos, o mesmo já perdeu as contas de quantas vezes se alimentou com seus pais de feijão e arroz, por não ter outros alimentos em casa. Nos períodos mais críticos, assistia seu pai vender os animais que criavam para comprar comida. Dificuldades estas que acabaram por lhe impulsionar a sonhar com a possibilidade da mudança da sua realidade social através do estudo.

O percurso inicial de estudo de Martese deu ainda no local onde residia quando criança, em Carnaubeira da Penha-PE, no território do povo Pankará. Entretanto, o mesmo saiu da aldeia ainda criança para completar o ensino fundamental no município de Floresta-PE, em função da melhor qualidade do ensino. Residiu assim na casa de sua madrinha durante todo o ensino fundamental e onde permaneceu até completar o ensino médio. Marterealizou todo o ensino em escola de rede pública em tempo integral. Ainda nesse período, foi aprovado em um edital do governo de Pernambuco para um intercâmbio com duração de 6 meses em outro país. O local de destino foi o Chile, onde vivenciou experiências únicas, que o possibilitaram perceber que era capaz de chegar onde quisesse chegar, despertando-o para um universo de possibilidades, dentre elas o desejo de ingressar em uma universidade pública e mudar a realidade da sua família e de seu povo, visto que em sua família, ninguém nunca havia entrado em uma universidade.

Ao retornar do intercâmbio, Marte continuou seus estudos por um período de um ano em um cursinho preparatório para as seleções das universidades ofertado pelo governo, com o incentivo da sua avó, que era professora, mas que não havia cursado o nível superior por não ser necessário naquele período. O mesmo foi aprovado inicialmente no curso de Administração em uma faculdade particular, chegou a fazer a matrícula, mas não deu prosseguimento ao curso. Continuou tentando e foi aprovado no curso de Química no Instituto Federal, mesmo não sendo a área que queria. Ele chegou a cursar dois semestres, chegando a se interessar pela área. Quando iniciou o terceiro semestre, foi aprovado no curso de ciências econômicas em uma

cidade vizinha, mas decidiu continuar no curso de química. Nesse período, soube da abertura do edital para a seleção específica de estudantes indígenas e quilombolas da UFRB, mesmo sem esperança, decidiu colocar a sua nota do ENEM para participar da seleção, sendo aprovado para a única vaga existente para o curso de Enfermagem. Já tinha conhecimento da existência da bolsa ofertada pelo MEC no valor de R\$ 900,00 reais destinada a permanência de estudantes indígenas e quilombolas, compartilhou a notícia com sua família e recebeu muito apoio dos mesmos. Para além de receber apoio, ele também incentivou as suas irmãs, já casadas e com filhos, a não desistirem de estudar. Encarregou-se de fornecer todas as informações e apoio necessário para que três delas adentrassem ao curso de Química no Instituto Federal, que foi egresso.

A área da saúde sempre esteve presente nos sonhos de Marte, em função da mesma ser uma das que mais castigava o seu povo. Sempre que necessitava de um atendimento de saúde, principalmente odontológico, o mesmo tinha que acordar às duas horas da manhã para conseguir uma ficha de atendimento, sendo que por muitas vezes permaneceu por todo esse tempo e ainda assim não conseguia ser atendido. Situações como essas despertaram o seu interesse em querer estudar para voltar para a sua terra e poder fazer a diferença, ajudando o seu povo. Marteviu no ensino superior a possibilidade de mudar de vida, conseguindo o melhor para si e para a sua família, tanto na questão profissional como financeira.

Chegada à universidade foi marcada por “choques”, no que diz respeito ao estranhamento para com o curso Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, e para com os conteúdos, em sua grande maioria, da área de humanas em um curso de saúde. Marte, não encontrou muita dificuldade para se adaptar com a cidade e com a distância da família em função da experiência que vivenciou no período do intercâmbio, onde só falou com sua mãe 3 vezes em um período de 6 meses. No que tange aos colegas e professores, se sentiu acolhido e bem recepcionado, apesar de vivenciar situações desconfortáveis por parte de colegas que duvidaram de sua origem e da sua relação étnico-racial.

As principais dificuldades enfrentadas por Marte em sua trajetória dizem respeito a organização do tempo para realizar as atividades domésticas (cozinhar, fazer compras, pagar aluguel, organizar a casa), assistir as aulas na UFRB e estudar, bem como a distância e a saudade de seus familiares. O mesmo reside sozinho e custeia a sua permanência na UFRB com o auxílio proveniente da bolsa MEC permanência.

Os vínculos estabelecidos durante a sua trajetória na UFRB conferiram maior leveza a sua caminhada. Passou a integrar o Coletivo de Estudantes Indígena da UFRB, onde fez amizade com os membros e mantém vínculos de cuidado. Estabeleceu amizades também com os seus colegas de curso e com pessoas de fora da universidade, com os quais costuma sair, almoçar junto e viajar para cidades vizinhas. Para além disso, participa dos treinos de handebol atlética de medicina e entrou na academia, como estratégias para socializar e não ficar muito tempo sozinho em casa.

Até o momento da entrevista, Marte não teve dificuldade com os professores. Mantinha hábitos de estudos mais solitários por se concentrar melhor estudando sozinho. Considerou os conteúdos trabalhados ao longo do curso atualizados, mas criticou as metodologias repetidas por alguns professores em componentes da área das ciências biológicas, ele considerou que

estas metodologias contribuem com o maior índice de reprovações. Ainda sugeriu que as disciplinas mais densas deveriam ser introduzidas desde o segundo semestre, visto que a partir do terceiro semestre todas estas disciplinas são ofertadas juntas, o que exige muito do aluno, gerando impactos em sua saúde mental, principalmente, aos que são oriundos de outras cidades e não possuem familiares em Santo Antônio e que estudaram em escolas públicas.

Marte manifestou que anseia pelo aumento do número de vagas na universidade para estudantes indígenas e quilombolas para que possa se reconhecer em seus pares no ambiente universitário. Em sua opinião os estudantes indígenas e quilombolas ficam com o que chama de “sobra” das vagas. Só depois que todos entram é que o edital específico é lançado, sendo que as minorias devem concorrer entre si, quilombolas e indígenas. “Não existam mais do que 29 estudantes indígenas em toda a UFRB, o que dificulta a questão de pertencimento e reconhecimento”.

O percurso de Marte inscreve-se no contexto de estabilidade, mesmo possuindo origem familiar humilde. Suas experiências de vida proporcionaram ao mesmo resiliência e força de vontade para driblar as dificuldades. Mantém nível acadêmico satisfatório e nunca foi reprovado em nenhum componente curricular. Assumiu o seu objetivo de formar-se para mudar a sua realidade e a de sua família com responsabilidade e vem empenhando-se para cumprir as exigências do curso. Foi o primeiro de sua família a adentrar ao ensino superior e conseguiu trazer mais gente com ele. Hoje as suas três irmãs também estão vivenciando a universidade com a ajuda do mesmo. Trata-se do “ser inspirado” e “inspirar” em busca de um objetivo comum: mudar a realidade.

Terra

O RECONHECIMENTO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PERCURSO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

Keline Santos de Carvalho

Terra tinha 23 anos, no momento da entrevista. Oriunda de Carnaubeira da Penha-PE, mais especificamente da Aldeia de Santo Antônio, se apresenta como índia, pertencente ao povo Pankará, da Serra do Arapué. Filha de mãe índia, com pós-graduação em Pedagogia e pai não índio, policial civil.

O seu início nos estudos começou aos 5 anos de idade, em Carnaubeira da Penha, onde estudou por 3 anos, passando a estudar na cidade de Floresta-PE, um município maior, situado próximo a sua cidade de origem, para onde retornava todos os finais de semana. A mudança se deu pelo fato do município de origem da mesmanhão possuir todas as séries escolares naquele período. Terra desde muito cedo dizia a seus pais que queria ser médica, e em função desse desejo, sempre recebeu apoio e incentivo dos mesmos para dedicar-se completamente aos seus estudos. Em busca de um ensino melhor, necessário para alcançar seu objetivo, Terra ao completar o primeiro ano do ensino médio, em 2011, mudou-se para a casa de sua tia, em Recife-Pe. Entretanto, não conseguiu se adaptar ao novo ambiente e a viver longe de seus pais,

retornando para casa. Fez uma nova tentativa em 2012, quando conseguiu completar o seu ensino médio retornou para o seu município de origem.

Sem desistir dos seus sonhos, Terra estudou sozinha e em casa para as seleções das universidades, o que levou um período de três anos, e a cada ano que se passava melhorava em algo, até que conseguiu sua aprovação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A escolha da universidade se deu por incentivo de um amigo que a informou sobre a seleção de estudantes indígenas realizada pela UFRB. Sem o incentivo de seus pais, Terra acredita que não seria possível entrar na universidade, visto que muitas pessoas ao seu redor a estimulavam a trabalhar e a fazer outras coisas para além de estudar, entretanto seus pais sempre forneceram todos os subsídios necessários para que ela focasse em seus estudos.

A chegada de Terra a cidade e Santo Antônio de Jesus-BA, onde fica situado o Centro de Ciências da Saúde (CCS), foi marcada por estranhamentos múltiplos. Tanto dela para com o ambiente, a cidade as pessoas e a universidade, como das pessoas para com ela, principalmente ao saberem que era indígena, que estranhavam o simples fato de a mesma possuir um telefone celular. A reação das pessoas ao saberem inicialmente, baseava-se em procurar o máximo de características em seu estereótipo que comprovassem a sua identidade. Para a mesma, o estranhamento baseia-se na ideia de povo indígena que não se mistura, que possuem características específicas, e todos os que fogem a essa regra são vistos com demasiada criticidade, não sendo levado em consideração a sua origem, os seus costumes e suas tradições.

A busca por estereótipos que comprovassem a sua origem étnica e a desconfiança quanto a veracidade de sua identidade sempre foram fatores transversais a vivência acadêmica de Terra, comportamento estabelecido não só por seus pares, discentes, como por parte de servidores e professores da UFRB. Para além dos olhares, a mudança no tratamento para com a mesma por parte das pessoas, e de até mesmo por parte de alguns docentes, era algo comumente vivenciado pela mesma.

O itinerário de Terra inscreve-se no contexto de estabilidade em função do apoio financeiro fornecido por seus pais, isso porque a mesma encontrou muita dificuldade para conseguir usufruir da Bolsa Permanência destinada pelo MEC aos estudantes indígenas e quilombolas. Grande parte dessa dificuldade fruto da “descrença”/”desconfiança” por parte da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) quanto a sua real identidade social, o que culminou no atraso na saída do benefício para a estudante.

Na perspectiva de Terra, baseada na sua vivência na UFRB, a necessidade de provar a identidade racial a todo tempo e o atraso na saída das bolsas de apoio estudantil representam as principais dificuldades encontradas pelos estudantes indígenas ao chegar na universidade. Neste contexto, o maior apoio que a estudante recebeu foi do coletivo indígena da UFRB, este grupo forneceu, dentro de uma entidade autogerida por estudantes, apoio nesse período de instabilidade vivenciado.

Outra rede de apoio, especialmente, para desenvolvimento de atividades acadêmicas foram as relações estabelecidas com a turma de ingresso na universidade. Lua relatou que costuma encontrar-se sempre com os colegas antes das provas para discutir os assuntos e assim consolidar melhor o conhecimento. Chegou a participar de projeto de extensão por um período de dois semestres, tendo que se afastar do mesmo em função do aumento do número

e da densidade dos componentes curriculares do itinerário formativo do curso de Medicina. No momento da entrevista, participava de uma das Ligas acadêmicas existentes no CCS e da Atlética do seu curso.

Terra sempre assumiu com foco e determinação o sonho de formar-se Médica. Para alcançar seu objetivo sempre foi muito dedicada aos estudos, tentando não se deixar abalar com as dificuldades encontradas no reconhecimento do seu pertencimento étnico vivenciada na universidade. O fato de se adaptaras múltiplas formas de avaliação, de possuir hábito de estudo sistematizado e de ser responsável no cumprimento das atividades propostas no âmbito de cada componente curricular conferiu estabilidade quanto aos seus rendimentos acadêmicos na universidade. Até o momento, Terra nunca foi reprovada em nenhum componente curricular. Segue com a convicção que ao final terá uma boa formação.

Júpiter

TODO DIA O SOL DA MANHÃ VEM E LHE DESAFIA

Adailton Alves da Costa Filho

Júpiter tinha 47 anos, no momento da entrevista, negro, possui deficiência auditiva de grau severo/profundo, nasceu em Santo Antônio de Jesus, cidade onde iniciou e concluiu toda sua escolarização em instituições públicas. Após a conclusão do Ensino Médio, o desejo de ingressar ao Ensino Superior foi interrompido pela necessidade de trabalhar e ajudar sua mãe. Em 2017, ingressou na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde com terminalidade para Nutrição, por meio do edital de seleção de cotas para pessoa deficiente. Filho de pai desconhecido, sua mãe, hoje aposentada rural, nunca foi alfabetizada, natural de Castro Alves, veio para Santo Antônio de Jesus trabalhar em fábrica de fumo. O ensino superior nunca fez parte da história da sua família. Assim, Júpiter foi o primeiro, em todas as gerações da sua família, a ter ingressado em um curso universitário. No momento da realização da entrevista, dividia seu tempo entre estudo e trabalho. A deficiência auditiva de Júpiter é fruto iatrogênico de um tratamento médico errado já na vida adulta.

A trajetória de escolarização de Júpiter foi marcada pela luta para superar os elementos desfavoráveis provenientes da sua origem, fortemente descapitalizada em termos sociais, escolares e culturais. O trajeto escolar anterior à entrada na universidade iniciou-se bem cedo. Na educação infantil frequentou creches pela necessidade do trabalho da sua mãe. O seu processo de escolarização era uma vitória diária, mesmo que essas conquistas fossem improváveis. A sua mãe, sem escolaridade, sempre foi um ponto de apoio e incentivo para continuidade. Um estudante esforçado, que concluiu a escolarização no tempo previsto e sem reprovações, fazendo um percurso de sucesso. Apesar disso, na época de conclusão do ensino médio, a região só havia instituições privadas de ensino superior, e Júpiter não tinha perspectiva nenhum para ingressar no ensino superior.

Júpiter adormeceu por anos o seu sonho de ser psicólogo pela impossibilidade de sair de casa para estudar na capital e a necessidade de ajudar sua mãe financeiramente. O percurso

até o ensino superior só foi possível devido o processo de interiorização das universidades públicas, sobretudo, com o surgimento da UFRB no seu município e, posteriormente, inclusão de cotas para a pessoa com deficiência no âmbito da Lei 12.711/2012. Um evento na sua vida pessoal, perda da audição, foi marco para que Júpitersentisse necessidade de voltar a estudar. Apesar do interesse pelo curso de Psicologia, sua escolha excluiu a vocação e se orientou dentro das possibilidades. Desta forma. O acesso ao ensino superior se deu pelo curso de Nutrição, ele desconhecia este campo profissional e, somente, após a sua aprovação na UFRB buscou informar-se sobre esta profissão.

Para Júpiter, o envolvimento com o ensino superior foi limitado, a princípio, pela sua condição de estudante com deficiência auditiva e, em segundo plano, mas não menos impotente pela condição de estudante trabalhador. Essas duas condições provocaram um distanciamento inicial da turma, as relações interpessoais eram estritamente relacionadas as atividades acadêmicas, sobretudo pela dificuldade de comunicação e entendimento de ambos. Tais situações inviabilizaram a sua convivência extraclasse e a integração universitária nas atividades de pesquisa e extensão. Outro fator limitador foi o desconhecimento do mundo digital, Júpiter não tinha computador e nem acesso à internet em sua residência, o que dificultava a realização das atividades e acesso as informações enviadas pelos docentes ou instituição.

A sua perda auditiva, que ocorreu na fase adulta e recente levaram Júpiter a não ter fluência e acurácia da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Com isso, a sua comunicação dependia da leitura labial. Na instituição ele não teve acesso ao ensino de LIBRAS. Foi oferecido pela Universidade o acompanhamento de uma estudante ouvinte no momento de realização de suas atividades acadêmicas, esta era responsável por fazer a comunicação dele com professores e colegas e orientá-lo no desenvolvimento das atividades. Tal ação institucional só chegou após a conclusão do primeiro semestre, neste momento do curso ela já acumulava três reprovações.

No segundo semestre do curso, momento da realização da entrevista, as suas dificuldades relacionadas com a sua deficiência se somavam as lacunas de aprendizagem herdadas de etapas anteriores de escolarização. Estar na universidade para Júpiter demandava mais esforço e dedicação para conseguir as adaptações a sua “nova” condição e exigências que a linguagem e os métodos acadêmicos requerem.

Para Júpiter, o ingresso da universidade pública federal representou uma grande conquista, algo considerado improvável na sua realidade social e, a continuidade representava um desafio repleto de incertezas e desgastes físicos. Apesar disso, Júpiter segue acreditando que o ensino superior é um caminho possível para a quebra do quadro nítido de reprodução social, que caracterizava as gerações de sua família.

Após entrevista Júpiter recebeu do seu local de trabalho uma carta de demissão, este fato aliado a todos os outros relatados, anteriormente, o levaram a abandonar o curso. Por ora, encontra-se adormecendo o sonho de adolescência de integralizar um curso superior.

Estrela

LUTANDO E ACREDITANDO EM DIAS MELHORES

Adailton Alves da Costa Filho

Estrelatinha 25 anos, no momento da entrevista, preta, possui deficiência motora devido a uma paraplegia espástica cerebral, nasceu em Sapeaçu-BA, mas mora atualmente em Cruz das Almas-BA, onde concluiu sua escolarização em instituição privada com bolsa social. Assim que concluiu o ensino médio, ingressou no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Centro de Ciências da Saúde da UFRB, em seu primeiro processo seletivo do ENEM. Filha de funcionário público e professora, seu pai estudou até o ensino fundamental incompleto e sua mãe é pós-graduada. Hoje, seus pais são separados e a renda familiar é de dois salários mínimos. O ensino superior sempre esteve presente em sua família, através de sua mãe, a qual ela considera como um exemplo. Hoje, Estrela além de bacharela em saúde é estudante do curso de Medicina da UFRB. A Paraplegia espástica cerebral é fruto de uma intercorrência gestacional, causada por hipóxia neonatal.

Sua escolarização básica ocorreu em escolas privadas e, nestas instituições, foi beneficiária de bolsa social para estudantes de classes menos favorecidas. Devido a situação de trabalho de sua mãe, durante a fase de criança Estrela mudou por várias vezes de cidade e escola. Esta realidade familiar exigiu muita dedicação e esforço da jovem no processo de escolarização. No ensino médio, ela sofreu diversos casos de bullying e, por conta disso, mudou mais uma vez de escola. Ela prestou vestibular para o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e foi aprovada. Sua escolha pelo curso se deu em função do arranjo acadêmico em ciclos, pois no momento da entrada na universidade não tinha evidências sobre sua escolha vocacional. A UFRB foi a instituição escolhida por possuir campi da sua área de interesse, saúde, próximo da sua cidade de residência.

Estrela não apresentou dificuldades para ingressar no ensino superior. Entretanto, a sua permanência na universidade foi e é uma luta diária. Devido a sua condição física, Estrela tem limites para sair de casa e mantém hábitos mais caseiros. Não teve condições de residir na cidade sede da unidade acadêmica onde acontece os seus estudos. Assim, a sua rotina diária consiste em viajar 40km para acessar as aulas. Este deslocamento é feito por meio de transporte particular, cujo custo é arcado por sua mãe. Esta situação comprometeu a sua pontualidade nas aulas e dificultou acesso a projetos de pesquisa e extensão.

Ela não teve dificuldade nas relações interpessoais em sua sala de aula, seus colegas e professores a acolheram e deram o suporte necessário para que ela fosse incluída em todas as situações. Logo no primeiro semestre, Estrela não obteve apoio institucional, tendo que lutar para ter acesso ao elevador e as aulas que ocorriam no 1º andar da instituição. Ela não frequentou o 1º andar do CCS/UFRB por muito tempo.

Neste cenário inicial de dificuldades com o deslocamento entre sua casa e universidade, a jovem passou a acumular algumas provas finais, mas nunca foi reprovada. Estrela atrasou sua graduação em um semestre, por conta de incompatibilidade de horários e dificuldade na

conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso. Para Estrela, o processo de aprendizagem nunca foi um grande problema, seus maiores desafios eram em relação a acessibilidade, a estrutura das salas de aulas e a necessidade de atividades extra universidade. Ademais, ela demonstrou interesse, conhecimento e reflexão sobre as lacunas da formação tanto na primeira graduação como na atual graduação em medicina. Estrela refere que não havia adaptações das avaliações práticas para alunos com deficiência, situação que impôs a jovem maior esforço para cumpri-las. Neste caso, a inclusão não se completa, visto que foi incipiente a (re)organização das condições de ensino e aprendizagem.

Em uma perspectiva do desenvolvimento intelectual, do encontro com a vocação e do comprometimento profissional, pode-se afirmar que Estrela atingiu as suas expectativas de sucesso. Para ela, o esforço diário é a chave para o sucesso. Seus hábitos de estudo são solitários e sistematizados, ela demonstrou ser consciente do seu ofício de estudante. O seu percurso foi definido pelo papel da mãe no cultivo da escolarização e a sua garra constante em alcançar o título de médica em uma universidade pública federal. A sua luta não se encerra com a diplomação, ela reconhece que os desafios no mundo do trabalho podem ser maiores do que na universidade. Estrela não desiste fácil, ela segue acreditando em dias melhores.

Sol

MULHER, NEGRA, POBRE, ESTUDANTE E POTÊNCIA!

Flávia Karine Pereira Nery

Sol tinha 25 anos, no momento da entrevista, e assim como os seus pais nasceu em Santo Amaro da Purificação, cidade do Recôncavo com pouco mais de 60 mil habitantes. Filha de mulher negra que convivia com alguns problemas psicológicos e de um pai “que fez colaborações esporádicas e econômicas em sua criação”, teve uma infância com vários desafios e descobertas. Sua mãe cursou ensino médio completo, atuando nos trabalhos que apareciam, enquanto seu pai tinha apenas o fundamental I, e pouco foi citado em sua narrativa.

Com apenas 01 ano e 03 meses migrou com a sua mãe para São Paulo, onde iniciou seu trajeto escolar de alfabetização aos 04 anos, e lá permanecem até seus 08 anos de idade, metade da 1ª série. Ao retornar a sua cidade de origem, sua inserção na educação básica variava entre instituições públicas e privadas, devido à dificuldade financeira para manutenção dos pagamentos. A partir do fundamental II sua escolarização ocorreu toda em instituições públicas, no Ensino Médio iniciou um curso integral em Eletromecânica, em um Instituto Federal. Uma estudante dedicada e com bom rendimento escolar, que durante o ensino médio procurou se associar ao movimento estudantil, as atividades de monitoria e iniciação científica, sempre acreditou que a inserção no ensino superior era o caminho para ascensão sócio-cultural.

Neta de um presidente de sindicato, em sua casa sempre havia disponibilidade de livros, seu avô chegou a montar uma biblioteca em sua própria residência. Sua mãe era grande admiradora de filme e músicas, que em geral eram de artistas mulheres e negras. Estas duas influências foram marcantes na sua vida política e cultural.

Em 2012, após a finalização do ensino médio, sentiu necessidade de sair de casa,

por inúmeros fatores, inclusive pela dificuldade de conviver com alguém com distúrbios psicológicos e por todos outros determinantes que a cercavam. Nesse mesmo ano, apesar de ter sido aprovada para estágio na área técnica da Petrobrás, optou pelo ingresso na UFRB. Nesta instituição acessou o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do Centro de Ciências da Saúde, localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus, este curso Sol concluiu no ano de 2015. No momento da entrevista estava cursando Medicina. Durante seu percurso acadêmico foi beneficiária das políticas de permanência estudantil e não exerceu atividades laborais.

O percurso de Sol no ensino superior iniciou-se ao adentrar em um território que para ela era totalmente desconhecido, Santo Antônio de Jesus e a Universidade. Sem apoio de seu pai e com sua mãe desempregada, mãe e filha se mudam para a nova cidade, alugaram um quarto em uma casa de família, e, esta família, tornou-se parte da sua rede de apoio e suporte, em um período da vida marcado pela luta para superar os elementos desfavoráveis. Ao mesmo tempo a vinculação com os colegas de turma, e os momentos de socialização, foram importantes para criação de identidade com o local e com as pessoas.

O acesso à universidade foi um período de desbravamento, o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde foi uma escolha que se deu por afinidade com a área e, não exatamente, pelo conhecimento do curso, já a medicina foi fruto de sonhos antigos.

A permanência na universidade só ocorreu no final do primeiro ano do curso de BIS, quando conseguiu uma vaga na residência universitária. Já em 2015, final do curso de BIS, e em seu período de maior envolvimento com o movimento estudantil, Sol se viu em um momento de descoberta, criação de identidade, e inclusive de identificação com a instituição a qual faz parte. Foi quando ela se entendeu enquanto uma mulher, negra e com grande potencial.

No 3º semestre da medicina um caso em sala de aula, marcou sua memória, uma tensão durante uma apresentação de seminário, acompanhada de uma humilhação protagonizada por um professor, diante da turma, à fez questionar sua trajetória. Nesse momento as redes de apoio foram fundamentais para inclusive perceber que não era necessário ter que provar a todo o momento o quanto ela era capaz.

Se para essa jovem acessar a universidade pública foi uma forma de mudança de perspectiva, concluir o primeiro curso do ensino superior e se inserir no curso desejado, foram passos largos. O percurso pautado em militâncias, pesquisa, extensão, autoconhecimento, vinculação com a instituição e identidade pessoal marcaram sua trajetória. Uma trajetória sem reprovações, elevado coeficiente de rendimento acadêmico representam ganhos, rompendo com os determinantes que a cercavam e todas as dificuldades que lhe foram impostas. Este é o sentimento que movimentou as suas conquistas.

OBRAS CITADAS

Aguiar, M. A. (jul-set de 2010). Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: Questões para reflexão. Educ. Soc., Campinas, pp. 707-727.

Alencar, H. d. (1978). A Universidade de Brasília . In: D. Ribeiro, A Universidade Necessária (pp. 271-296). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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. (30(12) de dez de 2014 (1)). Nunca fomos Flexnerianos: Anísio Teixeira e a educação superior no Brasil. Cad. Saúde Pública, pp. 2531-2553.

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.

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 unlversidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille.

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.

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.

Batista, E. (1993). Ensino Superior no Brasil: 1980-1991. Brasília: IPEA.

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.

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.

Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). The American occupational structure. American Journal of Sociology.

Bonali, X. (2010). Sociologia de la Educación: uma aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Madri: PAIDÒS.

Bourdieu, P. (2013). Escritos de Educação. (M. A. Nogueira, & A. Catani, Trads.) Petrópolis - RJ: Vozes.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1982). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014 a). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (R. Bairão, Trad.) Petrópolis- RJ: Vozes.
- Brasil. (2012). LEI Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Brasília: Brasil.
- Brooke, N., & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Brooke, N., & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Buarque, C. (1994). *A aventura da Universidade*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Universidade Estadual de São Paulo/Paz e Terra.
- Carneiro, V. T., & Sampaio, S. M. 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.)*, 2013. (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, 209-244.
- Charlot, B. (Maio de 1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Caderno Pesquisa*, pp. 47-63.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- 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.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. (G. G. Santos, & S. M. Sampaio, Trads.) Salvador - Ba: EDUFBA.
- Colon, A. (2012). O Sucesso estudantil e a sua avaliação: que política universitária é possível. In: G. G. Santos, & S. Sampaio, *Observatório da Vida estudantil: estudos sobre a vida universitária* (p. 296). Salvador-Ba: EDUFBA.
- Corbucc, P. R. (2002). *Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação*. Brasília: IPEA: TEXTO PARA DISCUSSÃO No 869.
- 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 - MG: Autentica .
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*. Lisboa - PT: ETES.
- Costa, A. F., Teixeira, L. J., & Caetano, A. (2014). *Percurso de estudantes no ensino superior: fatores de processo de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos sociais.
- Couto, A. I. Egreja, C. Ferreira, J. H. & Coelho, S. L. (2014). *Percursos Tendenciais e de Contratendência*. In: 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.
- 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 .

Culon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária.*(S. S, & G. G, Trads.) Salvador: EDUFBA.

Curtis, E., Wikaire, E., Kool, B., Honey, M., Kelly, F., Poole, P., et al. (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.

Davis, K., & Moore, W. E. (Apr de 1944). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10, pp. 242-249.

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. (2004). O que é uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 539-555.

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.

Durkheim, É. (2011). *Educação e Sociologia* . Petrópolis - RJ: Vozes.

Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving Beyond Access: College Success's 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.

Fávero, M. d. (1994). *A. UNE em tempos de autoritarismo.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Fávero, M. d. (2006). *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.* *Educar em Revista*, pp. 17-36.

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.

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.

Gomes, N. L. (abril de 2011). *O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.* *Política&Sociedade*, 18, pp. 133-154.

Ghiraldelli Jr, P. (1994). *História da educação.* São Paulo: Cortez (Série Formação do Professor).

Frigotto, G. (2015). *A produtividade da escola impridutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas.* *TrabalhoNecessário*, 20, 1-28.

Girard, A., Bastide, H., Porcher, G., (1963). *Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation.* *Population*, nº 1.

INEP. (2014). *Censo da educação superior 2012: resumo técnico.* Brasília: INEP.

Lacerda, L. L. (março de 2015). *SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos*

em oposição. *Avaliação*, 20, pp. 87-104.

Lahire, B. (2008). *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. (R. A. Vasques, & S. Goldfeder, Trans.) São Paulo - SP: Ática.

Lima Junior, P., & Massi, L. M. *Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação*. *Ciênc. Educ.*, (2015). pp. 559-574.

Lima, Maria Lúcia Chaves. *O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de travestis e transexuais*. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Louro, Guacira Lopes (2004). Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa.

Lopes, J. T. *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*, 2014. (pp. 99-112). Braga: Húmus.

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>

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.

Morhy, L. (2004). *Universidade no mundo: universidade em questão*. Brasília - DF: UNB.

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.

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. *Um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*, 2002. Tese de professor titular. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

Nogueira, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 26, (Maio /Jun /Jul /Ago de 2004). pp. 133-184.

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>

UFRB (2017). *Perfil dos estudantes*. Cruz das Almas, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/ufrb/docs/issuu>. Acesso: 18/06/2019.

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.

Parsons, Talcott (1940). An analytical approach to the theory of social stratification. *American Journal of Sociology*, 45(6) May: 841-63.

Pereira, E. M. (mar de 2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, pp. 29-52.

Perrenoud, P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. (J. Ferreira, & J. Claudio, Trans.) Porto - Pt: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 9-27.

Perrenoud, P. (2007). Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens; entre duas lógicas. Porto Alegre: 1999.

Pinto, Á. V. (1986). A questão da Universidade. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

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.

Plowden, J. (1967). The Plowden report - Children and their primary schools. London: Her Majesty's Stationery Office.

Portes, É. A. 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), 1993.

Portes, É. A. 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), 2001.

Portes, É. A. (1993). Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes. Faculdade de Educação - UFMG. Belo Horizonte: UFMG.

Ribeiro, D. (1978). A Universidade Necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Rissi, M. C., & Santana, M. A. (2011). Estudo sobre a reprovação e retenção nos Cursos de Graduação (Orgs). Londrina: UEL.

Ristoff, D. (2013). Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004-2009). *Cadernos do GEA*, 4, 2-24.

Ristoff, D. (2013). Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, 5-8.

Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19, pp. 723-747.

Romanelli, G. 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, 2000. (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.

Santana, Luciana A. A. Oliveira, Roberval P., & Meireles, Everson. (2016) Bacharelado

Interdisciplinar em Saúde da UFRB: inovações curriculares, formação interprofissional integrada e em ciclos (pp. 21-30). Cruz das Almas: UFRB.

Santana, Luciana A. A. (2016) O sucesso educativo em cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Especialidade em Sociologia da Educação) Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48707/1/Luciana%20Alaide%20Alves%20Santana.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2019.

Santos, B. de Souza, & Almeida Filho, N. d. (2008). A universidade no Século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Edições Almedina SA.

Santos, F. S., & Almeida Filho, N. d. (1997). A quarta Missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra/Pt; Brasília/Br: Imprensa da Universidade de Coimbra; Editora UNB.

Schultz, T. (1973). O capital humano - Investimentos em Educação e Pesquisa. (M. A. Matos, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.

Soares, L. T. (2013). O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil. Cadernos do GEA, 5-14.

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 .

Teixeira, C. F., & Coelho, M. T. (2014). Uma experiência inovadora no ensino superior: bacharelado interdisciplinar em saúde. Salvador :Edufba.

TCU, T. d., SESu/MEC, S. d., & SFC, S. F. (2004). ORIENTAÇÕES PARA O CÁLCULO DOS INDICADORES DE GESTÃO. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/indicadores.pdf>. Brasília, DF, Brasil.

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.

Universidade de Brasília. (1962). O Plano Orientador de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e o início da Universidade de Brasília - 1962. Brasília, DF, Brasil.

UFBA. (2007). Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular da Universidade Federal da Bahia - Documento preliminar . Campinas: Mimeo.

UFRB. (2017) Perfil dos estudantes. Cruz das Almas - BA. Disponível em: <https://issuu.com/ufrb/docs/issuu>. Acesso: 05 de junho de 2019.

Viana, M. J. (1998). Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. Faculdade de Educação - UFMG. Belo Horizonte - MG: UFMG.

Viana, M. J. (2014). Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? o caso de universitários da UFMG que passaram pelo programa bom aluno de belo Horizonte. In: D. C. Piotto, Camadas populares e universidade pública: trajetórias e experiências (pp. 14-44). Belo Horizonte : Pedro&João.

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.

York, T. T., Gibson, C., & Susan, R. (March de 2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), pp. 1-20.

Viana, M. J. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 1998.

York, T. T., Gibson, C., & Susan, R. Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), (March de 2015). pp. 1-20.

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 :Profressiva .

Zago, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Rev. Bras. Educ.*, 11(32), (Jan/maio de 2006). pp. 226-237.

Zéroulou, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie.*, 29(3), 1988. pp. 447-470

Zandavalli, C. B. (jul de 2009). Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. *Avaliação*, 14, pp. 267-290.

Legislação Consultada

Brasil . (2004). Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF : DOU n 72, 15/4/2004, seção 1, p. 3/4.

Brasil . (24 de abril de 2007). Acesso em 05 de set de 2015, disponível em DECRETO Nº 6.096: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

Brasil. (11 de abril de 1931). Decreto nº 19.851. http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/decreto_19851.pdf. Rio de Janeiro, RJ.

Brasil. (20 de dezembro de 1961). Lei Nº 4.024. Brasília , DF, Brasil.

Brasil. (28 de Novembro de 1968). LEI Nº 5.540. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (20 de dezembro de 1996). LEI Nº 9.394. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (2001 de 9 de 2001). lei no 10.172. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (17 de julho de 2005). Lei Nº 11.145. Disponível em: http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=375&Itemid=71. Acesso em 20 de setembro de 2015

Brasil. (13 de janeiro de 2005). Lei nº 11.096. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (19 de julho de 2010). DECRETO Nº 7.234. Brasília, DF, Brasil.

Brasil. (39 de agosto de 2012). Lei Nº 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/112711.htm

Brasil. (29 de agosto de 2012) Lei n° 12.711.DF, Brasil. Disponível em: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 08 de julho 2019.

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, DF, Brasil.

Ministério da Educação. (1993). Documento básico avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional. 1993: SESU/MEC.

Ministério da Educação. (2007). Portaria Normativa n° 40. (<https://www.ufmg.br/dai/textos/Port%20aria%20Normativa%2040%20E-MEC.pdf>, Ed.) Brasília, DF, Brasil.

Ministério da Educação. (2010). Referenciais orientadores para os Bacharelados interdisciplinares e similares: Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasilia.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2015.

Ministério da Educação. (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 e Cultura. (1983). Reforma Universitária: relatório de grupo de trabalho. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>. Brasília, DF, Brasil. Acesso em 20 de setembro de 2015.

São Paulo. (25 de janeiro de 1934). Decreto n° 6.283/34. <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. São Paulo, SP, Brasil. Acesso em 20 de setembro de 2015

UFRB (15 de dezembro de 2014). Resolução CONAC N0 26. Cruz das Almas – BA. Disponível em: https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-026_2014%20-%20conac.pdf. Acesso em: 8 de julho de 2019.

UFRB (25 de fevereiro de 2015). Resolução CONSUNI N001. Cruz das Almas – BA. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/3910-ufrb-regulamenta-uso-do-nome-social-por-estudantes-travestis-e-transexuais>. Acesso em: 8 de julho de 2019.





ISBN 978-855971099-1



9

788559

710991

125