



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE**

EMANUELE FREITAS DOS SANTOS

**QUALIDADE NOS BACHARELADOS
INTERDISCIPLINARES DA UFBA: PERFIL DOS CONCLUINTEES
E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO.**

Salvador
2017

EMANUELE FREITAS DOS SANTOS

**QUALIDADE NOS BACHARELADOS
INTERDISCIPLINARES DA UFBA: PERFIL DOS CONCLUINTES
E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadoras: Prof^a Dra. Sônia M. Rocha Sampaio (UFBA)
Prof^a Dr^a Stela Maria Meneghel (FURB)

Salvador
2017

S237 Santos, Emanuele Freitas dos
Qualidade nos Bacharelados Interdisciplinares da
UFBA: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a
formação. / Emanuele Freitas dos Santos. -- Salvador,
2017.

209 f.: il

Orientadora: Sônia M. Rocha Sampaio.

Coorientadora: Stela Maria Meneghel.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação
em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.)
-- Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal
da Bahia, 2017.

1. Educação superior. 2. Qualidade. 3.
Bacharelados Interdisciplinares. I. Sampaio, Sônia M.
Rocha. II. Meneghel, Stela Maria. III. Título.

CDU:378.046

**QUALIDADE NOS BACHARELADOS
INTERDISCIPLINARES DA UFBA: PERFIL DOS CONCLUINTES
E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 20 de junho de 2017.

Banca examinadora

Georgina Gonçalves dos Santos _____

Doutora em Sciences de l'Éducation - Université de Paris VIII, França.

Universidade do Recôncavo da Bahia.

Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro _____

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia.

Psicologia pela Universidade Federal da Bahia.

Virginia Teles Carneiro _____

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal de Campina Grande.

Dedico este trabalho aos meus pais, Manuel e Andira, meus grandes exemplos de força, superação e fé.

AGRADECIMENTOS

O processo de escrever esta dissertação me propiciou um grande aprendizado. O que mais me marcou é a certeza de que sempre teremos algo a aprender, tudo pode ser aprimorado. Uma das primeiras frases que lembro de ter ouvido no início do curso é a afirmação de que um trabalho de mestrado não se escreve sozinho. No meu processo pude confirmar isso, por isso tenho muito a agradecer.

Primeiramente, a Deus que permitiu que eu superasse as adversidades e conseguisse chegar ao final desta etapa da minha formação.

Quero agradecer aos meus pais, Manuel e Andira que sempre acreditaram no meu valor e me deram o suporte necessário para que eu chegasse até aqui. A minha irmã Elizabeth, a quem sempre recorri para falar sobre minhas incertezas, obrigada por sempre me ouvir e colaborar comigo. Ao meu irmão Heitor, que também me incentivou e sempre esteve ao meu lado. A vocês o meu amor eterno.

Agradeço à prof. Sônia Sampaio que em uma demonstração de compromisso e respeito assumiu a minha orientação, em processo que estava em andamento, de forma decisiva para que eu chegasse ao final deste trabalho. Sou grata pela sensibilidade, por ter me aceito e por ter me oferecido o suporte necessário para a realização desta pesquisa.

Minha gratidão à prof. Stela Meneguhel, que à distância, se disponibilizou também a me orientar, me ouvir, esclarecer minhas dúvidas, oferecendo contribuições que foram fundamentais para a compreensão dos temas que me propus a discutir neste trabalho.

Um agradecimento especial para a querida Cora Santana, que além de me oferecer as ‘ferramentas’ para a realização deste trabalho, me acompanhou no dia a dia, me aconselhou e sempre trouxe palavras de incentivo e otimismo que foram importantes nos momentos de dúvidas.

À minha amada tia Ana e meu Tio Antônio que com tanto afeto me acolheram nos momentos em que precisei me isolar para me concentrar na escrita.

Ao meu querido Tiago Souza, que esteve ao meu lado desde o início deste processo e com seu carinho e atenção ajudou a tornar o meu cotidiano mais leve.

Aos colegas da STI, em especial aos companheiros do SGAF, Ivone, Paulo, Edmundo, Mônica, Claudjane e Luiza pelo incentivo e suporte nos momentos de ausência. Agradeço também a Aninha, com quem sempre pude compartilhar os sentimentos que esta experiência me trouxe. A Adolfo, Nícia e Luiz Cláudio que estiveram disponíveis para cooperar.

A Victor Duran, que trouxe uma colaboração importante que enriqueceu a pesquisa.

A Jeilson Andrade, sempre atencioso, comprometido e disponível para contribuir com esse trabalho.

Às minhas amigas queridas Gleide, Angélica, Cíntia, Edna, Cláudia, Nalvinha, Rejane, Nara, Luciene, Sheila e minha cunhada Geni pelo carinho de sempre.

Aos docentes e colegas de curso, com quem pude aprender muito, em especial sobre o significado de uma formação interdisciplinar.

Aos colegas do grupo de pesquisa 'Observatório da Vida Estudantil' pelo conhecimento compartilhado que enriqueceu ainda mais a minha formação. Um agradecimento especial a Ava e Marília que com quem pude conviver por mais tempo e que sempre tiveram a disposição de me ajudar. Agradeço também a Marília Nery e Larisse que participaram da revisão e apresentaram contribuições importantes.

Sou muito grata a todos os estudantes que participaram da pesquisa e colaboraram para a construção deste trabalho.

Aos professores que compõem a banca, Georgina dos Santos, Jorge Lordêlo de Sales Ribeiro e Virginia Teles Carneiro que se propuseram a ler e contribuir com o aprimoramento desta dissertação.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade que ofereceu a mim e a outros servidores da UFBA a oportunidade de dar continuidade a nossa formação, abordando temas que permitem compreender melhor a instituição na qual trabalhamos e reforçar o nosso compromisso com a Educação Superior.

SANTOS, Emanuele F. **Qualidade nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação.** 2017. 209 f. il. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

A qualidade na educação superior é um conceito multidimensional que tem recebido destaque na literatura na área de educação. Neste trabalho optamos por abordar esta concepção a partir de uma visão pluralista, que leva em conta as missões das universidades no século XXI e de uma visão relacionada à equidade no acesso às oportunidades educacionais. Para alcançar uma maior qualidade, a educação superior brasileira deveria passar por mudanças em seu modelo de formação estritamente profissionalizante, e passar a desenvolver nos estudantes conhecimentos que permitam compreender e intervir nos problemas da sociedade. A necessidade de mudanças na arquitetura curricular dos cursos superiores brasileiros passou a ser considerada no contexto do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que propiciou a ampliação do número de vagas e, em conjunto com as Políticas de Ações Afirmativas e outras ações, promoveu um acesso mais democrático à estas instituições. Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) foram implantados na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2009, com o objetivo de oferecer formação geral humanística, científica e artística, conferindo autonomia para a aprendizagem e uma inserção mais ampla dos jovens na vida social. Os cursos também pretendem propiciar ao estudante a aquisição de conhecimentos gerais e específicos e o aprendizado de fundamentos conceituais e metodológicos para uma posterior formação profissional e/ou estudos de pós-graduação. Atravessando um período de consolidação da experiência dos BI da UFBA, é importante conhecer as características dos estudantes que optaram por estes cursos e a sua apreciação sobre as condições da sua formação. O presente estudo teve como objetivo geral identificar a existência de relações entre o perfil dos concluintes dos cursos de BI e como compreendem o seu percurso formativo. Os objetivos específicos envolveram a caracterização do perfil socioeconômico e acadêmico do estudante dos BI e sua apreciação sobre aspectos gerais da formação, oportunidades oferecidas pela instituição, docentes e infraestrutura. Responderam ao instrumento para coleta de dados, enviado por e-mail, 178 estudantes. A metodologia foi quantitativa utilizando-se para análise dos dados a estatística descritiva e a análise fatorial. Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que os cursos têm despertado o interesse de jovens, oriundos de escolas particulares, embora seja grande a presença de estudantes pretos e pardos e de menor renda, como reflexo das políticas de democratização do acesso. Sobre a percepção dos estudantes acerca das condições do processo formativo, a dimensão relacionada ao desenvolvimento da formação geral foi a que obteve as maiores médias, sugerindo que os cursos oferecem condições para o alcance dos seus objetivos. A compreensão dos participantes a respeito das oportunidades de ampliação da formação acadêmica e percepção acerca dos docentes também podem ser consideradas positivas. A dimensão relacionada a infraestrutura e serviços de apoio obteve as menores médias, por isso este aspecto merece maior atenção dos gestores dos cursos. Na relação entre os grupos de perfil e a percepção sobre os cursos, os resultados indicam poucas diferenças entre as categorias, o que pode sugerir que os BI promovem equidade nos seus processos internos. A reflexão proposta neste trabalho apresenta elementos que podem contribuir com a discussão acerca dos processos de avaliação da qualidade dos BI da UFBA.

Palavras-chave: Educação superior. Qualidade. Bacharelados Interdisciplinares.

SANTOS, Emanuele F. **Quality in Interdisciplinary Bachelor of UFBA: profile of graduating students and their perception about their academic training.** 2017. 209 f. ill. Dissertation (Master's degree) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ABSTRACT

Quality in higher education is a multidimensional concept, which has acquired prominence in the educational field of literature. In this work, a pluralist view of this conception was chosen, taking into account the universities' missions in the 21st century and a vision related to equity in access to educational opportunities. In order to achieve a higher quality, the Brazilian higher education should undergo changes in its strictly vocational training model, and develop the knowledge of the students to understand and intervene in the problems of society. The need for changes in the curricular architecture of Brazilian higher education courses were considered in the context of the Federal Universities Restructuring and Expansion Program (REUNI), allowing the increase of the number of vacancies in public universities and, together with the Affirmative Action Policies and other actions, has promoted a more democratic access to these institutions. The Interdisciplinary Bachelors Degree (BI) implemented at the Federal University of Bahia in the year 2009, had the objective of offering general humanistic, scientific and artistic education. It granted the students autonomy for learning and a wider insertion of young people in social life. The courses also aim to provide the student with the acquisition of general and specific knowledge for the learning of conceptual and methodological foundations that can work for a later professional training and / or postgraduate studies. Through a period of consolidation of the UFBA BI experience, it is important to know the characteristics of the students who have opted for these courses and their appraisal of the conditions of their education. The general objective of the present study was to identify the existence of relations between the profile of the BI students and how they understand their formative path. The specific objectives involved the characterization of the socioeconomic and academic profile of the BI students and their appreciation of overall aspects of training, opportunities offered by the institution, their teachers and the University's infrastructure. One hundred seventy-eight students answered the instrument for data collection sent by e-mail. The methodology was mainly quantitative, with the use of descriptive statistics and factor analysis for analyzing data. The results of this research confirm the courses have aroused the interest of young people coming from private schools, although the presence of numerous black students and low-income students in the courses reflect the democratization of access policies to the higher education. Regarding students' perceptions about the conditions of the training process, the dimension related to the development of general education was the one that obtained the highest averages, suggesting that the courses offer those conditions to reach their objectives. The understanding of the participants about the opportunities for expanding academic training and their perceptions about teachers can be considered as positive. The dimension related to infrastructure and support services obtained the lowest averages, so this aspect deserves more attention from the course managers. In the relation between the profile groups and the perception about the courses, the results indicate a few differences between the categories, which may suggest that BI promotes equity in its internal processes. The proposed reflection in this work presents elements that can contribute to the discussion about the processes of evaluation of the quality of BI and UFBA.

Key Words: Higher Education. Quality. Interdisciplinary Bachelors Degree.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características dos ingressantes dos BI nos anos de 2010, 2012 e 2014.	87
Tabela 2 - Distribuição de participantes da pesquisa segundo área de formação.	94
Tabela 3 - Faixa etária dos participantes por curso.	99
Tabela 4 - Situação financeira dos participantes.	101
Tabela 5 - Situação Financeira dos participantes por curso (em percentual).	102
Tabela 6 - Recebimento de auxílio permanência pelos participantes.	103
Tabela 7 - Situação de trabalho dos participantes.	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos participantes por curso (em percentuais).	96
Gráfico 2 - Autodeclaração de cor/raça por curso.	97
Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes (em percentuais).	98
Gráfico 4 - Renda familiar por curso.	101
Gráfico 5 - Escolaridade dos pais dos participantes (em percentuais).	104
Gráfico 6 - Local de moradia dos participantes (em percentuais).	105
Gráfico 7 - Situação de trabalho dos participantes por curso (em percentuais).	107
Gráfico 8 - Situação de trabalho por turno.	107
Gráfico 9 - Origem escolar dos participantes por curso.	109
Gráfico 10 - Participantes ingressos por meio de ações afirmativas (em percentuais).	110
Gráfico 11 - Pessoas que mais incentivaram a entrada em um curso de graduação (em percentuais).	111
Gráfico 12 - Pretensão após o termino do curso.	114
Gráfico 13 - Médias das respostas aos itens relacionados percepção sobre aspectos gerais da formação, por curso.	119
Gráfico 14 - Médias das respostas aos itens relacionados à percepção sobre as oportunidades oferecidas pela instituição por curso.	123
Gráfico 15 - Médias das respostas aos itens relacionados à percepção sobre docentes, por curso.	125
Gráfico 16 - Médias das respostas aos itens relacionados infraestrutura e serviços de apoio aos estudantes.	127
Gráfico 17 - Média das respostas aos itens excluídos da análise fatorial.	129
Gráfico 18 - Média das dimensões por curso.	131
Gráfico 19 - Média das respostas por turno agrupadas por dimensão.	133
Gráfico 20 - Média das respostas por idade agrupadas por dimensão.	134
Gráfico 21 - Média das respostas, ingressantes pelo sistema de cotas ou não, agrupadas por dimensão.	135
Gráfico 22 - Média das respostas por situação de trabalho, agrupadas por dimensão.	136
Gráfico 23 - Média das respostas por renda, agrupadas por dimensão.	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores de qualidade do corpo discente.

28

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras motivo da escolha pelo curso

112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANOVA	Análise de Variância
BI	Bacharelados Interdisciplinares
CMES	Conferência Mundial sobre Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPL	Cursos de Progressão Linear
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OVE	Observatório da Vida Estudantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE)
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema Unificado de Seleção,
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences.
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UDF	Universidade do Distrito Federal
UE	União Europeia
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	21
2.1	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UM CONCEITO MULTIDIMENSIONAL.	22
2.2	QUALIDADE E AS FUNÇÕES PRIMORDIAIS DA UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	29
2.3	QUALIDADE DA INFRAESTRUTURA E ACESSO ÀS TECNOLOGIAS.	36
2.4	INTERNACIONALIZAÇÃO E O DEBATE SOBRE QUALIDADE.....	39
2.5	INOVAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E QUALIDADE.....	42
3	QUALIDADE E EQUIDADE: A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	48
3.1	POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	51
3.2	O PERFIL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	56
3.2.1	Categorias de análise sobre perfil do estudante da educação superior.....	60
3.2.2	As contribuições de Ristoff, Fonaprace e Santana para a caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes da educação superior brasileira.....	64
4	O REUNI E OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFBA.....	71
4.1	AS PROPOSTAS DE MUDANÇAS NO MODELO DE FORMAÇÃO DO BRASIL E O REUNI.....	71
4.2	OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES.....	77
4.3	OS BI DA UFBA: IMPLANTAÇÃO E CARACTERÍSTICAS.....	79
4.3.1	Os BI da UFBA na prática: estudos sobre o tema.....	83
5	QUALIDADE DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFBA: PERFIL DOS CONCLUINTES E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO.....	88
5.1	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	89
5.1.1	O instrumento de pesquisa.....	90
5.1.2	Universo de pesquisa.....	93
5.2	CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E ACADÊMICO DOS ESTUDANTES.....	95

5.2.1	Dados demográficos.....	95
5.2.2	Situação econômica e familiar.....	100
5.2.3	Aspectos relacionados ao ingresso no curso.....	110
5.2.4	Perfil acadêmico.....	115
5.3	APRECIÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO.....	118
5.3.1	Percepção sobre o desenvolvimento da formação geral.....	118
5.3.2	Percepção sobre as oportunidades oferecidas pela instituição.....	122
5.3.3	Percepção sobre docentes.....	124
5.3.4	Percepção sobre infraestrutura e serviços de apoio aos estudantes.....	126
5.4	APROXIMAÇÕES ENTRE O PERFIL DO ESTUDANTE E PERCEPÇÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	132
5.4.1	Turno diurno e noturno.....	132
5.4.2	Idade.....	133
5.4.3	Ingresso por ações afirmativas.....	134
5.4.4	Situação de trabalho.....	135
5.4.5	Renda.....	136
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICES.....	156
	ANEXO.....	208

1 INTRODUÇÃO

No século XXI, a educação superior tem sido muito valorizada como instrumento de ascensão social e de desenvolvimento dos países. No Brasil, este nível de ensino que, durante muito tempo, esteve restrito às camadas da população em situação socioeconômica privilegiada, não se preocupou em oferecer à juventude uma formação mais flexível e capaz de adaptação às rápidas mudanças exigidas pelo mundo contemporâneo do trabalho. A discussão em torno das mudanças necessárias no que diz respeito à ampliação do acesso e às mudanças no modelo de formação fazem parte das discussões promovidas por autores que estudam o tema da qualidade na educação superior.

A questão da qualidade na educação superior é tema complexo pois envolve aspectos numerosos e interesses nem sempre convergentes. No Brasil, essa temática está relacionada com o incentivo ao acesso democrático e à permanência, além da oferta de uma formação geral e interdisciplinar, que permita aos estudantes maior flexibilidade frente às demandas da atualidade e a possibilidade de compreendê-las sob diferentes ângulos. Esse trabalho quis correlacionar estas abordagens sobre o tema qualidade na educação superior partindo de autores como Bertolin (2009), Davok (2007), e Morosini (2016). Estas leituras permitiram perceber que qualidade aparece associada a questões como equidade, inovação pedagógica e compromisso social, sendo os estudantes os principais atores deste debate, pois podem oferecer informações privilegiadas que permitem analisar este tema nos aspectos em destaque na literatura.

Younès (2015) reconhece como importante que o estudante seja encorajado a refletir sobre os objetivos do ensino e sobre aquilo que facilita ou entrava o seu processo de formação. Entretanto, ainda são poucos os estudos que se ocupam em apresentar a percepção dos estudantes sobre os cursos em que estão matriculados. Merece destaque o trabalho de Rabelo et al. (2015) que descreve o perfil dos estudantes de todo o Brasil e o que estes entendem sobre seu processo formativo, apontando um caminho metodológico para a análise proposta na presente pesquisa¹.

A revisão bibliográfica teve como finalidade obter elementos que permitissem discutir a questão da qualidade na educação superior na perspectiva dos estudantes. Destacam-se as contribuições de autores como Botomé (1996), Gaviria, Martínez e Castro (2005), Bernheim e Chauí (2008) e Santos e Sampaio (2016). Entre os diversos aspectos em análise observamos

¹ Os aspectos metodológicos da pesquisa serão explicitados em seção específica.

que, nas universidades, as oportunidades de participar de ações de ensino, pesquisa e extensão enriquecem a formação dos estudantes e ampliam a qualidade dos cursos. A questão do acesso a tecnologias tornou-se central e, por isso, a educação superior de qualidade deve também oferecer aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidade no seu uso. A internacionalização também aparece como um importante elemento no mundo globalizado, e as possibilidades de participação em programas no exterior possuem grande valor no processo formativo. A discussão sobre inovação pedagógica também se fortalece neste contexto e a oferta de uma formação interdisciplinar, que articula os conhecimentos fragmentados em disciplinas, permitiria uma maior compreensão dos problemas da sociedade. Percebe-se então que a educação superior brasileira começa a enfrentar o debate acerca de aspectos importantes relacionados à ampliação de oportunidades para o seu público e à garantia de maior qualidade.

Para promover a compreensão acerca da necessidade de mudanças na educação superior brasileira realizamos um breve histórico a respeito das reformas das instituições universitárias, com base em Almeida Filho (2008). Este autor afirma que o modelo de formação predominante no país não é atual, prevalecendo, na educação superior, um viés profissionalizante que prejudica a capacidade de adaptação dos egressos em um contexto em que se exige cada vez mais flexibilidade dos profissionais. Um dos caminhos para ampliar a qualidade da educação superior brasileira é desenvolver nos estudantes saberes gerais além de ampliar sua capacidade de crítica e comprometimento social.

As necessidades de mudanças também se relacionam à questão do acesso equitativo à educação superior. Na revisão da literatura, identificamos os principais fatores que resultam em diferenças no acesso e na permanência dos estudantes de perfis socioeconômicos diversos, como renda, cor/raça, escola de origem, situação de trabalho entre outros. Além disso, a partir de estudos como o de Santana (2013), Ristoff (2014) e do Fonaprace (2016) compreendemos como o perfil dos estudantes das universidades públicas brasileiras se modificou a partir do ano de 2005, quando foram adotadas medidas para ampliação do acesso. Uma dessas medidas foi a adoção de políticas de ações afirmativas que pretendem reparar desigualdades construídas historicamente. A Lei nº 12.711/2012 foi um marco que garantiu que estudantes oriundos de escolas públicas, indígenas, pretos e pardos e de menor renda tivessem a oportunidade ingressar nos diversos cursos, inclusive os de alta demanda. Uma outra ação significativa foi a adoção do SISU, Sistema Unificado de Seleção, que substituiu os vestibulares, possibilitando que estudantes de menor renda pudessem concorrer a vagas em instituições de todo o país. O Programa de Apoio à Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007,

foi decisivo para uma maior democratização do acesso às universidades federais, pois permitiu a ampliação do número de instituições e de vagas na graduação. Além disso este programa incentivou propostas de reestruturação acadêmico-curricular, inovação pedagógica, mobilidade intra e interinstitucional, e o incremento do compromisso social das universidades.

O REUNI surgiu como oportunidade para a promoção de mudanças também na estrutura curricular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que culminou, em 2009, na criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), objeto da presente pesquisa. Os projetos pedagógicos dos BI da UFBA contemplam uma visão ampla de qualidade na educação superior. Estruturado em um regime de ciclos, que prevê, no primeiro momento, uma formação universitária voltada para competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais. Já o segundo ciclo de estudos, que é opcional, dedica-se à formação profissional em áreas específicas. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação, que o egresso do primeiro ciclo está habilitado a cursar já que é portador de um diploma de graduação plena. Atualmente a UFBA oferece cursos Bacharelados Interdisciplinares em Humanidades, Artes, Saúde e Ciência e Tecnologia.

Após nove anos de implantação dos BI, esses cursos passaram a ser mais reconhecidos socialmente e a despertar o interesse de pesquisadores sobre sua proposta inovadora de formação. Sobre as características socioeconômicas e culturais dos estudantes dos BI, o Observatório da Vida Estudantil (OVE) realizou um importante estudo, com ingressantes e concluintes (SAMPAIO; COELHO, no prelo). As autoras identificaram que os BI, nos seus primeiros anos, atraíram um público mais diversificado incluindo, pessoas mais velhas, trabalhadores e oriundas de escolas públicas. Com o passar dos anos, esses cursos começam a atrair estudantes oriundos de escolas do sistema privado de ensino, jovens e que não trabalham. Neste contexto, é interessante dar continuidade aos estudos voltados ao acompanhamento do perfil dos estudantes dos BI.

Nesta pesquisa, quisemos avançar no conhecimento sobre os BI por meio do levantamento do perfil do estudante e de sua percepção sobre a formação que recebeu. A descrição do perfil do concluinte pretende dar continuidade ao estudo realizado anteriormente, com o intuito de analisar se persiste a tendência à maior presença de estudantes que possuem melhor condição socioeconômica, conforme discutem Sampaio e Coelho (no prelo). A análise acerca da percepção dos estudantes sobre as condições do processo de formação pretende fomentar uma reflexão sobre a qualidade dos cursos nos aspectos em destaque na literatura. Por meio da identificação de relações entre o perfil socioeconômico e a percepção sobre o curso

pretendemos analisar se os diferentes grupos sociais vivenciam as mesmas oportunidades ou se são afetados de forma distinta pela sua experiência na universidade. Pretendemos também oferecer uma forma de interpretação das informações levantadas junto a amostra de participantes sobre estes aspectos.

A pesquisa aqui apresentada dirige o olhar, especificamente, para o público estudantil que vivenciou a formação oferecida pelos BI em Saúde, Humanidades, Artes e Ciência e Tecnologia da UFBA. Neste sentido, o objetivo geral deste estudo foi analisar a existência de relações entre o perfil socioeconômico do estudante concluinte e a sua percepção sobre a qualidade do seu processo de formação. Como objetivos específicos temos:

- 1 - caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos concluintes dos BI;
- 2 - identificar se o perfil do concluinte reflete o movimento de mudança provocado pelas políticas de ampliação do acesso às camadas populares;
- 3 - identificar a qualidade da formação disponibilizada a partir da percepção do concluinte sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento da formação geral, às oportunidades de ampliação da formação acadêmica, aos docentes, à infraestrutura e instalações físicas.

Trata-se de um estudo descritivo (GIL, 2008) de abordagem quantitativa, que parte de informações coletadas junto aos estudantes em fase de conclusão dos cursos em um formulário enviado por e-mail, no ano de 2016. O instrumento de pesquisa foi construído tendo como base o questionário criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para levantamento do perfil dos estudantes e das percepções a respeito das condições do processo de formação. O questionário foi testado por meio de análise fatorial, conforme metodologia empregada por Rabelo et al. (2015). Participaram do estudo 178 estudantes dos BI, e o conjunto de informações produzidas permitiu alcance dos objetivos definidos para esta pesquisa.

A realização deste estudo parte da importância de conhecer, por meio da percepção do estudante, como os cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA vêm se configurando na prática. Esta modalidade de curso significa um adiamento da escolha profissional, para um momento adiante no ciclo de desenvolvimento do jovem, contribuindo para um amadurecimento da escolha. Por se tratar de uma iniciativa inovadora e recente, é fundamental a realização de estudos com foco na experiência dos BI.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, acrescidos dessa introdução. O segundo capítulo tem como foco a construção de uma concepção de qualidade da educação superior reconhecida internacionalmente e no Brasil, destacando dimensões importantes para a

compreensão deste conceito. O terceiro capítulo discute os estudos de perfil de estudantes e suas categorias, de forma a oferecer informações que colaborem com as análises aqui realizadas. O quarto capítulo tem como objetivo apresentar as características dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA. O quinto capítulo traz os resultados da pesquisa realizada junto aos estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA e o sexto capítulo apresenta as considerações finais.

2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo desse capítulo é apresentar elementos que, nas últimas décadas, têm sido fundamentais para a compreensão sobre qualidade na educação superior. Este tema é multidimensional pois envolve diversos aspectos e interesses, conforme apontam os autores revisados, como veremos a seguir. Esta discussão favorecerá a análise das respostas dos estudantes relativas aos cursos de BI da UFBA, conforme os objetivos definidos para esta pesquisa.

Na realidade atual, parece consenso a importância de uma formação geral e interdisciplinar, que permita aos estudantes maior flexibilidade frente às demandas contemporâneas. Ainda predomina na educação superior (ES) do país um viés profissionalizante que prejudica a capacidade de adaptação dos egressos em um contexto em que se exige cada vez mais flexibilidade dos profissionais a diferentes condições (BERNHEIM; CHAUI, 2008; ALMEIDA FILHO, 2008). Um dos caminhos para ampliar a qualidade da educação superior brasileira é desenvolver nos estudantes a autonomia e a iniciativa, promover saberes e aprendizagens alternativas, além de ampliar a capacidade de crítica e o comprometimento social.

Também é reconhecida a necessidade de processos de avaliação – externa e interna – como parte de um processo de construção de qualidade na educação superior (ES). Esta percepção, que ganhou força na década de 1980, tem gerado a tentativa de definição dos ‘atributos’ de uma ES de qualidade, conforme discutem Vieira (1995) e Bertolin (2007, 2009) e Dias Sobrinho (2010a). Apenas ao reconhecer estes aspectos, instâncias governamentais e institucionais podem orientar suas ações de forma a melhorar a educação oferecidas.

Mais recentemente, mas não menos importante, há a convicção, cada vez mais ampliada, de que a ES, não apenas no Brasil, não deve ser privilégio de uma elite. As políticas de democratização recentes fizeram ampliar o perfil de quem pode acessá-la, mas não sem resistência de vários segmentos da sociedade, inclusive no interior do próprio sistema público de ensino superior, sob o argumento de ‘queda da qualidade’ no ensino oferecido. Mas o que confere qualidade às instituições de educação superior (IES) e às suas práticas? Seria possível a oferta de uma educação de qualidade sem considerar o perfil e necessidades dos estudantes? Dias Sobrinho afirma que “um sistema educativo que reforça os preconceitos e amplia a marginalização social não pode ser de qualidade, do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade (DIAS SOBRINHO, 2010b, p.1231)”. Por este motivo, podemos inferir que

a questão da qualidade tem relação com o incentivo ao acesso democrático, à permanência dos estudantes e adequação das instituições para atender às demandas do novo público da educação superior. Embora as políticas de ampliação do acesso e as políticas de ações afirmativas configurem avanços significativos, é fundamental que as instituições desenvolvam um olhar diferenciado para os estudantes em situação socioeconômica desfavorável, oferecendo não apenas condições materiais para a sua permanência, mas o acolhimento e colaboração para que o estudante se adapte as regras institucionais, de forma que todos possam vivenciar as mesmas oportunidades no contexto universitário.

A fim de identificar os principais fatores envolvidos na compreensão do tema, neste capítulo destacaremos, inicialmente, a característica multidimensional do conceito de qualidade na educação superior. Posteriormente, apresentamos dimensões que podem orientar a análise dos dados de pesquisa junto aos estudantes, nos aspectos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão, infraestrutura e acesso às tecnologias, internacionalização, inovação e interdisciplinaridade, ressaltando-se aspectos relacionados à formação dos estudantes.

2.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UM CONCEITO MULTIDIMENSIONAL.

Qualidade é um termo que se refere à designação de valor e mérito. Ele está relacionado ao plano moral e à condição política do homem, pois pressupõe que determinado sujeito ou comunidade aceitam certos padrões como desejáveis (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008). No caso da educação, a tentativa de estipular padrões é um exercício que exige grande esforço intelectual, devido aos diversos aspectos envolvidos. Dias Sobrinho (2010b) reconhece que o entendimento sobre qualidade não deve ser marcado apenas por significados operacionais e instrumentais, mas deve direcionar-se para as questões sociais, na busca pelo bem comum.

Qualidade em educação não possui um único significado. Existem diversos, diferentes e legítimos entendimentos para o termo, pois se trata de um conceito relativo cujos diferentes atores têm diferentes prioridades, com focos de atenção provavelmente diferenciados. “Independentemente do nível de análise - sala de aula, curso, instituição ou sistema de educação, o entendimento de qualidade em ES sempre pode variar no tempo e no espaço” (BERTOLIN, 2009, p. 145).

Segundo Bertolin (2007), as décadas de 1960 e 1970 foram o auge dos estudos quantitativos que apresentavam soluções para a educação e tiveram consequências como o aumento nos gastos com educação em muitos países. Na década de 1980, começaram a surgir

os primeiros questionamentos acerca da qualidade em educação e logo este assunto se tornou uma prioridade nos Estados Unidos e na Europa.

A respeito da educação superior, a questão da qualidade assumiu grande destaque em todas as sociedades, devido à crescente importância que este nível educacional assume para o crescimento dos indivíduos e para o desenvolvimento sociocultural e econômico dos países. Segundo Vieira (1995), foi nos anos 1980 que esta discussão começou a adquirir força no Brasil, em um contexto de maior democratização dos serviços educacionais. Com oferta obrigatória e gratuita do nível fundamental e a progressiva universalização do ensino médio gratuito, prevista na Constituição de 1988, criou-se uma maior demanda pela educação superior.

Bertolin (2009), ao construir uma síntese de diversos autores que se dedicaram a analisar a qualidade da educação superior, observa que as discussões passam pelo entendimento de quais são suas missões neste século. Neste sentido, a qualidade aparece associada à competitividade econômica, ao desenvolvimento sociocultural e econômico sustentáveis, à coesão social e à equidade. A partir deste entendimento, podem ser consideradas três abordagens acerca da qualidade em educação superior: a economicista, a pluralista e a de equidade.

A compreensão economicista preconiza que a educação estaria a serviço de formar profissionais para o mercado e a realização deste objetivo deve se dar com o menor custo e o menor tempo possíveis. Dentro desta concepção, eficiência e a eficácia seriam condições para que um serviço educacional possuísse qualidade. Para Davok (2007), o conceito de eficácia está relacionado ao grau de cumprimento dos objetivos educacionais propostos. Já a questão da eficiência relaciona os resultados obtidos e os recursos utilizados. Trata-se de dar atenção aos processos, àqueles fatores que influenciam na produção de resultados como o desempenho dos estudantes em testes padronizados.

Bertolin (2009) também associa a visão economicista de qualidade em educação superior ao conceito de empregabilidade. Este termo, que ainda não tem um significado consolidado, está associado não apenas à obtenção de emprego pelo graduado, mas também à aprendizagem continuada e aos atributos de interesse dos empregadores. Percebe-se que este foco relaciona educação superior de qualidade a aspectos como a economia, o mercado e o emprego.

Ainda segundo Bertolin (2009), tem destaque na literatura uma visão de qualidade pluralista, que vai além dos aspectos econômicos e considera aspectos socioculturais da vida dos indivíduos, seguindo a tradição histórica das universidades durante os séculos XIX e XX. Esta concepção ressalta um ideal de missões da educação superior que envolvem o desenvolvimento cultural, social, democrático e sustentável dos países, considerando contextos

regionais, locais e institucionais. Nesta perspectiva, ganha força o conceito de relevância, que diz respeito à atuação da educação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo. (BERTOLIN, 2009; DAVOK, 2007).

No Brasil, esta compreensão pluralista está claramente presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/1996 que, no artigo 43, apresenta as finalidades da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p. 20).

Observa-se que esta legislação relaciona as funções de ensino, pesquisa e extensão com um compromisso social e cultural. Cabe esclarecer que, segundo Padrón (2010), o processo de ensino se relaciona à construção da aprendizagem por meio da relação entre docentes e estudantes; o processo de investigação científica à geração de novos conhecimentos que permite o desenvolvimento da cultura; e o processo de extensão ao estabelecimento vínculos da universidade com a sociedade. Ao evidenciar o que se espera da educação superior para colaborar com o desenvolvimento da sociedade, o texto da LDBN (BRASIL, 1996) permite a compreensão da visão de qualidade pluralista no contexto brasileiro.

Por último, a questão da qualidade na educação superior também está relacionada à equidade que, para Bertolin (2009), diz respeito a aspectos como a igualdade de oportunidades de acesso dos diferentes grupos sociais, grupos étnicos, pessoas de diferentes regiões de um país e, também, ao nível de homogeneidade da educação proporcionada pelas diferentes instituições educacionais, que garanta a compensação de diferenças e igualdade de oportunidades.

A Constituição Brasileira de 1998, no artigo 206, evidencia esta concepção sobre qualidade ao indicar a necessidade de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1998). O texto constitucional não aponta a obrigatoriedade da oferta da educação superior, porém, no inciso V, assegura a igualdade de acesso aos níveis mais elevados de ensino. Interessante observar que as visões de pluralismo e equidade estão presentes na legislação brasileira.

Cezne (2006) observa que, no texto constitucional, há pouquíssimos dispositivos tratando, especificamente, da educação superior. Quanto às questões da universalização e da gratuidade do ensino, o nível superior não pode ser considerado a partir dos mesmos parâmetros do ensino fundamental e médio, visto que não é considerado como obrigatório. Para o autor, contudo, o Estado tem o compromisso de desenvolver mecanismos para possibilitar esse acesso com base em critérios intelectuais ou acadêmicos apurados a partir de provas e formas objetivas, em especial quando se trata das universidades públicas.

O entendimento de que a educação superior de qualidade é aquela que proporciona igualdade de oportunidades educacionais é uma das vertentes também discutida internacionalmente. A Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)², que ocorreu em Paris em 1988, definiu metas para este nível educacional no século XXI e aponta a necessidade de desenvolver uma nova visão que promova a igualdade de acesso baseada no mérito, em qualquer idade, sem discriminação por raça, sexo e outras variáveis econômicas e sociais. Deve-se facilitar o acesso de alguns grupos específicos como os povos indígenas e fortalecer a participação das mulheres.

Além destes aspectos, a CMES/1998 aponta as missões primordiais da Educação Superior que envolvem educar, formar e realizar pesquisas tendo em conta a função ética, a autonomia, e responsabilidade social. O saber deve ser promovido por meio da pesquisa científica, das artes e das ciências humanas. Foi definida também uma orientação de longo prazo baseada na relevância social, o que requer uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente. O referido

² A UNESCO tem como objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – são 193 países, entre eles o Brasil – na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades. No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em 20 nov. 2016.

documento parece mesclar aspectos das concepções acima citadas, levando a uma definição ampla de qualidade:

A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional (UNESCO, 1998, p. 25).

Esta definição traz à luz os diversos elementos a serem considerados quando se busca discutir a qualidade na educação superior. As diversas funções da educação superior, suas atividades, assim como todas as pessoas e recursos de infraestrutura envolvidos, precisam ser abordados na compreensão acerca deste tema.

Ressaltamos, nesta última citação, a relação estreita entre qualidade e avaliação. A qualidade da educação oferecida por determinada instituição, em todas as suas funções, pode ser mensurada por meio de processos avaliativos que considerem um entendimento internacional do que vem a ser qualidade, mas sem deixar de considerar as especificidades dos países, regiões e instituições específicas. É a partir do processo de avaliação que o governo, as instituições e a sociedade poderão saber se as atividades desenvolvidas estão direcionadas para a melhoria dos processos educacionais. “A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais [...] tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro” (DIAS SOBRINHO, 2010a; p. 195).

Neste sentido, os estudantes, como protagonistas dos processos educacionais, assumem papel central da discussão sobre qualidade e, ao participarem dos processos avaliativos, podem cooperar com a renovação de métodos pedagógicos e programas curriculares, com a elaboração de políticas e com a gestão institucional. Ao discutir a avaliação do ensino pelo estudante, Younès (2015) afirma que pode ocorrer uma experiência de partilha entre professores e estudantes na construção de critérios de qualidade. Podemos dizer que esta partilha pode ir além da relação com os docentes e ser ampliada para a relação com os gestores das instituições de ensino e gestores dos sistemas educacionais. A presença dos estudantes nos espaços de avaliação e decisão deve ser estimulada, pois isto colabora com o aprimoramento das políticas

voltadas para este público, como também amplia a formação do estudante na direção de sua autonomia.

Além das questões ligadas à avaliação, as missões para a IES definidas pela Declaração de 1998, frutos de um grande consenso mundial, implicam em um conceito mais amplo e profundo a respeito da qualidade na educação superior (DEFOURNY; CUNHA, 2008). O foco não deve ficar restrito ao campo cognitivo e ao desenvolvimento de competências, mas deve ser considerado no âmbito de uma formação integral que relacione indivíduo, sociedade e espécie além de trabalhar temas como a humanização, a diversidade e a ética.

A Conferência Mundial da Educação Superior da UNESCO, realizada no ano de 2009, (CMES/2009) também destaca a importância da qualidade e reconhece que o grande esforço para ampliação do acesso à educação superior já trouxe resultados e deve continuar, pois ainda persistem grandes disparidades. É necessário garantir que os estudantes de comunidades pobres e marginalizadas recebam apoio financeiro e educacional para concluir seus cursos. Além disso, os critérios de qualidade precisam refletir o propósito de cultivar o pensamento crítico e independente nos estudantes e a capacidade de aprender por toda a vida, estimular a inovação e a diversidade.

Morosini (2008) observa que a discussão sobre qualidade tende a privilegiar a perspectiva institucional, muitas vezes relacionada à qualificação docente, porém é fundamental incluir nestas discussões as questões paradigmáticas e marcos gerenciais da educação. É necessária uma visão integradora do conceito de qualidade em educação para oferecer àqueles que ingressam na universidade uma formação integral, que expresse valores de uma época e que possa operar em uma perspectiva regional, nacional ou global.

Para Clotet (2008) a complexidade do tema exige planejamento, ação e avaliação. Segundo ele a qualidade na educação superior está relacionada à inovação e ambos são contemporâneos e imediatos no contexto da sociedade do conhecimento, caracterizada – dentre outros aspectos – pelo desenvolvimento e disseminação rápida das informações. Diante disso, os objetivos da educação superior de qualidade envolvem:

- Reconhecer e pôr em prática quatro processos institucionais: gestão, ensino, pesquisa e extensão;
- Fornecer os meios para uma sólida formação científica e humana, integrada ao conhecimento e à prática da cidadania responsável inseparável da responsabilidade social;
- Esclarecer o iniludível compromisso de toda pessoa com o meio ambiente e com o desenvolvimento humano e social;
- Garantir o respeito às identidades culturais;
- Preparar para a inserção profissional;

- Desenvolver competências como: interagir com diversas tecnologias, saber trabalhar em equipe, transitar em diferentes línguas e linguagens, resolver conflitos e ser hábil na comunicação;
- Propiciar a aquisição e o desenvolvimento das habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida. (CLOTET, 2008, p. 11)

Os elementos que compõem a concepção de qualidade de Clotet (2008) permitem perceber as diversas dimensões que envolvem a formação na educação superior. É necessário desenvolver nos estudantes capacidades diversas, além de direcioná-los para um comprometimento com a sociedade. Esta noção ampla de qualidade também pode ser vista no trabalho de Morosini (2016), que apresenta os resultados de um estudo interinstitucional que propõe indicadores para a os sistemas educacionais. A autora explicita que a qualidade na educação superior envolve aspectos relacionados à internacionalização universitária, gestão, ensino, inovação pedagógica da formação e desenvolvimento profissional docente.

Podemos destacar ainda que os indicadores relacionados à qualidade no ensino de graduação podem estar referenciados em produtos e em processos. Os indicadores de produto dizem respeito à qualidade da instituição e envolvem infraestrutura de instalações, biblioteca, laboratórios, além do projeto institucional; à qualidade do corpo docente que se relaciona com a formação, desenvolvimento, carreira e regime de trabalho dos docentes; e à qualidade dos discentes, que envolve os aspectos de permanência e oportunidades de ampliação da formação (MOROSINI, 2016). O Quadro 1 detalha dos indicadores de qualidade do corpo discente:

Quadro 1 - Indicadores de qualidade do corpo discente.

Categoria	Indicadores de qualidade
Qualidade do corpo discente	• condições de apoio e permanência dos estudantes (auxílio à alimentação, moradia, transporte)
	• programas de inserção na vida acadêmica, incluindo ofertas de estudos compensatórios
	• programas de intercâmbio nacionais e internacionais
	• oportunidade de participação em programas de iniciação científica
	• programas de inserção social, incluindo estímulo à participação em projetos solidários
	• programas de ação cultural fomentando a curiosidade do estudante e valorizando a sua formação geral

Fonte: Adaptado de Morosini (2016).

Com base nestes indicadores pode-se perceber que a qualidade, a partir da perspectiva dos estudantes, tem relação com a formação geral e com uma vivência de oportunidades no contexto acadêmico. Trata-se de oferecer ao estudante a chance de permanecer no curso e participar de atividades que desenvolvam competências de pesquisa e de interação com a realidade social.

Quanto à qualidade referenciada em processos, Morosini (2016) aponta para indicadores de natureza pedagógica e acadêmica, direcionada para a transição paradigmática vivida na contemporaneidade. A noção de qualidade passa a focalizar o currículo dos cursos, que deve ser inovador, em busca da superação de estruturas rígidas e disciplinares, incentivando articulação entre teoria e prática e a integração entre ensino e pesquisa, além de ofertar atividades que ampliem a base cultural da formação. As práticas pedagógicas devem apontar para o desenvolvimento de atividades participativas, familiarização com linguagens tecnológicas, flexibilização da formação e estímulo à produção científica integradora. Os currículos dos cursos de graduação seriam orientados para permitir ao estudante uma melhor compreensão da realidade social.

Além disso, os indicadores relacionados à avaliação no contexto de sala de aula se relacionam à perspectiva de processos. Destaca-se o uso de diferentes metodologias, a consideração dos múltiplos tempos de aferição da aprendizagem e a valorização da autonomia do estudante no seu processo de aprendizagem (MOROSINI, 2016). Neste contexto, educação superior de qualidade é aquela que entende o estudante como protagonista da sua trajetória formativa.

Exploraremos a seguir aspectos largamente desenvolvidos na literatura atual que, de formas diversas, indicam qualidade como resultante da oferta de determinadas condições de formação para os estudantes, relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, à infraestrutura, ao acesso à tecnologias e inovações pedagógicas. A percepção dos estudantes sobre sua formação pode ser fundamental para processos que buscam ampliar e/ou mensurar sua qualidade – seja na visão economicista, pluralista ou de equidade.

2.2 QUALIDADE E AS FUNÇÕES PRIMORDIAIS DA UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.

Para fomentar a compreensão da qualidade em educação superior no Brasil é necessário reconhecer que as finalidades deste nível educacional expressos na LDBN (BRASIL, 1996) são alcançadas por meio dos processos de ensino, pesquisa e extensão. Torna-se necessário, portanto compreender o significado destas atividades para discutir a qualidade dos cursos na percepção dos estudantes, conforme a proposta do presente trabalho.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 indica a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão como princípio da educação superior, relacionado a um conceito de

qualidade acadêmica que favorece a aproximação entre as instituições de ensino superior e a sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. Entretanto, o princípio da indissociabilidade não está consolidado em todas as instituições, uma vez que o decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, que regulamenta a LDBN (BRASIL, 1996), dissolveu esta questão e direcionou a exigência de oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão apenas para as Universidades, e não para outras modalidades de IES (Faculdades, Centros de Ensino etc.) (BORGES; ARAÚJO, 2012).

Esta distinção tem impacto direto na qualidade da educação oferecida pelas instituições de ensino, já que a pesquisa promove o contato com os conhecimentos atualizados e inovadores e, na atividade de extensão se desenvolvem habilidades práticas a partir do contato com a comunidade. Neste contexto, o compromisso de promover a pesquisa e a extensão fortalece a qualidade das universidades que investem nestas funções. Este fato pode ser comprovado quando se analisam indicadores de qualidade definidos pelo INEP, por exemplo (CPC e IGC³). Nestas avaliações as Universidades se revelam instituições com melhores resultados.

A Universidade assume a reponsabilidade fundamental de desenvolver o conhecimento e torná-lo acessível por meio de sua atuação social. Sobre a relação entre Universidade e Sociedade, Botomé (1996) afirma que a integração da pesquisa com o ensino são bases para a construção da consciência crítica e da capacidade de intervenção das pessoas no contexto social em que vivem. A afirmação seguinte resume o papel da pesquisa científica diante das demais funções da instituição universitária: “Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa; ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando, construindo conhecimento; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa”. (SEVERINO, 2009, p. 261) Cabe à universidade desenvolver a ciência e permitir que seus estudantes tenham contato com o conhecimento científico que pode contribuir com a solução dos problemas da sociedade.

³ O Índice Geral de Cursos (IGC) é uma das medidas usadas pelo INEP para avaliar as instituições de educação superior, públicas e privadas. O IGC é um indicador expresso em conceitos, com pontuação variável de um a cinco pontos. Uma instituição que obtenha de três a cinco pontos atende de forma satisfatória; abaixo de dois a atuação é insatisfatória. O IGC de uma instituição é resultado da média ponderada do Conceito Preliminar de Curso (CPC), indicador de avaliação de cursos de graduação, e obedece a um ciclo de três anos, em combinação com o resultado do Enade, que mede o desempenho dos estudantes. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um índice que avalia os cursos de graduação. Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade dos cursos são o ENADE – Exame Nacional, aplicado a cada ano por grupo de áreas do conhecimento, e as avaliações feitas por especialistas diretamente na instituição de ensino superior. Quando visitam uma instituição, os especialistas verificam: as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. Segundo dados disponíveis no site do INEP, entre as instituições que alcançaram a nota 5 no ano de 2014 as universidades foram a maioria (INEP, 2016).

Entretanto a associação entre ensino e pesquisa não parece tão evidente. Cunha (2011) afirma que, embora seja um consenso de que a associação entre ensino, pesquisa e extensão caracteriza a qualidade da educação superior, estabelecer este vínculo, na prática, torna-se um desafio para as universidades, pois não houve um aprofundamento sobre o impacto da indissociabilidade nos processos de ensinar e aprender. A formação do docente universitário centrada na pesquisa, a pouca preocupação das universidades com o processo de inserção profissional e o ambiente pouco estimulante para a inovação pedagógica são elementos apontados pela autora como dificuldades para o estabelecimento da relação entre ensino e pesquisa. Diante das dificuldades de estabelecer estas relações, destaca-se então a necessidade de considerar os estudantes como peças-chaves nos planos de ensino. A docência deveria apresentar aos estudantes problemas ainda não resolvidos, colocando a prática como o ponto de partida e chegada e dessa forma promovendo a extensão.

O ensino com pesquisa, que materializaria a concepção de indissociabilidade centrada na aprendizagem, pressupõe um deslocamento da docência centrada no professor para a docência centrada no estudante. E esse movimento processual exige conhecimentos e saberes que os profissionais docentes do ensino superior, em geral, não têm, pois não realizam estudos do campo educacional. Entretanto, quando mobilizam sua condição reflexiva sobre o trabalho que realizam, desenvolvem saberes experienciais importantes e protagonizam, com seus alunos, ações pedagógicas de caráter inovador (CUNHA, 2011, p.456).

Para isso é necessário sair da estrutura de aulas magistrais centradas nos docentes, modificar currículos e práticas pedagógicas. A autora reconhece que ainda existem poucos espaços em que essa discussão se desenvolve perpetuando assim o modo de ensino tradicional e fazendo com que o discurso da indissociabilidade apareça mais como retórica. Entretanto, os desafios gerados pela democratização na universidade brasileira têm provocado reflexões sobre as possibilidades de mudanças nos processos pedagógicos, de forma que eles possam atender às expectativas do novo público que tem acesso à educação superior. É necessário promover uma ruptura com a visão de conhecimento posto e instituído e reavaliar as formas pedagógicas tradicionais (CUNHA, 2011).

Analisando especificamente o ensino, Botomé (1996) defende que é por meio desta função que os estudantes aprendem a utilizar os conhecimentos para agir diante de circunstâncias da realidade social. A relação entre os atores participantes do processo de ensino é um fator de qualidade no contexto da educação superior, por isso deve ser um dos elementos de análise quando se solicita dos estudantes uma apreciação acerca da qualidade de um curso.

Cabrera e La Nasa (2008) definem ensino como o fenômeno social que envolve professores e estudantes com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento

destes últimos. O ensino eficaz produz resultados demonstráveis em termos de desenvolvimento afetivo e cognitivo dos estudantes de graduação. Para Bernheim e Chauí (2008), o ensino consiste em fornecer assistência às atividades de construção dos estudantes, com o intuito de promover a aprendizagem pela compreensão. Nas aulas deve ocorrer um processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma construção única e conjunta entre professor e estudantes. Os novos paradigmas educacionais e pedagógicos apontam que ensino é um processo de criação e não apenas de repetição, no qual o estudante precisa adquirir informação, mas também aprender estratégias para adquirir, recuperar e usar a informação (BERNHEIM; CHAUI, 2008). Estes novos paradigmas exigem maior criatividade e abertura dos docentes para reconhecer as contribuições que os estudantes podem trazer nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Cabrera e La Nasa (2008), as práticas de ensino fazem parte de um processo complexo que inclui a percepção sobre o currículo por parte dos estudantes, o clima que permeia as relações entre docentes e estudantes e entre estes últimos e seus pares. Um clima permeado por preconceito e discriminação prejudica a adaptação e a permanência do estudante, sendo os professores, fundamentais para criar um ambiente instigante ao enfatizar a igualdade e a imparcialidade. Estes autores, ao revisarem a literatura sobre ensino e eficácia, percebem que algumas práticas têm efeitos positivos nos resultados dos estudantes: a aprendizagem colaborativa que prevê o desenvolvimento de projetos em grupos, fugindo da tradicional aula expositiva; a interação e o *feedback* do instrutor com a discussão em sala; a clareza e a organização do docente. Alves e Franco (2008) identificam que a exigência por parte do docente como um fator que colabora com o desempenho dos estudantes, enquanto que o absentismo seria um aspecto que prejudica o seu desenvolvimento. O compromisso por parte dos docentes e dos estudantes tem efeito positivo sobre os resultados dos esforços desenvolvidos.

Entretanto, a relação entre docentes e estudantes é também atravessada por tensão e conflitos quando é marcada por autoritarismo e desinteresse. Estas situações colaboram com que o estudante permaneça em uma posição passiva no seu processo formativo. Para Santos e Soares (2011), a formação de pessoas com autonomia e com motivação para aprender continuamente pressupõe que a relação docente-estudante tenha foco na aprendizagem construtiva do estudante e seja baseada na confiança, na disposição e na capacidade de aprender. O desenvolvimento de uma relação afetiva entre professor e estudante são aspectos do processo de aprendizagem que tem impacto na identidade profissional do formando, sendo fundamental que os estudantes tenham espaço para discutir suas dificuldades com o objetivo de superá-las.

As avaliações de conteúdo, dentro do processo de ensino aprendizagem, também podem colaborar com a construção de um processo formativo mais participativo. Cabrera e La Nasa (2008) afirmam que o desenvolvimento cognitivo na educação superior tem sido analisado por meio de duas abordagens controversas: os testes padronizados e as medidas auto relatadas de crescimento. Os testes medem o rendimento de maneira objetiva, mas são limitados, pois deixam de abordar diversos comportamentos e conteúdo de assuntos. Já as medidas autorelatadas são mais amplas, porém são menos precisas.

Mesmo com esta percepção, os autores afirmam que os estudantes são confiáveis na avaliação do seu crescimento cognitivo e afetivo, desde que eles sejam encorajados a compreender profundamente os objetivos curriculares e o conteúdo do assunto. Para exemplificar esta afirmação são citados estudos que em que estudantes forneceram avaliações muito consistentes para os comportamentos de ensino em observação (HATIVA; BIRENBAUM, 2000; CABRERA; COLBECK; TEREZINI, 2009). Além disso, os estudantes também são capazes de avaliar o desempenho de ensino, desde que as instituições identifiquem itens relevantes que façam parte dos formulários de avaliação.

Um outro aspecto importante do processo ensino-aprendizagem é a utilização de tecnologias pelos docentes. Na contemporaneidade, as instituições de educação superior e seus professores não podem resistir ao uso dessas tecnologias; elas precisam ser vistas como ferramentas e recursos de apoio. Entretanto, a tecnologia nunca substituirá a relação pessoal e real entre docentes e estudantes (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008). Um esforço para integrar a tecnologia às atividades tradicionalmente desenvolvidas em sala de aula pode promover um maior interesse dos estudantes pelos conteúdos, além de desenvolver maior autonomia e flexibilidade nos estudantes quando utilizadas ferramentas do ensino à distância.

A relação ensino-aprendizagem envolve um compromisso mútuo por parte dos estudantes e dos docentes. Aos estudantes é necessário empenho e dedicação para que se tornem sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem e alcancem a formação que lhes permita continuar aprendendo ao longo da vida. Aos docentes é necessária flexibilidade para adaptar a organização, o planejamento, os métodos de ensino e avaliação aos diferentes modos de aprendizagem dos estudantes e aos seus diversos interesses e capacidades, sem perder de vista a integração entre os conteúdos e os conhecimentos mais atualizados construídos no processo de pesquisa.

Na Universidade, a aprendizagem, a docência e o ensino serão significativos se forem apoiados em permanente atividade de construção do conhecimento, pois docentes e estudantes

precisam da pesquisa para conduzir um ensino eficaz e para construir um aprendizado socialmente relevante. Debatendo especificamente a função de pesquisa nas universidades, Severino (2009) aponta a existência de críticas à instituição universitária, pois esta priorizaria excessivamente a pesquisa, desprestigiando seu papel educativo na graduação e direcionando maiores investimentos à pós-graduação. Entretanto, o investimento em pesquisa é um fator positivo, já que esta dimensão era quase que inexistente na tradição universitária brasileira até a segunda metade do século XX. O principal foco da educação superior era preparação de técnicos a serviço do mercado de trabalho, numa postura meramente profissionalizante, desconhecendo a necessidade não só da formação científica, mas também de uma formação política.

A pesquisa é a base um ensino atualizado e comprometido com os problemas contemporâneos. Para Dias (2012), sem instituições de pesquisa adequadas, que formem uma massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode se desenvolver ou reduzir as disparidades que separam os países pobres e em desenvolvimento dos países ricos. Este autor revela a grande expectativa de retorno das pesquisas desenvolvidas nas instituições universitárias. Entretanto, para além da responsabilidade de modificar o contexto social de um país, que muitas vezes não se concretiza, a pesquisa colabora com o desenvolvimento de pessoas mais capazes e autônomas para intervir nos seus campos específicos de atuação.

Ao afirmar a importância do contato do estudante com a pesquisa científica, Fava-de-Moraes e Fava (2000) observam que, por meio da iniciação científica, os estudantes se aproximam de professores com quem possuem maior afinidade, de disciplinas de maior interesse, têm mais oportunidades de desenvolver capacidades como a expressão oral e escrita, além de discernimento para a tomada de decisões. Os estudantes que tiveram esse contato com a pesquisa costumam ter melhor desempenho em processos seletivos de pós-graduação e o incentivo por meio de bolsas fornece recursos que podem colaborar com a permanência nos cursos. Dessa forma, a vivência da pesquisa durante um curso de graduação é enriquecedora e deve ser incentivada no contexto das universidades.

As oportunidades voltadas à extensão universitária também colaboram com a ampliação da formação oferecida pelas universidades, ao permitir o contato dos acadêmicos com a sociedade, onde as teorias aprendidas em sala de aula se concretizam. As experiências de extensão podem ser gratificantes para os estudantes, pois nelas existe uma contribuição real para a comunidade. A extensão surgiu na Inglaterra do século XIX, com a intenção de direcionar novos caminhos para a sociedade e promover a educação continuada. Nos dias atuais,

surge como instrumento a ser utilizado pela Universidade para a efetivação do seu compromisso social. Há um fortalecimento da relação universidade-sociedade, quando acontece um desenvolvimento de ações que possibilitem contribuições para os cidadãos. A participação dos estudantes nas ações de extensão colabora com o desenvolvimento da capacidade de diálogo, de avaliar, planejar e trabalhar coletivamente (RODRIGUES et al., 2013; PADRÓN, 2010). A extensão proporciona um saber diferenciado, focado para a sociedade que se beneficia dos saberes desenvolvidos na academia.

Ao analisar o desenvolvimento da extensão universitária no Brasil, Botomé (1996) observa que a ela surge em um momento de críticas à instituição universitária, por ser fechada em si mesma, praticando um ensino que afastava os estudantes da realidade social e uma pesquisa direcionada para assuntos de interesse pessoal dos cientistas, em um processo que o autor considera alienante. A extensão surge, então, como uma forma de superar estas críticas mesmo que, inicialmente, tenha se constituído em trabalhos de caráter assistencialista e de atendimento ao público desvinculados das funções de ensino e pesquisa. Este processo começou a se modificar a partir do desenvolvimento de uma visão sistêmica na qual ensino, pesquisa e extensão precisam estar relacionados em um processo de retroalimentação com foco nas necessidades da sociedade. A extensão passa a se constituir em uma forma de reunir esforços, recursos e atividades para tornar o conhecimento acessível à coletividade.

A partir do conhecimento a respeito do compromisso social que possuem as universidades, percebemos que estas instituições em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, devem promover a ética. Essa questão assume, hoje, um papel especial devido ao processo de rápidas mudanças que afetam quase todas as áreas da vida individual e coletiva. Torna-se necessário consolidar e difundir concepções morais que permitam às novas gerações construir o futuro. As universidades devem, também, contribuir com a redução das desigualdades sociais e colaborar com a solução dos problemas sociais, por meio dos seus aportes de ciência e tecnologia. Estas instituições não podem suprir a ausência de políticas sociais, mas também não podem ausentar-se da busca por soluções para os desafios da vida social, pois devido à liberdade intelectual de que gozam seus membros, as universidades estão em posição de atuar como esteio dos valores éticos e morais da sociedade. As universidades podem, dessa forma, levar seus estudantes a se perceberem como cidadãos do mundo, indivíduos criativos na busca por soluções para questões que inquietam suas comunidades (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Neste sentido, oferecer aos estudantes um ensino com foco nos problemas da sociedade e oportunidades práticas de

acompanhar e participar do desenvolvimento de pesquisas e de ações de extensão favorece o desenvolvimento desta consciência ética e social.

A questão da qualidade na educação superior hoje tem relação com a formação do que Speller (2012) chama de *inteligências responsáveis*. Os grandes debates contemporâneos exigem visão social que considere a dimensão cidadã, a questão da ética e responsabilidade coletiva no uso de conhecimentos científicos, na perspectiva construção de sociedade uma justa, igualitária e inclusiva.

A compreensão sobre as funções de ensino, a pesquisa e a extensão é fundamental para o desenvolvimento de uma concepção de qualidade de educação superior que considere o estudante como ator central. O processo ensino-aprendizagem, as relações em sala de aula, o uso de novas tecnologias pelos docentes, as avaliações de conteúdo, as práticas pedagógicas que fomentem o interesse pela investigação, oportunidades de vivenciar a pesquisa e a extensão, e o desenvolvimento da ética e do compromisso social são elementos de valor para a formação dos estudantes e, por isso, fazem parte da investigação proposta neste trabalho.

2.3 QUALIDADE DA INFRAESTRUTURA E ACESSO ÀS TECNOLOGIAS.

A educação de qualidade requer a garantia de um ambiente em condições para fomentar a aprendizagem. O ambiente físico das instituições de ensino deve estimular e viabilizar o aprendizado e também favorecer as interações humanas (SOARES NETO et al., 2013). As boas condições de salas de aula, bibliotecas, locais para alimentação, instalações sanitárias além da disponibilidade de apoio administrativo e acadêmico permitem um melhor desenvolvimento das atividades educativas. No processo de avaliação da qualidade estes aspectos devem ser considerados, por isso fazem parte do instrumento de produção de dados proposto para esta pesquisa.

Muitos dos estudos que buscam identificar a importância da infraestrutura das instituições de ensino para a qualidade formativa foram realizados com foco no contexto da educação básica; dentre estes podemos destacar os realizados por Gaviria, Martínez e Castro (2005), Soares Neto et al. (2013) e Alves e Franco (2008). Estudos relacionados ao tema da eficácia escolar verificam se os recursos de infraestrutura disponíveis influenciam nos resultados dos estudantes em testes padronizados. O entendimento de Gaviria, Martínez e Castro (2005) sobre recursos se relaciona, entre outras coisas, à existência e qualidade da biblioteca, laboratórios, mesas, carteiras, equipamentos de vídeo, etc. Este autor observa que, em países desenvolvidos

como os Estados Unidos, o investimento em educação é alto e há pouca diferença entre a infraestrutura das escolas, por isso os recursos não teriam tanta influência do desempenho dos estudantes. Entretanto, em países em desenvolvimento como o Brasil, estes fatores fazem diferença no aproveitamento escolar.

Em relação à educação superior os estudos sobre este tema ainda são limitados, apesar de haver um reconhecimento de que a infraestrutura é um dos fatores que podem influenciar a qualidade da formação oferecida. Ao discutir a gestão de uma universidade pública Janissek, Peixoto e Bastos (2013) observam que embora esta disponha de mais pessoal, materiais e aportes tecnológicos do que há vinte anos atrás, atualmente existe uma grande pressão administrativa devido às demandas, às exigências e ao controle externo exercido sobre as IES.

A estrutura física e a segurança pessoal e patrimonial foram pontos registrados como problemáticos pelos gestores que participaram da pesquisa de Janissek, Peixoto e Bastos (2013) na Universidade Federal da Bahia. Para os pesquisados existem problemas relacionados à manutenção dos prédios e instalações, necessidades de melhoria das condições de acesso aos portadores de necessidades especiais, da segurança patrimonial e pessoal, por isso são necessárias intervenções. Dificuldades deste tipo, que surgem devido à restrição financeira, podem ser comuns a outras universidades públicas e, além dos gestores, os docentes e os estudantes podem participar de ações de diagnóstico que colaborem com a identificação dos problemas de infraestrutura e, conseqüentemente, ajudem a gestão na tomada de decisões.

No século XXI, um aspecto da infraestrutura que merece destaque é relacionado às tecnologias da informação e comunicação. As redes digitais (a internet) e sua interface gráfica (a *web*) foram incorporadas em nossos sistemas de intercomunicação e ação cotidianas e geraram ciclos cada vez mais acelerados nos processos de criação, industrialização, consumo e superação das tecnologias digitais. Devido à sua grande abrangência, as tecnologias de informação e comunicação passaram a ter uma grande influência nos processos educacionais (KENSKI, 2012).

Moran (2004) argumenta que educar com qualidade passou a relacionar a atuação dos docentes em espaços como uma nova sala de aula com infraestrutura moderna (equipada com computador, projetor, acesso à internet), laboratório conectado, utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, inserção em ambientes experimentais e profissionais em que se busca a correlação entre teoria e prática. Estes ambientes, que vem se modificando continuamente nos últimos anos, se constituem em um desafio para a atuação docente.

A aplicação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para ensinar e aprender tem um imenso potencial para aumentar o sucesso dos estudantes e, para garantir que a inclusão das TIC, é necessário desenvolver políticas e fortalecer a infraestrutura, especialmente a largura de banda (KENSKI, 2012). A TIC é vista como uma área estratégica nas instituições de ensino e o investimento nesta área deve ser crescente para atender à necessidade constante de atualização da infraestrutura.

Como contraponto para a discussão sobre a relação entre tecnologia e qualidade, Moreira e Kramer (2007) apontam como fantasiosa a concepção de que a infraestrutura e o emprego de tecnologia seriam suficientes garantir a qualidade na educação. A atratividade causada pela tecnologia tem sido utilizada pelos defensores da educação como produto mercadológico, ressaltando o valor das instituições apenas pela oferta de uma melhor infraestrutura tecnológica, voltada para o preparo técnico dos estudantes para funções específicas de interesse das empresas. Para estes autores esta visão é restrita e os docentes não devem estar subalternos à tecnologia. É interessante, contudo, o desenvolvimento de visão crítica dos processos e usos apropriados das novas tecnologias, sem perder de vista o objetivo de oferecer a melhor formação para o estudante, não apenas nos aspectos técnicos, mas também numa perspectiva de promover a sua emancipação social.

Embora reconheçamos que existem abordagens diferentes para este tema, não se pode ignorar o papel preponderante que as TIC adquiriram no contexto atual, exigindo que as instituições forneçam aos estudantes o contato estes recursos. Apesar da difusão do acesso à informática ocorrido nas últimas décadas, ainda existem pessoas que não possuem acesso às tecnologias da informação por razões econômicas e sociais, a denominada desigualdade digital (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008). Na busca por uma maior democratização do acesso à educação superior, as instituições de ensino superior devem oferecer estes recursos para os estudantes, em especial àqueles que não desfrutam de uma situação socioeconômica adequada. O acesso à tecnologia pode influenciar no processo de permanência do estudante, já que as relações com o contexto universitário se estabelecem, cada vez mais, por meio dos ambientes virtuais.

Neste sentido, nesta pesquisa queremos identificar também a percepção dos estudantes sobre a infraestrutura dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA. Para isso consideramos que as condições de salas de aula, bibliotecas, locais para alimentação, instalações sanitárias além da disponibilidade de apoio administrativo, acadêmico, e a disponibilidade de acesso à tecnologia são elementos que podem se relacionar com a qualidade das instituições de ensino e seus cursos.

2.4 INTERNACIONALIZAÇÃO E O DEBATE SOBRE QUALIDADE

Segundo Bernheim e Chauí (2008), uma das características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção. Trata-se de um novo paradigma econômico e produtivo, no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação. A vantagem comparativa entre as nações é determinada, cada vez mais, pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas. O processo de integração econômica e política, a necessidade cada vez maior de compreensão intercultural e a natureza global das comunicações, dos mercados de consumo modernos reforçam o caráter mundial da aprendizagem.

O processo de globalização, que segundo Santos (2000) está relacionado à diminuição das distâncias entre as pessoas, ao livre comércio, ao desenvolvimento tecnológico e à velocidade na difusão das informações, influencia diretamente as atividades das universidades, responsáveis pela geração e difusão do conhecimento. O saber contemporâneo é, antes de tudo, reflexo do caráter mundial da aprendizagem e da pesquisa (MOROSINI, 2008). A formação de blocos regionais e a globalização exigem da educação superior mudanças e adaptações cada vez mais rápidas, direcionando a necessidade da uniformidade de parâmetros de desempenho, avaliação da qualidade, currículos, credenciamento e mobilidade de estudantes e professores.

Meneghuel e Amaral (2016) observam que existem duas tendências sobre o papel da educação superior no século XXI, relacionadas à internacionalização. Uma destas tem foco mercadológico, no qual as instituições de educação superior deveriam desenvolver produtos para competir no mercado internacional, é defendida por organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Neste contexto a internacionalização, compreendida como “ a capacidade das IES do continente desenvolverem atividades acadêmicas em parceria com IES de outros países (em particular do primeiro mundo), aparece como um “diferencial” de qualidade (MENEGHUEL; AMARAL, 2016, p.27).

Neste direcionamento ocorreu a experiência europeia de integração dos sistemas nacionais universitários. Em decorrência do Processo de Bolonha, iniciado em 1998, foram fixados etapas e passos a serem realizados pelos sistemas de educação superior com o intuito de construir um espaço europeu que aumentasse a competitividade do sistema, facilitando a mobilidade e a empregabilidade dos estudantes em toda a Europa.

Uma outra concepção, defendida pela UNESCO na Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em 1998, declara a educação superior como bem público, que deve estar a serviço das questões sociais. Nesta perspectiva é necessário pensar no fortalecimento dos países em desenvolvimento e na consolidação de valores como a solidariedade para superar os aspectos perversos do processo de globalização, que surgem devido ao acirramento da exploração capitalista. A instituição universitária deve fomentar a ciência nos diversos países e fortalecê-los, sem deixar de considerar a necessidade de integração, colaboração e de respeito às diferenças entre os povos (MOROSINI, 2008).

No contexto latino-americano, ainda predomina o isolamento, devido à pouca integração existente, bem como ao menor desenvolvimento econômico dos países, que influencia nos sistemas de educação superior. Para propiciar uma maior mobilidade internacional na América Latina seriam necessárias medidas como a flexibilização dos currículos acadêmicos; compatibilização dos sistemas universitários; adoção de mecanismos de equivalências; entre outros (CABRAL; SILVA; SAITO, 2011). Esta questão está relacionada diretamente com uma visão de qualidade que deve ser compartilhada entre os países. Além disso, este assunto está relacionado ao fortalecimento e valorização do conhecimento produzidos pelos países do Sul.

Cabe destacar que está se fortalecendo um debate sobre a necessidade de desenvolver e difundir dos conhecimentos produzidos nos países que foram dominados pela colonização capitalista. Santos e Menezes (2009) observam que o colonialismo que historicamente submeteu os países do Sul, que não atingiram os níveis de desenvolvimento econômico semelhantes aos da Europa e América do Norte, também se converteu em uma relação desigual de saber-poder que desvalorizou e até mesmo extinguiu formas de saberes dos povos e nações colonizados. Surge então uma outra epistemologia, que denuncia esta supressão, valoriza os saberes que resistiram e pesquisam as condições de uma interação horizontal entre as formas de conhecimento.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva o esforço para internacionalização com foco na interação entre países do Sul se concretiza, no Brasil, com a implantação da UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana e da UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no ano de 2010. Segundo Ribeiro (2015), estas Universidades foram criadas com o objetivo de se tornarem instituições científicas, culturais, sociais e ambientais de cooperação em perspectiva intercultural e interdisciplinar. Nasceram no contexto da internacionalização solidária da educação superior e da política de cooperação entre os países da América Latina e Caribe, e dos países africanos de língua

portuguesa com o objetivo de oferecer cursos de nível superior que atendam às necessidades dessas nações. A criação destas universidades expressa um avanço da política de internacionalização da educação superior dentro da tendência de cooperação entre países do Sul e de superação da dominação colonial que prejudicou o desenvolvimento social, econômico e educacional dos países.

Em relação à América Latina, segundo Morosini (2008), é necessário desenvolver um modelo de cooperação internacional horizontal que, para ter qualidade, deve ser pautado em uma cultura de solidariedade internacional, desenvolvimento da mobilidade acadêmica e estudantil, trabalho em redes, entre outros aspectos. Para Santos e Almeida Filho (2012), a internacionalização se configura como a quarta missão das universidades quando esta instituição se mobiliza para alcançar determinados objetivos. Objetivos esses materializados em ações: reforçar projetos conjuntos e integradores que associem a diversidade cultural à universalidade científica; dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação com a reunião de parceiros para favorecer a mobilidade; e conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária e contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento, reforçando o papel da universidade como protagonista no mundo global. Por essas contribuições, percebemos a centralidade que este tema tem no contexto das universidades, de forma a ampliar as possibilidades de pesquisa e de formação.

Ao refletir sobre a contribuição que a internacionalização pode trazer para a formação dos estudantes, dentro de uma visão de integração e colaboração entre pessoas e países, cabe diferenciar a mobilidade acadêmica, que se constitui na possibilidade de alunos de uma instituição de educação superior realizarem seus estudos fora da instituição a qual pertencem, do intercâmbio acadêmico, que traz consigo a ideia de um relacionamento internacionalizado, sendo um caso particular de mobilidade acadêmica, de acordo com Cabral, Silva e Saito (2011). Em relação ao intercâmbio acadêmico, tornam-se cada vez mais importantes os incentivos por meio de convênios e bolsas de estudos de órgãos de fomento do Ministério da Educação (MEC) e das Instituições de Ensino Superior para que mais estudantes tenham a oportunidade de vivenciar a esta oportunidade de ampliação da formação em outros países (DALMOLIN et al., 2013). Em especial os estudantes origem popular, cujas famílias não possuem condições econômicas de financiar um intercâmbio acadêmico, precisam deste suporte para participar de programas ou atividades fora do país.

A experiência de viver em outro país proporciona aos estudantes a oportunidade conhecer hábitos diferentes e específicos, abre novas perspectivas e auxilia na superação de dificuldades,

já que o intercambista precisa se adaptar ao novo ambiente, enfrentar desafios e crescer sobretudo na perspectiva de fortalecimento emocional, devido à distância dos laços afetivos de origem. Os programas de intercâmbio buscam promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e da inovação técnico-científica. O intercâmbio acadêmico promove vantagens para os estudantes que vão além dos aspectos curriculares, mas também no desenvolvimento psicológico, autoconfiança, amadurecimento, independência, capacidade de relacionar-se (DALMOLIN et al., 2013). O estudante que tem esta oportunidade pode desenvolver uma visão mais ampla de cidadania e se preparar melhor para atuar no contexto de um mundo globalizado.

Na perspectiva dos estudantes, torna-se fundamental que, ao participar de um programa de mobilidade, ele tenha os seus estudos reconhecidos dentro da estrutura curricular da sua instituição de origem. Este é um problema da estrutura curricular dos cursos de graduação no Brasil, por isso a adequação do país a um modelo de formação mais flexível e adaptável àqueles desenvolvidos em outros países, tem muito a acrescentar à formação dos estudantes de graduação.

2.5 INOVAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E QUALIDADE

Em um contexto de globalização, com a diminuição das fronteiras entre países e com rápida difusão do conhecimento, as Universidades têm sido convocadas a inovar, ou seja, a modificar padrões preestabelecidos, romper paradigmas e reinventar-se para que consigam absorver e se modificar perante as profundas e aceleradas mudanças da sociedade contemporânea (SPELLER, 2012). A concepção de qualidade na universidade se relaciona não apenas com a evolução tecnológica e sua incorporação aos processos de ensino e pesquisa, mas também guarda relação com inovações pedagógicas que permitam a compreensão dos problemas de um mundo em constante mutação.

As propostas de inovação pedagógica, enquanto ruptura paradigmática, devem reconhecer as formas alternativas de saberes e experiências, valorizando a contribuição dos estudantes para o processo educacional. Neste sentido, o desenvolvimento de uma educação superior de qualidade envolve uma proposta de mudança de padrões com base em concepções pedagógicas que valorizem a participação, protagonismo dos estudantes. Esta visão colabora para o enfrentamento das exigências contemporâneas que incluem habilidades complexas e uma formação cidadã (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008). Trata-se de modificar a forma de

desenvolver a ciência, com o objetivo de romper o isolamento entre as pessoas e promover a inclusão de diversos grupos sociais, valorizando sua cultura.

Para alcançar a meta de promover aproximações educacionais inovadoras, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998), em seu nono artigo, aponta a necessidade de reformas curriculares que permitam avançar além do domínio cognitivo das disciplinas:

Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas, particularmente das que preparam para atividades empresariais. O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares (UNESCO, 1998, p.24).

O documento da UNESCO, de duas décadas atrás, já apontava para a necessidade de mudanças curriculares que aproximassem o conhecimento científico do conhecimento tradicional, proveniente das comunidades. Ao discutir os desafios para a universidade contemporânea, Brito (2015) reforça a importância da valorização da cultura local. Com base em Quijano (2007) a autora reconhece a influência do colonialismo ao qual foram submetidos os países não-europeus com a subordinação destes a modelos e padrões científicos externos, e discorre sobre necessidade de desconstrução do imperialismo eurocêntrico. Com isso, seria possível a construção uma variedade de formas de proceder diante dos problemas atuais, a partir de uma abordagem transversal entre as diversas formas de construção do conhecimento que inclua no centro do discurso e da produção científica os sujeitos que ocupam o lugar da diferença.

Na contemporaneidade, em muitos campos científicos, percebe-se que a forma disciplinar de análise, baseada na fragmentação do objeto e numa crescente especialização do sujeito científico, teria exaurido sua capacidade de apreender as complexas realidades concretas da natureza, história e cultura humanas (ALMEIDA FILHO, 2005). Para Morin (2003) existe complexidade quando os componentes que constituem um todo são inseparáveis e interdependentes, de forma que o retalhamento em disciplinas não permite a apreensão da totalidade.

Neste contexto, os sistemas de educação superior devem fortalecer sua capacidade de conviver com a incerteza e de compreender a complexidade de um mundo cada vez mais

diverso. “Se o século XX foi o da procura de certezas científicas e do desenvolvimento acelerado das várias disciplinas do conhecimento humano, o presente século está marcado para ser o da incerteza e da abordagem interdisciplinar” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p.12). Neste ponto é necessário apresentar as diferentes concepções da interdisciplinaridade, que se fortalecem como proposta científica para lidar com a complexidade do mundo moderno.

Gattás e Furegato (2007) descrevem os diversos entendimentos acerca da noção de interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é interpretada como ferramenta de superação da fragmentação do pensamento e da visão parcelar do mundo. Neste sentido, as especialidades devem transcender suas próprias áreas, tomando consciência de seus limites e acolhendo as contribuições das outras disciplinas. A interdisciplinaridade também pode ser pensada em termos de atitude, como vontade de cooperação, de diálogo, de abertura ao outro. Este termo ainda é analisado em termos de partilha de poder, pois exige a disponibilidade para compartilhar um conhecimento e torná-lo acessível à compreensão de outros. Implica em relações de reciprocidade, de mutualidade, de substituição da concepção fragmentária por uma concepção unitária do ser humano. Estas três concepções de interdisciplinaridade preveem a integração entre campos de conhecimento e entre as pessoas.

Ao sugerir o perfil de pessoas que se pretende formar a partir das diversas concepções de interdisciplinaridade, Raynaut e Zanoni (2011) apresentam três objetivos de formação que podem orientar a organização dos cursos. O primeiro é desenvolver nas pessoas uma concepção global a respeito da realidade contemporânea, saindo das limitações impostas pela fragmentação das disciplinas e oferecendo condições de enfrentar os desafios intelectuais impostos pela nossa sociedade. O segundo é formar pesquisadores que estejam aptos a trabalhar em equipe, que saibam trabalhar em colaboração com outros especialistas para a solução de um problema científico complexo. E um terceiro objetivo se relaciona a formação de profissionais que possam decidir e agir com consciência do caráter híbrido e complexo a respeito dos problemas em que estão envolvidos. Os cursos acadêmicos podem definir um enfoque pedagógico próprio que permitam alcançar estes objetivos de formação que vão preparar os estudantes para um contexto profissional que exige habilidade em lidar com problemas complexos.

As mudanças no perfil profissional requisitado na contemporaneidade afetam a missão, as estruturas acadêmicas, os métodos de ensino e aprendizagem, enfim, todo o trabalho desenvolvido pelas instituições de educação superior e, por isso, devem ser incorporadas no replanejamento dos currículos. Os currículos estruturados tradicionalmente baseiam-se na

fragmentação disciplinar de forma a garantir a manutenção das carreiras profissionais, e a proposta interdisciplinar, que surge neste campo na década de 1960, preconiza a integração dos campos de conhecimentos e experiências cotidianas como estratégia para desenvolver um entendimento mais crítico e reflexivo da vida em sociedade, além de resgatar o sentido da educação como processo emancipatório do sujeito. A convicção de que os problemas complexos da sociedade contemporânea não podem ser resolvidos fora de uma perspectiva interdisciplinar faz com que o ponto crucial das reformas acadêmicas envolva a combinação dos elementos estruturais da universidade de modo a que a sua organização promova e facilite essa interdisciplinaridade, que é a forma contemporânea de exercer o ofício universitário. (BRITO, 2015; BERNHEIM; CHAUI, 2008). O compromisso dos docentes com o desenvolvimento de uma formação interdisciplinar torna-se essencial para que as inovações pedagógicas alcancem o objetivo de formar sujeitos melhor preparados para se inserir na sociedade do conhecimento.

No contexto do ensino, a interdisciplinaridade é vista como um processo que envolve a integração e o engajamento de educadores. Trata-se de trabalho conjunto, com interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade. Superando a fragmentação do ensino, chega-se à formação integral dos alunos para exercerem criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo, favorecendo o enfrentamento de problemas complexos (GATTÁS; FUREGATO, 2007, p. 89).

O entendimento acima citado guarda relação com a análise desenvolvida por Sampaio e Santos (2016) ao apresentarem artigo sobre formação universitária interdisciplinar. Baseadas em Colet (2002), as autoras utilizam o termo *démarche* com o objetivo de descrever a disposição, necessária aos participantes de um projeto interdisciplinar, em colaborar com pessoas de determinado grupo para esclarecer dúvidas sobre certo objeto sob investigação, admitindo-se a convivência com ambiguidades e certa insegurança. As *démarches* interdisciplinares se baseiam na integração conceitual, teórica ou metodológica entre disciplinas, na colaboração entre os representantes das disciplinas e na síntese que seria o resultado da integração e da colaboração. Estas dimensões exigem esforços significativos dos envolvidos para que a interdisciplinaridade se concretize em uma formação ampla e cidadã para os estudantes.

Brito (2015) sinaliza que ainda não há acordo quanto ao conceito de interdisciplinaridade, porém está claro que essa noção pressupõe a diluição das fronteiras disciplinares, sem, entretanto, pressupor a extinção das disciplinas. São diversos os entendimentos a respeito da interdisciplinaridade, e o conceito está em construção ao mesmo tempo teórica e prática, não sendo possível definir metodologias e formatos de utilização únicos.

A instituição universitária é protagonista do debate sobre interdisciplinaridade na formação mas, ao mesmo tempo, resiste às alterações que são anunciadas por essa perspectiva. Por este motivo, a articulação de disciplinas, assim como a incorporação de outros conhecimentos para a produção de uma abordagem pedagógica interdisciplinar, deve admitir a flexibilidade, o erro e a incerteza como integrantes do processo (BRITO, 2015). É necessário que o debate sobre a interdisciplinaridade se fortaleça nas instituições universitárias, de modo a diminuir estas resistências e viabilizar o desenvolvimento prático da integração entre os campos de conhecimento.

Para Cunha, Fernandes e Pinto (2008) os seguintes indicadores ajudam a entender como a inovação pedagógica pode se configurar na prática das universidades: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender ligada aos princípios positivistas da ciência, a gestão participativa onde os sujeitos dos processos, os estudantes, são protagonistas da experiência; a reconfiguração dos saberes para diminuir dualidades entre saber científico e saber popular, por exemplo; a reorganização da relação teoria e prática, rompendo a proposição de que a teoria precede a prática e dificulta a visão de totalidade; a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, a mediação entre as subjetividades, o que envolve a dimensão das relações que se estabelecem entre os sujeitos e o respeito mútuo; e o protagonismo dos sujeitos nas ações pedagógicas, valorizando a produção pessoal e criativa dos estudantes.

A transformação da instituição universitária para se adequar às novas perspectivas científicas e educacionais deve inspirar modelos acadêmicos que permitam aos estudantes desenvolverem competências básicas para aprendizado contemporâneo, como: capacidade reflexiva e crítica; capacidade de solução de problemas; capacidade de adaptação a novas situações; capacidade de selecionar a informação relevante nas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania, que lhe permita tomar decisões corretas; capacidade de continuar aprendendo; capacidade de buscar espaços intermediários de conexão entre os conteúdos das várias disciplinas, de modo a realizar projetos que envolvam a aplicação de conhecimentos ou procedimentos próprios de diversas matérias; capacidade de apreciar a leitura e a escrita, o exercício do pensamento e a atividade intelectual, de modo geral (BERNHEIM; CHAUI, 2008). O desenvolvimento destas competências pode ocorrer a partir de um processo consistente de formação geral.

O conhecimento da necessidade de promoção de uma formação mais ampla leva à reflexão de que a qualidade da educação superior não pode ser mensurada apenas pelo

desenvolvimento de competências profissionais, mas a partir de uma visão de formação integral, relacionando o indivíduo, a sociedade e a espécie humana. Nas universidades, as diversas ciências e saberes precisariam interagir com maior vigor, abertas ao novo que está à margem. Estas instituições necessitam fornecer aos seus estudantes uma formação cidadã, uma preparação para a vida. Não se justifica a existência da universidade apenas para formar profissionais que atendam as demandas de mercado, esta instituição precisa ajudar a desenvolver indivíduos inquietos e dispostos a enfrentar os problemas da sociedade, tornando-a mais justa e comprometida com a dimensão humana da existência (DEFOURNY; CUNHA, 2008). Neste sentido o conceito de qualidade pode ser integrador e direcionar as universidades para atingirem o objetivo de fornecer uma formação ampla e cidadã, com valorização da diversidade, da cultura e com mais oportunidades de acesso à educação.

A partir desta discussão, podemos perceber que a oferta de uma formação inovadora pelas instituições de educação superior, direcionada pela noção de interdisciplinaridade, pode ser compreendida como um indicador de qualidade. O entendimento acerca da necessidade de interação entre áreas do conhecimento para gerar novas informações é fundamental para o aprendizado de habilidades e competências gerais que permitam ao estudante um desenvolvimento continuado. Ao vivenciar uma proposta de formação inovadora, os estudantes podem contribuir com a compreensão sobre a atuação das instituições acerca do objetivo de promover uma formação que valorize as diferenças entre as pessoas e dilua as barreiras entre as disciplinas, por isto neste trabalho pretende-se analisar a percepção do estudante também nos aspectos relacionados a valorização da diversidade, inovação e interdisciplinaridade.

A compreensão sobre qualidade na educação superior passa pelo entendimento do papel das universidades neste contexto de rápida difusão do conhecimento e diminuição das fronteiras entre as nações e entre as pessoas. Uma melhor compreensão das funções e atividades das universidades, o atendimento às demandas da infraestrutura, o desenvolvimento de políticas internacionalização e a inovação a partir de uma perspectiva interdisciplinar, são desafios que necessitam ser enfrentados pelas universidades a caminho de uma educação de melhor qualidade para os estudantes que precisam estar preparados para lidar com as demandas do século XXI.

3. QUALIDADE E EQUIDADE: A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A educação foi reconhecida internacionalmente como um bem público, ao qual tem direito todo o ser humano, sem distinção seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política, origem social, ou qualquer outra condição, conforme expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴. Este direito deve ser assegurado pelo Estado.

A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 205, mostra-se em acordo com esta concepção: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ”. Ou seja: no Brasil fica evidente o papel primordial do Estado, que deverá não somente fornecer a educação gratuitamente nos estabelecimentos oficiais, como estabelecer políticas públicas visando a ampliação desse sistema, possibilitando a colaboração com a sociedade (CEZNE, 2006). Embora o sistema educacional garanta a livre iniciativa privada na oferta de educação, o Estado, em conjunto com a família, deve garantir este direito a todos os cidadãos.

A LDBN (BRASIL, 1996), em seu artigo terceiro, apresenta os princípios que orientam a educação no Brasil. Um deles aponta para a necessidade de “igualdade de condições para o acesso e permanência”. Este princípio evidencia a relação entre qualidade e oferta de oportunidades de escolarização. Dias Sobrinho (2010b) afirma que esta discussão tem uma dimensão social e política e defende que a educação qualidade deve ser para todos, pois é imprescindível à construção de sujeitos sociais. “Um sistema educativo que reforça os preconceitos e amplia a marginalização social não pode ser de qualidade, do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade” (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 1231).

Em que pese a disposição constitucional, também presente na LDBN, de universalização do ensino fundamental e médio, persiste ainda uma pirâmide educacional perversa que limita o acesso à educação superior. Segundo dados do IBGE (2015), a taxa de escolarização líquida⁵ das crianças de 06 a 14 que frequentavam o ensino fundamental foi de 72,5% em 2007 e em 2014 passou para 78,3%. Em relação aos adolescentes de 15 a 17 que frequentam o ensino

⁴ Documento aprovado em 1948 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). A declaração é base da luta universal contra a opressão e a discriminação, pois defende a igualdade entre as pessoas e reconhece direitos fundamentais como ao trabalho e à educação. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> . Acesso em 01.03.2016

⁵ A taxa de escolarização líquida indica a proporção da população em determinada faixa etária que se encontra frequentando escola no nível adequado à sua idade.

médio, a taxa de escolarização líquida foi de 40,9% em 2007 e cresceu para 58,6% em 2009. Apesar do aumento no período, nota-se que o ensino médio ainda se configura em um ‘gargalo’, etapa que nem todos conseguem concluir devido aos altos níveis de evasão e repetência. Esta situação também afeta a educação superior, pois apenas a parcela da população que conclui o ensino básico pode pleitear o acesso a este nível de ensino. Neves, Raizer e Fachinetto (2007) apontam o insucesso nos níveis anteriores como a principal razão da iniquidade no acesso à educação superior no país.

Embora a educação superior não se configure obrigatória, todos que tenham interesse deveriam ter a oportunidade de ingressar nas etapas mais elevadas de escolarização. O reconhecimento da educação superior como promotora de ascensão social e de desenvolvimento humano tem aumentado o interesse por este nível educacional, porém no Brasil o acesso ainda é elitizado. Trow (2005) considera que um sistema de educação superior é de elite quando permite o acesso de, no máximo, 15% dos jovens na faixa etária esperada. Para que um país consolide um sistema de educação superior de massa é necessário permitir o acesso para 30% dos estudantes na faixa etária pertinente. Segundo dados disponíveis no site do Observatório do Plano Nacional de Educação⁶, em 2001, apenas 9,2% dos jovens na faixa de 18 a 24 anos estavam cursando a educação superior. Mais recentemente, em 2015, este percentual aumentou para 18,1%.

Segundo Bertolin (2009), a ampliação do ensino médio, embora caracterizada por elevados índices de evasão, gerou um aumento da demanda pela educação superior e partir da década de sessenta iniciou-se um processo de expansão deste nível por meio da iniciativa privada. Em meados dos anos noventa, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, FHC, esta ampliação de instituições privadas se torna expressiva. Houve um processo de reorientação em relação à educação no país, valorizando os princípios e a lógica do mercado de forma que a ES foi perdendo o *status* de bem público. O número de instituições privadas de educação superior saltou de 652 em 1993, para 1442 em 2002. Almeida et al (2012) observou que a maior parte das vagas disponíveis estavam nos grandes centros urbanos dos principais estados e que havia uma carência em regiões de periferia. Um grande número de vagas foi oferecida em cursos de menor custo de implantação como Administração, Direito e Pedagogia. Já o número de instituições públicas decresceu no mesmo período, passando de 210 para 195, o que demonstra a diminuição de investimentos na educação superior pública.

⁶ Fonte: <http://www.observatoriiodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores>

No governo de FHC foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), um programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, na forma da Lei 10.260/2001. Ao tratar a educação como um produto mercadológico, permaneceu, neste período, um desequilíbrio na questão do acesso à educação superior. Consolidou-se também a percepção da avaliação como reguladora do sistema educacional e com base nos resultados de exames se consolidou uma competição de mercado.

Diante das discussões que reafirmam a educação superior como bem público, fica evidente a necessidade de superar os empecilhos à democratização neste nível educacional. Para Carvalho (2004), a democratização da educação superior consiste em políticas públicas com o objetivo expandir o acesso e a permanência dos diversos grupos sociais, sem ignorar os desafios pedagógicos da atualidade, que requerem o acesso a conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, valorizadas pela sociedade. Para Dias Sobrinho (2010b) democratização e qualidade são assuntos que ocupam o centro da agenda da educação superior em todo o mundo. O princípio da educação como direito social e dever do Estado rechaça a ideia de educação como mercadoria, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar e, dessa forma, perderia seu caráter democrático. No Brasil, onde maioria da população é pobre, a população de baixa renda poderia pagar por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. Esta percepção se relaciona com o entendimento sobre equidade:

No caso da equidade, ela se constitui condição essencial de uma educação de qualidade porque tanto no Brasil quanto em inúmeros outros países da América Latina e do mundo, as crianças chegam à escola em condições muito desiguais. Os processos educacionais também tendem a discriminar aqueles estudantes com bagagem cultural diferente da dominante e que comumente provêm de família de menor renda e de outras etnias e culturas. Dessa forma a educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoios necessários para que todos os estudantes alcancem os níveis máximos de desenvolvimento e aprendizagem. A equidade compreende os princípios de igualdade e diferenciação porque somente uma educação ajustada às necessidades de cada um garantirá que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de tornar efetivos os seus direitos (DEFOURNY; CUNHA, 2008, p.296).

Esta definição leva à reflexão de que a equidade não está apenas relacionada ao mérito nos processos seletivos de acesso, mas também à diferenciação, considerando as oportunidades que os estudantes tiveram durante a sua trajetória escolar. Aqueles que não tiveram o suporte necessário na educação básica e no ensino médio, em sua maioria, não conseguem êxito quando concorrem a vagas na educação superior com estudantes que usufruem de melhor situação socioeconômica, por isso é necessário reestabelecer o equilíbrio de forma a tornar justo os processos seletivos nas universidades públicas.

A partir do princípio constitucional de que a educação é direito de todos, faz sentido defender a democratização do acesso e a garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social. A educação de qualidade é imprescindível à construção de sujeitos sociais, e não deve se destinar apenas à parcela privilegiada da população. É dever do Estado garantir amplas possibilidades de oferta de educação de superior a todas as camadas sociais (DIAS SOBRINHO, 2010b). É importante superar a visão individualista e perceber que o acesso de todos à educação traz benefícios para toda a sociedade, por isso o acesso democrático à educação superior deve fazer parte de um projeto político.

3.1 POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Dentro de uma agenda que pretendia promover maior equidade no acesso à educação superior, a partir de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi implantado um conjunto de políticas que visavam democratizar o acesso à educação superior e reduzir as desigualdades regionais. Embora não tenham conseguido superar problemas crônicos de desigualdade presente na configuração do sistema educacional do país, estas políticas passaram a contemplar sujeitos historicamente excluídos por questões econômicas e raciais.

Uma destas políticas foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁷, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições particulares. Em contrapartida, o governo ofereceu isenção de tributos àquelas instituições que aderiram ao Programa. Segundo o site do PROUNI⁸, no ano de 2005 foram oferecidas 112.275 bolsas e este número cresceu consideravelmente nos anos seguintes: em 2010 foram 241.273 bolsas e em 2014, 306.726, sendo neste último ano 67% de bolsas integrais. Teve um grande incremento também, no governo petista, a política de financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Percebemos, então, que a participação da iniciativa privada no sistema de educação superior permaneceu alta. Estes programas permitiram o acesso de estudantes de menor renda à educação superior, porém, em instituições que não desenvolvem pesquisa e extensão e, portanto, não oferecem o mesmo nível de qualidade que as universidades públicas.

⁷ Fonte: Portal MEC. Disponível em <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>> Acesso em: 15 jun. 2016

⁸ Fonte: Portal MEC. Disponível em

<http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf> Acesso em: 16 jun. 2016

Com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, buscou-se uma ampliação do acesso em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a partir de um maior aproveitamento da infraestrutura física e dos recursos humanos. O REUNI definia como metas a elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos presenciais e aumento da relação professor/aluno. Existia também a preocupação com as taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e reestruturação acadêmico curricular.

Com o REUNI, os investimentos nas instituições federais de educação superior cresceram, resultando num aumento do número de vagas e de matrículas. (MORCHE; NEVES, 2011). Segundo dados do INEP⁹, no período de 2003- 2010 o número de instituições federais aumentou de 207 para 278. Foi considerável também o aumento do orçamento destas, tendo sido dobrados os recursos para as despesas com pessoal e ativo e despesas correntes. O número de vagas presenciais oferecidas pelas Universidades Federais de todo o Brasil aumentou de 113 mil, em 2003, para 227 mil vagas em 2009. O número de municípios atendidos pela rede federal de educação superior também foi ampliado, reduzindo as disparidades entre as regiões do Brasil.

Um outro importante programa criado neste período foi o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234 de 2010. Este programa surgiu com os objetivos de reduzir as desigualdades socioeconômicas e culturais entre os graduandos das IFES, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente em situações de insuficiência financeira, que poderiam provocar repetência e evasão. Os recursos aportados pelo PNAES devem ser utilizados principalmente na concessão de auxílio financeiro, bolsas, oferta de vagas em residências estudantis, alimentação e transporte. Para Heringer e Honorato (2014), entretanto, estes recursos ainda são insuficientes para atender a demanda dos estudantes.

A criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), instituído pela Portaria Normativa nº 02, de janeiro de 2010, também colaborou com o processo de democratização do acesso à educação superior. Segundo o documento do Ministério da Educação (MEC, 2009), os vestibulares, por serem descentralizados, favoreciam as pessoas com maior poder aquisitivo, que poderiam se deslocar para diversificar suas opções de acesso à educação superior. A substituição dos vestibulares por um processo seletivo unificado, realizado por meio do Exame

⁹ Fonte: Sinopse Censo. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 20 jun. 2016

Nacional do Ensino Médio (ENEM), permitiu uma democratização na participação nos processos seletivos para vagas nas Instituições Federais de Educação Superior em diferentes regiões do país, sem desconsiderar o mérito dos participantes. O ENEM também é utilizado para acesso às vagas oferecidas pelo PROUNI.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva também se fortaleceram os debates sobre a ampliação das oportunidades educacionais para a população não branca, de menor renda, nas universidades. O censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que 43,1% dos entrevistados se declararam pardos e 7,6% se declararam pretos¹⁰, porém estes valores não se refletiam no perfil dos estudantes das IFES.

O reconhecimento de que os brasileiros pretos, pardos e indígenas estão submetidos a desigualdades cumulativas ao longo da vida, revela disparidades raciais que se constituem em menor quantidade de anos de estudo, reduzido acesso à educação, dificuldades de permanência e finalização dos cursos superiores. A desigualdade educacional se reflete em padrões diferenciados de inserção da população negra na estrutura ocupacional, restando para este grupo trabalhar em funções de baixa qualificação. A educação, como meio de ascensão social, precisa garantir oportunidades para as camadas populares, pois nos ritmos naturais, na expectativa de melhoria dos ensinos fundamental e médio público, a eliminação das desigualdades demoraria gerações (GUIMARÃES, 2006; MUNANGA, 2001).

Neste sentido, as ações afirmativas, que para Moehlecke (2002) consistem em ações reparatórias ou compensatórias para correção de discriminação infringida a certos grupos, se tornaram fundamentais no contexto brasileiro. Após um longo histórico de lutas da sociedade civil, foram implantados no Brasil modelos de políticas afirmativas nas IFES com base em cotas raciais, cotas sociais para alunos oriundos de escolas públicas e o modelo de acréscimo de bônus, que consistia no acréscimo de pontos na nota final do vestibular (MORCHE; NEVES, 2011). Ao buscar reduzir as desigualdades entre grupos e combater a discriminação, estas ações proporcionariam uma maior diversidade cultural e valorização dos grupos anteriormente inferiorizados.

O governo de Dilma Rousseff, que teve início no ano de 2011, deu continuidade às políticas de democratização criadas no governo anterior. Em 2012, foi aprovada a lei 12.711 que instituiu cotas nas IFES e definiu que pelo menos 50% das vagas sejam reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas. Neste percentual devem ser considerados também a renda familiar e a autoclassificação racial, definindo um percentual para pretos, pardos e

¹⁰ Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2016

indígenas. Para Heringer (2014), as políticas de ampliação do número de vagas, em conjunto com as ações afirmativas representam avanço em relação à inclusão dos afrodescendentes e indígenes de baixa renda no ensino superior. Os resultados destas políticas, aos poucos, estão sendo sentidos e discutidos na sociedade, com a presença de pessoas de camadas populares da população em profissões que, anteriormente, eram restritas às elites.

Entretanto, ainda se impõem desafios que precisam ser superados. Um deles está relacionado à questão da permanência dos estudantes cotistas. Segundo Heringer (2014), têm sido desenvolvidos programas de assistência estudantil com base no PNAES, mas as dificuldades persistem, o que resulta num reduzido percentual de concluintes. Almeida et al. (2012) observam que dificuldades de permanência e as situações de abandono dos cursos por parte dos estudantes de origem popular são fatores que levam a questionar se a expansão ocorrida no ensino superior se traduziu numa efetiva democratização do acesso. Apesar da ampliação do número de vagas, podemos ponderar que uma verdadeira democratização implica em uma efetiva igualdade de oportunidades para todos, o que ainda não é realidade no Brasil.

Superar o desafio da permanência é um dos elementos para construir uma maior equidade na educação superior. A permanência consiste no “ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares” (REIS; TENÓRIO, 2009, p. 04) e se relaciona às condições para que, uma vez que tenha acesso à determinada instituição de ensino, o estudante tenha condição de concluir o curso. Reis e Tenório (2009) discutem esse conceito e indicam que a permanência possui uma dimensão material que se relaciona às condições financeiras e de infraestrutura, que permitem a participação nas diversas atividades de formação, e uma dimensão simbólica que está relacionada à convivência nas instituições de ensino e estratégias encontradas, em especial dos estudantes que ingressaram por meio do sistema de cotas, para resistir ao preconceito que ainda persiste no convívio com colegas e professores.

Ao discutir a permanência simbólica, Uripia (no prelo) reconhece a necessidade de desenvolvimento de uma cultura universitária que vá de encontro ao autoritarismo da sociedade que segmenta as pessoas e limita a sua inserção em diversos espaços, dentre eles, a universidade. Um exemplo disso são as dificuldades pelas quais estudantes que ingressam por ações afirmativas passam, pois são questionados acerca do seu mérito para ocupar um lugar no ambiente acadêmico. Muitos sentem a existência de uma segmentação na relação com docentes e colegas de curso em função da sua origem social, conforme Carvalho (2014) observou em pesquisa com estudantes de origem popular que acessaram cursos de alta demanda da

Universidade Federal da Bahia. É necessário desenvolver uma cultura de respeito à diversidade, pois os aspectos sociais e afetivos também são decisivos para a integração dos estudantes ao ambiente universitário.

Embora ainda permaneçam grandes desafios a serem superados, os avanços registrados nos últimos anos precisam ser reconhecidos: não houve apenas crescimento de IES e vagas públicas, mas também a implantação de políticas de ações afirmativas que permitiram a inclusão de uma população com chances frágeis de acesso e conclusão em um curso universitário. O estudo realizado por Letichevsky, Griboski e Meneghel (2016) com estudantes que responderam ao questionário de perfil socioeconômico do ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes¹¹, no período de 2004 a 2012, demonstra que houve uma ampliação do acesso para pessoas menos favorecidas e, com o tempo, o grupo de concluintes com melhores condições socioeconômicas diminuiu.

Como foi informado anteriormente, em 2015 a taxa de escolarização líquida da educação superior chegou a 18,1%. A meta descrita no item 12 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê o aumento da taxa de escolarização líquida da educação superior para 33%, exigirá maiores esforços e investimentos por parte do poder público para continuar com os processos de interiorização das instituições, aumentar o número de vagas e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas. Entretanto, no atual contexto político do Brasil, onde o projeto de governo escolhido democraticamente foi substituído por um outro que, dentre outras medidas, aprovou uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241/2016) que provocará o congelamento dos gastos nas áreas sociais, incluindo a educação, as conquistas que permitiram maior democratização do acesso a pessoas que antes não tinham oportunidades de ingressar no nível educacional superior estão ameaçadas.

Neste momento de expectativa em relação aos rumos para as políticas sociais do país, compreender os avanços alcançados com as políticas de democratização implantadas nos últimos quatorze anos é um incentivo para que a sociedade resista contra o corte de direitos construídos por meio de lutas históricas. Conhecer o perfil dos estudantes pode contribuir para reafirmar a importância das políticas, além de colaborar para a compreensão dos problemas enfrentados pelos estudantes, apontar possibilidades de melhoria da gestão educacional e

¹¹ O ENADE é realizado todos os anos, aplicando-se em ciclos trienais, correspondentes às áreas de conhecimento, ao universo uma amostra dos estudantes dos concluintes. Este exame, obrigatório, afere o desempenho destes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e às demais áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

permitir analisar se as instituições estão direcionadas para uma educação de qualidade sob a perspectiva da equidade.

3.2 O PERFIL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sampaio e Santos (2011) observam que, no Brasil, estudos voltados para a caracterização de estudantes ou de aspectos da vida universitária são poucos e o interesse pelo tema é recente. Durante muito tempo a universidade brasileira abrigava estudantes dos setores hegemônicos da sociedade e não se preocupava em orientar suas políticas pelas características do seu público ou daqueles que não adentravam nestas instituições¹². É recente, portanto, a preocupação com uma educação superior de qualidade como bem social, disponível para todos.

Para Dias Sobrinho, (2010b) a qualidade da educação superior não pode ser pensada fora das ações e dos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e em suas vinculações com o entorno, com a sociedade. Nessa linha, conhecer as características do público que, durante muito tempo, não teve oportunidades de acessar a educação superior permite planejar ações que contribuem para a equidade no acesso e na permanência.

Podemos afirmar, com base em estudos recentes como o de Letichevsky, Griboski e Meneghel (2016), que as políticas afirmativas e ações como PROUNI, expansão de vagas, novas formas de acesso e interiorização geraram mudanças visíveis na ES. Segundo Sampaio e Santos (2011), o perfil do estudante de graduação se modificou, apesar de ainda persistir um sistema de acesso, basicamente, de elite, ao menos na realidade que estudamos, a UFBA.

As características deste novo público da educação superior brasileira são descritas por Almeida et al (2012):

Este perfil de estudante é considerado diferente do "aluno tradicional", que se apresenta na faixa etária esperada, tem bom *background* familiar, recursos financeiros, motivação e segurança na escolha profissional, e um histórico escolar de inclusão social e sucesso acadêmicos. Já o "aluno novo", especialmente no Brasil, escolhe e frequenta cursos noturnos de IES privadas, comumente de baixa seletividade e de rápida duração; utiliza parte do seu tempo para sua subsistência e/ou de sua família; é, geralmente, pertencente à primeira geração de longa escolaridade; não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar; teve e tem pouca aproximação com os artefatos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; tem muitas dificuldades para conciliar o tempo de trabalho com as atividades acadêmicas

¹² Uma das primeiras pesquisas nacionais deste campo foi realizada em 1965 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Com a consolidação do regime militar, no qual as universidades eram vistas como focos de subversão, ocorre uma interrupção no desenvolvimento deste tipo de trabalho e apenas a partir do ano de 1988 voltam a ser divulgados dados nacionais sobre a educação superior. (SAMPAIO e SANTOS, 2011).

extra-aula (extensão cultural, pesquisa, encontros científicos); possui pouca motivação, recursos e disposição para relacionamentos, atividades sociais e culturais com outros estudantes (Almeida et al., 2012, p. 906)

Observa-se nesta citação que este novo aluno enfrenta dificuldades no contexto acadêmico e estes aspectos podem ter grande influência na decisão de continuidade ou desistência do curso. Assim sendo, importa a adoção de políticas e medidas institucionais de atenção a estes estudantes para tornar mais efetiva a democratização do ensino superior. A academia não pode uniformizar as suas práticas, regulamentos, horários e procedimentos de acesso aos seus recursos, se pretende responder à heterogeneidade de alunos que hoje acolhe. As práticas pedagógicas, o currículo e a avaliação também necessitam de atualização para atender às demandas deste novo público. A Universidade é entendida aqui como instituição de promoção social de grupos menos favorecidos, por isso assegurar apoio aos estudantes mais fragilizados para responder às exigências e desafios desta nova etapa formativa faz parte de suas missões (ALMEIDA ET AL, 2012). Por este motivo, é importante dirigir o olhar para este novo público da educação superior, com o objetivo de acompanhar políticas e identificar demandas.

A influência da origem social e da situação econômica, na trajetória acadêmica dos estudantes também é reconhecida por autores como Ristoff (2014) e Santana (2013). Ristoff (2014) destaca que estes aspectos devem estar na base das políticas de inclusão dos grupos tradicionalmente excluídos da educação superior. O conhecimento das características dos alunos é essencial para o planejamento e autoavaliação das universidades, como ressalta Santana (2013), em trabalho que analisou o perfil de estudantes de cursos noturnos. Nestes estudos a segmentação dos participantes em categorias permite a compreensão e avaliação de políticas e ações institucionais.

Os perfis e inventários de classes humanas podem ser usados para orientar as práticas governamentais e institucionais. A definição de classes de pessoas por gênero, raça e renda, dentre outros, permite a criação de programas e ações a fim de anular as diferenças e produzir uma maior equidade (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001). Por esse motivo, pesquisas relacionadas à identificação do estudante da educação superior são fundamentais, pois propiciam um maior entendimento sobre quem são os estudantes e quais são as suas demandas.

Nessa linha, é preciso considerar a contribuição dos estudos estatísticos na área de educação, que se relacionam com a produção e reprodução cultural e interferem na representação, acesso e exclusão de pessoas nos espaços educacionais e sociais (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001). Uma categoria criada para produzir uma maior inclusão também pode

gerar exclusão, pois interfere na forma como a sociedade, e até mesmo o próprio indivíduo, se enxerga. Com isso não se quer dizer que os números são bons ou ruins, mas reconhecer que eles representam estruturas lógicas e que conferem validade a discursos sociais, culturais, econômicos e administrativos.

Sobre a questão da confiabilidade dos estudos estatísticos na área social, Besson (1995) reconhece que as pesquisas quantitativas não se limitam a contar, elas definem, classificam e realizam contagens, tendo em vista um modelo conceitual que servirá de base para a análise da realidade. Por isso, um quadro de números referente a um estudo estatístico tem natureza quantitativa e qualitativa. Com as categorias definidas por meio da prática individual, social ou administrativa, o pesquisador vai oferecer uma visão conceituada e permeada pelas suas prenoções. Os estudos estatísticos oferecem à sociedade um olhar seletivo, subjetivo, parcial e contingente da realidade. O conhecimento produzido é limitado e criticável, porém, mesmo com as restrições que lhe são inerentes, estes estudos permitem a diagnosticar as situações para a atuação e solução dos problemas sociais.

Ainda segundo este autor, reconhecer as limitações destes estudos que agrupam pessoas em categorias é importante, pois ressalta o cuidado que o pesquisador deve ter ao manejar os dados, analisar e apresentar os resultados. A área educacional, entretanto, não pode prescindir dos estudos quantitativos de perfil, em especial no contexto brasileiro, em que estão ocorrendo mudanças sociais relacionadas ao acesso à educação superior.

Como exemplo do uso de pesquisa quantitativa de caracterização do perfil dos estudantes para a elaboração de políticas públicas pode-se citar a do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que subsidiou o PNAES. Nos anos de 1996/7, 2003/4 e 2010/11 e 2014/15, foram realizadas pesquisas solicitadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) ao Fonaprace, com o objetivo de mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação presencial das Universidades Federais brasileiras. Estas pesquisas tinham o objetivo de buscar indicadores para a formulação de políticas de equidade, acesso e assistência estudantil e, dessa forma, dar subsídios à construção de indicadores de permanência e de políticas que poderiam garanti-la a todos os estudantes. Com estas políticas, pretendia-se viabilizar a conclusão dos cursos.

O PNAES foi formulado pelo Fonaprace a partir de pesquisa para conhecimento do perfil dos estudantes das Universidades Federais e adotado, a partir de 2007. Esse plano tornou-se ferramenta indispensável para o alcance das metas do Programa de Expansão e Reestruturação

das Universidades Federais – REUNI, que ampliou o acesso na educação superior pública (FONAPRACE, 2016). Neste sentido, esta pesquisa contribuiu para o debate político sobre os rumos do desenvolvimento da educação superior no país.

Uma outra possibilidade de utilização dos estudos de perfil é relacionada à avaliação do desempenho estudantil como indicador de qualidade. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei 10.861 de 2004, levanta informações que podem ser utilizadas pelas IES para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (BRASIL, 2004). No processo de avaliação de desempenho dos estudantes utiliza-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e seus resultados compõem um dos indicadores de qualidade do SINAES. Para participar do ENADE os estudantes preenchem um Questionário do Estudante¹³ que tem a finalidade de compor o perfil socioeconômico dos participantes do exame¹⁴ e, também, integra informações do seu contexto às suas percepções sobre sua trajetória acadêmica. Este levantamento é considerado relevante para a compreensão dos resultados do exame.

Pesquisas que utilizam dados produzidos pelas próprias Universidades revelam o crescente interesse acadêmico pelas análises de perfil socioeconômico dos estudantes da educação superior. Estudos como o de Monteiro, Fazoto e Cunha (2016) com foco na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), identificam que após a adoção do SISU a instituição passou a receber mais alunos oriundos de famílias com menor poder aquisitivo, do ensino médio público e com pais com baixo grau de escolarização. O artigo de Santos, Ferreira e Garcia (2016) também observa resultados similares na Universidade Federal do Rêconcavo da Bahia (UFRB) após o SISU. O trabalho de Santana (2013) comparou o perfil de estudantes de cursos diurnos e noturnos na Universidade Federal da Bahia indicando que nestes últimos predominam trabalhadores. A pesquisa realizada por Espírito Santo (2013), também na UFBA, identificou mudanças significativas, com a presença de mais estudantes negros e de menor renda em cursos de maior concorrência como direito e medicina. A pesquisa realizada pelo Observatório da Vida Estudantil (SAMPAIO; COELHO, no prelo), discute a diversificação do perfil dos estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, modalidade de curso

¹³ Todas as versões do Questionário do Estudante do ENADE são disponibilizadas no endereço web: <<http://portal.inep.gov.br/enade/questionario-do-estudante>> Acesso em 02 jun. 2015

¹⁴ O ENADE é realizado todos os anos, aplicando-se trienalmente a uma amostra dos estudantes de cada curso, porém não são todos os cursos que participam do exame. (Brasil, 2007)

implantada no contexto de democratização do acesso à educação superior. Todos estes trabalhos podem ser úteis no contexto nas IFES para orientar avaliações, políticas e ações internas.

Pode-se perceber, por meio dos estudos de perfil do estudante, que o processo de mudança que ocorreu no Brasil possibilitou a inserção de grupos sociais que antes não tinham acesso à educação superior. A identificação das características dos estudantes propicia a adoção de ações que minimizem dificuldades em suas trajetórias. Na seção seguinte pretendemos destacar as principais variáveis que aparecem, em especial, nos estudos quantitativos sobre o perfil do estudante superior que permitem analisar os avanços em relação à democratização da educação superior.

3.2.1 Categorias de análise sobre perfil do estudante da educação superior

Para caracterizar o perfil do estudante da educação superior, algumas categorias de análise merecem destaque. Autores como James Coleman (1966), que realizou uma ampla pesquisa em escolas americanas nas décadas de 1960, e Bourdieu (1998), que desenvolveu estudos com foco no contexto educacional francês, também nos anos 60, identificaram que as variáveis relacionadas às características socioeconômicas e ao contexto familiar do estudante teriam influência sobre seu desempenho.

A herança cultural familiar tem um papel relevante no pensamento de Bourdieu. Para este autor o indivíduo seria caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, envolvendo componentes externos que podem ser postos a serviço do sucesso escolar: o que ele chamou de capital econômico, social e cultural. O capital econômico diz respeito aos recursos financeiros que dão acesso a bens e serviços. Já o capital social diz respeito aos relacionamentos mantidos pelo grupo familiar e à rede de contatos oriundas do reconhecimento mútuo das pessoas como parte de um grupo que gera lucros materiais e simbólicos para os seus integrantes. O capital cultural, por sua vez, diz respeito ao nível educacional dos adultos e ao consumo cultural. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Estudos evidenciam que pais mais educados percebem os benefícios da educação de seus filhos e estão mais aptos a apoiar e auxiliar o aprendizado. O capital cultural pode ser *institucionalizado*, relacionado aos títulos escolares; *objetivado* que se refere a bens culturais, como escritos, pinturas, livros etc., aos quais se tem acesso por meio do capital econômico ou *incorporado*, no que diz respeito aos instrumentos de apropriação e aos códigos necessários para decifrar as regras sociais (AMARAL ET AL., 2012).

Entretanto, existem críticas à esta concepção, conforme analisa Lahire (1997), que afirma que o destino do estudante, em relação ao seu desempenho escolar, não é determinado por sua condição social e, por isso, não seria adequado generalizar situações sociais que apresentam formas e resultados diferentes. No entanto, estudos que relacionam as características socioeconômicas e familiares ao desempenho dos estudantes têm apresentado uma grande contribuição para o rompimento da noção de mérito individual como o principal fator de análise no contexto das desigualdades escolares. A percepção, desenvolvida nestes estudos, de que características econômicas e sociais podem interferir nos resultados escolares, tem gerado políticas que visam propiciar experiências educacionais mais equitativas, restabelecendo o equilíbrio entre as pessoas que vivenciaram diferentes oportunidades.

Na educação superior brasileira há estudos sobre perfil mostrando que aspectos relacionados à renda familiar têm grande importância. Dentre estes, alguns revelam que os recursos financeiros garantem o acesso a escolas particulares de ensino médio que, por sua vez, direcionam os estudantes para os concorridos processos seletivos das universidades públicas (RISTOFF, 2014). Este aspecto pode também estar relacionado ao acesso a bens e serviços fundamentais para a permanência nos cursos de graduação e colaborar com a conclusão no tempo previsto. Outros aspectos relacionados à família, como nível educacional dos pais e parentes, também são considerados nas análises sobre perfil pois, conforme discute Almeida et al. (2012), pessoas próximas tendem a orientar a trajetória dos jovens, em especial, nos momentos da escolha de curso superior e de continuação ou interrupção dos estudos.

A categoria idade também merece destaque neste contexto. A idade dos estudantes é um aspecto em destaque no Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE) 2014 -2024, que determinou entre suas metas o aumento da taxa líquida de matrículas na educação superior, para 33% da população, de 18 a 24 anos (BRASIL, 2014). A taxa líquida do ano de 2015 foi de 18,1%, conforme o site Observatório do PNE¹⁵. O ingresso na educação superior nesta faixa etária pode indicar a continuidade dos estudos sem maiores interrupções. Cabe destacar que a perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida considera a possibilidade deste acesso em qualquer idade, considerando, devidamente, as competências adquiridas anteriormente. Por isso os estudantes mais velhos precisam ser contemplados pelas ações de permanência. Estes, muitas vezes, são também trabalhadores e, tendo o estudo como atividade secundária, tem mais chances de concluir o curso superior com atraso ou até mesmo de evadir.

¹⁵ Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores>

Para Urpia (no prelo) o acesso à universidade é um dos aspectos que propiciam o prolongamento da juventude e, conseqüentemente, o retardamento da entrada na vida laboral, conjugal e parental. No espaço de tempo em que cursam a educação superior os jovens têm a possibilidade de explorar diferentes experiências, sejam afetivas e/ou profissionais, e isto pode ajudar para que façam escolhas mais amadurecidas para a vida adulta. No Brasil ainda são poucos os que têm a oportunidade de adiar a entrada no mercado de trabalho para se dedicar aos estudos, de modo que as políticas afirmativas e de permanência constituem passos importantes para a inclusão de jovens de camadas populares. Entretanto, muitos necessitam ingressar cedo no mercado de trabalho para, apenas depois, terem acesso à educação superior. A superposição de jornadas de trabalho e estudo podem levar a dificuldades de permanência nos cursos, sendo o contexto universitário ainda pouco sensível às dificuldades enfrentadas pelo estudante trabalhador.

O ingresso de estudantes adultos, com idade acima de 23 anos, foi tema de trabalho realizado em uma universidade portuguesa. Segundo Ferreira (2011), a partir do ano 2000 diversos países europeus implantaram políticas para incentivar o ingresso de ‘novos públicos’ à educação superior. Ao entrevistar estudantes na faixa de idade entre 45 e 60 anos, este trabalho descreve os desafios que são enfrentados devido ao grande intervalo temporal entre a frequência no ensino médio e a entrada na universidade. As maiores dificuldades relatadas foram de adaptação às regras institucionais, e conciliar as demandas dos estudos com de com as demandas externas, familiares e de trabalho. A autora defende que as universidades empreendam esforços contínuos para promover a integração e para lidar com as dificuldades encontradas pelos estudantes adultos. O acesso não é suficiente; existe uma necessidade de integrar as especificidades deste público às políticas, processos e práticas das instituições. Estratégias coerentes podem ser desenvolvidas de forma a permitir aos estudantes escolher os seus próprios caminhos de aprendizagem e atender a seus interesses e necessidades.

Quanto aos critérios de autossustentação econômica e situação de trabalho durante o curso, Terribili Filho (2007) utiliza a seguinte classificação: *estudante*: é aquela pessoa que só estuda e depende de apoio familiar ou de financiamento estudantil, bolsa de estudo, programas sociais de governo e de assistência estudantil das universidades públicas, etc. O *estudante-trabalhador* é aquele que tem o estudo como atividade prioritária, porém, realiza alguma atividade remunerada. Já o *trabalhador-estudante* seria a pessoa que tem como atividade prioritária o trabalho, mas que busca por meio de um curso de graduação, formação para

aperfeiçoar sua qualificação profissional, para ascender no trabalho, ou até mesmo, para ampliar seus conhecimentos.

A situação de trabalho é outra categoria extremamente importante em estudos com foco no acesso e permanência, em especial nos cursos noturnos. Em pesquisa que analisou o perfil de estudantes do turno noturno, na Universidade Federal da Bahia, Santana (2013) identifica a predominância de *trabalhadores-estudantes* e *estudantes-trabalhadores* nestes cursos. Este fato demanda políticas que propiciem aos estudantes conciliar o trabalho com o estudo. São necessárias condições de atendimento específicas, para este público, como flexibilização dos horários, de início e término das aulas, maior cobertura no horário de bibliotecas e serviços administrativos e, até mesmo, adequações didáticas que contribuam com o aprendizado daquelas pessoas que, muitas vezes, chegam cansadas após um dia de trabalho.

O critério cor/raça também é uma categoria fundamental nas análises sobre perfil do estudante e desigualdades educacionais, em especial no Brasil, dado que a herança do sistema escravocrata persiste em nossas relações sociais. A baixa qualidade da escola pública, em conjunto com as desvantagens acumuladas pelos negros, acaba impactando a educação superior brasileira, ainda elitizada. (AMARAL ET AL., 2012). Em anos de reivindicações, os pleitos da população negra foram reconhecidos pela sociedade com a adoção de políticas afirmativas que tem o intuito de reparar as desigualdades e a discriminação racial (MUNANGA, 2001).

Na literatura internacional a categoria sexo também é relevante. A UNESCO (2009) reconhece a necessidade estimular o acesso, a participação e o sucesso das mulheres em todos os níveis de educacionais. No Brasil, segundo os dados da última Pesquisa Nacional por Domicílios, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2013, o número de mulheres equivale a 51,4% da população brasileira (IBGE, 2015). Ao analisar a presença de mulheres na educação superior, Borges, Ide e Durães (2010) observam que houve uma ampliação considerável do número de estudantes do sexo feminino a partir do século XX no país, e que a entrada por sexo nos cursos universitários tem sido influenciada por fatores culturais. O resumo técnico do censo da educação superior, referente ao ano de 2013 (INEP, 2015), indica que a participação percentual do sexo feminino na educação superior é maior nas instituições públicas e privadas, demonstrando que no país, atualmente, não cabe a afirmação de dificuldade de acesso por sexo. Nas instituições públicas, a participação do sexo feminino é de 72% na área de “Saúde e Bem-Estar Social”, 64,4% em “Educação” e 59,7% em “Serviços”. Entretanto, devido a fatores como a globalização, a necessidade crescente de mão de obra, entre outros, tem havido mudança na participação feminina em outros campos.

Variáveis como local ou região de moradia, estado civil, o fato de possuir filhos e acesso a oportunidades na trajetória acadêmica também são consideradas nos estudos sobre perfil do estudante, ganhando maior evidência a depender da análise a ser realizada.

Na tentativa de alcançar metas de qualidade e equidade na educação superior é fundamental acompanhar o perfil dos estudantes. A democratização do saber passa pela promoção de condições de acesso e permanência. Identificar as características do público ingressante e concluinte por meio de categorias de análise, colabora com a acessibilidade das informações que permitirão o acompanhamento e a avaliação das políticas e ações implementadas nas instituições de educação superior, além de contribuir para a avaliação e melhoria da qualidade. A seguir, são apresentados os resultados de três pesquisas que exemplificam a aplicação das categorias na análise de perfil, para verificar a efetividade de políticas de inclusão na educação superior.

3.2.2 As contribuições de Ristoff, Fonaprace e Santana para a caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes da educação superior brasileira.

Considerando os diversos estudos que analisam a expansão da educação superior e as alterações no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, optamos por destacar as informações apresentadas em três trabalhos, de forma a subsidiar a análise dos dados produzidos na presente pesquisa: o artigo de Ristoff (2014), que apresenta dados nacionais agregando instituições públicas e privadas, o levantamento do Fonaprace (2016), que exhibe informações das universidades federais, e a dissertação de Santana (2013), que realizou pesquisa com dados da Universidade Federal da Bahia. Estes estudos apresentam sínteses que, em nossa opinião, permitem perceber os avanços em termos de inclusão na educação superior.

Com o objetivo de identificar o efeito das recentes políticas de democratização do acesso à educação superior nos três primeiros ciclos¹⁶ do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), correspondentes ao período de 2004 a 2012, Ristoff (2014) definiu quatro dimensões que considera diretamente associadas: a cor do estudante, a renda mensal da sua

¹⁶ São analisados dados referentes ao questionário socioeconômico aplicado aos participantes no momento da inscrição no ENADE, que é um dos eixos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A aplicação do ENADE é feita anualmente por grupos de áreas, sendo cada grupo de cursos é submetido ao exame somente a cada três anos. O primeiro ciclo do ENADE ocorreu entre 2004 e 2006, o segundo 2007 e 2009 e o terceiro entre 2010 e 2012.

família, a origem escolar do estudante e a escolaridade dos seus pais. Nesse estudo, há um reconhecimento da importante interação entre as variáveis associadas ao perfil do estudante.

Há uma forte correlação entre os indicadores socioeconômicos. Via de regra, o estudante que tem pai com escolaridade superior vem também de família das duas faixas de renda mais elevadas, frequenta cursos com os mais altos percentuais de brancos e se origina da escola do ensino médio privado. Já no outro extremo, estudantes que não têm pais com escolaridade superior ou com alto rendimento, estudam em cursos com percentuais de brancos muito próximos ao da população brasileira e têm a sua origem escolar no ensino médio público. (RISTOFF, 2014, p.743).

Ao analisar o fator renda, o autor observa o aumento do contingente de estudantes na faixa de até 3 salários mínimos e na faixa de 3 até 10 salários. Nota-se o efeito das políticas de inclusão em cursos de alta concorrência, como Medicina, que tem o percentual de estudantes com renda familiar mensal superior a 10 salários-mínimos reduzido ao se comparar o terceiro ciclo (44%), em 2010, com o primeiro (67%), em 2004. Os demais cursos analisados também demonstram tendência de redução no percentual de estudantes de alta renda. (RISTOFF, 2014).

Ao analisar o critério “cor”, Ristoff (2014), afirma que o campus brasileiro é 20% mais branco que a sociedade brasileira. Segundo o Censo do IBGE 2010, este grupo representava 48% da população do país. Em cursos de alta demanda, o percentual de brancos é bem maior que esta porcentagem (Medicina 74%, Odontologia 75% Direito 65%, Psicologia 66%, Medicina Veterinária 80%), demonstrando que o campus não é um “espelho” da sociedade. Entretanto, ao se realizar uma comparação quanto à presença de pessoas brancas e pretas/pardas nos últimos três ciclos do ENADE, percebe-se os avanços em termos de inclusão da população negra, que é fruto em grande parte do PROUNI e do FIES nas IES privadas e da Lei de Cotas nas instituições Federais.

No curso de Medicina, por exemplo, o percentual de brancos era de 80% no primeiro ciclo, foi reduzido para 76% no segundo e chega a 74% no terceiro. Já em relação à presença de pretos, o autor verifica que, nos que cursos de baixa demanda, a representação percentual de pretos é igual ou superior à da sociedade, enquanto que os cursos mais competitivos tendem a ter percentuais menores de pretos. Já o grupo de cor parda, que corresponde a 43% da população, está sub-representado em todos os cursos de graduação. (RISTOFF, 2014). Pode-se perceber, então, que ainda são necessários avanços para que se alcance uma maior proporcionalidade na representação da população negra na educação superior.

Quanto à origem escolar, Ristoff (2014) destaca que 87% das matrículas no ensino médio brasileiro ocorrem no setor público. A evolução nos ciclos do ENADE, considerando o

estudante que cursou o ensino médio todo em escola pública, foi de 46% no 1º ciclo, 51% no 2º ciclo e 60% no 3º ciclo. Apesar de ainda não refletir o percentual de matrículas do ensino médio público, pode-se perceber que, cada vez mais, estudantes de escolas públicas estão acessando os cursos superiores. Entretanto, nos cursos de alta demanda ainda prevalecem os estudantes com origem no ensino médio privado. O crescimento lento revela a importância da lei de cotas para a democratização do acesso aos cursos de alta demanda das IFES. Nas instituições privadas, programas como o PROUNI, o PROIES¹⁷ e o FIES convergem nessa mesma direção.

Ristoff (2014) ainda observa uma correlação entre a escolaridade dos pais e os critérios de renda familiar, origem escolar, cor e trabalho. Em seu estudo comparativo dos três ciclos do ENADE, o autor ressalta que, com o passar dos anos, ser filho de pai com escolaridade superior deixa de ser um requisito e que em todos os cursos há uma diminuição gradativa do percentual de estudantes com pais com formação superior. Isto indica a inclusão das classes populares, antes excluídas deste nível educacional. Entretanto, o acesso aos cursos de alta demanda continua tendo influência significativa da escolaridade dos pais.

As oportunidades que surgiram com as políticas de inclusão geraram mudanças perceptíveis no perfil socioeconômico do estudante de graduação, como pode-se perceber no estudo apresentado. As políticas de inclusão têm trazido muitos estudantes que representam a primeira geração da família com ensino superior, o que deve implicar um aumento da qualidade de vida destas pessoas, além de, potencialmente, impactar de forma positiva o desenvolvimento do país. Esta ampliação do acesso não significa que o sistema educacional brasileiro perdeu seu caráter elitista, ainda há muito a ser feito para propiciar o acesso à graduação para todos que nele tenham interesse.

No estudo do Fonaprace (2016), que tem foco no perfil dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior, foi realizado um levantamento no ano de 2014, que foi comparado às pesquisas realizadas em anos anteriores. Nos resultados quanto à renda familiar, o percentual de estudantes que possui renda de até três salários mínimos cresceu de 40,7% em 2010 para 51,4% em 2014. Ou seja, o período assistiu a uma considerável transformação do perfil do estudante em termos das condições socioeconômicas de suas famílias, com uma elevação significativa da participação de estudantes com menor renda familiar.

¹⁷ O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, tem como objetivo assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais.

As mulheres são o grupo predominante em todas as regiões, com um percentual nacional de 52,4% em 2014. A maioria dos estudantes das IFES é jovem; 66,9% do grupo estudado está na faixa de 18 a 24 anos, o que revela uma correção no sentido de trazer a população imediatamente egressa da educação básica. A média de idade dos estudantes em 2014 foi de 24,5 anos (FONAPRACE, 2016).

O percentual de estudantes de raça/cor/etnia branca reduziu de quase 60% dos estudantes em 2003 para pouco mais de 45% em 2014, enquanto os Pardos subiram de pouco mais de 28% para 37,75% e o percentual de Pretos também aumentou de 5,90% até 9,82%. Juntos, pretos e pardos passaram de 34,20% do total de estudantes para 47,57%. Esta alteração segue tendência de modificação da composição da sociedade brasileira por cor e raça, segundo o censo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), na qual houve uma redução da participação da população branca, em 1996 em torno de 55%, chegando em 2014 a cerca de 45%, e um crescimento significativo da população preta e parda, de pouco mais de 44% para um mais de 53%. Este crescimento pode ter relação com o processo de auto declaração com o reconhecimento de pessoas que antes evitavam se autodeclarar pretos ou pardos como resultado do racismo na sociedade (FONAPRACE, 2016).

A representação dos povos indígenas nas universidades públicas federais foi de 3,2%¹⁸ na região nordeste em 2014, superior à representação deste grupo étnico na população desta região (0,43%). Ingressaram no ensino superior nas diversas modalidades por cotas, 32,55% do total de graduandos (FONAPRACE,2016). Estes dados mostram a importância da continuidade e aceleração das ações afirmativas para melhor representar a população brasileira no ensino superior público e gratuito.

Boa parte dos graduandos 46,78%, informou que mora na casa dos pais. Outra parte, 13,65%, mora em repúblicas; 12,56% mora com o cônjuge e 11,24%, sozinhos. Em proporções menores, há aqueles que moram em casa de outros familiares (6,38%); em casa de amigos (3,15%); moradia pertencente à universidade (2,64%); pensão, hotel ou pensionato (2,59%) e em moradia coletiva (1%) (FONAPRACE,2016). Neste aspecto fica ressaltada a questão da dependência familiar: a maioria dos estudantes recebem o suporte dos pais para continuar nos cursos.

No que diz respeito ao período do curso, 41,93% dos graduandos estavam matriculados em período Integral, 29,49% no período Noturno e 28,58% no período Diurno. Ainda em relação aos dados do Fonaprace (2016), foi observado que as mães dos estudantes apresentam

¹⁸ O levantamento sobre a representação dos povos indígenas iniciou em 2014.

maior escolaridade do que os pais, sendo que a maioria dos estudantes são filhos de pais que possuem pelo menos o ensino médio completo (25,0% pais e 27,4% mães). Do total de participantes, 34,34% declararam que não trabalham e estão à procura de trabalho; 32,94% trabalham com remuneração; 30,27% não trabalham e não estão à procura de trabalho e 2,45% declararam ter um trabalho não remunerado.

Dos graduandos participantes, 60% cursaram o ensino médio somente em escola pública; 3,86% cursaram a maior parte em escola pública; 4,49% cursaram a maior parte em escola particular e 31,49% cursaram o ensino médio integralmente em escola particular.

O estudo de perfil realizada pelo Fonaprace (2016) destaca ainda outros aspectos que contribuem para a compreensão das demandas dos estudantes das IFES e para nortear o planejamento de ações e políticas nacionais para o crescimento da educação superior pública no país. As diversas variáveis exploradas na pesquisa podem ser cruzadas, gerando outras informações que podem ser úteis para o desenvolvimento de estudos nesse campo.

Santana (2013), realizou um estudo descritivo e exploratório de abordagem quantitativa, com o objetivo de apresentar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes aprovados nos processos seletivos para os cursos noturnos da Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 2009 a 2013. Até o ano de 2008, existiam apenas dois cursos noturnos na UFBA (Licenciatura em Física e Geografia) que ofereciam, no total, 80 vagas. No período em destaque na pesquisa, o número de cursos aumentou para 33 e a quantidade de vagas para mais de 11.000. Foi utilizada na análise uma escala denominada Fator Socioeconômico¹⁹, que expressa a condição socioeconômica do estudante, numa escala de 0 a 10, permitindo a comparação entre diferentes grupos de alunos. O indicador combina renda familiar, nível de instrução dos pais e aspectos da trajetória escolar. Os itens avaliados na escala foram: ensino médio frequentado pelo estudante (público ou particular), turno no qual concluiu o ensino médio, situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular, renda familiar, instrução dos pais, profissão do responsável.

Nos processos seletivos da UFBA, de 2009 a 2013, considerando os dois turnos, as mulheres predominaram na maioria dos cursos (53,4%), exceto na Área I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia. Dos estudantes pesquisados, 91,8% eram solteiros, e 47,9% estavam na faixa de 17 até 19 anos. O percentual de estudantes originados de escolas particulares, na época, era de 52,6% e o de aprovados pretos e pardos era de 74,5%. 68,4% dos

¹⁹ O indicador combina renda familiar, nível de instrução e tipo de profissão dos pais e aspectos de sua trajetória escolar. Maiores detalhes no artigo de BRAGA, M.; PEIXOTO, M. do C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 113, p. 129- 152, jul. 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 mai. 2017.

aprovados não trabalhavam. Quanto à renda familiar, 33,6% dos estudantes tinham renda entre 1 e 3 salários mínimos. O percentual de pais com nível de instrução até o ensino médio completo era de 63,6%, enquanto 25,3% possuíam o superior completo. Já o percentual de mães que tinham até o médio completo, era de 61,7% e 30,2% possuíam o superior completo.

Quanto aos aprovados em cursos noturnos, destaca-se que 52,5% dos aprovados trabalhavam e 40,2% tinham pretensão de trabalhar desde o primeiro ano de curso, em tempo parcial. Quase um quinto dos alunos do noturno estavam na faixa acima de 29 anos: (21,8%). O percentual de estudantes que não exercia atividade laborativa era maior entre aqueles do turno diurno, (78,0%) do que entre os do noturno: (47,5%). Já a categoria trabalhadores-estudantes representava 36,6%, nos cursos noturnos e 11,6%, nos cursos diurnos. (SANTANA, 2013)

O indicador Fator socioeconômico utilizado na pesquisa, teve média de 5,73 para aprovados nos cursos diurnos e de 5,13 no caso dos aprovados, nos cursos noturnos. Essa diferença encontrada, indica melhor condição social dos alunos do diurno. (SANTANA, 2013). Esta informação sugere uma necessidade de que a instituição direcione ações específicas de assistência estudantil para o público que frequenta as aulas à noite.

Tem destaque, no estudo de Santana (2013), a diferença de faixa etária entre os estudantes dos Cursos de Progressão Linear (CPL), que correspondem à formação tradicional brasileira com foco na profissionalização imediata, e os cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI). Nos cursos CPL da UFBA as faixas etárias mais frequentes eram as de estudantes mais jovens, de até 22 anos. Além disso, a maioria dos estudantes, 53,2%, tinha origem em escolas particulares. Já os BI concentravam alunos mais velhos, acima de 23 anos, e a maioria era oriunda de escolas públicas.

Os resultados dos trabalhos de Ristoff, Fonaprace e Santana confirmam a relevância dos estudos quantitativos de perfil do estudante da educação superior. As categorias anteriormente apresentadas aparecem nestes trabalhos, demonstrando como a origem social pode estar relacionada ao acesso e à permanência do estudante nas universidades. A renda familiar é um fator de análise em pesquisas que estudam as desigualdades de acesso e conclusão do ensino superior. O crescimento do número de estudantes de baixa renda permite perceber uma mudança no público da educação superior, apesar de permanecer evidente a importância da disponibilidade de recursos financeiros dentro da dinâmica de acesso e permanência do estudante.

Os dados sobre escolaridade dos pais aparecem como elemento importante nas pesquisas sobre perfil, também como reflexo da questão da influência familiar no direcionamento do

estudante quanto à continuidade dos estudos. A situação de trabalho tem destaque nestes estudos, evidenciando que está crescendo o percentual de trabalhadores-estudantes com as políticas adotadas pelo governo do país. O destaque dado à presença de mulheres na Universidade se relaciona ao seu maior contingente populacional e à necessidade de representação. A questão étnica também aparece, demonstrando a importância das políticas afirmativas, na busca pela diminuição do caráter elitista da educação superior brasileira.

Os dados apresentados revelam que as políticas de inclusão estão provocando mudanças, e o conhecimento das características dos estudantes, além de mostrar se as medidas estão gerando bons resultados, pode contribuir para o surgimento de novas ações voltadas para as demandas do novo público da educação superior.

4 O REUNI E OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFBA

Neste capítulo apresentamos uma breve contextualização acerca das propostas de reforma da instituição universitária e suas repercussões no Brasil. A necessidade de mudanças na educação superior brasileira fomentou discussões que culminaram com a proposta de um novo modelo de formação para a Universidade Federal da Bahia, a partir da implantação do REUNI. Esta instituição pretendeu oferecer uma educação de melhor qualidade, a partir do ano de 2008, com a criação dos Bacharelados Interdisciplinares.

4.1 AS PROPOSTAS DE MUDANÇAS NO MODELO DE FORMAÇÃO DO BRASIL E O REUNI

A situação da educação superior no Brasil reflete também sua recente implantação. Boaventura (2009) observa que a educação superior no país se caracterizou, no seu período inicial, pelas faculdades isoladas e fechadas com foco em conhecimentos específicos. Os cursos superiores que tiveram início no período colonial e depois se tornariam faculdades voltadas para a formação de quadros profissionais, eram baseadas no modelo francês do período napoleônico. Esta situação não se modifica de forma significativa ao longo do tempo e, mesmo com a criação de universidades, a partir de 1920 (a primeira delas foi a Universidade do Rio de Janeiro²⁰) a característica de isolamento entre as áreas de conhecimento permanece.

Algumas iniciativas de modernizar a instituição universitária no Brasil, para torná-la mais integrada e socialmente comprometida, ocorreram ao longo do século XX. Em 1934, nasce a Universidade de São Paulo (USP) que, por influência de Fernando de Azevedo e seus pares, inova o cenário do ensino superior, com a criação de um centro de Filosofia, Ciências e Letras, como centro integrador de produção e crítica do saber. Esta proposta é fragilizada pelo conservadorismo que prevalecia à época, e a USP termina por se moldar ao modelo profissionalizante vigente. A Universidade do Distrito Federal, a (UDF), concebida pelo educador Anísio Teixeira, foi outra instituição que pretendeu ir além da formação profissional, defendendo a formação de indivíduos teórica e politicamente críticos. Entretanto, a instauração do Estado Novo, em novembro de 1937, e a influência das elites conservadoras criaram condições para a o encerramento da UDF e do seu modelo de modernização da educação superior brasileira (SGUISSARDI, 2009).

²⁰ Conforme Sguissardi (2009).

A rede de universidades federais só surgiu em 1945, após a ditadura de Getúlio Vargas. É também neste período que se acelera o crescimento do setor privado com o surgimento de faculdades e universidades católicas (BOAVENTURA, 2009). A busca por um modelo de universidade que realizasse a associação entre ensino e pesquisa, conforme o modelo alemão, que já estava estabelecido em outros países, só se concretiza, mesmo que de forma tímida no Brasil, a partir de 1960, sob a presidência de Juscelino Kubitschek.

Em 1961, é promulgada a lei que instituiu a Universidade de Brasília (UnB), projeto inovador de Darcy Ribeiro, que contou com a participação de Anísio Teixeira. Esta instituição foi concebida como uma universidade moderna: sem cátedras e estruturada em institutos básicos para as ciências fundamentais. Tratava-se de uma proposta que tinha como princípios a quebra de fronteiras entre disciplinas, a articulação entre as áreas, a introdução da interdisciplinaridade, a centralização na formação no estudante e o estímulo ao desenvolvimento da extensão para reforçar os vínculos com a sociedade, entre outros (DIAS, 2012). As inovações promovidas por meio da criação da UnB foram perdidas por conta do golpe militar de 1964, que, ao destituir seus dirigentes, direcionou a instituição para a estrutura administrativa e curricular já praticada no país.

Em 1968, os militares decidiram adotar, nacionalmente, um sistema parecido ao norte-americano de educação universitária. Esse modelo prevê uma formação básica e flexível antes da graduação que conduz, posteriormente, para a formação profissional. Entretanto este formato não se estabelece no Brasil, sofrendo grande oposição dos movimentos sociais da época. Para Almeida Filho (2008), a Reforma proposta pela lei nº 5540/68 adotou uma versão distorcida do sistema americano de departamentos, que foi sobreposto ao sistema de cátedra vitalícia, mas sem erradicá-lo, sem controle social e sem mecanismos de avaliação da qualidade. A grande conquista deste período, entretanto, foi a consolidação da rede pesquisa brasileira.

Para Sguissardi (2009) o final do século XX foi um período de questionamento sobre a função da educação superior e da ciência. Uma das vertentes desse debate preconizava que o acesso a esse nível de ensino promoveria a competitividade dos países no âmbito da economia moderna. Entretanto a limitação de recursos públicos para investimento neste nível educacional, ajuda a desenvolver uma corrente que considera o modelo humboldtiano tradicional das universidades europeias de pesquisa, custoso e pouco adequado às necessidades dos países em desenvolvimento. A “solução” para este problema foi então promover uma maior diferenciação institucional, com a criação de instituições não-universitárias privadas e a proposta de diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais.

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso, em uma conjuntura política de incentivo ao liberalismo econômico, esta compreensão de ensino superior foi concretizada através de um processo de desregulamentação que abriu o sistema para investimentos privados. Esta abertura resulta numa espetacular expansão do número de vagas nas instituições privadas e uma restrição do investimento no segmento público. Segundo Boaventura (2009), as mudanças no sistema educacional deste período adotaram como referencial as preconizações do Banco Mundial, que priorizava o livre jogo do mercado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), traçou linhas gerais para o sistema de educação superior inserindo, entre suas finalidades, o incentivo à cultura, à pesquisa e à extensão. Entretanto a LDBN definiu que somente organizações que oferecem programas de pós-graduação credenciados e desenvolvem atividades de pesquisa institucionalizadas são classificadas como universidades, não sendo, as demais instituições obrigadas a direcionar suas atividades para o fomento da ciência. A legislação complementar do período (Decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01) permitiu a diversificação institucional (faculdades, centros universitários, institutos superiores), propiciando a difusão das instituições privadas com foco apenas no ensino profissionalizante. Durante todo esse largo período nenhuma uma reforma significativa surgiu para atualizar o sistema de ensino superior brasileiro

Um outro ponto de vista na discussão sobre a crise da educação superior, que se contrapõe ao citado anteriormente, diz respeito ao sentido público e ao princípio da equidade. Neste sentido, a conceituação da qualidade da educação superior remete às questões de democratização e inclusão social, conforme enfatiza Dias Sobrinho (2010b). Enquanto os defensores das políticas liberais incentivam a diminuição da participação do estado neste nível educacional, este autor ressalta que o princípio da educação como bem público, direito social e dever do Estado, é oposto à ideia de educação como mercadoria, que restringe o acesso àqueles que podem pagar. Nesta perspectiva o “direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica”. (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 1225) Para Dias (2012), é essencial, dentro da concepção de que a educação superior é bem público e não mercadoria comercial, a busca do equilíbrio entre as aspirações pessoais do educando e suas responsabilidades e compromissos sociais.

Além das questões voltadas à democratização do acesso e definição de novas políticas de financiamento, Macedo (2005) reconhece a necessidade de uma profunda revisão dos objetivos, modelos, estruturas, mecanismos de funcionamento e acompanhamento das instituições de

ensino superior tendo em vista a preparação dos estudantes para o mundo globalizado, em que as fronteiras entre as pessoas e países são diminuídas. No final do século XX, as mudanças provocadas pela evolução da tecnologia da informação e valorização do conhecimento solicitam que os profissionais sejam polivalentes, por isso sua formação deveria ser mais generalista (SILVA, 2014). Para Neves (2007) a sociedade do conhecimento fomenta novas expectativas de formação, que pressupõem ruptura com padrões e modelos rígidos e implica em desenvolver nos educandos, o domínio de conhecimentos, na capacidade de aplicá-los criativamente na solução de problemas concretos, no desenvolvimento de espírito de liderança e polivalência, e na maior adaptabilidade a mudanças tecnológicas.

Internacionalmente, o processo político e econômico de consolidação da União Europeia (UE)²¹, tornou necessária a padronização dos sistemas de formação profissional entre os países signatários dos acordos de integração. Em 1999, os Ministros da Educação dos países membros da UE assinaram a Declaração de Bolonha, que previa a implantação da compatibilidade plena entre os sistemas universitários europeus, desencadeando uma complexa reforma em todos os países participantes. O processo de Bolonha compreende programas de incentivo à mobilidade acadêmica internacional, um sistema de avaliação e credenciamento de instituições de ensino, a padronização e o compartilhamento de créditos acadêmicos e, sobretudo, a adoção de uma arquitetura curricular comum.

O modelo europeu de formação oferece, no primeiro ciclo, uma base comum de estudos gerais e, no segundo, a formação profissionalizante, permitindo o adiamento da escolha profissional. O terceiro ciclo compreende o doutorado e a formação para a pesquisa. Esta reestruturação ocorrida na Europa passou a influenciar as reflexões sobre as possibilidades de reestruturação na educação superior em outros países, inclusive na América Latina. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

²¹ A União Europeia é uma união econômica e política que abarca grande parte dos países do continente europeu. A UE foi criada logo após a Segunda Guerra Mundial em 1958. A intenção inicial era incentivar a cooperação econômica, partindo do pressuposto de que se os países tivessem relações comerciais entre si se tornariam economicamente dependentes uns dos outros, reduzindo assim os riscos de conflitos. O que começou por ser uma união meramente econômica, evoluiu para uma organização que abrange uma vasta gama de domínios de intervenção, desde saúde, à justiça, migração e educação. No campo da educação superior, os países, instituições e atores do espaço europeu buscam adaptar continuamente sistemas de ensino superior para garantir a qualidade mais consistente e fortalecimento de seus mecanismos. Para todos esses países, o objetivo principal é aumentar o pessoal e mobilidade dos estudantes e facilitar a empregabilidade. Fonte: <http://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_pt>. Disponível em: <https://europa.eu/european-union/index_pt>. Acesso em: jan. 2017.

Ao discutir a necessidade de mudanças no modelo de educação superior no Brasil, Castro (2011) reconhece a importância de que as instituições de ensino disponibilizem para os estudantes o conhecimento básico, fundamental para qualquer ocupação. A educação superior não pode se restringir apenas aos conhecimentos especializados de determinada profissão, sendo necessário aproximar os estudantes dos conhecimentos de bases científica e humanística, além de desenvolver sua capacidade de adaptação a mudanças. A formação geral contribui com uma melhor adaptação do estudante na transição entre o nível educacional médio e o superior e propicia uma interação com as diversas áreas do conhecimento, o que colabora com o seu amadurecimento para enfrentar a sempre delicada escolha profissional.

As propostas de modificação no modelo estritamente profissionalizante vigente no Brasil são discutidas no meio acadêmico, mas não sem resistências. É fundamental oferecer aos estudantes, além do “saber fazer” o “saber pensar”, permanecendo o desafio de equilibrar os conhecimentos filosóficos e abstratos em conjunto com os práticos. (CASTRO, 2011). Ter acesso a conhecimentos gerais ajuda no processo de adaptação num contexto em que as profissões se atualizam continuamente.

A arquitetura curricular das universidades brasileiras é confusa, com múltiplas titulações, numerosas designações e distanciadas dos saberes e práticas necessários à transformação da sociedade, conforme argumenta Almeida Filho (2008). O modelo vigente acumula problemas como: a excessiva precocidade na escolha de carreira profissional, processo seletivo limitado, pontual e traumático, graduação com viés monodisciplinar, enorme distância entre graduação e pós-graduação, submissão ao mercado, perda de autonomia, incompatibilidade com modelos de outros países, formação tecnológico-profissional culturalmente empobrecida, distância em relação à conjuntura contemporânea, entre outros. As universidades têm um papel importante de proteção e disseminação da cultura, porém esta função vem sendo negligenciada devido ao foco quase que exclusivo na formação profissional.

Para Almeida Filho (2008), do ponto de vista epistemológico, a universidade brasileira está baseada sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas. O currículo dos cursos adota ainda modelos de formação baseados nas universidades europeias do século XIX, totalmente superados em seus contextos de origem e, por isso, causa sérios problemas de articulação com outros países. Na mistura de modelos acadêmicos de nossa educação superior, esse período de formação geral foi perdido faltando para os estudantes uma necessária formação cultural humanística. O autor ainda considera importante aproveitar o

contexto de globalização para criar um novo sistema de educação universitária que se articule com o que é dominante no mundo, superando a rigidez curricular a linearidade de pensamento, voltando o ensino para a articulação de saberes. Sendo igualmente necessário promover um maior intercâmbio entre países, culturas e povos no respeito às diferenças e à diversidade. É com base nesses princípios e observações que surge a proposta de reestruturação da arquitetura acadêmica nas universidades públicas federais do país.

Silva (2014) observa que no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva tem início uma política que coloca a educação superior pública em destaque, defendendo maior inclusão social, integração nacional e adaptação às demandas da sociedade do conhecimento. No segundo mandato do presidente Lula, em 2007, a partir da institucionalização REUNI que, conforme citado anteriormente, surge, concretamente, a oportunidade de realizar uma reestruturação acadêmico-curricular das instituições universitárias da rede pública federal.

O processo de discussão acerca do programa propiciou uma ampliação do escopo original da proposta, que passou a contemplar em suas diretrizes: a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação, a atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, pra elevar sua qualidade, a implantação de regimes curriculares e sistemas de ciclos e, por fim, a diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada (MEC, 2007).

O REUNI previa a autonomia de cada instituição para apresentar seus planos de reestruturação e, a partir deles, seriam alocados recursos para readequação e ampliação de infraestrutura, compra de bens e serviços para suportar os novos regimes acadêmicos e despesas de custeio e pessoal decorrente das mudanças. Ao condicionar a destinação de recursos financeiros à ampliação do número de vagas nas instituições e aumento da proporção de alunos por professor, o programa gerou muitas polêmicas e resistências. As críticas eram tanto internas quanto externas às IFES, incluindo o movimento estudantil, o de docentes e o dos técnico-administrativos (SILVA, 2014). O principal argumento dos manifestantes se relacionava ao número de contratações que seria insuficiente para a implantação do novo plano além de demandas de maior investimento na assistência estudantil. Mesmo diante destes questionamentos, em outubro de 2007 a proposta foi aprovada (UFBA, 2007). Todas as universidades federais aderiram ao Programa que propiciou um acesso mais democrático às instituições federais de educação superior e fomentou a implantação de propostas inovadoras relacionadas a novos modelos curriculares em algumas IFES.

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o consequente

redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE (MEC, 2007, p.05)

Segundo Silva (2014), com o REUNI, houve um movimento de algumas instituições que se voltaram para a reorganização dos cursos de graduação e reformulação para currículos mais flexíveis. Os Bacharelados Interdisciplinares, neste cenário, surgiram como principal proposta de reestruturação acadêmica nas Universidades Federais.

4.2 OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) são definidos como “programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento” (MEC, 2011 p.3). São cursos que valorizam a flexibilização pois oferecem aos estudantes maior autonomia para definição da sua trajetória curricular. O foco na interdisciplinaridade propicia a articulação entre áreas de conhecimento e colabora com que o estudante tenha uma maior compreensão da realidade.

Uma das principais diferenças do Bacharelado Interdisciplinar em relação ao modelo de formação superior tradicional praticado até hoje no Brasil diz respeito ao modo de preparação para o trabalho. Enquanto o modelo tradicional se volta de forma direta e imediata para certos campos do saber ou uma profissionalização que se expressa no desenvolvimento de competências específicas, o Bacharelado Interdisciplinar visa a preparação para o desempenho de ocupações diversas que mobilizem de modo flexível, competências cognitivas e habilidades técnicas. (UFBA, 2010, p. 176)

A fundamentação legal para a criação dos BI envolve a LDBN de 1996, com destaque para o artigo 53, artigo II, que eliminou a obrigatoriedade do currículo mínimo e que garantiu a autonomia das universidades para fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) entre os anos de 1997 e 2006 que contém orientações gerais para a organização dos currículos dos cursos de graduação. Tem destaque o conteúdo do parecer CNE/CES nº 776/97 que possui dispositivos característicos dos Bacharelados Interdisciplinares como a formação generalista, flexibilidade, interdisciplinaridade e estímulo à autonomia dos estudantes (UFBA, 2008).

Em 2006, mesmo antes do REUNI, a Universidade Federal do ABC (UFABC) surge como pioneira ao oferecer uma proposta pedagógica que tinha por base a interdisciplinaridade. O pressuposto básico do projeto é o amplo domínio dos conteúdos interdisciplinares por parte

de docentes e discentes, o que constitui um desafio para as instituições universitárias formada por estudantes e docentes formados em um ambiente disciplinar (MARCHELLI, 2011).

A partir do REUNI, quinze universidades federais passaram a oferecer cursos de BI. Assim como os BI da UFBA os demais cursos estão em processo de consolidação. Ao detalhar as características dos BI implantados no país, De Paula (2015) destaca as diferentes características e organização dos cursos, o que reforça a percepção de que não existe uma forma única de se conduzir a prática interdisciplinar.²²

Em 2011, é homologado o documento dos Referenciais orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares que definiu os seguintes princípios deste modelo de graduação:

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. (MEC, 2011, p.09)

Percebemos que estes referenciais propõem uma formação inovadora que vai além das competências profissionais e objetivam preparar o estudante para os desafios da sociedade contemporânea. Neste sentido, pode-se considerar que este documento pode ser considerado um direcionamento para uma educação de qualidade.

A partir de consulta ao site do Ministério da Educação (MEC)²³, somando-se cursos diurnos e noturnos, já existem 51 cursos de Bacharelado Interdisciplinar e 40 de Licenciatura Interdisciplinar em todo o Brasil. O número significativo de cursos implantados demonstra que a interdisciplinaridade tem sido reconhecida como uma alternativa viável para melhorar a formação oferecida pelas instituições de ensino brasileiras.

²² Para maiores detalhes sobre as características dos BI implantados no contexto do REUNI ver Silva (2014) e De Paula (2015).

²³ Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 11 dez. 2016.

As políticas de democratização trouxeram para as universidades um público diversificado: estudantes mais velhos, oriundos de escolas públicas e trabalhadores hoje têm a oportunidade de estudar em universidades federais ingressando em um BI ou outra modalidade de formação. Neste contexto, o caráter instrumental da formação meramente profissionalizante parece começar a abrir espaço para uma concepção de ensino que discuta e valorize a diversidade. Os Bacharelados Interdisciplinares se constituem como uma das iniciativas para modernizar e promover maior democratização da educação superior. Em um contexto de estímulo à inovação acadêmica, é importante, então, analisar como as experiências de instituições que oferecem os BI tem ocorrido na prática.

4.3 OS BI DA UFBA: IMPLANTAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

O movimento para promover mudanças na arquitetura curricular no contexto da Universidade Federal da Bahia, foi iniciado em 2004, como parte do processo de revisão da estrutura, função e compromisso social desta instituição. No ano de 2006, foi apresentado um programa de trabalho que buscava fomentar uma verdadeira reforma universitária (UFBA, 2010). A proposta, chamada “UFBA Nova”, envolvia:

- abertura de programas de cursos experimentais e interdisciplinares de graduação, que poderiam ser não-profissionalizantes ou não-temáticos, com projetos pedagógicos inovadores, em grandes áreas do conhecimento: Humanidades, Ciências Moleculares, Tecnologias, Saúde, Meio Ambiente, Artes;
- renovação do ensino de graduação, por meio de projetos acadêmico-pedagógicos criativos e consistentes, reduzindo as barreiras entre os níveis de ensino como, por exemplo, oferta de currículos integrados de graduação e pós-graduação;
- incentivo a reformas curriculares naqueles cursos que ainda não apresentaram propostas de atualização do ensino de graduação. (Almeida Filho, 2008, p. 197)

O tema relacionado às mudanças na arquitetura acadêmica foi posto em discussão na UFBA, e criada uma comissão composta por professores, servidores técnicos administrativos e representantes discentes para organizar o processo. Foram realizados seminários, congressos e debates com a participação de docentes e pesquisadores que lidavam com o tema da interdisciplinaridade. Uma equipe técnica da Pró-reitora de graduação se dedicou a avaliar aspectos pedagógicos e institucionais da proposta. Em setembro de 2006, o projeto UFBA Nova foi apresentado aos órgãos máximos de deliberação da UFBA, Conselho Universitário e Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão que encaminhou a proposta para as unidades de ensino. (UFBA, 2010).

O projeto Universidade Nova pretendia construir uma educação superior que pudesse ser internacionalizada, de forma a gerar intercâmbios com instituições da América Latina e de outros continentes, sem entretanto, reproduzir os modelos dos países hegemônicos. Para Mendes e Caprara (2012), as mudanças que foram propostas na UFBA não são meramente copiadas de modelos de outros países, mas estão conectadas com as discussões em torno da educação em um mundo globalizado, embora tenham sido baseadas em suas próprias necessidades.

A proposta de arquitetura acadêmica Universidade Nova pretendia retificar distorções que marcaram a reforma da educação superior de 1968 que, embora importasse aspectos do modelo americano, mantinha um regime acadêmico obsoleto. O projeto previa a institucionalização de um modelo de formação em ciclos, predominante em países de alto nível de desenvolvimento econômico, social e científico. O primeiro seria composto por período de formação geral por meio dos Bacharelados Interdisciplinares, seguido pela formação profissionalizante para aqueles que tivessem interesse, e o terceiro ciclo seria os cursos de pós-graduação (UFBA, 2010).

A proposta de mudanças na educação superior presente no projeto Universidade Nova sofreu críticas como, por exemplo, a de Lima, Azevedo e Catani (2008), que questionam se os Bacharelados Interdisciplinares não seriam apenas uma forma de superar a insuficiência do ensino médio público. Não se pode negar a contribuição que um período de formação geral pode gerar para o estudante egresso do ensino médio, que não está acostumado com a autonomia e com as diversas regras da universidade. Entretanto, a modalidade não pode ser comparada como um curso de continuação do ensino médio, pois os conhecimentos e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes durante a formação vão além do que é proposto na educação básica.

Por estes motivos, apesar das críticas inerentes a um processo de mudança em estruturas tradicionais como a universidade brasileira, o projeto de Universidade Nova ganhou adeptos e a Universidade Federal da Bahia esteve em destaque na discussão por uma mudança na arquitetura curricular na educação superior brasileira durante a construção do programa REUNI.

A proposta da Universidade Nova era oferecer um contato com o conhecimento científico, com as diversas formas de manifestação artística, e com o conhecimento humanístico que propicia compreensão e compromisso com a sociedade. Além disso, ofereceria ao estudante uma oportunidade de contato com as diversas áreas do conhecimento, que permitiria uma

escolha mais consciente por um curso profissionalizante. De acordo com o desenho proposto, os cursos de Bacharelado interdisciplinar (BI) seriam a primeira etapa da formação superior, parte de um regime de três ciclos, preparatória para a formação profissional e acadêmica. O segundo ciclo, de natureza profissional poderia ter duração de 1 a 3 anos. No terceiro ciclo se realizaria a formação acadêmica em nível de pós-graduação, com cursos de mestrado ou doutorado.

A proposta, apresentada em julho de 2008, à Câmara de Ensino de Graduação, contemplava quatro opções de cursos de Bacharelado Interdisciplinar: Ciência e Tecnologia, Humanidades, Artes e Saúde. (ROCHA et al., 2014) todos estruturados em duas etapas:

1) Formação geral, visa a aquisição de competências e habilidades que permitam uma compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural. Esta etapa é composta pelos seguintes eixos curriculares:

-‘**Linguagens**’ cuja função é promover a aquisição de conhecimentos e habilidades que possibilitará maior acesso a conhecimentos e competências fundamentais e aplicadas. Este eixo é dividido nos módulos: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (facultativo);

-‘**Interdisciplinar**’, composto por pelo módulo “Estudos sobre a Contemporaneidade” que oferece estudos temáticos de natureza interdisciplinar que têm por finalidade proporcionar ampla compreensão da atualidade nos seus múltiplos aspectos e dimensões, provendo condições para uma intervenção mais eficiente e lúcida nos processos sociais e pelo módulo “Culturas” que é constituído por componentes curriculares optativos, oferecidos pelo IHAC ou por componentes curriculares das demais unidades da UFBA, os quais poderão ser classificados enquanto Cultura Artística, Científica e Humanística.

2) Formação específica busca o aprofundamento em um dado campo do saber teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. É composta pelos eixos de:

-‘**Orientação Profissional**’ que têm como finalidade oferecer uma visão panorâmica das diversas áreas de investigação, práticas e profissões;

-‘**Formação Específica**’ destinada a proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem a introdução ao conhecimento teórico e teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar da área;

-‘**Integrador**’ que é constituído pelas atividades complementares que totalizam um mínimo de 360 horas e tem como função proporcionar ao aluno a oportunidade de ampliar sua responsabilidade social e competências relacionais. (UFBA, 2008)

Os eixos podem ser cursados em paralelo, numa duração mínima de 6 semestres. Os BI tem carga horária mínima de 2.400 horas, distribuídas entre etapa da formação geral (em média 1200 horas) e etapa da formação específica (em média 1200 horas). Na etapa específica o estudante pode escolher uma estrutura curricular mais generalista ou pode cursar uma área de concentração. (UFBA, 2010). Como exemplos de áreas de concentração podemos citar Estudos Jurídicos e Estudo das Subjetividades oferecidas pelo BI em Humanidades, Saúde Coletiva, pelo BI em de Saúde, Estudos Coreográficos, pelo BI em Artes e Computação, pelo BI em Ciências Tecnologia.

Como o BI corresponde a uma formação superior plena, seu diploma permite o acesso direto ao nível de mestrado, condicionado à aprovação em processo seletivo próprio. A titulação do aluno pode ser de bacharel na grande área e na área de concentração, se for feita esta opção pelo estudante. De acordo com a proposta de formação, o egresso do BI deve ser capaz de realizar uma leitura sensível e crítica da realidade e desempenhar funções diversas que mobilizassem conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas. (UFBA, 2008)

Em 2009 foram tomadas iniciativas gerenciais, organizativas e operacionais para implantação dos cursos, tais como a conformação do corpo docente, organização do colegiado e da secretaria, planejamento acadêmico, recepção dos alunos e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. (TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013).

A UFBA manteve o ingresso direto aos cursos profissionalizantes por meio do vestibular, prevendo uma transição gradativa para o ingresso pelos dos BI. Entretanto, conforme Sampaio e Santos (2016) sinalizam, a reação da comunidade acadêmica às mudanças propostas não foi positiva, por isso o projeto que previa a entrada em todos os cursos da UFBA por meio dos BI não se concretizou. O conservadorismo pode ser citado como um fator de resistência para realizar mudanças na arquitetura acadêmica da instituição como um todo. A implantação dos BI acabou por se constituir como uma forma de resistência de um grupo de acadêmicos comprometidos com a proposta de modernizar e ampliar a qualidade da formação oferecida pela UFBA.

Este problema levou a gestão da universidade a um recuo proativo por meio da criação de uma nova unidade para abrigar os Bacharelados Interdisciplinares: o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC). Ele foi criado com o objetivo de fomentar uma configuração mutidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento, por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, além de pesquisa, inovação. (UFBA, 2010).

Em 2009, os novos estudantes puderam ingressar tanto nos cursos de progressão linear (CPL), cursos tradicionais de formação profissional, quanto nos Bacharelados Interdisciplinares. Com a maioria de suas vagas no curso noturno, o BI teve grande aceitação social, com relação candidato vaga comparável aos cursos mais concorridos. O fato de utilizar como processo seletivo o ENEM a partir de 2010, pode ser um fator importante para explicar esta grande demanda (UFBA, 2010).

Merecem destaque os debates envolvendo a operacionalização da resolução do Conselho Universitário de 2008²⁴ que estabelece a reserva de, no mínimo 20% das vagas de todos os cursos da UFBA para egressos dos BI, por meio da avaliação do coeficiente de rendimento. (TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013). Esta proposta de acesso aos cursos de progressão linear está em prática, o que permite a entrada dos egressos dos BI nos diversos cursos de formação profissional da universidade e este fato tem aumentado o interesse dos estudantes do ensino médio pelos BI.

Diante do desafio que se impõe a este modelo de formação no contexto da UFBA, Veras, Lemos e Macêdo (2015) observam que os BI devem permanecer em constante processo de aperfeiçoamento, objetivando integrar a complexidade do mundo contemporâneo com o processo de formação dos estudantes.

4.3.1 Os BI da UFBA na prática: estudos sobre o tema

A recente implantação dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA vem ensejando a realização de pesquisas visando a avaliação deste modelo de educação superior. O perfil socioeconômico dos estudantes, a evasão nesses cursos e a percepção dos estudantes sobre os problemas institucionais são aspectos importantes para caracterizar e melhor compreender como os BI têm se estruturado na prática. Como a implantação dos BI estava relacionada à expansão de vagas na educação superior, é importante analisar se seus cursos estão contribuindo com a ampliação da inclusão da educação superior, nos aspectos relacionados ao acesso, à permanência e à oferta de condições para a conclusão dos cursos.

Em estudo com foco na primeira turma do BI em Saúde Teixeira e Coelho (2014) relatam que os estudantes tinham dúvidas quanto à definição dos critérios de procedimentos para ingresso posterior nos CPL e à possibilidade de inserção profissional no campo da Saúde após a conclusão do curso. A coordenação desse curso também enfrentou dificuldades relacionadas

²⁴ Resolução 02/2008 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFBA

à adaptação do projeto original às condições concretas da instituição, além da resistência de muitas unidades de ensino e instâncias superiores para disponibilizar vagas em disciplinas para os estudantes dos BI. Os professores do curso relataram dificuldades relacionadas à sobrecarga de trabalho, deficiências de infraestrutura e instabilidade política, neste período. Ainda conforme Teixeira e Coelho (2014), a questão central que atingia todos os atores envolvidos, estava relacionada à tensão entre o modelo disciplinar, focado na formação profissional, e o modelo proposto pelo BI, de caráter interdisciplinar. Apesar das dificuldades encontradas houve um reconhecimento da contribuição dos BI para o enriquecimento, humanização e aprimoramento de uma futura formação profissional dos estudantes.

Estes achados corroboram o estudo de Imazoni, Custódio e Sampaio (2011), que também quiseram compreender as percepções de uma das primeiras turmas dos quatro cursos de BI da UFBA. Os estudantes relataram sofrer preconceito por cursarem os BI, especialmente pelo curso se afastar da lógica profissionalizante que predomina na universidade brasileira. Eles também criticaram a postura de professores que, mesmo dentro da proposta inovadora dos BI, ainda traziam no seu ensino uma postura muito tradicional. Entretanto, os estudantes reconheceram o crescimento e o desenvolvimento de uma visão crítica gerada pela interação com campos da ciência, da cultura e da arte, o que parece apontar para o acerto da proposta de formação geral dos BI.

Estes mesmos autores citados também apontaram que os estudantes das primeiras turmas dos BI vivenciaram os sentimentos de dúvida e incerteza, que acabaram se refletindo em abandono dos cursos. Em iniciativas em fase de implantação, como era o caso dos BI, acompanhar a evasão se constitui como forma de identificar que estudantes estão passando por dificuldades para a sua permanência, por isso, ela compõe um dos indicadores utilizados para realizar a avaliação de uma instituição de educação superior.

Em trabalho com foco na questão da evasão da primeira turma dos bacharelados interdisciplinares da UFBA, que ingressou no ano de 2009, Andrade (2014) realizou um estudo descritivo exploratório que envolveu os quatro cursos disponibilizados. Das 824 vagas ocupadas em 2009, com análise de dados do semestre 2011.2, foram identificados 279 estudantes evadidos (33,8%). A partir de entrevistas realizadas após a etapa quantitativa, foi identificados entre os motivos para a desistência do curso: o interesse em cursar uma graduação tradicional e profissionalizante, em especial devido à relação dos BI com a estrutura universitária; a lentidão da universidade para a definição das normas de funcionamento dos BI,

obstáculos institucionais para o exercício do currículo de maneira plena, o baixo desempenho acadêmico e dificuldades financeiras.

As análises sobre evasão muitas vezes associam o tema ao desperdício de recursos, em especial nas universidades federais, que possuem um custo alto de manutenção. A pesquisa de Andrade (2014) deixa claro, entretanto, que este problema não deve ser analisado apenas do ponto de vista financeiro, pois os custos das universidades não se restringem ao ensino, mas também à sua função como guardião da cultura, prestação de serviço e ao desenvolvimento da ciência. Este fato não isenta a instituição da necessidade de identificar as reais causas do abandono e de criar políticas e ações para minimizá-la.

Com o passar dos anos e o maior reconhecimento dos BI na sociedade, a evasão diminuiu. Dados mais recentes, do ano de 2016, disponibilizados pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) (ANEXO A), indicam que, no período que abrange os semestres entre 2009.1 e 2016.1, os BI apresentaram um índice de evasão real de 26,5%²⁵. Do total de vagas ocupadas no semestre 2016.1, 36,17 % são de estudantes retidos, que não concluíram os estudos na duração mínima do curso, mas que continuam matriculados. Desde a implantação dos BI, 1720 estudantes obtiveram seus diplomas com duração média de 3,5 anos, um pouco acima do período mínimo. Um melhor aproveitamento das vagas disponíveis, atualmente 1300 por semestre, é um desafio para a gestão do IHAC, por isto o acompanhamento destes índices é uma iniciativa que colabora com o processo de avaliação dos cursos de BI.

Peixoto e Ribeiro (2013) ressaltam a importância da pesquisa com egressos dos BI da UFBA para o diagnóstico de problemas organizacionais; os autores desenvolvem esta perspectiva em um estudo qualitativo com este grupo após completarem o primeiro ciclo de formação em 2011. Os resultados apontam que o pouco tempo entre a decisão de implantar os BI e o seu efetivo funcionamento criou várias dificuldades, percebidas pelos egressos. Peixoto e Ribeiro (2013) também destacam demandas referentes à: operacionalização das áreas de concentração, organização do currículo, melhoria do acesso às disciplinas dos cursos de progressão linear; a necessidade divulgação dos BI, maior atenção em relação às dificuldades dos alunos dos cursos noturnos, melhoria da assistência estudantil e da orientação profissional.

Outros estudos colaboram com a compreensão acerca dos Bacharelados Interdisciplinares a partir dos depoimentos de seus estudantes. A pesquisa de Vieira (2015), realizada em 2014

²⁵ Para o cálculo da "Evasão Real" em todas as turmas, utilizou-se a relação "Evasão = [(nº de ingressos - n.º de vagas ocupadas em 2015-2 - nº de graduados)/nº de ingressos] X 100. O autor cita a evasão *real* que utiliza como base a quantidade de alunos com matrícula ativa, e a evasão *aparente* que é calculada com base no número de alunos inscritos em algum componente curricular no semestre em curso. (ANEXO A).

com estudantes dos quatro cursos de BI, teve como objetivo geral investigar os fatores predominantes na escolha por estes cursos. Foram identificadas as seguintes motivações: a possibilidade de ingressar em um CPL, o interesse em obter uma formação interdisciplinar mais abrangente que permitiria o contato com diversas áreas do conhecimento, a indecisão quanto à escolha profissional, a influência da família, amigos, professores e da mídia. Os participantes informaram ter conhecimento da proposta de formação dos BI por meio da internet, de informações transmitidas por pessoas próximas, e de palestras no colégio. Estas informações permitem perceber que, com a consolidação dos cursos interdisciplinares da UFBA, os mesmos estão sendo mais reconhecidos na sociedade. Entretanto, uma melhor interação entre a Universidade e as escolas de ensino médio poderia colaborar com a divulgação dos cursos e com uma maior democratização do acesso à Universidade²⁶.

Um outro aspecto relacionado à escolha pelos BI é o percentual de vagas no turno noturno, conforme observaram Imazoni, Custódio e Sampaio (2011). Em 2016 foram ofertadas 900 vagas para estudantes deste turno, 38% do total das vagas em cursos noturnos da UFBA. Cabe ressaltar que até o ano de 2006 a instituição só oferecia 40 vagas no noturno (UFBA, 2016). Estudar a noite permite que trabalhadores tenham acesso à educação superior, porém exige da universidade maior flexibilidade e condições de infraestrutura, além de requerer dos docentes metodologias de ensino apropriadas para estas pessoas que, muitas vezes, chegam cansadas de um dia de trabalho e, devido a este fato, enfrentam dificuldades de acompanhar o conteúdo em sala.

O interesse em conhecer o perfil dos estudantes ingressos e egressos dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA gerou duas pesquisas apoiadas pelo edital PROPCI-PROEXT-PROPG/UFBA 01/2012, sob a coordenação do Observatório da Vida Estudantil UFBA/UFRB (OVE). A pesquisa com egressos das primeiras turmas dos BI, que concluíram o curso em 2011, adotou metodologia quantitativa e qualitativa, e ocorreu em duas etapas consecutivas: aplicação de questionários semiestruturados on-line e realização de entrevistas com os egressos dos BI. A pesquisa com ingressantes foi quantitativa, de caráter longitudinal, e acompanhou algumas variáveis entre ingressantes nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, campus Salvador, ao longo de quatro anos (2010, 2011, 2012, 2013) (SAMPAIO; COELHO, no prelo). Em artigo que sintetiza a pesquisa com ingressantes, acrescentando dados do ano de 2014, Silveira, Dantas

²⁶ O grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) desenvolveu um projeto com esse foco, o “UFBA Acolhedora”. Institucionalmente a UFBA, em 2015, iniciou um outro projeto de aproximação, o “UFBA Mostra a Sua Cara” onde os estudantes de escolas públicas e particulares podem conhecer os cursos e as oportunidades estudantis. Ações como estas precisam se expandir e se consolidar para facilitar o acesso dos estudantes a informações que colaborem com suas escolhas relacionadas à formação universitária.

e Sampaio (2015) apontam uma mudança de perfil com a consolidação desta modalidade de curso que tem atraído alunos de menor faixa etária, oriundos de escolas privadas. O Quadro 2 abaixo sintetiza os dados da pesquisa:

Tabela 1 - Características dos ingressantes dos BI nos anos de 2010, 2012 e 2014

Categoria		2010	2012	2014
idade	até 23 anos	51,9%	59,6%	76,7%
	acima de 23 anos	48,1%	40,4%	23,3%
escola de origem	pública	58,3%	59,2%	46,4%
	privada	41,7%	40,8%	53,6%
situação de trabalho	trabalhando	53,3%	49,5%	27,6%
	não está trabalhando	27,6%	50,5%	72,6%
renda	até 3 salários mínimos		61,8%	38,2%
	maior que 3 salários mínimos		38,2%	61,8%
cor/raça	negro/pardo	81,2%	80,7%	73,5%
	branco/ amarelo	17,8%	18,3%	25,4%
	indígena	1,0%	1,0%	1,2%

Fonte: Adaptado de Silveira, Dantas e Sampaio (2015).

Percebe-se que houve uma redução no número de trabalhadores, de pessoas de baixa renda e no percentual de pretos e pardos, embora estes tenham permanecido como maioria no ano de 2014. Em um contexto onde foram implantadas políticas de democratização do acesso ao ensino superior, é importante atentar para esta questão. O cruzamento das variáveis destacadas no trabalho pode levar a pensar que a proposta dos BI, com o passar dos anos, está sendo mais reconhecida interna e externamente e vem despertando o interesse da classe média, que teve melhores oportunidades no ensino básico. Este fato aponta para uma necessidade de aprofundamento nesta questão, e o estudo com concluintes pode contribuir com o acompanhamento deste fenômeno. Conhecer as características dos estudantes colabora com a compreensão dos obstáculos à permanência do público dos BI.

Estes trabalhos são indicativos da importância do acompanhamento dos BI para o seu aprimoramento, crescimento e divulgação na sociedade. A possibilidade de comparar variáveis importantes como idade, sexo, cor/raça, renda e situação de trabalho, relacionadas aos concluintes dos BI da UFBA, pode colaborar para a avaliação institucional. Conhecer os estudantes que optam pelos BI e sua percepção sobre os cursos permite que sejam adotadas políticas ou ações institucionais que atendessem melhor às suas necessidades, em especial dos

estudantes oriundos de camadas populares. Nesta perspectiva é que se insere a realização desta pesquisa junto aos concluintes dos BI do semestre 2015.2.

5 QUALIDADE DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFBA: PERFIL DOS CONCLUINTE E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO

O segundo capítulo deste trabalho teve como foco o tema da formação com qualidade a partir de diversas dimensões relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à internacionalização. Conforme mostraram os autores estudados, uma formação ampla, com base na interdisciplinaridade, pode contribuir para que o egresso consiga lidar melhor com os desafios da sociedade e do mundo globalizado, de forma a valorizar a diversidade e o compromisso social.

Outro aspecto destacado, no terceiro capítulo, foi que o acesso à educação superior no Brasil, em especial nas instituições públicas, é restrita a uma reduzida parcela da população. Os dados analisados revelam que, apesar dos avanços promovidos por políticas de democratização do acesso, continua o desafio da permanência do estudante de perfil mais popular, que ainda encontra dificuldades para se manter e concluir o curso.

No quarto capítulo vimos que os bacharelados interdisciplinares foram criados neste contexto, como uma proposta inovadora de currículos de formação e, no caso da UFBA, também como uma possibilidade de promoção da equidade, com maior número de vagas nos turnos noturnos. É neste contexto que se desenvolve esta pesquisa, que busca caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos concluintes dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, de acordo com as categorias identificadas na literatura sobre qualidade, e analisar se o perfil dos estudantes reflete o movimento de democratização - e, conseqüentemente, de busca por equidade – pretendido.

Devido aos diversos elementos envolvidos na concepção de qualidade na educação superior torna-se difícil mensurá-la. Informações de natureza quantitativa, tais como índices de qualificação do corpo docente, percentual de recursos por estudante e número de alunos por professor, dentre outros são objetivos e relevantes. Contudo, há outros aspectos também importantes, mas não tão evidentes, que podem ser analisados por meio de informações quantitativas, como a percepção dos estudantes sobre seu processo formativo.

A possibilidade de agregar a opinião de vários estudantes resulta em um índice que reflete a percepção geral, transformando assim, a informação subjetiva em um indicador confiável que

minimizaria a dificuldade em lidar com um conjunto de informações dispersas. A percepção dos estudantes de uma instituição, positiva ou negativa, a respeito das condições de ensino e estrutura oferecidas, por exemplo, podem fomentar informações quantitativas úteis para a análise de um contexto institucional e tomada de decisão (BURLAMAQUI, 2008).

Cabrera e La Nasa (2008) também consideram que a apreciação dos estudantes pode trazer elementos importantes ao processo de avaliação. No contexto de cada instituição, a opinião daquele que vivencia a formação oferecida colabora com a identificação de problemas que podem ser diagnosticados e solucionados pela gestão. Do ponto de vista externo, os estudantes se constituem como sujeitos que podem colaborar, de um ponto de vista privilegiado, ao disponibilizar opiniões e compreensões sobre o processo educativo.

Nesta perspectiva, o presente trabalho propõe captar a percepção sobre as condições oferecidas para a formação dos estudantes concluintes dos bacharelados interdisciplinares da UFBA dado que, como principais participantes do processo educacional disponibilizado pela instituição, podem debater sua condição e qualidade. Neste capítulo iremos discutir a percepção dos estudantes nos aspectos a saber: condições gerais da formação, docentes, infraestrutura e oportunidades relacionadas à pesquisa, extensão e internacionalização. Vamos também ponderar se as categorias de perfil sociodemográfico são significativas na percepção sobre os cursos e sobre a formação.

5.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa era necessário produzir dados, dentro de um enfoque quantitativo, que caracterizassem o perfil socioeconômico do estudante concluinte e a sua percepção sobre a qualidade do seu processo de formação, para assim para analisar a existência relações entre estes aspectos.

O enfoque quantitativo emprega instrumentos estatísticos na produção e no tratamento dos dados para estabelecer padrões, realizar comparações entre grupos ou observar relações entre variáveis (HERNÁNDES SAMPIERI, 2013). Segundo Gil (2008) os estudos quantitativos podem contribuir significativamente nas pesquisas sociais, pois permitem a caracterização e o resumo de dados.

A tipologia da presente pesquisa é descritiva que, para Gil (2008), tem como objetivo identificar, relatar, comparar e contribuir com a identificação de relações existentes entre as variáveis estudadas de determinada população.

Os procedimentos adotados foram precedidos por uma pesquisa bibliográfica para recolher conhecimentos prévios acerca dos temas abordados a partir de livros, artigos científicos, dissertações entre outros. Optamos também por realizar um levantamento através de questionário enviado por e-mail para aos estudantes concluintes do Bacharelados Interdisciplinares da UFBA no semestre 2015.2.

O questionário foi encaminhado por e-mail aos concluintes dos BI, convidando-os a preencher um formulário na ferramenta *googledocs*²⁷. Segundo Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola, (2004) a pesquisa por meio da internet tem como vantagens a rapidez nas respostas, a economia de tempo e de recursos e acessibilidade, pois permite que os participantes preencham os questionários conforme a sua disponibilidade.

A base da pesquisa por e-mail é, a priori, uma lista de endereços eletrônicos. A taxa de respostas dependerá em grande parte da qualidade da base utilizada (FREITAS; JANISSEK-MUNIZ; MOSCAROLA, 2004). No caso desta pesquisa, os endereços eletrônicos dos sujeitos de pesquisa foram disponibilizados pelos colegiados dos cursos, que utilizam estas bases para manter contato com os estudantes.

A análise dos dados foi realizada com metodologia similar àquela adotada por Rabelo et al. (2015), em estudo que descreve o perfil e a percepção sobre as condições do processo formativo de participantes do ENADE 2013. Foi elaborado um instrumento de produção de dados, trabalhados no pacote estatístico SPSS²⁸.

5.1.1 O instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado foi baseado no questionário preenchido pelos estudantes que participam do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no momento de sua inscrição. No ENADE, o preenchimento do Questionário do Estudante²⁹ tem a finalidade de compor o perfil discente, integrando aos resultados do exame informações do contexto dos participantes e seu entendimento acerca da formação na Educação Superior.

²⁷ Ao clicar no link o participante era direcionado para o formulário no qual deveria escolher entre as alternativas disponíveis para cada questão e ao final deveria clicar em enviar. As respostas eram encaminhadas para a uma planilha, compondo o banco de dados da pesquisa.

²⁸ Statistical Package for the Social Sciences.

²⁹ O modelo de questionário utilizado nesta pesquisa foi instituído pela nota técnica nº 70 (INEP, 2014). Todas as versões do Questionário do Estudante do ENADE estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/questionario-do-estudante>>. Acesso em: mar. 2015.

É importante destacar que os Bacharelados Interdisciplinares da UFBA não participam do ENADE³⁰, pois este exame se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos (DCN)³¹, ainda não definidas para os BI. Os referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares não devem ser confundidos com as DCN.

Dados o caráter inovador e a implantação recente dos BIs, entende-se que são requeridos mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação ao longo dos próximos dez anos, para que se alcance a consolidação necessária à definição de diretrizes curriculares nacionais (MEC, 2010, p.8).

Tendo em vista as especificidades dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, que não se propõem oferecer uma formação profissional específica, foram feitas adaptações no Questionário do Estudante, para que o mesmo atendesse aos objetivos desta pesquisa. Foram excluídos alguns itens e incluídas questões que contemplassem o Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares (UFBA, 2008), para identificar sua contribuição no desenvolvimento da (i) capacidade de atuar em áreas de fronteira e interface entre diferentes disciplinas e campos do saber, na (ii) habilidade de intervir em questões relacionadas à responsabilidade social, diversidade, cultura, preservação do meio ambiente, além da (iii) oportunidade de vivenciar as culturas científica, tecnológica e humanística durante o curso.

O Questionário do Estudante do ENADE, elaborado por especialistas de acordo uma concepção ampla de qualidade da formação superior, foi considerado apropriado para os objetivos propostos neste trabalho. Observamos que este instrumento, cujo modelo foi instituído pelo INEP por meio da nota técnica N° 70 (INEP,2014), agrega indagações que permitem identificar se as instituições de ensino estão atendendo ao objetivo de oferecer a educação de qualidade e promovendo equidade. Há, portanto, questões voltadas à caracterização do perfil socioeconômico e acadêmico, assim como às condições oferecidas pelas instituições para o desenvolvimento de um aprendizado geral, básico no contexto contemporâneo, como as elencadas por Bernheim e Chauí (2008) e Clotet (2008).

O instrumento de pesquisa contou com 56 questões (Apêndice A), distribuídas da seguinte forma:

³⁰ Nesta pesquisa não se pretende debater o mérito e modo de utilização de exames para mensurar a qualidade dos cursos de graduação. Contudo, é válido dizer que, no caso dos cursos interdisciplinares, a avaliação por meio de exames se torna ainda mais complicada, pois não há uma forma única de se praticar a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade na formação tem como premissa a flexibilidade (UFBA, 2010). Consideramos que este tema precisa ser mais debatido e aprofundado, e pode ser um caminho para outras pesquisas que busquem a definição de um modelo nacional de avaliação da qualidade dos bacharelados interdisciplinares no Brasil.

³¹ As diretrizes Curriculares Nacionais de determinado curso constituem, no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior e servem de referência para a avaliação dos cursos (MEC, 2003).

a) **Caracterização do perfil socioeconômico e acadêmico** – itens de 1 a 23, com formato de questões objetivas de múltipla escolha. Para facilitar a análise dos resultados, este grupo de questões foi segmentado nas seguintes categorias:

- Dados demográficos: questões 4,5,6,7;
- Caracterização Socioeconômica e Familiar: questões 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19 ;
- Caracterização do Perfil acadêmico: questões 14,15,16, 21 e 22 ;
- Fatores que influenciaram a escolha pelo curso e objetivos após o término: questões 01, 02, 03,18, 23;

Para análise das questões relativas ao perfil foram utilizadas técnicas de estatística descritiva, que caracteriza isoladamente o comportamento de cada variável, possibilita diferenciar o que é típico do grupo com a análise das medidas de tendência central (utilizamos a média), indica a variabilidade dos indivíduos do grupo (semelhança ou diferença entre os indivíduos em relação à determinada característica) e sua distribuição de frequência. Os testes estatísticos utilizados foram:

1 - o teste Qui-quadrado (χ^2): conforme Dancey e Reidy (2006), ele mede a associação entre o resultado de duas variáveis categóricas (que pertencem a uma categoria e não pode pertencer a outra³²), oriundas de respostas a questões com respostas preestabelecidas, e permite a comparação entre as frequências observadas e esperadas, considerando as duas variáveis independentes;

2 - o teste tStudent, utilizado para comparação de duas condições a partir de médias;

3 - o teste de análise de variância (ANOVA), utilizado se três ou mais médias são comparadas.

Para estes três testes estatísticos foi calculada a probabilidade de relacionamento entre as variáveis, chamada de valor “p”. Quando o valor de “p” é inferior a 0,05, conclui-se pela associação entre as variáveis no caso do Qui-quadrado, ou pela diferença entre as médias comparadas, nos casos de t-Student ou ANOVA (DANCEY; REIDY, 2006).

b) **Percepção dos estudantes acerca de aspectos relacionados aos seus processos formativos ao longo do curso** – afirmativas de 24 a 56, estruturados no formato de itens Likert, avaliados segundo uma escala de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). O instrumento

³² Ex: se pertence a uma religião não pode pertencer a outra, ou se é negro, não pode ser considerado branco ao mesmo tempo. Cada participante só pode contribuir com um valor na contagem. Categorias mutuamente exclusivas.

orientava àqueles que considerassem não ter elementos para avaliar a afirmação proposta a não responderem o item. Para validar o instrumento na parte referente à percepção dos respondentes, foi examinada sua estrutura interna por meio de análise fatorial exploratória. Para Laros (2005) a análise fatorial é útil quando aplicada a escalas que consistem em uma grande quantidade de itens utilizados para medir estilos de comportamento ou atitudes, como é o caso da escala de likert, instrumento de análise psicométrica utilizado neste trabalho. A análise fatorial também é útil para identificar padrões de agrupamento de itens dos instrumentos. O teste Scree Plot (Apêndice F, Figura 1), confirmou o número de dimensões estabelecidas para esta análise, quatro conforme as categorias abaixo.

- Percepção sobre aspectos gerais da formação: questões 24, 25, 26, 27, 28, 29³³, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 46, 55;
- Percepção sobre os docentes – questões 36, 37, 48, 49, 50, 51;
- Oportunidades oferecidas – questões 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47;
- Infraestrutura e instalações físicas – questões 52, 53, 54, 56;

Os estudantes que participaram desta pesquisa confirmaram a concordância por meio de um Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O TCLE continha informações necessárias acerca da garantia de sigilo e foi disponibilizado no questionário online (Apêndice A).

5.1.2 Universo de pesquisa

O universo de pesquisa foi composto pelos 621 estudantes de todos os cursos de BI da UFBA (Humanidades, Artes, Saúde, Ciência e Tecnologia) que cumpriram o tempo mínimo para integralização curricular no semestre 2015.2³⁴. Com o objetivo de sensibilizar os estudantes para participação na pesquisa, cogitamos divulgá-la em sala de aula, porém, esta estratégia não se concretizou devido à dispersão dos estudantes de BI em diversos componentes curriculares optativos. Solicitamos, a colaboração dos representantes estudantis para divulgar e convidar à participação por meio de grupos de formandos em uma rede social (*facebook*).

De forma a garantir o maior número de respostas, e também visando obter um percentual mínimo para análises estatísticas, o questionário foi encaminhado aos e-mail dos estudantes por

³³ A questão 24 e 29 ficaram repetidas no questionário, porém o problema foi corrigido na etapa de análise.

³⁴ O semestre 2015.2 finalizou no mês de junho de 2016 em função de uma greve.

três vezes no período de maio a julho de 2016. Ao final das aplicações, foi obtido o seguinte quantitativo de respostas:

- período de 24/05 a 05/06/2016: 103 respostas;
- período de 06/06 a 20/06/2016: 46 respostas;
- período de 20/06 a 03/07/2016: 29 respostas.

O número de respondentes por curso pode ser observado na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 - Distribuição de participantes da pesquisa segundo área de formação

	BI Artes		BI Saúde		BI Humanidades		BI Ciência e Tecnologia		Total Turno	
	Enviados	Resp.	Enviados	Resp.	Enviados	Resp.	Enviados	Resp.	Enviados	Resp.
Diurno	43	6	43	15	62	23	68	17	216	61
Noturno	61	13	104	35	144	34	96	35	405	117
Total	104	19	147	50	206	57	164	52	621	178
% resp. por curso	10,68%		28,09%		32,02%		29,21%		28,66%	

Fonte: elaboração da autora.

No conjunto, o quantitativo de respostas é considerado razoável para este tipo de pesquisa, visto que autores como Vieira, Castro e Shuch Júnior (2010) e Marconi e Lakatos (2005) trabalham com o percentual de 25% de retorno de questionários. O total 28,66%, relativo a 178 indivíduos, alcançado neste estudo, está próximo ao de Peixoto (2013), que teve um percentual de retorno de 28,24% em pesquisa com egressos dos BI da UFBA.

Para análises individuais dos quatro cursos de BI, embora as respostas em Artes não tenham alcançado o percentual de retorno semelhante às demais, os dados foram considerados na análise, configurando uma tendência do grupo, que pode ser analisada à luz das demais respostas.

Para análises que consideram os turnos de formação – diurno e noturno – o retorno ficou em torno de 28% (28,24% e 28,89%, respectivamente), assim foi possível fazer algumas ponderações desta perspectiva.

Laros (2005) indica que existem estudos que consideram o número de 100 sujeitos suficientes para realizar análises do tipo fatorial, de modo que o número de participantes deste estudo seria adequado. Para confirmar a viabilidade desta metodologia (análise fatorial em relação ao total de respondentes dos itens de likert) foi utilizado o teste de adequação da

amostra, de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)³⁵. O resultado encontrado foi de 0.9082308, validando as análises. Também no teste de esfericidade de Bartlett³⁶ o resultado foi significativo $p < 0,01$, indicando a adequação dos itens da análise fatorial.

A seguir são apresentados os resultados da pesquisa e a discussão dos achados.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E ACADÊMICO DOS ESTUDANTES.

5.2.1 Dados demográficos

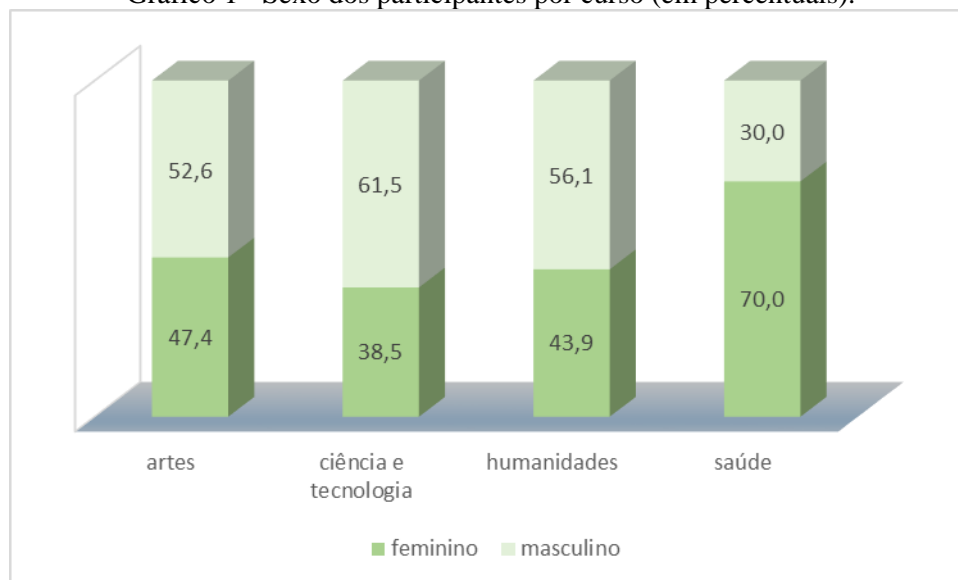
Quanto ao sexo, a proporção entre os participantes foi equilibrada com 50,0% do sexo feminino e 50,0% do masculino, conforme pode-se observar na Tabela B.5 do Apêndice B. O percentual de pessoas do sexo feminino, entretanto, está um pouco abaixo da representação da população brasileira, já que sexo feminino corresponde a 51,56% (segundo o PNAD, 2014) e da população de graduandas do sexo feminino nas IFES (Instituições Federais de Educação Superior) 52,37%. Acompanhar a presença deste grupo na educação superior é importante, já que a ampliação da presença de pessoas do sexo feminino neste nível educacional é um fenômeno recente, conforme afirmam Borges, Ide e Durães (2010).

Ao segmentarmos esta variável por curso, pode-se perceber a concentração de mulheres no BI em Saúde (Gráfico 1).

³⁵ O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) utiliza o critério de 0,60 como limiar mínimo de adequação (Dziuban; Shirkey, 1974).

³⁶ O Teste de Esfericidade de Bartlett é utilizado para comparar a variância de duas distribuições; no caso, uma matriz de correlação dos itens com uma Matriz Identidade de iguais dimensões. Resultados significativos devem indicar que as duas matrizes são estatisticamente diferentes. Essa é uma condição para a utilização da análise fatorial, já que uma matriz de correlação equivalente à Matriz Identidade implicaria na ausência de correlações significativas entre os itens do instrumento (DAMASIO, 2012).

Gráfico 1 - Sexo dos participantes por curso (em percentuais).



Fonte: elaborado pela autora

O percentual de mulheres concluintes no BI em Saúde confirma dados do Censo da Educação Superior INEP (2013), que indicam o direcionamento de pessoas do sexo feminino para cursos da área de Saúde em geral. Percebe-se que o BI em Ciências e Tecnologia possui o menor percentual de mulheres (38,5%). A influência cultural na socialização de homens e mulheres pode estar relacionada para esta escolha, conforme discutem Borges, Ide e Durães, (2010), já que esta área historicamente tem maior presença do público masculino.

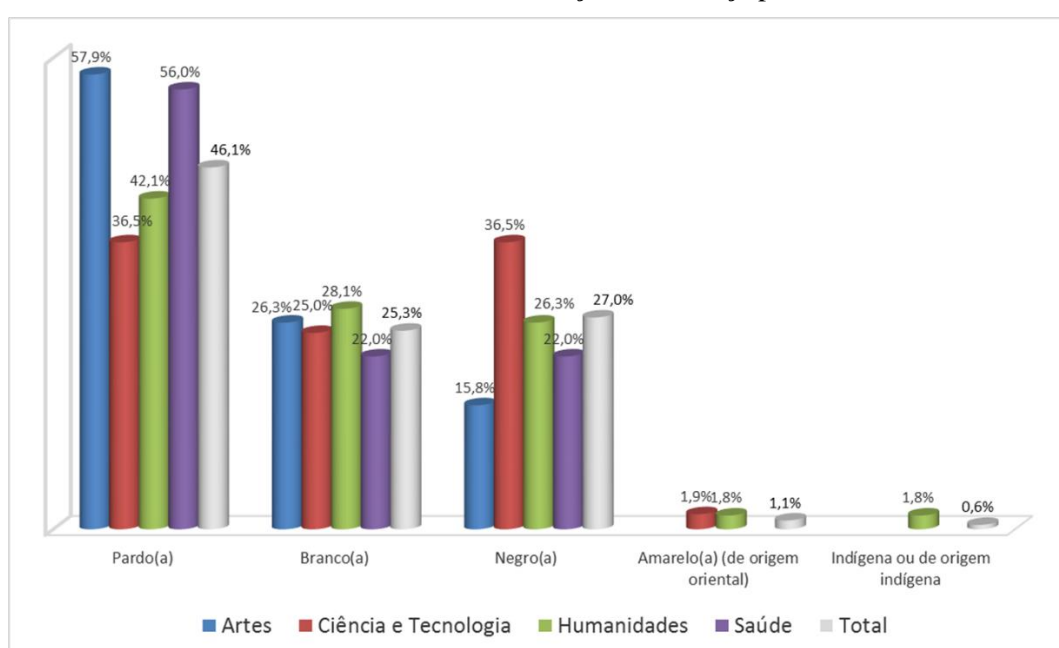
As respostas dos participantes a respeito da autodeclaração de cor/raça podem ser verificadas na Tabela B.9 do Apêndice B. Os pardos³⁷ correspondem a 46,1% dos participantes, os negros a 27,0%, os brancos a 25,3%, os amarelos ou de origem asiática a 1,1% e os indígenas foram apenas 0,6 % dos participantes. Quando agrupadas as categorias negro e pardo observa-se que este grupo constitui a maioria dos participantes, e o percentual de 73,1% é superior àquele verificado por meio do censo de 2010 do IBGE, a respeito da representação deste grupo na população brasileira (50,7%). Estes índices, porém, são inferiores à representação na

³⁷ No formulário encaminhado aos participantes a categoria pardo estava associada a palavra mulato. Optou-se, por omitir o termo mulato na versão final da dissertação e trabalhar com a classificação do Censo do IBGE que não utiliza este termo. A palavra mulato tem uma origem pejorativa conforme descrito em SANTOS, Jocélio. De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX. *Revista Afro-Ásia*. FFCH UFBA. CEAO. Salvador. N. 32, jun. 2005. Disponível em: <https://emancipacoesposabolicao.files.wordpress.com/2014/02/afroasia32_pp115_137_jocelio.pdf > Acesso em dez. 2016.

população baiana em que pretos e pardos correspondem a 79,3% da população, segundo dados da PNAD 2014 divulgados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI)³⁸. Em relação aos indígenas, o percentual é muito pequeno, porém condizente com a representação desta deste grupo nas IFES de todo o Brasil (0,62%) (FONAPRACE, 2016) e na população da Bahia (0,5%).

Os percentuais por curso da autodeclaração de cor/raça dos participantes pode ser verificado na Gráfico 2, abaixo:

Gráfico 2 – Autodeclaração de cor/raça por curso



Fonte: elaborado pela autora.

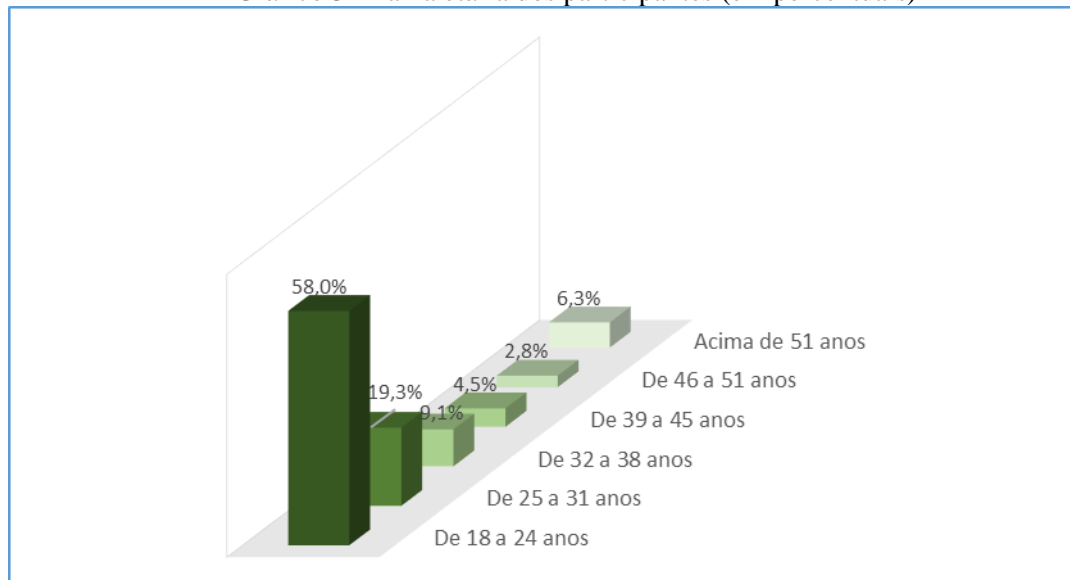
Em todos os cursos prevalecem os estudantes que se declaram pardos. Comparando apenas negros e brancos, o curso de Ciência e Tecnologia é o que possui maior número de negros (36,5%) e o BI em Humanidades possui o maior número de brancos (28,1%). No grupo pesquisado apenas o BI em Humanidades possui estudantes de origem indígena. Apesar das políticas de ações afirmativas incluírem a população indígena, a presença deste grupo entre os participantes da pesquisa ainda não reflete estas mudanças.

Quanto à idade, percebe-se que a maioria dos participantes desta pesquisa é jovem e se encontra na faixa etária de 18 a 24 anos, como pode-se observar no Gráfico 3. O estado civil

³⁸ Fonte: <http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2203:sei-divulga-dados-do-pnad-2014-bahia&catid=1:latest-news&Itemid=243>. Acesso em: jan. 2017.

dos respondentes reflete este perfil. Destes 82,0 % são solteiros e 18,0% são casados, divorciados ou viúvos (Tabela B.8 Apêndice B).

Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes (em percentuais)



Fonte: elaborado pela autora

Se considerado o recorte dos concluintes até 24 anos, que ingressaram no BI há três anos, tem-se que o BI se configurou como ‘sequência’ da escolarização para quase 60% dos participantes; ou seja, foi iniciado logo após o término do ensino médio. Este é um fator positivo, se lembrarmos que a meta do PNE 2014/2024 é aumentar de 34,2% para 50,0% o percentual da população de 18 a 24 anos na educação superior.

No entanto, para 42% existe de fato um ‘hiato’ entre o término do ensino médio e ingresso na Universidade, e este percentual é próximo ao descrito no censo 2009 do INEP, que mostra que mais de 40% das matrículas na educação superior são de estudantes com mais de 24 anos. Compreender as características destes estudantes é um desafio para as instituições de educação superior e requer estratégias que contemplem as necessidades deste público. As especificidades podem ser consideradas nos planos de desenvolvimento institucional e em cada projeto pedagógico dos cursos (FERREIRA, 2011). Merece destaque, o percentual de 6,3% de estudantes com idade maior que 51 anos. Segundo Quintas et al. (2014), os estudantes mais velhos buscam na universidade, novas perspectivas profissionais, satisfação pessoal e até mesmo manter-se em atividade. No entanto, este público pode passar por dificuldades de adaptação e o apoio institucional pode ser importante neste processo.

A pesquisa do Observatório da Vida Estudantil (SAMPAIO; COELHO, no prelo), com dados dos anos de 2010 a 2013, mostrou que nos primeiros anos subsequentes à implantação

na UFBA os BI permitiam o acesso de pessoas que, quando jovens, não tiveram a possibilidade de cursar uma universidade pública. Mas esta tendência, conforme as autoras, se modificou, devido ao ingresso de um percentual cada vez maior de jovens de 16 a 19 anos - grupo correspondente a pessoas que não tiveram interrupções na sua trajetória educacional e que passam sem dificuldades pelos processos seletivos para ingresso instituições públicas. Neste sentido, podemos refletir que nos primeiros anos, os BI atenderam a uma demanda represada por formação superior, concentrada em pessoas de maior idade. Com a expansão das vagas em vários cursos, esse represamento diminuiu e os BI passaram a receber em maior número de estudantes acabaram de terminar o ensino médio.

Na presente pesquisa o percentual de concluintes com idade de 18 a 24 anos foi de 58,0%, corroborando com a tendência apresentada no trabalho acima citado. O percentual de participantes com idade acima de 24 anos foi de 42,0%. Estes valores diferem ao encontrado junto aos graduandos das IFES no ano de 2014. A distribuição de pessoas com idade de até 24 anos foi de 66,86% e de 33,14% maior de 24 anos (FONAPRACE, 2016).

Sampaio e Coelho (no prelo) observam que, embora o público dos BI da UFBA seja formado por uma maioria jovem, há uma diversificação pela presença de pessoas em outras fases da vida. As políticas de ações afirmativas e a ampliação das vagas na educação superior no Brasil, são fatores que colaboraram para que os/as jovens de camadas populares tenham a possibilidade de prolongar sua juventude por meio do ingresso na Universidade. Com o retardamento da entrada na vida laboral, conjugal e parental o/a jovem tem a possibilidade de explorar diferentes experiências na vida, de forma que possam escolhas mais amadurecidas para a vida adulta. A Tabela 3 descreve a faixa etária dos participantes por curso.

Tabela 3 - Faixa etária dos participantes por curso (em percentual).

	Curso			
	Artes	Ciência e tecnologia	Humanidades	Saúde
De 18 a 24 anos %	36,7	66,7	54,4	61,2
De 25 a 31 anos %	21,1	21,6	14,0	22,4
De 32 a 38 anos %	21,1	3,9	10,5	8,2
De 39 a 45 anos %	-	5,9	7,0	2,0
De 46 a 51 anos %	-	2,0	5,3	2,0
Acima de 51 anos %	21,1	-	8,8	4,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Nos BI de Ciências e Tecnologia, Humanidades e Saúde predominam os jovens de até 24 anos (66,7%, 54,4%, 61,2% respectivamente). Apenas no BI em Artes os estudantes com idade acima de 24 anos estão em maior percentual (63,3%). Esta presença de jovens na maioria dos cursos está de acordo com o encontrado no estudo de Sampaio e Coelho (no prelo) com estudantes dos BI.

Quando analisamos a idade dos estudantes nos cursos noturnos os dados revelam que 50,5% estão na faixa etária de até 24 anos e 49,5% destes tem idade acima de 24 anos (para visualizar todas as categorias ver Tabela D.4 Apêndice D). Como os cursos noturnos possuem o papel de promover a inclusão social pois permitem o retorno à vida escolar para os trabalhadores-estudantes e adultos afastados da educação formal e, conforme descrito por Santana (2013), poder-se-ia esperar uma maior presença de estudantes mais velhos neste turno.

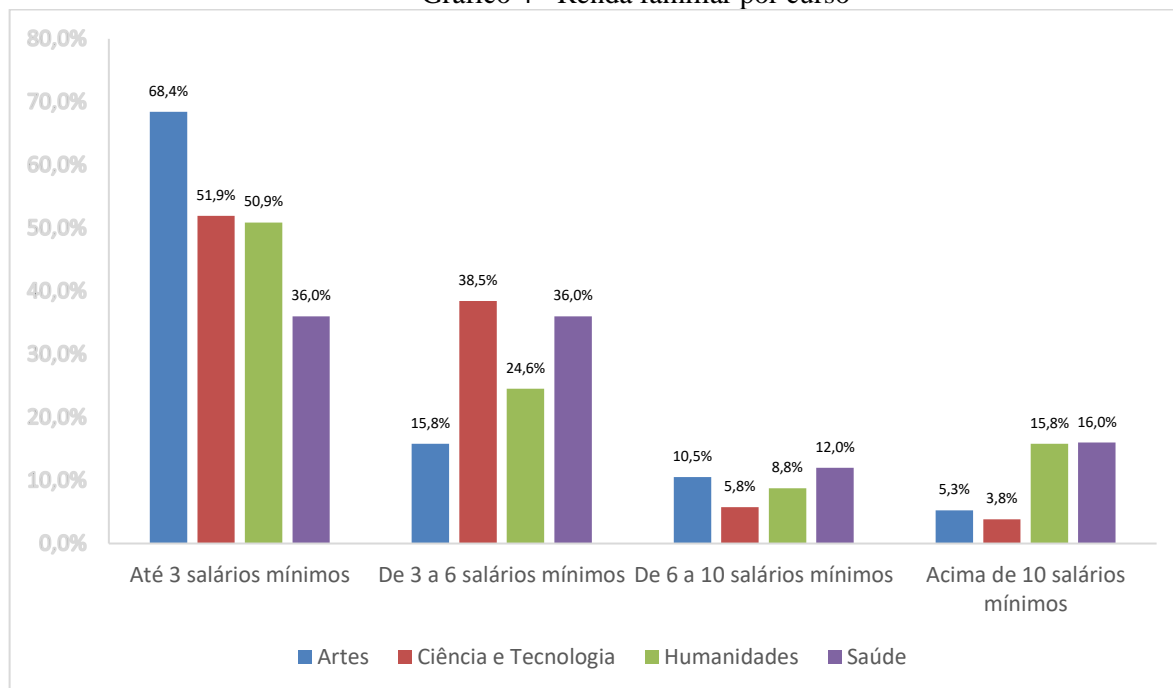
5.2.2 Situação econômica e familiar

A renda familiar é um aspecto importante nas pesquisas sobre a mudança no perfil dos estudantes da educação superior, pois os recursos disponíveis colaboram com o acesso e permanência neste nível educacional. Segundo os dados de 2014 divulgados pelo FONAPRACE (2016), nas IFES da região nordeste 63,9% dos participantes declararam renda de até 03 salários mínimos e apenas 36,1% declararam renda acima de três salários mínimos. Nacionalmente, segundo o mesmo estudo, os valores foram de 51,4% e 48,6%, respectivamente. Estes percentuais destoam dos encontrados entre os concluintes dos BI da UFBA que participaram desta pesquisa. Entre estes, 48,8% declararam renda de até três salários mínimos e 51,2% informaram renda acima de três salários mínimos.

O Gráfico 4, abaixo, apresenta a renda familiar dos participantes, por curso. Percebe-se que o BI em Artes concentra o percentual de pessoas com menor renda. O BI em Humanidades e o BI em Saúde possuem os maiores percentuais de estudantes com renda acima de 10 salários mínimos, 15,8% e 16,0% respectivamente. O motivo para estes percentuais pode estar relacionado à possibilidade de acesso a cursos de alta concorrência como Direito e Medicina, já que a Resolução 02/2008 do CONSEPE reserva o mínimo de 20%³⁹ das vagas de todos os cursos para os concluintes dos BI.

³⁹ O processo seletivo para ingresso, em 2016, de estudantes graduados em bacharelado interdisciplinar (BI) UFBA nos cursos de progressão linear (CPL) disponibilizava, por exemplo, 100 vagas para o curso de Direito e 32 vagas para o curso de Medicina.

Gráfico 4 - Renda familiar por curso



Fonte: elaborado pela autora.

Os participantes descreveram sua situação financeira, incluindo bolsas, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 - Situação financeira dos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	94	52,8%
	Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	30	16,9%
	Tenho renda e contribuo com o sustento da família	21	11,8%
	Sou o principal responsável pelo sustento da família	14	7,9%
	Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	11	6,2%
	Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	8	4,5%
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Em média, 52,8% dos participantes não possuem renda e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas e 16,9% possuem algum tipo de renda, mas ainda dependem de ajuda da família ou de outros para financiar seus gastos. Estes percentuais indicam a importância do apoio familiar, ou de pessoas próximas, no processo de escolarização, tal como aparece na pesquisa de Almeida et al. (2012) sobre expansão do acesso e equidade na educação superior no Brasil. Os recursos da família permitem a disponibilidade de bens e serviços que dão suporte para que o estudante tenha acesso e possa dar continuidade aos estudos.

Apenas 7,9% dos participantes se autodeclararam como principais responsáveis pelo sustento da família, valor abaixo do encontrado na pesquisa realizada pelo Fonaprace (2016) com graduandos no ano de 2014, 13,18%.

Segmentando os percentuais relativos à situação financeira por curso (Tabela 5), observa-se que 62% dos concluintes do BI em Saúde não possuem renda e dependem do apoio familiar para a subsistência, o aponta para a hipótese de que a maior parte deste grupo de concluintes pertence a segmentos da população mais estáveis do ponto de vista econômico.

Tabela 5 - Situação Financeira dos participantes por curso (em percentual).

	Curso			
	Artes	Ciência e Tecnologia	Humanidades	Saúde
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	42,1%	55,8%	45,6%	62,0%
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	5,3%	7,7%	3,5%	8,0%
Sou o principal responsável pelo sustento da família	15,8%	5,8%	8,8%	6,0%
Tenho renda e contribuo com o sustento da família	21,1%	11,5%	15,8%	4,0%
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos		3,8%	7,0%	4,0%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	15,8%	15,4%	19,3%	16,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

O BI em Ciências e Tecnologia também tem um grande número de estudantes nesta situação (55,8%). Já o número de pessoas responsáveis pelo sustento da família é restrito em todos os cursos, sendo o BI em Artes o curso que possui o maior percentual (15,8%).

Para garantir a permanência material⁴⁰ dos estudantes de baixa renda, de forma a permitir que eles tenham condições de concluir os cursos, a UFBA oferece subsídios⁴¹ em conformidade com o Decreto do PNAES N° 7234/2010. Na Tabela 6, abaixo, pode-se perceber que 9,6% dos participantes da pesquisa receberam auxílio permanência.

Tabela 6 - Recebimento de auxílio permanência pelos participantes.

		Percentual válido
Válido	Nenhum	90,4
	Auxílio Transporte	2,8
	Auxílio moradia e alimentação	2,2
	Auxílio moradia	2,2
	Auxílio alimentação	1,1
	Auxílio Permanência	0,6
	Creche	0,6
Total		100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Estes percentuais parecem restritos se observarmos que os estudantes que possuem renda familiar de até 3 salários mínimos são maioria entre os respondentes da pesquisa. A ampliação assistência estudantil é um desafio para a permanência do novo público da educação superior pública, como destacado por Heringer (2014).

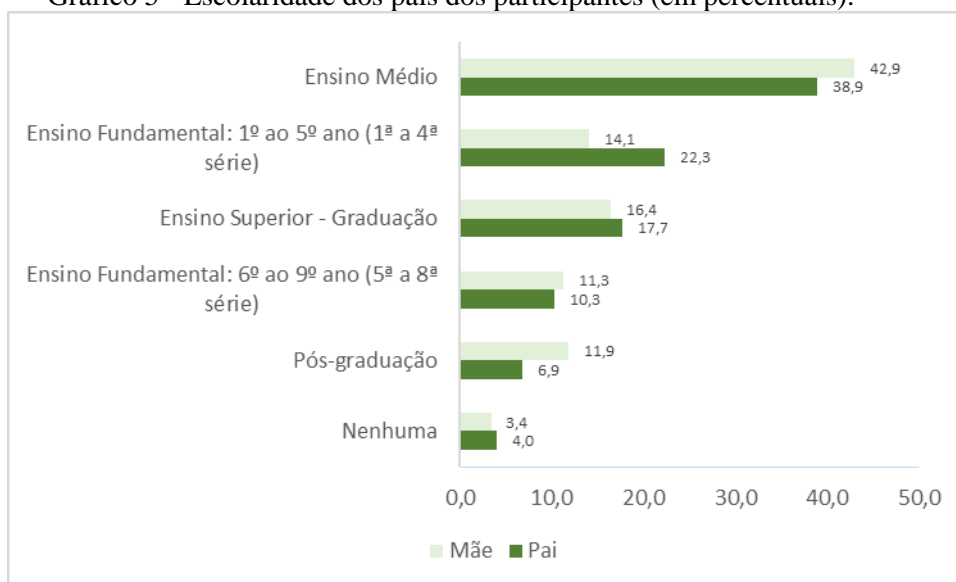
Autores como Bourdieu e Coleman identificaram que a escolaridade dos pais pode ter relação com o desempenho dos estudantes, tendo em vista que pais com maior escolaridade estariam mais aptos a influenciar na escolha pela continuidade dos estudos e contribuir com a realização de tarefas escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; SALEJ H., 2005). Em todo o grupo pesquisado, a maior parte dos pais tem até o ensino médio completo (42,9 % dos pais e 38,9% das mães) (Gráfico 5). Este percentual é superior ao encontrado na pesquisa do FONAPRACE (2016), em que 25,04% dos pais e 27,41% das mães possuem nível médio completo. Quanto à educação superior, a presente pesquisa revela que 16,4% das mães e 17,7%

⁴⁰ (REIS e TENÓRIO, 2009)

⁴¹ Entre os requisitos para o recebimento dos benefícios estão: não ter vínculo empregatício de qualquer natureza e pertencer a família em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cuja renda familiar *per capita* seja de até um salário-mínimo e meio (1,5) mensal. O edital 15.2015 da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) ofereceu para novos ingressantes de toda a UFBA no semestre 2015.2 o seguinte número de benefícios: 25 (vinte e cinco) de auxílio transporte, 22 (vinte e duas) de auxílio moradia, 25 (vinte e cinco) de serviço de alimentação, 25 (vinte e cinco) no serviço de residência universitária feminina e 15 (quinze) no serviço de residência universitária masculina, 10 (dez) para estudantes com necessidades educacionais especiais. Indígenas e quilombolas foram contemplados em edital específico nº 16.2015 com os seguintes benefícios 4 (quatro) auxílio transporte, 4 (quatro) auxílio moradia. Em cada início de semestre letivo o estudante contemplado pode renovar o direito ao benefício. Fonte: PROAE UFBA. Disponível em: < <https://proae.ufba.br/pt-br/fechados> > Acesso em 06. Jul. 2016.

dos pais possuem nível superior em nível de graduação. O percentual de mães com pós-graduação, 11,9%, em comparação com 6,9% dos pais indica um maior investimento das mulheres em uma educação prolongada. Porém, é significativo o percentual de pais e mães que estudaram apenas até o 5º ano do ensino fundamental, 22,3% e 14,1% respectivamente.

Gráfico 5 - Escolaridade dos pais dos participantes (em percentuais).



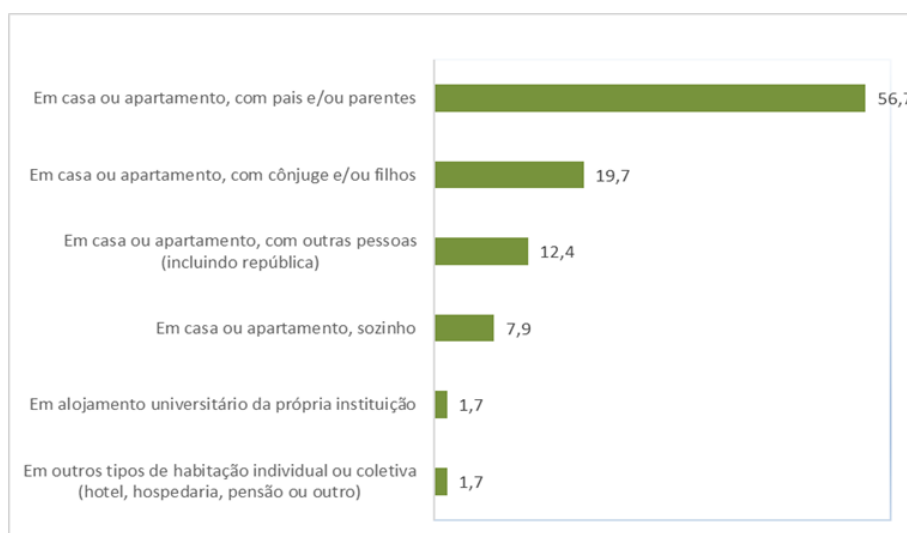
Fonte: elaborado pela autora

Os resultados da presente pesquisa não permitem dizer que a escolaridade dos pais interfere no fato de os estudantes chegarem à fase de conclusão da graduação, já que os pais dos participantes que cursaram a educação superior e a pós-graduação são minoria. O que podemos afirmar aqui é que as políticas de ampliação do acesso aos cursos superiores por camadas sociais menos favorecidas contribuíram para que estudantes oriundos de famílias que antes não tinham acesso à educação superior pública de qualidade tivessem esta oportunidade. Se contados, além dos pais, outras pessoas da família, 27% dos participantes não possuem ninguém na família com este nível de formação, sendo eles os primeiros a cursarem a graduação (Tabela B.4. Apêndice B).

Quanto ao local de moradia, cabe observar que 56,7% dos participantes, de todos os cursos, moram com os pais. Este percentual é superior aos 46,78% levantados em IFES de todo o Brasil pelo FONAPRACE (2016), o que evidencia a questão da dependência familiar para os participantes da pesquisa. Aqueles que moram com cônjuge e/ou filhos correspondem a 19,7%. Dos respondentes, 12,4% moram com outras pessoas e 7,9% moram sozinhos, 1,7% moram em outros tipos de habitação como hospedaria, pensão ou outros e apenas 1,7% residem em

alojamento universitário⁴² (Gráfico 6). Na pesquisa com graduandos de todo o Brasil em 2014 (FONAPRACE, 2016), 12,56% informaram morar com cônjuge, 11,2 moram sozinhos, 12,4% moram com outras pessoas e 20,4% moram em outros tipos de habitação como hospedaria, pensão ou outros e apenas 2,64% residem em alojamento universitário.

Gráfico 6 - Local de moradia dos participantes (em percentuais).



Fonte: elaborado pela autora.

O processo de democratização do acesso à educação superior aumentou a presença de pessoas que exercem atividade laboral na Universidade. Conforme a pesquisa de Sampaio de Coelho (no prelo) a participação deste grupo entre os egressos da primeira turma dos BI foi de 43,4% em 2010, valor um pouco superior ao encontrado entre os participantes da presente pesquisa. Podem ser considerados *estudantes-trabalhadores* ou *trabalhadores-estudantes* 42,7% dos participantes, segundo categoria utilizada por Terribili Filho (2007). O percentual encontrado entre os estudantes dos BI é superior ao encontrado nas IFES de todo o Brasil (35,39%) (FONAPRACE, 2016).

⁴² Sobre a questão da residência estudantil cabe observar que foram atendidos 388 no ano de 2015 em toda a UFBA. Este número parece restrito se considerado o total 7.426 de vagas em todos os cursos disponibilizadas neste mesmo ano na instituição.

Tabela 7 - Situação de trabalho dos participantes.

		Percentual Válido
Válido	Não estou trabalhando	57,3
	Trabalho eventualmente	10,1
	Trabalho até 20 horas semanais	9,0
	Trabalho de 21 a 39 horas semanais	7,3
	Trabalho 40 horas semanais ou mais	16,3
Total		100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Entretanto, aqueles que trabalham 40 horas ou mais são apenas 16,3% dos participantes desta pesquisa (Tabela 7). Para este grupo a disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos é mais restrita, por isso pode ser importante o apoio institucional para lidar com as dificuldades impostas pela na busca por conciliar as atividades da universidade com o trabalho.

O Gráfico 7 agrupa, por curso, aqueles que desenvolvem algum tipo de trabalho e aqueles que não exercem função remunerada, por isso são exclusivamente *estudantes*. Foi encontrada uma associação significativa, que indica uma maior diferença entre o percentual de pessoas que declararam estar trabalhando e as que não estão⁴³, na comparação entre o BI em Artes e os demais cursos. Entre os concluintes dos BI em Saúde, Ciência e Tecnologia e Humanidades, predominam aqueles que não trabalham. Este aspecto pode estar relacionado à existência de uma situação financeira privilegiada que garante a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos e colabora com a conclusão dos cursos no período mínimo, além de permitir uma maior vivência das atividades disponibilizadas no contexto da universidade. Existe também a possibilidade de que parte destes estudantes, de origem popular, possam se dedicar integralmente aos estudos devido às políticas que dão suporte para a sua permanência.

⁴³ Teste de associação de Qui-Quadrado ($\chi^2 = 11,952$; $p = 0,008$)

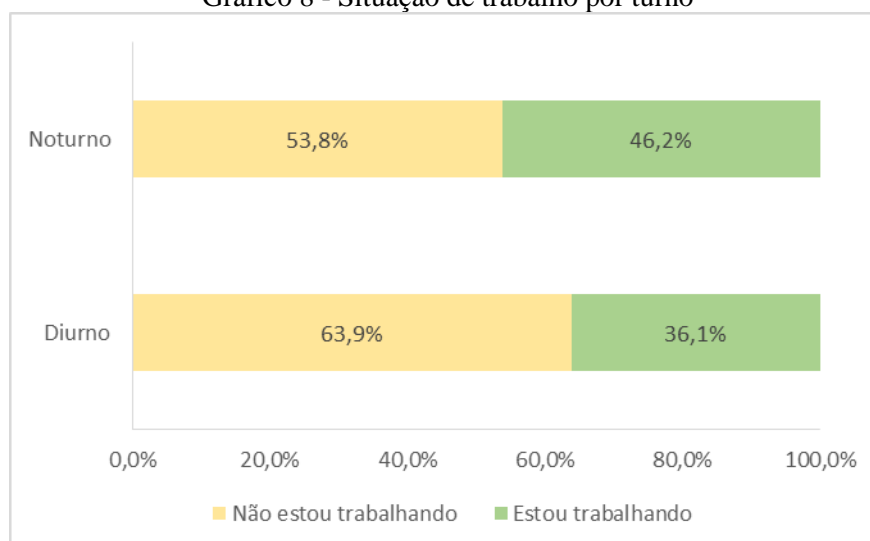
Gráfico 7 - Situação de trabalho dos participantes por curso (em percentuais)



Fonte: elaborado pela autora

Em análise da situação de trabalho de estudantes do turno noturno na Universidade Federal da Bahia, Santana (2013) identificou a predominância de *trabalhadores-estudantes* e *estudantes-trabalhadores*. Porém, como pode-se observar na Gráfico 8, entre os participantes da presente pesquisa, os estudantes que não trabalham são maioria neste turno.

Gráfico 8 - Situação de trabalho por turno



Fonte: elaborado pela autora.

A ampliação de vagas no turno da noite nas universidades federais, ocorrida a partir de 2005, foi considerada uma conquista em termos de democratização, pois permitiria que trabalhadores tivessem a possibilidade de realizar uma formação superior. Por oferecerem um grande número de vagas no turno noturno, também poderíamos esperar que os BI da UFBA tivesse um público maior de trabalhadores. Entretanto, aumento do interesse dos estudantes de grupos sociais mais favorecidos por cursos noturnos vem modificando o público esperado para estes.

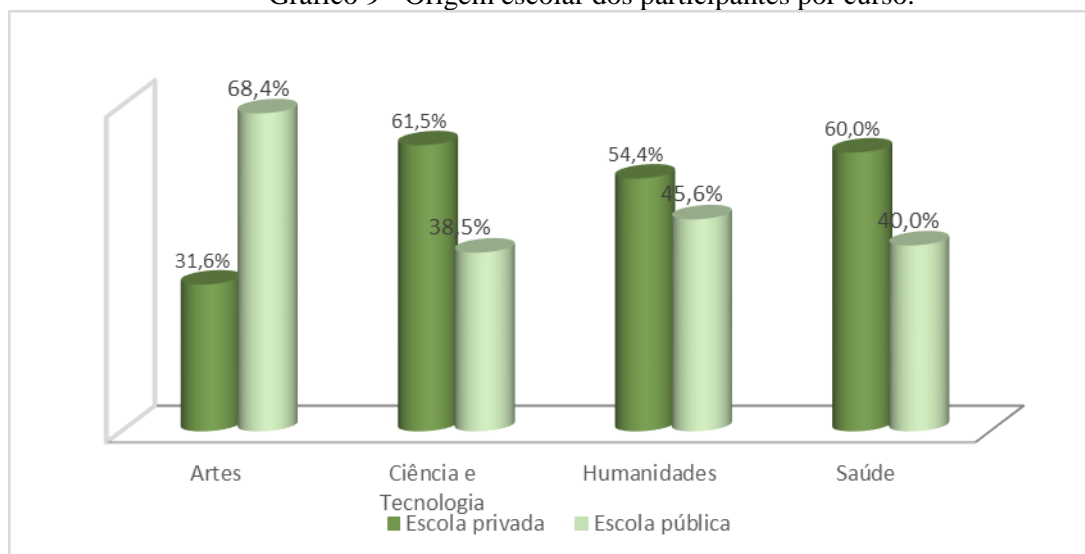
Em uma outra linha de análise, é possível considerar que esta maioria dos estudantes do noturno que não está trabalhando pode estar em busca de uma ocupação no mercado de trabalho, considerando os elevados índices de desemprego do país. Isto nos levaria a crer que, mesmo não trabalhando, uma parcela destes estudantes pode ser categorizada como trabalhador-estudante.

Ainda assim, a participação de pessoas que estão trabalhando neste turno ainda é grande, por isso ainda são importantes as condições de atendimento específicas descritas por Santana (2013), como flexibilização dos horários de início e término das aulas, e adequações didáticas que colaborem com o aprendizado destas pessoas que precisam lidar com as demandas dos estudos e do trabalho.

A origem escolar é um aspecto importante na análise sobre o perfil dos estudantes dos cursos BI da UFBA, conforme observaram Sampaio e Coelho (no prelo). Em 2011, 37,2% de egressos dos BI eram oriundos de escolas públicas, que atendem, prioritariamente, estudantes de classes populares. Entre os respondentes da presente pesquisa, 44,4% informaram que cursaram todo, ou a maior parte, do ensino médio em escolas públicas. Apesar de os estudantes que estudaram todo, ou a maior parte, do ensino médio em escolas particulares serem maioria (55,6%), é inegável o avanço decorrente das políticas de democratização implantadas na UFBA e em todo o país. No contexto brasileiro, estudar em uma escola privada foi, durante muito tempo, um fator decisivo para o acesso às universidades públicas (RISTOFF, 2014), por isso a participação de estudantes oriundos de escolas públicas é um avanço muito importante.

O Gráfico 9 segmenta, por curso, os percentuais de participantes que estudaram em escolas públicas e privadas durante o ensino médio. Pode-se perceber que o percentual de estudantes que cursaram todo o ensino médio ou sua maior parte em escolas públicas é superior apenas no curso de Artes. Nos demais predominam aqueles que estudaram em escolas particulares durante todo o ensino médio ou em sua maior parte.

Gráfico 9 - Origem escolar dos participantes por curso.



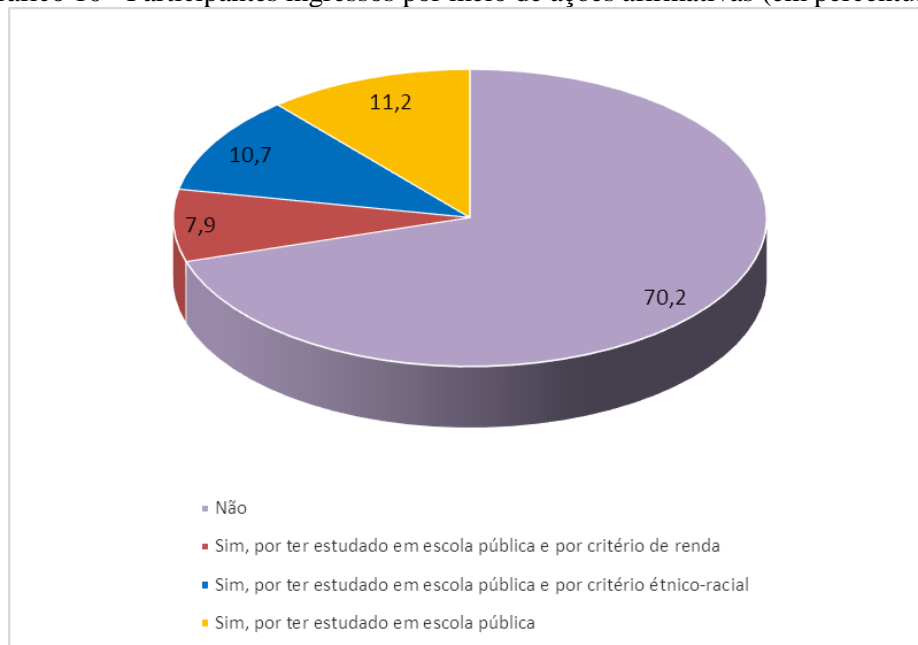
Fonte: elaborado pela autora

Ao considerarmos que os participantes desta pesquisa são concluintes e que, as cotas permitem um ingresso mais equilibrado entre estudantes das redes pública e privada, podemos pensar que existem obstáculos à permanência dos estudantes da rede pública. O grupo de participantes do BI em Ciências e Tecnologia, por exemplo, possui o menor número de estudantes de escolas públicas 38,5% e isto pode ser gerado pelas deficiências no aprendizado de disciplinas básicas da área de exatas, que não conseguem ser superadas no decorrer do curso. Isto também pode indicar a ausência de apoio da universidade para os estudantes que possuem este tipo de dificuldades. Com exceção do curso de Artes, os BI em Humanidades, Saúde e Ciências e Tecnologia possuem concluintes que, em sua maioria são oriundos de escolas particulares e que não trabalham.

O percentual de participantes desta pesquisa que ingressaram por meio do sistema de cotas⁴⁴, que relaciona variáveis de origem escolar, renda e critério étnico racial (Gráfico 10), evidencia esta situação:

⁴⁴ A Resolução nº 05/2015 do Conselho Acadêmico de Ensino da UFBA dispõe sobre a reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA neste ano. A política, que segue a determinação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, reserva 50% das vagas em todos os cursos para estudantes que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Este percentual de vagas será dividido em estudantes de família com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo *per capita* e por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção igual a da população do Estado da Bahia, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em cada curso, serão admitidos até 02 (dois) estudantes além do número de vagas estabelecido, desde que sejam índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, que tenham cursado todo o segundo ciclo do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública.

Gráfico 10 - Participantes ingressos por meio de ações afirmativas (em percentuais).



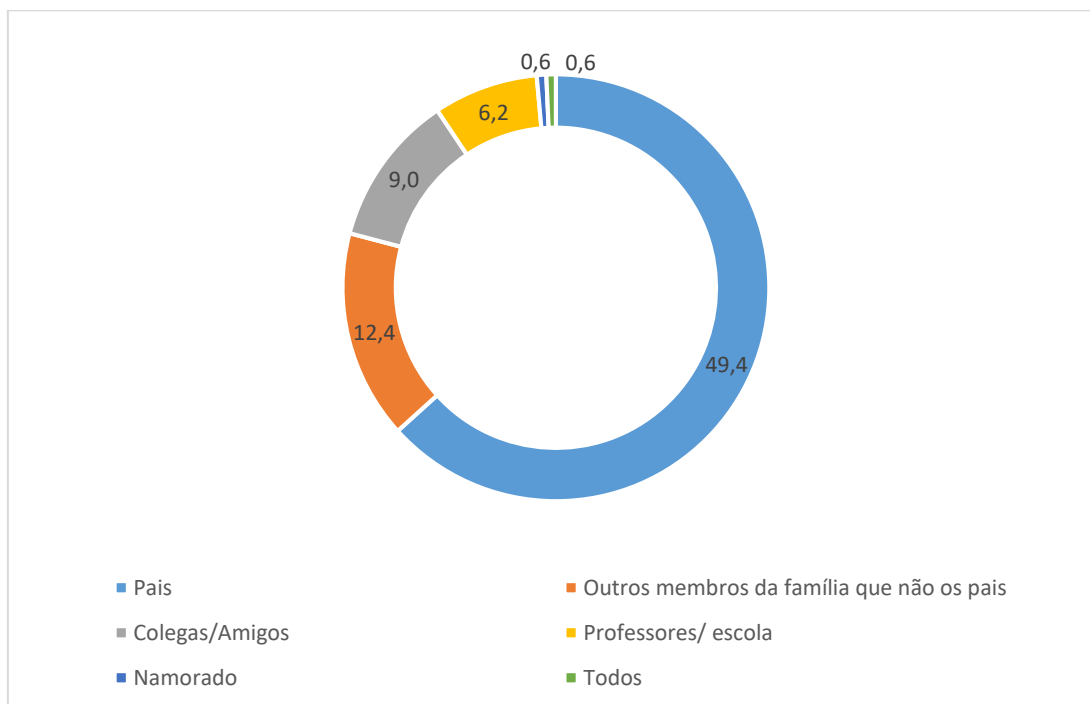
Fonte: elaborado pela autora

Dos participantes da pesquisa apenas 29,8% informaram ter ingresso por meio das ações afirmativas, a despeito do percentual de 50% de vagas reservadas para ingresso na instituição por meio da Lei nº 12.711, popularmente conhecida como lei das cotas. Este percentual é inferior aos 32,55% dos estudantes das IFES de todo o país que ingressaram no ensino superior nas diversas modalidades de cotas (FONAPRACE, 2016). Esta diferença pode indicar, além das dificuldades encontradas no acesso, a existência de obstáculos à permanência dos estudantes cotistas dos BI da UFBA.

5.2.3 Aspectos relacionados ao ingresso no curso

Sobre a influência de pessoas para o ingresso no curso, os pais foram aqueles que mais incentivaram os participantes a ingressarem na graduação (49,4%), seguidos de outros membros da família (12,4%). Fica evidenciada a influência familiar na opção por um curso superior como discute autores como Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Pessoas que mais incentivaram a entrada em um curso de graduação (em percentuais).



Fonte: elaborado pela autora

Sobre o principal motivo para a escolha deste curso, as questões de múltipla escolha foram substituídas por um espaço para que o participante pudesse discorrer sobre a pergunta. As respostas foram organizadas em uma nuvem de palavras⁴⁵, com as palavras mais frequentes nestes textos.

⁴⁵ Uma nuvem de palavras é um recurso gráfico para descrever os termos mais frequentes em determinado texto ou planilha. O tamanho da fonte em que a palavra é apresentada varia de acordo da frequência da palavra no texto: palavras mais frequentes são desenhadas em fontes de tamanho maior, palavras menos frequentes são desenhadas em fontes de tamanho menor. Para este trabalho foi utilizado o aplicativo *wordle*®, disponível em: <<http://www.wordle.net/>>.

Em 2012, com 52 anos, estava entrando em fase de aposentadoria e o meu filho, então com 18 anos iniciava sua trajetória em vestibulares. Assim, a principal intenção foi a de incentivar meu filho, mas também, retomar os meus estudos, parados desde 1999, o que me permitiria manter uma atividade saudável após a aposentadoria.

Esta resposta indica que, embora os estudantes dos BI sejam, em sua maioria, jovens, esta modalidade de curso aparece como oportunidade para pessoas mais velhas retomarem os estudos e se manterem ativas, ampliando a diversidade do público da educação superior e, cumprindo uma das suas mais importantes funções – formar pessoas para a vida em sociedade.

A resposta a seguir aponta o protagonismo dos professores no processo de escolha dos estudantes do ensino médio. “Me apaixonei pela apresentação do curso feita por um professor do ensino médio [...]”. Este depoimento, assim como os dados expressos na Figura 1, indica que os professores estão incentivando a entrada jovens nos cursos de BI.

Embora a questão aberta se relacionasse ao motivo de escolha do curso, alguns participantes utilizaram o espaço de resposta para discorrer sobre suas vivências e percepções sobre o curso:

Inicialmente eu tinha vontade de fazer Medicina, mas o Bacharelado Interdisciplinar foi decisivo para eu ampliar meu campo de visão e importantíssimo para decisão de não viver o curso com esse objetivo, e sim com o de "viver" a Universidade e todas as oportunidades que ela estava prestes a me dar, inclusive com outras áreas, como humanidades e artes. Hoje sou fotógrafa, cursei matérias desse universo e venho tentando me profissionalizar na área, tenho interesses por cinema e comunicação, e desejo fazer o egresso no curso de enfermagem e estudar meios alternativos da saúde, como fitoterapia e reiki.⁴⁶

A resposta acima descreve uma experiência positiva em relação aos BI, mostrando que a estudante vivenciou a formação ampla e interdisciplinar que foi proposta pelo curso. Percebe-se que seu processo de escolha profissional foi amadurecido, conforme discutido por Almeida Filho (2008). O fato de transitar entre diversas áreas é visto como uma oportunidade pelo (a) participante, mesmo que outro respondente aponte problemas que vivenciou como estudante do BI em Saúde:

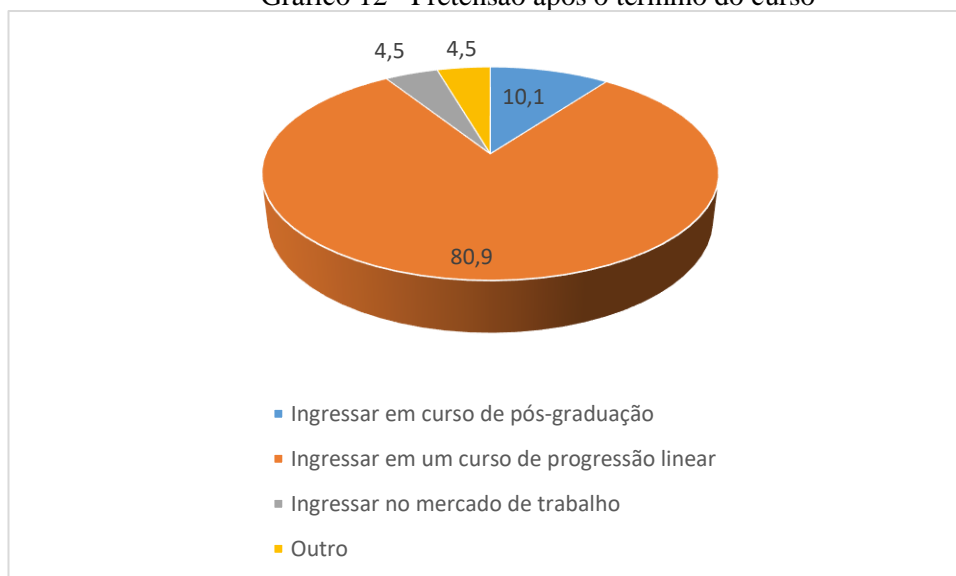
Acreditei e me apaixonei pela proposta de mudança no ensino que o curso se propôs a fazer. Tranquei minha faculdade de medicina para fazer o BI, contudo, na prática, o curso é uma mentira. Mal organizado, só gera competição e rivalidade entre os estudantes, tudo pela motivação em manter o score alto para passar em medicina. Os alunos absorvem o conhecimento de forma robótica para ter apenas a nota. É uma pena.

⁴⁶ As repostas dos estudantes não foram editadas.

Esta resposta revela uma dificuldade que pode prejudicar o desenvolvimento de uma formação interdisciplinar, na qual o estudante estaria livre para cursar disciplinas nas diversas áreas do conhecimento. As regras definidas para o acesso aos CPL⁴⁷, relacionadas às disciplinas específicas cursadas e ao coeficiente de rendimento, além do percentual de 20% do número de vagas nos CPL podem ser o motivo da insatisfação revelada pelo participante. Este problema está relacionado à disputa por vagas em cursos de maior concorrência como Medicina, Psicologia e Direito.

A respeito da pretensão após o término do curso a maioria dos participantes pretende ingressar em um CPL (80,9%), conforme foi discutido acima. Dos estudantes, 10,1% dos participantes tem interesse em cursar a pós-graduação e 4,5% pretendem ingressar no mercado de trabalho (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Pretensão após o termino do curso



Fonte: elaborado pela autora

Na opção ‘outros’, escolhida por 4,5% dos participantes, deixamos um espaço para respostas. Dois dos participantes expressaram dúvidas sobre o que farão após o termino do

⁴⁷ A Resolução nº 06/2011 do Conselho Acadêmico de Ensino no artigo 5º considera que, caso o número de postulantes seja superior ao número de vagas a classificação será feita de acordo com os seguintes critérios: I- ter cursado a Área de Concentração Vincula ao BI pretendido; II- o coeficiente de rendimento II - Ter obtido maior Coeficiente de Rendimento, a ser computado com duas casas decimais, sem aproximação, incluindo-se em sua fórmula as notas obtidas nos componentes curriculares obrigatórios e optativos da Área de Conhecimento do BI (conforme Artigo 4º), multiplicadas pelo fator 2, e as notas obtidas nos componentes curriculares obrigatórios e optativos do CPL pretendido, multiplicadas pelo fator 2,5. Os critérios de desempate envolvem: I – A maior média das notas obtidas pelo candidato nos componentes curriculares obrigatórios do seu BI. II – A maior carga horária cumprida em componentes curriculares obrigatórios da matriz curricular do CPL pretendido. III – A maior carga horária cumprida em componentes curriculares optativos da matriz curricular do CPL pretendido.

curso. O desejo de concorrer à uma vaga de trabalho através concurso público foi citado por outros dois. Um outro pretendia aguardar a implantação do CPL em Cinema e apenas um pretende se dedicar a um projeto pessoal, no caso se tornar escritor.

Estes resultados permitem afirmar que a prioridade de grande parte dos estudantes dos BI é dar continuidade à sua formação, na expectativa de ingressar na carreira profissional de seu interesse. O contato com as diversas áreas do conhecimento propicia uma escolha mais consciente, minimizando o problema da precocidade da escolha por uma carreira citado por Almeida Filho (2008). Entretanto, é importante assinalar que, como a entrada em todos os cursos da UFBA por meio dos BI, ainda não se concretizou, isso evidencia a permanência das dificuldades na relação entre a estrutura tradicional da universidade e a proposta interdisciplinar dos BI que prevê um relacionamento mais estreito entre os campos de saber. Entretanto, a gestão atual da universidade tem divulgado a proposta e trabalhado para propiciar melhorias nos cursos. O diferencial dos estudantes dos BI já é reconhecido pelos docentes dos cursos de progressão linear, pois os egressos ao ingressarem nos CPL chegam com um conhecimento aprofundado sobre a área de conhecimento e uma visão crítica desenvolvida no contato com as culturas artística, humanística e científica⁴⁸.

5.2.4 Perfil acadêmico

O projeto pedagógico dos BI (UFBA, 2008), no eixo de linguagens, prevê um módulo obrigatório de língua portuguesa com o objetivo de desenvolver proficiência nessa matéria e a leitura de conteúdos diversificados, o que só tem a contribuir com o desenvolvimento do estudante no contexto acadêmico. Em relação aos hábitos de leitura, 55% dos estudantes declararam ler de um a três livros por ano, excetuando-se aqueles indicados na bibliografia do curso. Dos participantes, 22,5% leem de quatro a sete, e 6,7% leem mais de doze livros por ano. Chama a atenção o percentual de 15,7%, que informam não ler livros além dos indicados. Ao refletir sobre as dificuldades de leitura dos estudantes da educação superior, Tourinho (2011) reconhece a necessidade de conhecer os hábitos de leitura dos estudantes desde que eles ingressam na Universidade, assim como ao longo do curso, pois saber ler e compreender o que se lê são atributos essenciais na vida universitária. Para este autor, não importa o curso, sempre é importante ler e não apenas o material proposto para a sala de aula, pois o pouco hábito da

⁴⁸ Trata-se de opinião evidenciada por docentes no evento “Os desafios e perspectivas para os BI da UFBA” realizado na UFBA em Salvador no dia 23 de jan. 2017.

leitura apresenta reflexos consideráveis na escrita, na fala e, conseqüentemente, no desempenho do estudante.

Também em relação ao perfil acadêmico do estudante, pode-se discutir que a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão configuram um diferencial de qualidade das universidades. Para Fava-de-Moraes e Fava (2000) o contato com a pesquisa científica amplia o desenvolvimento de habilidades de comunicação, permite contato com conhecimentos inovadores além de direcionar para oportunidades inserção em cursos de pós-graduação e em alguns ramos do mercado de trabalho. Poderíamos esperar que, entre os participantes desta pesquisa, o número de participantes fosse maior. Quanto ao recebimento de algum tipo de bolsa acadêmica, 35,4% dos participantes informaram que receberam e 64,6% não receberam bolsas. Os percentuais de respostas por tipo de bolsa foram: extensão 6,2%, iniciação científica 15,2%, monitoria/tutoria 12,9%, permanecer⁴⁹ 0,6% e estágio não obrigatório 0,6%).

Já a participação em ações de extensão colabora com o desenvolvimento da capacidade de diálogo, de avaliar, planejar e trabalhar coletivamente conforme afirmam Rodrigues et al., 2013 e Padrón, 2010. Com estas ações é possível desenvolver com os estudantes a função social da Universidade. Estas bolsas, além de colaborar com a formação dos estudantes fornecem recursos que colaboram com a sua permanência, por isto estas oportunidades precisam ser ampliadas, em especial em relação aos matriculados nos BI que ingressaram na instituição por meio das ações afirmativas. Do total de cotistas participantes desta pesquisa, 41,5% receberam este tipo de bolsas.

A aprendizagem de língua estrangeira é um aspecto citado no projeto pedagógico dos BI como um componente optativo oferecido pelo centro de idiomas (UFBA, 2008). Dos participantes, 63,8% informam que tiveram a oportunidade de aprendizado de um idioma estrangeiro na instituição e 36,2% consideram que não houve essa oportunidade. O aprendizado de língua estrangeira é um elemento que colabora com a inserção no meio científico, permitindo o contato com o conhecimento produzido em outros países, além de permitir o acesso às oportunidades de internacionalização. Cursar uma língua estrangeira na universidade possui valor ainda maior para os estudantes oriundos de escolas públicas pois, a maioria deles, devido à baixa qualidade do ensino e ao fato de não poderem pagar por um curso privado, não têm condições de desenvolver este aprendizado durante o ensino básico. Dos participantes que

⁴⁹ O Programa Permanecer tem o objetivo é assegurar a permanência bem sucedida de estudantes em vulnerabilidade sócio-econômica. Foi criado com recursos oriundos da política de descentralização orçamentária da SESU/MEC com aplicação destinada a bolsas de permanência. Fonte: <https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_programa_permanecer_2017.pdf> Acesso em mai. 2017.

ingressaram por meio de ações afirmativas, 52,8% consideraram que tiveram a oportunidade de desenvolver este aprendizado na universidade.

Apenas 12 dos 178 dos participantes (6,8%) participaram de atividades no exterior. Apenas 02 destes participantes eram cotistas, o que pode estar relacionado ao domínio da língua estrangeira. Considerando a importância da internacionalização enquanto missão da Universidade, conforme defende Almeida Filho (2012), este número parece ser bastante restrito. Dalmolin et al. (2013) afirmam o valor da experiência de intercâmbio acadêmico para a formação geral do estudante que pode desenvolver uma visão mais ampla de cidadania e se preparar melhor para atuar no contexto de um mundo globalizado. A mobilidade acadêmica compõe um dos princípios que orientam os Bacharelados Interdisciplinares e o modelo de formação é adaptável a modelos internacionais, por isso o percentual de estudantes que participaram de atividades no exterior poderia ser mais amplo. Entretanto, considerando o contexto político e orçamentário atual das universidades brasileiras, as perspectivas em relação a item específico da formação desses estudantes não são positivas. Como exemplo pode ser citado o programa de promoção da internacionalização Ciência sem Fronteiras⁵⁰, que em 2016 sofreu com a redução do número de bolsas de estudos para estudantes de graduação. Dos participantes desta pesquisa, somente dois viajaram para o exterior através deste programa.

As universidades federais são espaços privilegiados onde o ensino, a pesquisa e a extensão devem se articular no processo formativo dos estudantes. As oportunidades de interação com a comunidade por meio da extensão, com a cultura científica no processo de pesquisa e a vivência de outras culturas a partir da mobilidade internacional enriquecem o percurso acadêmico daqueles que participam destas atividades. Embora o aspecto financeiro acabe restringindo a atuação das universidades na concessão de bolsas, é necessário reforçar a importância de promover estas atividades com o propósito de oferecer uma educação superior de maior qualidade.

O perfil de estudantes dos BI é diversificado, como reflexo das políticas de democratização implantadas. Embora a maioria dos participantes deste estudo, sejam jovens oriundos de escolas particulares, a presença de pessoas de baixa renda, negras, trabalhadoras e

⁵⁰ O Ciências Sem Fronteiras é um programa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC) que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A participação no contempla estudantes áreas tecnológicas. Segundo notícia do portal MEC de 02 abr. 2017 programa para graduação encerrou com o último edital de 2014, no Governo Dilma, embora ainda existam bolsistas remanescentes deste edital no exterior e visitantes no Brasil. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46971:mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao&catid=33381 Acesso em: jan. 2017.

de maior idade sugere que o curso representa o direcionamento por uma educação mais equitativa, em uma perspectiva de educação de qualidade enquanto um bem a que todos deveriam ter acesso por direito. É fundamental que a instituição ofereça as condições para que os estudantes de origem popular também vivenciem as alternativas de formação disponíveis.

5.3 APRECIACÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO

No grupo de perguntas sobre a percepção dos concluintes a respeito das condições do processo formativo, solicitamos a indicação do grau de concordância com cada uma das assertivas, segundo escala que variava de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). Caso o participante não soubesse responder ou considerasse que a questão não se aplicava a seu curso ou vivência, ela deveria ser mantida em branco. As respostas foram agrupadas em dimensões estabelecidas por meio da análise fatorial. As questões versavam sobre a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento da formação geral, as oportunidades oferecidas pela instituição, docentes, infraestrutura e serviços de apoio aos estudantes.⁵¹

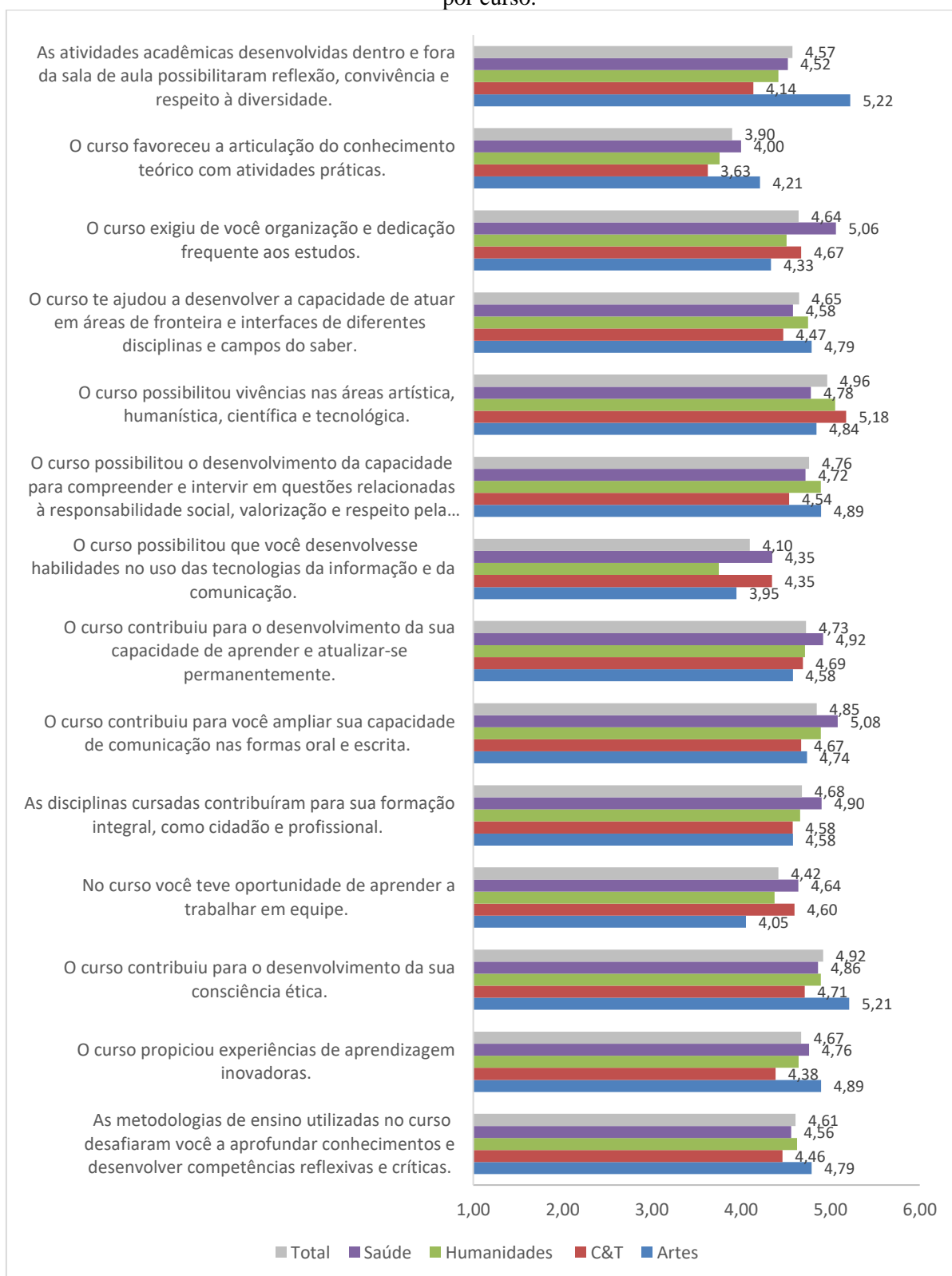
5.3.1 Percepção sobre o desenvolvimento da formação geral

O primeiro grupo de questões que corresponde à primeira dimensão (fator 1) se relaciona com a percepção dos estudantes sobre as contribuições do curso para o desenvolvimento de uma formação geral. A princípio, as respostas a estes itens permitem avaliar em que medida os cursos direcionam os estudantes para que alcancem o perfil do egresso, conforme descrito nos projetos pedagógicos e nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares.

Os dados obtidos mostram que a percepção sobre esta dimensão foi positiva e que, para a maioria dos estudantes, o curso está direcionado ao objetivo de oferecer uma sólida formação geral: Média (M) = 4,60, Desvio Padrão (DP) = 0,95. O Gráfico 13 agrupa as médias de todas as respostas deste grupo de questões por curso.

⁵¹ Conforme indicado anteriormente, os itens analisados foram baseados no Questionário do Estudante do ENADE.

Gráfico 13 - Médias das respostas aos itens relacionados percepção sobre aspectos gerais da formação, por curso.



Fonte: elaborado pela autora

Um dos itens deste grupo questiona se as atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade. A média das respostas, agrupados todos os cursos, foi de 4,57. Observamos que houve diferença significativa⁵² na média das respostas dos estudantes do BI em Artes, que avaliaram de forma mais positiva este item (M= 5,22) em relação aos demais cursos (BI em Saúde M= 4,52, BI em Humanidades M= 4,42, BI em Ciência Tecnologia M= 4,14). Os estudantes do BI em Ciências e Tecnologia apresentaram a média mais baixa neste item. No contexto atual em que se pretende estimular uma maior compreensão e interação entre as diversas culturas, parece importante que os BI direcionem suas atividades para que todos os estudantes sejam levados a refletir sobre a questão do respeito à diversidade. Em uma universidade como a UFBA, que passou por um processo recente de democratização do acesso e diversificação do seu público é fundamental criar oportunidades de discutir as diferenças e combater a intolerância.

Para Clotet (2008) a educação superior de qualidade deve propiciar a aquisição e o desenvolvimento das habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para o estudante continuar aprendendo por toda a vida. Para o total de participantes desta pesquisa o curso exigiu organização e dedicação frequente aos estudos (M= 4,64) e contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente (M= 4,73). Estes itens indicam que os cursos ajudam a desenvolver o entendimento de que o aprendizado deve ser algo contínuo, dentro da concepção de que as pessoas devem ser autônomas na busca por conhecimentos que a ajudem a solucionar problemas. As respostas dos estudantes dos BI em Saúde tiveram as maiores médias nestes itens, respectivamente 5,06 e 4,92, o que pode sugerir que o curso contribui mais para o desenvolvimento de habilidades de aprendizado permanente.

A qualidade da educação superior também passa pela oferta de uma formação inovadora preconizada por ruptura paradigmática que colabore com o enfrentamento das exigências contemporâneas. A interdisciplinaridade prevê interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade (GATTÁS; FUREGATO, 2007). Segundo Raynaut e Zanoni (2011), um projeto de formação interdisciplinar deve objetivar o desenvolvimento de uma concepção global a respeito da realidade contemporânea, abandonando as limitações impostas pela fragmentação disciplinar e oferecendo condições para enfrentar os desafios intelectuais colocados pela sociedade, e lidar com a complexidade dos problemas da atualidade. Os participantes concordaram que os cursos propiciaram experiências de aprendizagem inovadoras (M= 4,67), ajudaram a desenvolver a capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de

⁵² Teste de diferença entre médias ANOVA entre as médias dos cursos de BI na questão 55 (F= 2,760; p<0,017)

diferentes disciplinas e campos do saber ($M= 4,65$) e contribuíram para que os estudantes desenvolvessem a capacidade de compreender e intervir em questões relacionadas à responsabilidade social, valorização e respeito pela diversidade cultural, à preservação do meio ambiente e à busca da equidade socioeconômica ($M= 4,76$). Observamos no gráfico que, entre os quatro cursos, a diferença entre as médias não foi grande nos itens citados. Isto indica que os estudantes concordam os BI promovem uma inovadora formação interdisciplinar, que capacita para lidar com os complexos problemas do mundo atual.

Segundo um dos princípios dos Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares, é importante que os estudantes mantenham contato com as três culturas humanística, científica e artística. O item que questionou se o curso propiciou a vivência das três culturas teve Média 4,96. Esta avaliação positiva indica que a formação oferecida pelos BI alcança o objetivo de ir além das competências e habilidades específicas de determinado campo do saber, desenvolvendo no estudante a capacidade de contextualizar e compreender a realidade de forma mais ampla. Os BI em Humanidades e em Ciência e Tecnologia apresentaram as maiores médias neste itens (respectivamente 5,05 e 5,18), enquanto que as os BI em Artes e Saúde apresentaram médias inferiores (4,84 e 4,78).

Os participantes dos quatro BI concordaram que as disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional ($M= 4,68$) e que metodologias de ensino utilizadas no curso os desafiaram a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas ($M= 4,61$). Os valores encontrados permitem afirmar que os cursos promovem uma formação cidadã que estimula os estudantes a se interrogarem sobre as soluções possíveis para os desafios da vida social, permitindo que se considerem como criativos cidadãos do mundo, conforme discutem Bernheim e Chauí (2008) e Santos e Almeida Filho (2012). Além disso, as respostas dos participantes indicam que os cursos contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência ética ($M= 4,92$). Devido às grandes mudanças pelas quais passam as sociedades, é necessário refletir sobre as concepções morais que permitam uma melhor convivência social.

A afirmação relacionada à articulação entre o conhecimento teórico e atividades práticas teve média de 3,90, agrupados os quatro cursos. Este valor, que não está entre os mais altos da escala, pode ser compreendido pelas características dos cursos que propõem uma formação ampla, sem direcionamento profissional específico. Nos BI em Artes e em Saúde os estudantes foram mais positivos quanto a este item ($M= 4,21$ e $M= 4,0$, respectivamente) o que pode

indicar que tiveram maior contato com experiências práticas. Os BI em Humanidades e Ciência e Tecnologia tiveram médias de 3,73 e 3,63 respectivamente.

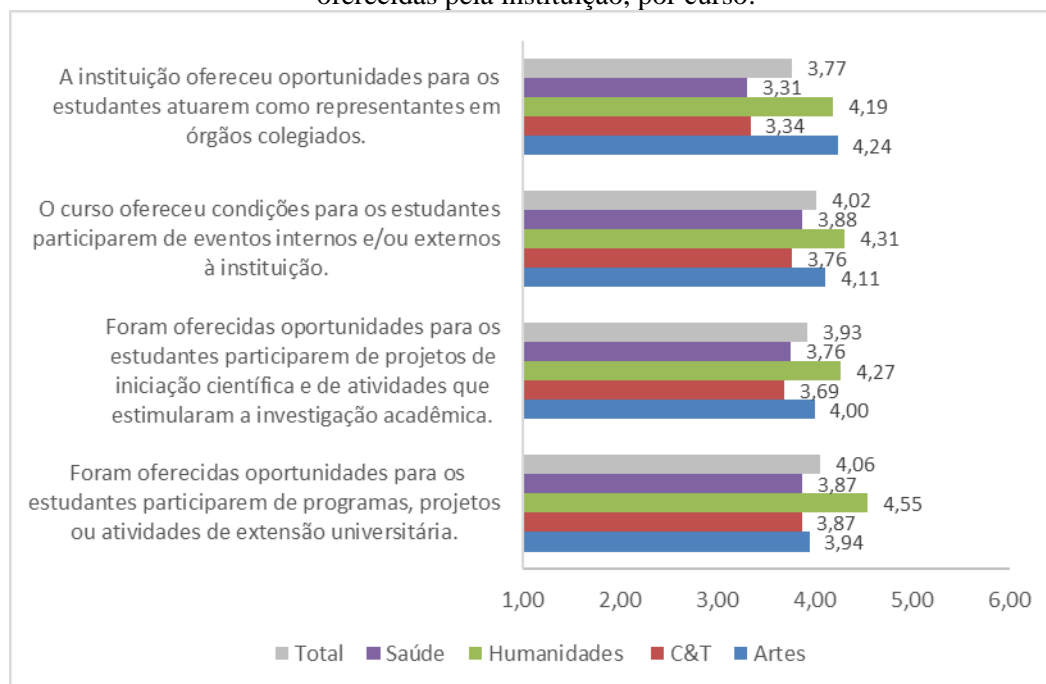
Entre os objetivos da educação superior de qualidade, Clotet (2008) cita a necessidade de desenvolver múltiplas competências. São algumas delas: saber trabalhar em equipe, transitar em diferentes línguas e linguagens, resolver conflitos e ser hábil na comunicação e interagir com diversas tecnologias. Um dos itens do questionário de pesquisa indagou se o curso contribuiu para o estudante ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita e teve média, para os quatro BI de 4,85. Os participantes concordaram que os cursos ofereceram oportunidade de aprender a trabalhar em equipe ($M=4,42$). Quanto às possibilidades oferecidas pelos cursos de desenvolvimento de habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) a média foi de 4,11. Neste último item as respostas dos estudantes dos BI em Arte e Humanidades tiveram médias de 3,95 e 3,75 respectivamente, enquanto às médias dos BI em Saúde e Ciência e Tecnologia foram iguais, 4,35. Considerando o papel central que as TIC têm no século XXI, conforme afirma Kenski (2012), concordamos que seria interessante que todos os cursos permitissem aos estudantes o desenvolvimento de habilidades neste campo.

As respostas à dimensão relacionada ao desenvolvimento da formação geral durante o curso apontam a tendência de que os BI alcançam os objetivos de desenvolver competências requeridas dentro de uma concepção de ampla de qualidade na educação superior. As respostas a esta dimensão indicam também que as condições do processo formativo estão de acordo com a proposta descrita no projeto pedagógico dos cursos.

5.3.2 Percepção sobre as oportunidades oferecidas pela instituição

A análise fatorial agrupou itens relacionados à percepção dos estudantes sobre as oportunidades que colaboram com a ampliação da formação acadêmica. A resposta dos participantes sugere uma concordância parcial acerca desta dimensão ($M=3,93$, $DP=1,25$) embora o desvio padrão indique uma considerável variação das respostas. As médias das respostas por curso pode ser observada no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Médias das respostas aos itens relacionados à percepção sobre as oportunidades oferecidas pela instituição, por curso.



Fonte: elaborado pela autora

Morosini (2016) aponta, como um dos indicadores de qualidade, as oportunidades de participação na iniciação científica. Os estudantes confirmam que os cursos de BI oferecem esta oportunidade ($M= 3,93$). Para os participantes do BI em Humanidades esta oportunidade parece mais ampliada devido a média um pouco superior à dos demais cursos (BI em Humanidades $M=4,27$, BI em Artes $M= 4,00$, BI em Ciência e Tecnologia $3,69$ e BI em Saúde $3,76$). A participação em projetos de iniciação científica pode trazer benefícios para os estudantes que envolvem o desenvolvimento de habilidade de expressão, discernimento para a tomada de decisões, conforme Fava-de-Moraes e Fava (2000). Além disso, o contato com a ciência promove o contato com informações mais atualizadas num dado campo acadêmico, enriquecendo a formação e propiciando maiores possibilidades de ingresso na pós-graduação.

Por meio das atividades de extensão, os estudantes podem estabelecer uma relação entre os conhecimentos adquiridos na academia e as exigências da realidade social. Segundo Rodrigues et al. (2013) e Padrón, (2010), a participação em ações de extensão colabora com o desenvolvimento da capacidade de diálogo, de avaliar, planejar e trabalhar coletivamente além de possibilitar contribuições para a comunidade. A média das respostas dos participantes de todos os BI foi de $4,06$, e o BI em Humanidades apresentou uma percepção mais positiva sobre este aspecto (BI em Humanidades $M=4,55$, BI em Artes $M= 3,94$, BI em Ciência e Tecnologia $3,87$ e BI em Saúde $3,87$). Em todos os cursos, a possibilidade de participar de atividades de

extensão colabora na articulação entre teoria e prática, na capacidade de atuar diante dos problemas postos na sociedade.

A participação em eventos também é uma forma de ampliar a formação e manter contato com conhecimentos atualizados. As respostas obtidas permitem afirmar que os cursos oferecem condições para a participação em cursos internos e externos a instituição (M= 4,02). É importante que os estudantes tenham disponibilidade de tempo para usufruir de eventos na suas áreas de interesse. Novamente, os respondentes do BI em Humanidades tiveram uma percepção mais positiva acerca deste item (BI em Humanidades M=4,31, BI em Artes M= 4,11, BI em Ciência e Tecnologia 3,76 e BI em Saúde 3,88).

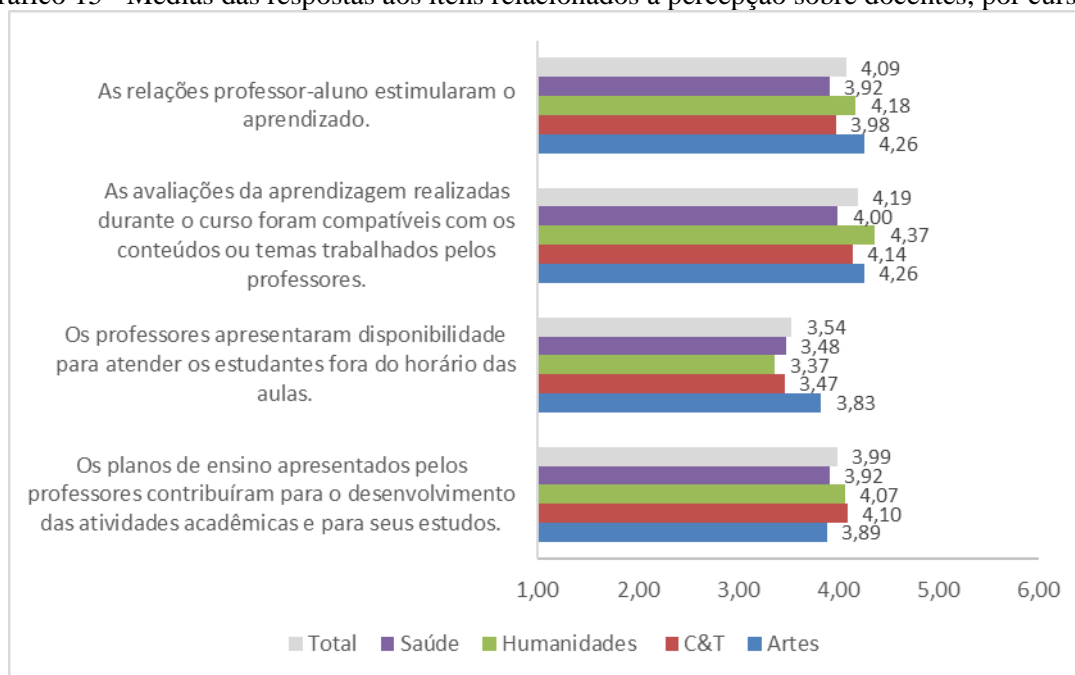
Quanto às oportunidades oferecidas pela instituição para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados, a média de todos os cursos foi 3,77, sendo que os estudantes dos BI em Humanidades e em Artes são os que perceberam, de forma mais evidente, esta possibilidade (M=4,19 e 4,24 respectivamente)⁵³. O BI em Ciência e Tecnologia e o BI em Saúde apresentaram 3,34 e 3,31 como médias, respectivamente. Estas diferenças podem ter como motivo características particulares mas nos parece que estudantes de todas as áreas se beneficiariam com a participação política e ações coletivas junto à gestão da universidade. O envolvimento estudantil, historicamente pode trazer importantes contribuições para a tomada de decisões no âmbito da gestão e, ao mesmo tempo, desenvolver um aprendizado sobre a política que permeia as relações sociais.

5.3.3 Percepção sobre docentes

A dimensão que agregou as “Percepções sobre os docentes” e sobre processo ensino-aprendizagem teve Média= 3,93 e Desvio Padrão= 1,02, o que sugere uma concordância parcial acerca da dimensão. Uma boa relação entre estudantes e docentes estabelecida a partir do processo de ensino é um dos elementos que indica a qualidade de um curso. A figura 18 apresenta as respostas por curso.

⁵³ Teste de diferença ANOVA entre as médias dos cursos (F= 5,273; p<0,002).

Gráfico 15 - Médias das respostas aos itens relacionados à percepção sobre docentes, por curso.



Fonte: elaborado pela autora

O item voltado para as relações professor-aluno como forma de estímulo ao estudo e ao aprendizado teve média de respostas agrupados os quatro cursos de 4,09. Para Santos e Soares (2011) a formação de pessoas com autonomia e com motivação para aprender continuamente pressupõe que a relação professor-aluno seja baseada na confiança, na disposição e na capacidade de aprender, sendo que os atores envolvidos devem compreender a sua parcela de responsabilidade neste processo. Entre os cursos, as respostas não apresentaram diferenças estatisticamente significativas apesar dos estudantes do BI em Artes apresentarem respostas mais positivas em relação a este item (BI em Saúde $M= 3,92$, BI em Humanidades $M= 4,18$, BI em Ciências e Tecnologia $M= 3,98$, BI em Artes $M= 4,26$). A criação de vínculo e a percepção de que a sala de aula proporciona um ambiente aberto para as discussões e esclarecimentos enriquece a experiência educacional e amplia a formação do estudante.

Cabrera e La Nasa (2008) apontam a clareza e a organização do docente como um dos fatores que contribuem na produção de resultados positivos por parte dos estudantes. Os planos de ensino propostos devem permitir que os estudantes alcancem os objetivos definidos para cada componente curricular. No item que questionava se os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos, a média de todos os cursos foi 3,99. Por curso, a resposta dos estudantes dos BI em Humanidades e Ciência e Tecnologia foi mais positiva ($M= 4,07$ e $M= 4,10$, respectivamente) enquanto os BI em Saúde e Artes apresentaram médias um pouco menores ($M= 3,92$ e $3,89$).

Essas informações podem colaborar para que docentes e a coordenação dos cursos elaborem e apresentem planos de ensino que auxiliem os estudantes na busca por conhecimento, levando em consideração tanto os processos ocorridos em sala de aula quanto as sugestões apresentadas pelos estudantes.

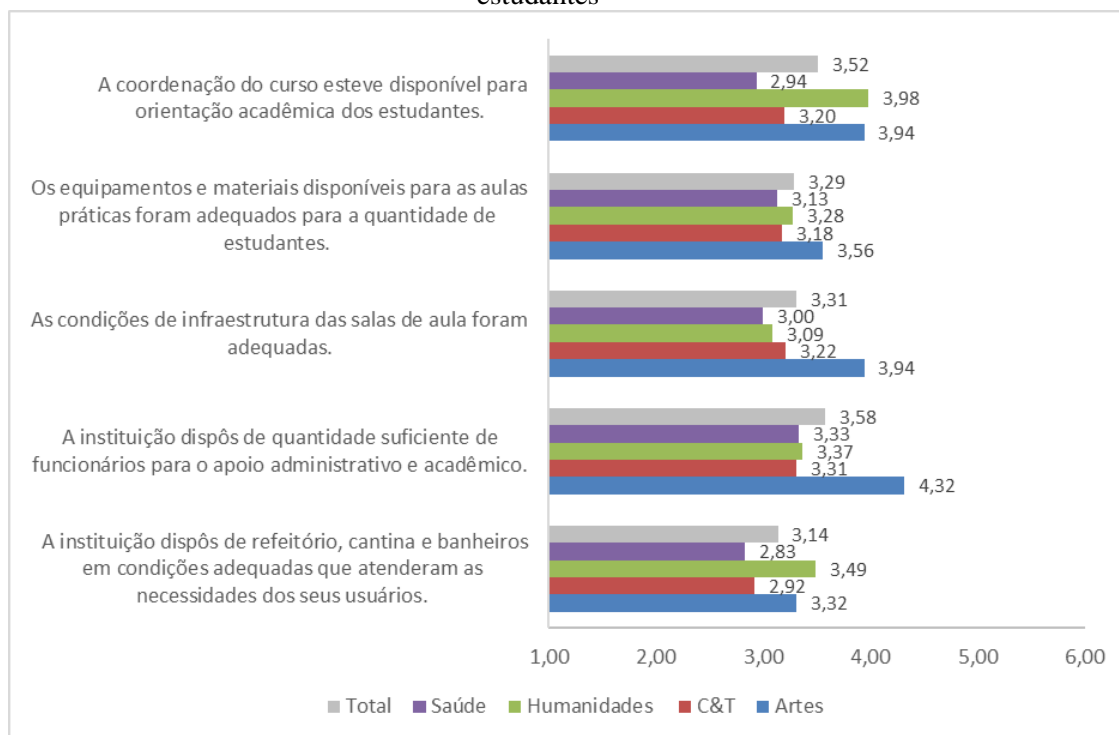
Os quatro cursos consideram as avaliações da aprendizagem realizadas compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores ($M= 4,19$). Um adequado processo avaliativo além de ser coerente com o que foi apresentado ao longo das aulas considera os diferentes modos de aprendizagem dos estudantes e os seus diversos interesses e capacidades, sem perder de vista a integração entre os conteúdos. Além dos testes padronizados, Cabrera e La Nasa (2008) observam que medidas que envolvem a autoavaliação também podem ser contribuir com a aferição dos conteúdos assimilados.

No item acerca da disponibilidade dos docentes para atender os estudantes fora do horário das aulas a média de todos os cursos foi 3,54. Poder contar com o apoio docente para o esclarecimento de dúvidas, relacionada não apenas às questões de sala de aula, mas também a respeito das regras e oportunidades oferecidas pela universidade, contribui para firmar, nos estudantes, o sentimento de pertencimento à instituição. Entretanto, as diversas demandas que fazem parte do cotidiano dos docentes, que se dedicam a outras atividades além daquela do ensino podem limitar esta disponibilidade para o atendimento aos estudantes. Problemas de infraestrutura, como, por exemplo, a ausência de gabinetes individuais para os professores, também podem interferir nesta questão.

5.3.4 Percepção sobre Infraestrutura e serviços de apoio aos estudantes

A dimensão que agrupou os itens relativos à infraestrutura e serviços de apoio aos estudantes apresentou a menor média ($M=3,29$ e $DP= 1,12$). Este resultado indica a necessidade de melhoria da infraestrutura oferecida para os estudantes dos BI. Os resultados por item podem ser visualizados na Gráfico 16:

Gráfico 16 - Médias das respostas aos itens relacionados infraestrutura e serviços de apoio aos estudantes



Fonte: elaborado pela autora

Em relação à disponibilidade da coordenação do curso para orientação acadêmica dos estudantes a média das respostas de todos os participantes foi 3,52. A percepção dos participantes do BI em Humanidades e do BI em Artes, 3,98 e 3,94 respectivamente, foi consideravelmente superior à dos BI Saúde e em Ciências e Tecnologias, 2,94 e 3,20 respectivamente⁵⁴. Tendo em vista que a grade curricular dos BI permite uma maior autonomia dos estudantes para construção da sua trajetória no curso, a oportunidade de discutir estas escolhas com a coordenação ou professores disponíveis para a tarefa de orientação pode ser crucial para seu percurso acadêmico. Estas médias baixas podem indicar a necessidade de adaptação do corpo docente e da coordenação dos cursos para melhor atender à demanda de orientação dos estudantes. Além disso é importante criar relação mais horizontalizada entre estudantes, docentes e coordenadores, propiciando uma comunicação mais fluida e um maior acolhimento.

Assim como é importante para o estudante o contato com a coordenação de curso, é necessário também contar com os serviços administrativos e acadêmicos para esclarecimento de dúvidas e solução de problemas. Este aspecto, assim como outros que discutimos nesta

⁵⁴ Teste de diferença ANOVA entre as médias dos cursos ($F= 6,265$; $p<0,000$).

sessão, são importantes no processo de avaliação da qualidade, e por isso aparecem no questionário elaborado pelo INEP, referência para o instrumento utilizado nesta pesquisa. Quanto à disponibilidade de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico, a média da resposta dos participantes foi 3,58. Os participantes dos BI em Artes indicaram um maior grau de concordância com este item ($M= 4,32$). O limitado quadro de pessoal pode ser um fator que leva a uma percepção mais negativa dos demais cursos (BI em Humanidades $M=3,37$, BI em Ciência e Tecnologia 3,31 e BI em Saúde 3,33).

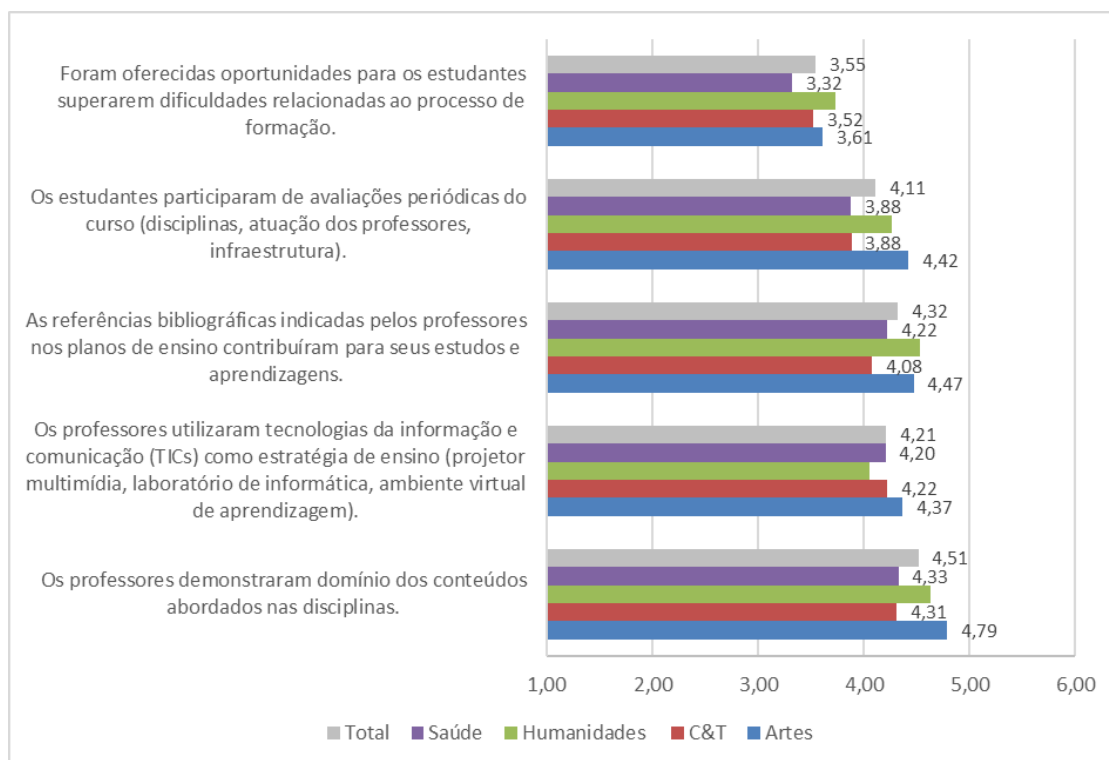
O item referente à disponibilidade de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas para atenderem às necessidades dos seus usuários apresentou a média mais baixa desta dimensão ($M= 3,14$). Estes itens de infraestrutura básica também se configuram como indicadores da qualidade, pois as instituições deveriam garantir um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer. A UFBA é uma instituição de grande porte e a manutenção de sua infraestrutura exige um grande volume de recursos. Diante da restrição orçamentária imposta pelas mudanças no governo do país, a gestão deverá enfrentar dificuldades na obtenção e fiscalização dos contratos que garantem uma efetiva manutenção da infraestrutura da universidade.

Quanto às condições de infraestrutura das salas de aula e a disponibilidade de equipamentos para aulas práticas a média da resposta dos participantes foi de 3,31 e 3,29 respectivamente.

Estes resultados podem indicar que a UFBA ainda precisa investir na infraestrutura dos cursos de BI. Conforme citam Janissek, Peixoto e Bastos (2013), a UFBA possui problemas relacionados à manutenção dos prédios e instalações, necessidades de melhoria das condições de acesso aos portadores de necessidades especiais, da segurança patrimonial e pessoal. Para Soares Neto et al. (2013) seria adequado que o ambiente físico das instituições de ensino fosse desenhado para estimular e viabilizar o aprendizado, além de favorecer as interações humanas, por isso a necessidade de recursos para melhorar a infraestrutura e oferecer aos estudantes um ambiente propício para sua formação acadêmica e pessoal.

Cabe indicar que houveram itens do instrumento de pesquisa que não se agruparam às dimensões estabelecidas por meio da análise fatorial, ou seja foram removidos das soluções fatoriais por carregar em mais de uma dimensão ao mesmo tempo. Isto não impede que análises de seus resultados sejam feitas isoladamente, por isso apresentamos a percepção dos participantes sobre estas questões (Gráfico 17).

Gráfico 17 - Média das respostas aos itens excluídos da análise fatorial



Fonte: elaborado pela autora

O item que questionava acerca das oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação teve média de 3,55 em todos os cursos. O apoio da coordenação, de docentes e dos colegas para lidar com eventuais problemas pode fazer diferença no processo de integração do estudante e garantir a sua permanência no curso. Reis e Tenório (2009) afirmam que a garantia da permanência na universidade não está relacionada apenas às condições financeiras e de infraestrutura que permitem a participação nas diversas atividades de formação. A dimensão simbólica da permanência está relacionada à convivência nas instituições de ensino e às estratégias encontradas para superar as dificuldades inerentes ao processo formativo, assim o debate sobre as oportunidades de apoio e orientação aos estudantes é tarefa de toda instituição de ensino superior.

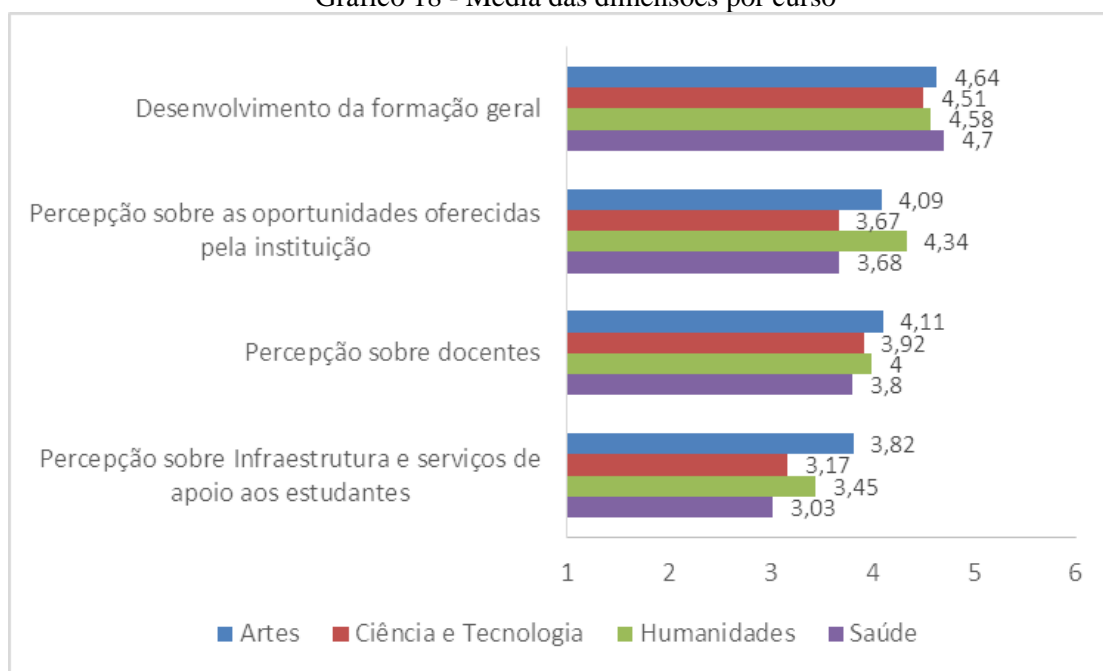
Quanto à participação dos estudantes em avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura), o conjunto das respostas indica que a maioria concorda que houve esta oportunidade (M= 4,11). Younès (2015) afirma que a inclusão dos estudantes no processo de avaliação pode se configurar em uma experiência de partilha na construção de critérios de qualidade. Os estudantes podem cooperar com a renovação de métodos pedagógicos e programas curriculares, com a elaboração de políticas e com a gestão institucional, além de desenvolverem uma percepção crítica neste processo.

Uma das questões descartadas indagava se os participantes concordavam que os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TIC) como estratégia de ensino (projeter multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem). A média das respostas foi 4,21, indicando um maior percentual de concordância com a afirmação. Para Kenski (2012), no século XXI, a utilização das TIC para ensinar e aprender tem um imenso potencial para aumentar o sucesso dos estudantes. Bernheim e Chauí (2008) afirmam que, na contemporaneidade, as instituições de educação superior e os seus docentes não podem resistir ao uso dessas tecnologias; elas merecem ser consideradas como ferramentas e recursos de apoio para os docentes que se esforçam para integrar a tecnologia às atividades tradicionalmente desenvolvidas em sala de aula.

Ainda acerca da atuação dos docentes, as respostas dos participantes dos quatro cursos indicaram concordância com as afirmações sobre o domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas ($M= 4,51$) e sobre a contribuição das referências bibliográficas indicadas pelos professores para os estudos e aprendizagens ($M=4,32$). Neste sentido os estudantes percebem os docentes como preparados para ministrar os conteúdos propostos e organizados, ao indicar referências necessárias para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Finalizando este tópico, o Gráfico 18 resume os valores encontrados em cada dimensão por curso.

Gráfico 18 - Média das dimensões por curso



Fonte: elaborado pela autora

É evidente pelo gráfico que nenhuma das dimensões estudadas chegou ao valores médios 5 ou 6, sugerindo que ainda existem aspectos a serem melhorados na percepção dos estudantes. A dimensão relacionada à formação geral recebeu as maiores médias e isto é um fator importante ao considerarmos a proposta de formação do BI e os aspectos esperados como perfil do egresso. O BI em Saúde apresentou a maior média nesta dimensão, sugerindo maior satisfação dos estudantes deste curso em relação às condições do curso para alcance das suas propostas. Observamos que no grupo de questões relacionados às oportunidades oferecidas pela instituição o BI em Humanidades possui média maior, seguido pelo BI de Artes. Estes dados sugerem a necessidade de maior aprofundamento para identificar os motivos pelos quais os estudantes dos BI de Saúde e Ciências e Tecnologia apresentam médias inferiores neste aspecto. Na dimensão relacionada aos docentes as médias indicam uma percepção mais positiva dos participantes dos BI em Artes e em Humanidades. A dimensão relacionada à infraestrutura e serviços de apoio teve as piores médias em todos os cursos. Ao observar o gráfico o BI em Saúde teve as piores médias em relação às dimensões relacionadas às oportunidades oferecidas, aos docentes e à infraestrutura. Neste sentido cabe maior atenção também para identificar as demandas específicas dos estudantes deste curso.

Na seção seguinte apresentamos as diferenças de percepção entre os grupos de estudantes de diferentes perfis.

5.4 APROXIMAÇÕES ENTRE O PERFIL DO ESTUDANTE E PERCEPÇÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO.

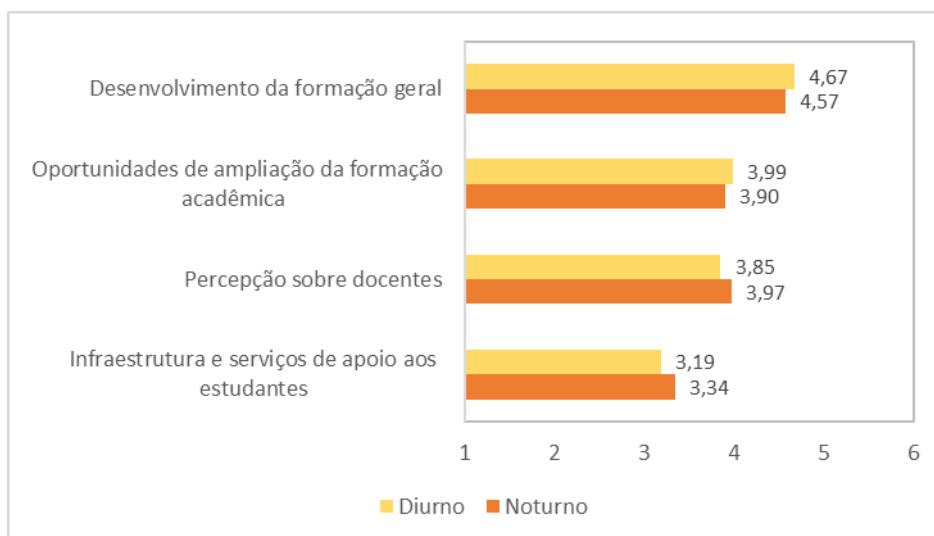
Esta seção analisa as diferenças ou semelhanças de percepção entre os grupos de estudantes de diferentes perfis, em particular: turno diurno e noturno, idade, ingresso por ações afirmativas, situação de trabalho e renda. Estes tópicos foram encontrados na produção sobre a área, conforme capítulos anteriores, indicando que as políticas públicas devem considerá-los como categorias específicas quando da realização de quaisquer análises: qualidade, inclusão, dificuldades etc.

Assim, a opção por este formato de análise vinculada às categorias de perfil teve o intuito de avançar na compreensão sobre as possibilidades de um novo público que teve acesso à universidade por meio das políticas de democratização e analisar se ele percebe os cursos da mesma forma que os demais estudantes. Elas permitem, ainda, obter indícios de como eles vivenciaram as oportunidades e dificuldades dentro da instituição. São utilizadas as médias de cada dimensão estabelecida por meio da análise fatorial.

5.4.1 Turno diurno e noturno

A ampliação do número de vagas nos cursos noturnos é recente na UFBA, e por este motivo considerou-se importante identificar a existência de diferenças na percepção dos estudantes dos dois turnos nas dimensões estabelecidas relativas às condições oferecidas pelo curso para o desenvolvimento da formação geral, as oportunidades oferecidas, a atuação docente e a infraestrutura e apoio ao estudante. Os testes estatísticos não sugerem diferenças significativas entre as percepções dos estudantes dos turnos diurno e noturno, porém alguns aspectos merecem ser destacados.

Gráfico 19 - Média das respostas por turno agrupadas por dimensão



Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que as médias das respostas dos estudantes do turno diurno é um pouco superior nos aspectos relacionados ao desenvolvimento da formação geral (Diurno $M= 4,67$ Noturno $M= 4,57$). Quanto às oportunidades de ampliação da formação acadêmica a diferença entre as respostas dos dois turnos é pouca (Diurno $M= 3,99$; Noturno $M= 3,90$), o que pode sugerir que o turno noturno percebe que possui as mesmas oportunidades de pesquisa, extensão, participação em eventos e representação em órgãos colegiados que estudantes do diurno. Esta médias próximas podem estar relacionadas ao percentual de 53,8% de estudantes do noturno que não trabalham, portanto possuem maior disponibilidade para vivenciar as oportunidades oferecidas pela instituição⁵⁵. Sobre os docentes a média das respostas também apresentou pouca diferença (Diurno $M= 3,85$ Noturno $M= 3,87$). A média das respostas acerca da infraestrutura e serviços de apoio foi um pouco superior nos cursos noturnos, o que pode sugerir que a universidade adaptou a sua estrutura para melhor atender aos estudantes deste turno (Diurno $M= 3,19$ Noturno $M= 3,34$).

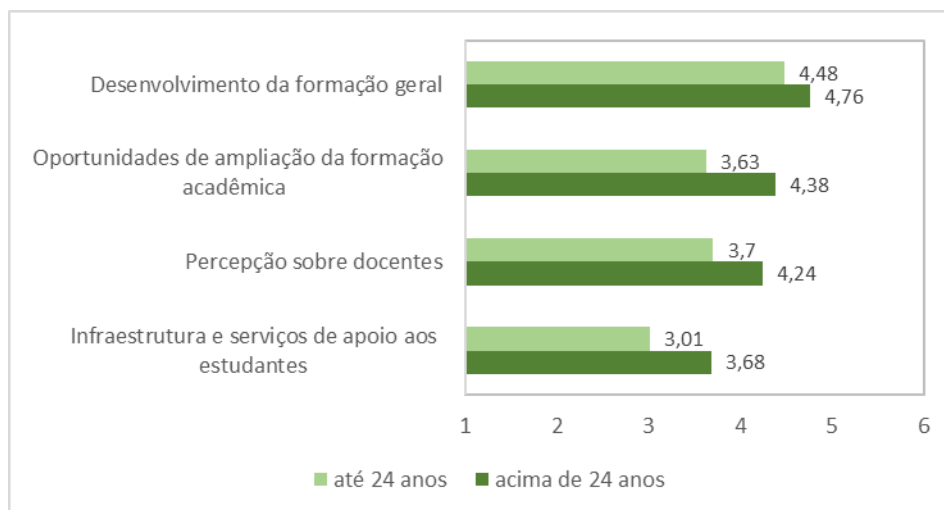
5.4.2 Idade

Nesta pesquisa, 58% dos participantes tem idade até 24 anos e 42% tem mais de 24 anos. Acerca da percepção sobre as condições do processo formativo, as repostas dos estudantes mais

⁵⁵ É importante notar que, o turno de matrícula não impede que o estudante curse componentes no diurno, o que tem a ver com a proposta de autonomia do BI. Se o estudante tem condições, pode escolher componentes curriculares de seu interesse mesmo em turno diferente daquele em que está matriculado.

velhos apontam para uma visão mais positiva a respeito dos cursos, considerando as características de autonomia e interdisciplinaridade proposta nos BI.

Gráfico 20 - Média das respostas por idade agrupadas por dimensão



Fonte: elaborado pela autora

Nas dimensões relacionadas às oportunidades de ampliação da formação acadêmica, percepção sobre docentes e acerca da infraestrutura e serviços de apoio a diferença foi estatisticamente significativa entre os dois grupos⁵⁶. Estas repostas podem significar uma maior valorização da oportunidade em cursar uma formação superior na UFBA pelos estudantes mais velhos.

5.4.3 Ingresso por ações afirmativas

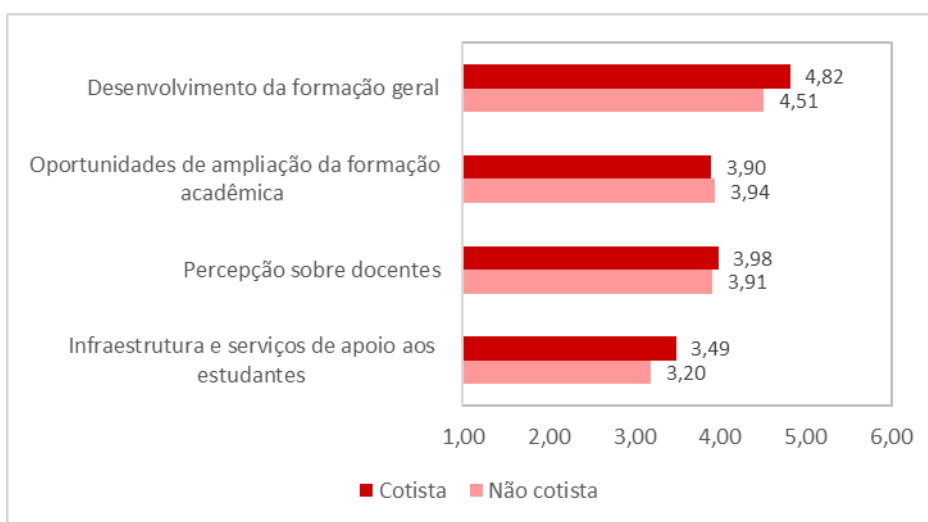
A política de ação afirmativa instituída por meio da Lei nº 12.711/2012, se constituiu em um grande avanço para a democratização do acesso às universidades federais, por reservar vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, considerando critérios de renda e declaração de cor/raça. Para os estudantes cotistas que participaram desta pesquisa a percepção sobre a formação oferecida pelos BI é mais positiva que para os não cotistas (Cotistas M=4,82; não cotistas M= 4,51)⁵⁷. Ao propor uma formação interdisciplinar, que não é meramente

⁵⁶ Teste de diferença entre médias ANOVA entre as médias das variáveis de idade na dimensão 2 (p<0,0001)
 Teste de diferença entre médias ANOVA entre as médias das variáveis de idade na dimensão 3 (p<0,0007)
 Teste de diferença entre médias ANOVA entre as médias das variáveis de idade na dimensão 4 (p<0,0001)

⁵⁷ Teste de diferença entre médias ANOVA entre as médias das variáveis cotista e não cotista na dimensão 1 (p<0,0340)

instrumental, mas permite uma compreensão mais crítica da realidade, os BI permitem aos estudantes desenvolver uma visão ampla em relação ao contexto social, além de propiciar melhor adaptação aos processos da universidade. Os dados de pesquisa referentes à percepção dos estudantes cotistas também podem indicar que estar matriculado em curso na UFBA é uma oportunidade de ascensão.

Gráfico 21 - Média das respostas, ingressantes pelo sistema de cotas ou não, agrupadas por dimensão



Fonte: elaborado pela autora

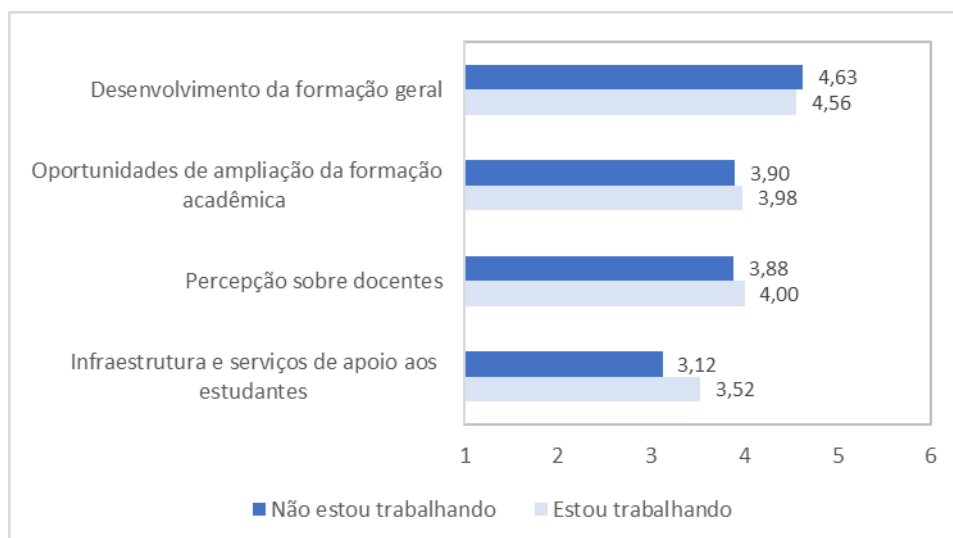
A percepção sobre docentes teve uma média um pouco superior para os estudantes cotistas, porém a diferença é pequena (Cotistas, $M=3,98$; não cotistas $M= 3,91$).

Quanto à dimensão relacionada às oportunidades oferecidas pela instituição a percepção de cotistas e não cotistas nas médias das respostas foram bem próximas (Cotistas, $M=3,90$; não cotistas $M= 3,94$) o que sugere, na percepção dos futuros egressos, que a instituição tende a promover equidade nos processos de acesso à pesquisa, extensão e eventos. Acerca da infraestrutura e serviços de apoio a média da resposta dos cotistas ($M=3,45$) foi maior que a dos não cotistas ($M= 3,15$).

5.4.4 Situação de trabalho

Para os *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*, em relação àqueles que são apenas *estudantes*, não houve diferença significativa na percepção sobre docentes (não estou trabalhando $M=3,88$, estou trabalhando $M=4,00$) e sobre oportunidades de ampliação da formação acadêmica (não estou trabalhando $M=3,90$, estou trabalhando $M=3,98$).

Gráfico 22 - Média das respostas por situação de trabalho, agrupadas por dimensão.



Fonte: elaborado pela autora

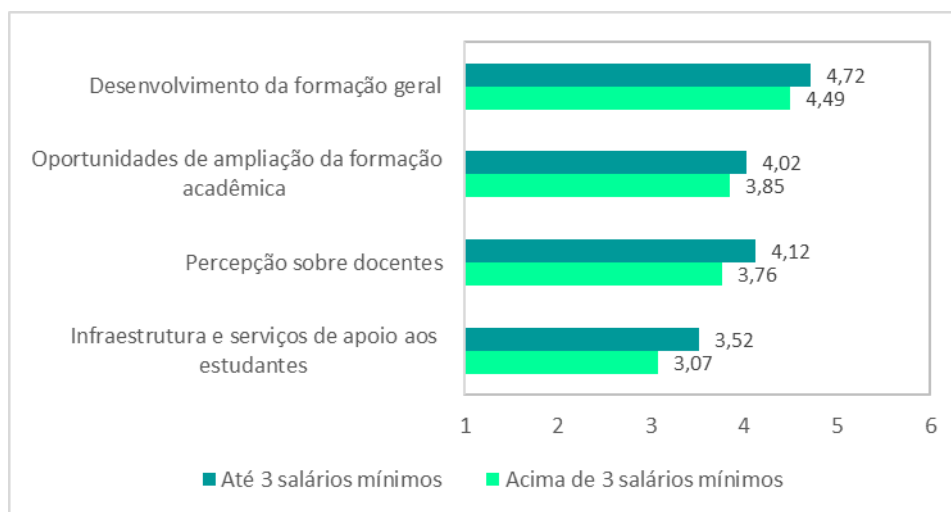
Aqueles que não trabalham apresentaram uma média mais positiva na dimensão acerca da formação geral (não estou trabalhando $M=4,63$, estou trabalhando $M=4,56$). Entretanto a respeito da infraestrutura e serviços de apoio os trabalhadores apresentaram uma percepção mais positiva (não estou trabalhando $M= 3,12$, estou trabalhando $M= 3,42$)⁵⁸.

5.4.5 Renda

Os participantes de menor renda demonstraram uma percepção mais positiva acerca de todas as dimensões estudadas. As médias relativas à dimensão desenvolvimento da formação geral apresentou média de 4,74 para estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos, e média de 4,49 para aqueles que possuem renda acima de 3 salários mínimos. Esta diferença pode sugerir que os estudantes de camadas sociais mais baixas reconhecem mais o benefício, tanto da possibilidade de ingresso na educação superior, quanto da formação proposta pelos BI, que propõe o conhecimento das culturas artística, humanística e científica antes da formação profissional, enriquecendo a trajetória acadêmica deste grupo de estudantes. Na dimensão relacionada aos docentes, a percepção dos estudantes de menor renda também foi mais positiva (renda de até 3 salários mínimos $M= 4,12$, renda acima de 3 salários mínimos $M= 3,76$).

⁵⁸ Teste de diferença entre médias ANOVA entre as médias das variáveis referente à situação de trabalho na dimensão 4 ($p<0,001$)

Gráfico 23 - Média das respostas por renda, agrupadas por dimensão



Fonte: elaborado pela autora

Quanto às oportunidades de ampliação da formação, dimensão que teve itens sobre a participação em ações de iniciação científica, extensão, eventos, participação em órgãos colegiados a diferença entre as médias foi estatisticamente significativa⁵⁹ (renda de até 3 salários mínimos $M= 4,02$, renda acima de 3 salários mínimos $M= 3,85$). Estas médias podem sugerir que a instituição apresenta mais oportunidades para os estudantes de menor renda de participação em atividades extraclasse, algumas com o recebimento de bolsas que podem contribuir com a permanência material dos estudantes. Ou ainda que estes estudantes mais pobres busquem mais o engajamento em atividades remuneradas (bolsas) como forma de garantir o financiamento do seu curso.

Quanto à infraestrutura e serviços de apoio, também observamos uma associação significativa entre as médias⁶⁰ (renda de até 3 salários mínimos $M= 3,52$, renda acima de 3 salários mínimos $M= 3,07$). Este aspecto pode estar relacionado à uma percepção mais crítica por parte dos estudantes de maior renda, que frequentaram escolas de ensino médio que ofereciam uma boa infraestrutura física e de apoio.

Embora o conjunto das respostas sugira pouca diferença na percepção sobre as dimensões em destaque, estes dados permitem dizer que a formação dos BI tem sido benéfica para esse novo público da UFBA formado por pessoas de menor renda, ingressantes por meio de ações afirmativas, estudantes adultos e trabalhadores. Ao enriquecer a formação dos estudantes, desenvolver uma compreensão crítica da realidade e prepará-los para a formação

⁵⁹ Teste de diferença entre médias ANOVA entre as médias das variáveis de renda na dimensão 3 ($p<0,009$)

⁶⁰ Teste de diferença entre médias ANOVA entre as médias das variáveis de renda na dimensão 4 ($p<0,001$)

profissionalizante e para a pós-graduação, os BI colaboram com a democratização da educação no contexto da UFBA.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira parte deste trabalho discutiu a qualidade na educação superior brasileira a partir de diversas dimensões relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e à internacionalização. Uma formação ampla, com base na interdisciplinaridade, pode contribuir para que os egressos de cursos com essa orientação consigam lidar melhor com os desafios da sociedade e do mundo do trabalho.

Outro aspecto em destaque neste trabalho é relativo à concepção de qualidade com enfoque no aspecto da equidade pois, no contexto brasileiro, o acesso à educação superior pública ainda é restrito a uma parcela da população que possui um perfil socioeconômico privilegiado. Apesar dos avanços promovidos pelas políticas de democratização do acesso, permanece ainda o desafio da permanência do estudante de perfil popular, que ainda encontra dificuldades para se manter e concluir o curso. Os bacharelados interdisciplinares surgem neste contexto como uma proposta inovadora de formação, com maior número de vagas inclusive nos turnos noturnos. Com os BI, pretendia-se realizar uma reformulação da arquitetura acadêmica da UFBA, buscando a superação das dificuldades inerentes ao modelo de formação superior brasileiro caracterizado pela profissionalização precoce, pelo viés monodisciplinar e pela inflexibilidade que limita a autonomia dos estudantes e não os prepara para os desafios de um mundo em constante mutação.

Devido às resistências impostas por diversos segmentos da universidade, não foi possível reformular completamente o modelo de formação da UFBA, com entrada de todos os cursos por meio dos BI. Atualmente esses cursos são uma dentre as demais opções de formação acadêmica oferecidas pela UFBA, e disponibilizam uma formação geral e interdisciplinar, com o propósito de superar uma visão fragmentadora do conhecimento, além de propiciar um enriquecimento cultural por meio do contato com a arte, a ciência e o conhecimento humanístico. Embora ainda existam dúvidas e dificuldades de interação entre o modelo de formação dos BI e a estrutura tradicional da universidade, os BI já são reconhecidos pela sociedade e cada vez mais fortalecidos no contexto da UFBA.

Um dos objetivos da presente pesquisa foi caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos concluintes dos BI, de acordo com as categorias identificadas na literatura, para analisar se estas características refletem o movimento de democratização e, conseqüentemente, a busca por equidade na UFBA. Os resultados corroboram os achados de estudo anterior que identificou como tendência para os BI a maior presença de um público de melhores condições

socioeconômicas. Entre os participantes prevaleceram os estudantes jovens, oriundos de escola particulares, que não trabalham. Entretanto, a presença majoritária de negros e pardos de renda de até 3 salários mínimos permite perceber os avanços alcançados com as políticas de ampliação do acesso que favorecem a democratização da educação superior. O perfil dos estudantes dos BI é reflexo dos avanços provocados pelas políticas que colaboram com o desenvolvimento de uma educação superior de qualidade, enquanto um bem ao qual toda a população deve ter a oportunidade de acessar.

Esta pesquisa também teve como objetivo descrever a percepção dos estudantes sobre as condições do processo formativo, para entender se o curso propiciava uma formação de qualidade dentro da amplitude conceitual deste termo. Foi proposta uma forma de análise a partir de questionário baseado no modelo utilizado pelo INEP. Os resultados sugerem que, em diversos aspectos, os cursos de BI direcionam os estudantes para uma formação de qualidade, adequada às demandas do século XXI. Foram apontados, também, elementos que precisam de maior atenção por parte da instituição, como a questão da infraestrutura e serviços de apoio aos estudantes.

Na parte dedicada a relacionar o perfil dos estudantes e a sua percepção a formação, observamos pouca diferença entre os grupos estudados na maior parte das análises acerca das dimensões relacionadas ao desenvolvimento da formação geral, oportunidades oferecidas pela instituição, docentes e infraestrutura. Este resultado permite uma reflexão de que pode prevalecer a equidade nas condições oferecidas aos estudantes.

Entretanto, em alguns aspectos, a média das respostas indica uma percepção mais positiva dos grupos de perfil mais popular, o que sugere que estes se sentem mais beneficiados pelas condições de formação oferecida pelos BI. Embora não seja possível definir os motivos pelos quais estudantes de menor renda, cotistas, trabalhadores e de maior idade apresentaram médias maiores em algumas das dimensões estabelecidas, podemos problematizar que as características destes grupos podem influenciar na percepção sobre os cursos e sobre Universidade como um todo.

A formação geral oferecida pelos BI pretende ampliar a capacidade crítica dos estudantes, ampliar seus horizontes culturais e prepará-los para os desafios da contemporaneidade de uma forma ampla, oportunidade que não parece possível no cenário atual do ensino médio público. Os cursos de progressão linear, que conduzem os estudantes direto para a profissionalização, podem não oferecer estas condições, o que nos parece prejudicial à sua adaptação aos cursos e futura inserção profissional, sendo que é possível que estudantes de perfil popular,

eventualmente, sintam-se menos preparados. Ao ingressar na carreira profissionalizante, após os três anos de BI, os egressos já vivenciaram contato com a ciência, e um aprofundamento nos campos de conhecimento, e isto provavelmente minimiza as diferenças relativas às experiências prévias de aprendizado.

A universidade, que antes recebia um público de melhores condições socioeconômicas pode, por meio dos BI, reestabelecer o equilíbrio entre aqueles que não tiveram tantas oportunidades na educação básica. Neste sentido, acreditamos que o modelo de formação dos BI também contribui para a democratização na UFBA pois, como afirma Carvalho (2004), este conceito se relaciona com expansão do acesso e permanência, tendo em vista os desafios pedagógicos da atualidade que solicitam o acesso a linguagens distintas e práticas sociais diversificadas.

Entendemos que esta pesquisa traz como contribuição informações que podem ser úteis no processo de discussão sobre a avaliação dos cursos interdisciplinares. Por meio da análise de perfil é possível conhecer os estudantes e refletir sobre a adoção de ações e políticas que favoreçam os diversos públicos. Ampliação de bolsas permanência, maiores oportunidades de internacionalização, maior atenção às demandas de gênero são aspectos que podemos evidenciar como importantes com base nos resultados deste estudo. Quanto as percepções sobre o curso destacamos a necessidade de maior apoio por parte de docentes e coordenadores para que os estudantes superem as dificuldades encontradas no processo formativo, ampliação das oportunidades relacionadas às atividades práticas e ao aprendizado de TI, melhoria da infraestrutura de física como salas de aula, banheiros e refeitório aparecem como demandas que se refletem em desafios a serem superados pela gestão da UFBA e dos BI.

Tendo em vista que já existem mais de cinquenta cursos de graduação interdisciplinar no Brasil, a utilização de um instrumento que permita agregar as informações sobre perfil e percepção sobre os cursos pode permitir a comparação entre instituições e colaborar com a avaliação nacional dos cursos interdisciplinares. Após seis anos de divulgação dos referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, o debate sobre uma metodologia que permita a avaliação de todos os cursos interdisciplinares é central para o seu aperfeiçoamento. Isso sem perder de vista a questão da autonomia e o entendimento de que não existe uma forma única de se realizar a interdisciplinaridade.

As informações deste trabalho também podem trazer elementos que contribuam com a avaliação institucional dos BI da UFBA. A participação do estudante nos processos avaliativos deve ser encarada como um movimento pedagógico, de aprendizado para promover melhorias.

Conforme afirma Paivandi (2013), a avaliação do ensino pelo estudante está presente nas discussões sobre inovação e se tornou objeto de um campo de pesquisa emergente na abordagem sobre qualidade na universidade. A escuta do estudante pode se constituir em práticas institucionalizadas de diálogo, colaborando não apenas para melhoria das atividades em sala de aula, mas também para a construção de políticas de acesso e permanência dos estudantes.

As informações relativas aos determinantes de desempenho, à retenção, à evasão, e à inserção no mercado de trabalho, juntamente com os dados a respeito da percepção do estudante sobre o curso, formam um conjunto de dados que oferecem às instituições uma visão global, que permite uma tomada de decisão mais consciente, contribuindo para a melhoria dos cursos. O instrumento adaptado e testado para esta pesquisa pode ser avaliado para a realização do levantamento de informações com os concluintes do BI, permitindo a construção de uma base de dados sobre os aspectos relacionados ao perfil do estudante e sua percepção sobre o curso.

Como este estudo foi realizado com base em uma metodologia quantitativa, temos como limitação a dificuldade de aprofundamento acerca dos motivos para as diferenças na percepção dos estudantes sobre sua formação. As pesquisas quantitativas apresentam um panorama que aponta para elementos que podem ser aprofundados por meio de estudos de abordagem qualitativa. Como ideia para futuros estudos, sugerimos a investigação acerca dos fatores que podem influenciar as diferenças de percepção, por curso e por categorias de perfil.

Os Bacharelados Interdisciplinares da UFBA configuram a concretização de uma proposta para desenvolvimento de uma educação superior de maior qualidade. A continuidade de estudos sobre essas iniciativas inovadoras enriquece e colabora com a divulgação deste modelo de formação, auxiliando seu reconhecimento tanto interno quanto externo.

Fortalecer a ideia de modificar a educação superior brasileira é uma tarefa custosa, mas urgente. São necessárias mudanças que fortaleçam a equidade, permitindo o acesso e permanência daqueles que têm interesse, e ampliando a diversidade do seu público. Além disso, é fundamental difundir a concepção de que as universidades devem promover uma formação integral, pautada na cidadania e em valores éticos. Os objetivos da educação superior não podem ser negligenciados, para que o país alcance o desenvolvimento compatível com as demandas do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Reformas Universitárias Brasileiras no Século XX. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008, p.127-143.

_____. Transdisciplinaridade e o Paradigma Pós-Disciplinar na Saúde. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.3, p.30-50, set-dez 2005.

ALMEIDA, L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; AMARAL, A.; DIAS, D. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação online**, Campinas, vol.17, n.3, p.899-920, 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>> Acesso em 01 jun. 2016.

ALVES, M. T.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeitos das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: nome dos organizadores. **Pesquisa em eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 482-500, 2008.

AMARAL E.; NEVES, A.; SILVA, A.; MONTEIRO, T. Análise do perfil dos alunos ingressantes na UFMG pela iniciativa do bônus socioracial. **Teoria & sociedade**. Nº 20.2. jan./jun., 2012.

ANDRADE, J. B. **A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso**. 2014 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia Salvador, 2014.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior – Brasília : UNESCO**, 2008. 44 p.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação online**, Campinas, vol.14, n.1, pp.127-149, 2009. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100007>> Acesso em 10 ago. 2016.

_____, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Avaliação**, Campinas, vol.12, n.2, pp.309-331, 2007. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000200007>> Acesso em 14 ago. 2016.

BESSON, Jean-Louis. As Estatísticas: verdadeiras ou falsas? In: _____ (Org.). **A ilusão das Estatísticas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador : EDUFBA, 2009. 272 p.

BORGES, K. F. C.; IDE, M. H. S.; DURÃES, S. J. A. Mulheres na educação superior no Brasil: estudo de caso do Curso de Sistema de Informação da Universidade Estadual de Montes Claros (2003/2008). In VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO. **Anais...** Curitiba, 2010, p.1-14. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E3_Mulheres_na_Educação_Superior_no_Brasil.pdf> Acesso em 07 ago. 2016.

BORGES, M.; ARAÚJO, J. B. Ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior: processo histórico e perspectivas futuras. **EFDeportes.com**. Buenos Aires, v. 17, nº 172, set. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd172/ensino-ppneesquisa-e-extensao-na-educacao-superior.htm>> Acesso em 08 jul. 2016.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996. 244 p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

_____. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (consolidada em 29 de dezembro de 2010). Institui o e-mec, e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 29 dez. 2010.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 15 jun. 2015.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 abr. 2004.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Senado Federal. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>> Acesso em 12 jun. 2016.

BRITO, L. M. de. **Novas rotas para o ensino superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB**. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em estudos interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia. 2015, 161 f.

BURLAMAQUI, M. G. B. Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CABRAL, T. L.; SILVA, J. E. O.; SAITO, C. E. Realidade do intercâmbio e da mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Santa Catarina. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. Florianópolis, 2011. **Anais...** UFSC, 2011. p. 1-15. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29299/6.1.pdf?sequence=1>> Acesso em 22 ago. 2016.

CABRERA, A. F.; LA NASA, S. Práticas na sala de aula: a aprendizagem de 10 lições. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.) **Inovação e Qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 44-74.

CABRERA, A.F., COLBECK, C.L. & TERENCEZINI, P.T. (1999). Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las practicas de enseñanza en el aula: El caso de ingeniería. In: VIDAL, J. (org.). **Indicadores para la universidad: información y decisiones**. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 2009. p. 105-128.

CARNEIRO; V.; SAMPAIO, S. M. R. Avaliação do ensino: A voz dos egressos de um curso de psicologia. In: **Observatório da vida estudantil: Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?** SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G.; CARVALHO, A. (Orgs.). Salvador, BA: EDUFBA, 2015.

CARVALHO, A.; SAMPAIO, S. M. R.. **Permanecer na universidade: uma análise etnometodológica sobre estudantes de origem popular na UFBA**. 1 ed. - Salvador : EDUFBA, 2014.

CARVALHO, J. S. F. de. Democratização do ensino revisitado. **Educação e Pesquisa** online. vol.30, n.2, pp.327-334, 2004. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200011>> Acesso em 22 ago. 2016.

CASTRO, C. M. Educar para o ofício ou educar para mudar de ofício? **Revista Ensino Superior** Unicamp. p. 20-39, 2011. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/ed_03_junho2011_artigo_reforma.php> Acesso em mar. 2015.

LIMA, L.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha , a Avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; v. 13, n.1, p.7-36, mar. 2008.

CEZNE, A. N. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Revista Educação**. Centro de Educação: UFSM. vol. 31, n. 01, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>> Acesso em 15 jun. 2016.

CLOTET, J. Apresentação. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.) **Inovação e Qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 11-12.

COLLEMAN, J.S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: US Government Printing Office. 1966. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>> Acesso em 06 jun. 2016.

COLET, N. R. **Enseignement Universitaire et Interdisciplinarité**. Un cadre pour analyser, agir et évaluer. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 2002.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p443/22211>> Acesso em 20 jun. 2016.

CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. B.; PINTO, M. M. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.) **Inovação e Qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 109-124.

DALMOLIN, I. S.; PEREIRA, E. R.; SILVA, R. M. C. ; GOUVEIA, M. J. B., SARDINHEIRO, José Júlio. Intercâmbio acadêmico cultural internacional: uma experiência de crescimento pessoal e científico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, mai-jun; 66(3): 442-7, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v66n3/a21v66n3.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2016

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**; tradução Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed 2006. 608 p.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**. Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 mai. 2016

DEFOURNY, V.; CUNHA, C. da. Qualidade da educação: uma questão de ética e de direitos humanos. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.) **Inovação e Qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 109-124.

DE PAULA, R. Q. **O panorama dos bacharelados interdisciplinares nas Universidades Federais do Brasil**. Monografia (graduação) Bacharelado Interdisciplinar em Biosistemas. Universidade Federal de São João Del Rei, 2015, 43 p.

DIAS, M. A. R. Inovações na educação superior: tendências mundiais. In: SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Orgs.) **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. p.108-126.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade** [online]. vol.31, n.113, out./dez. 2010a. pp.1223-1245. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>>. Acesso em: 10 jun. 2015

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**. Campinas, vol.15, n.1, pp.195-224, 2010b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>> Acesso em 15 abr. 2016.

DZIUBAN C.D., SHIRKEY E. S. When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. **Psychol Bull** 81: 358–361, 1974. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232522477_When_Is_a_Correlation_Matrix_Appropriate_for_Factor_Analysis_Some_Decision_Rules>. Acesso em nov. 2016.

ESPÍRITO SANTO, A. C. do. **A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia, 2013. 279 p.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **Perspectiva**. São Paulo, vol.14, n.1, pp.73-77, 2000. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100008>>. Acesso em 11 ago. 2016.

FERREIRA, A. M. P. Estudantes Adultos na Ensino Superior: Contextos e Desafios. In: ALCOFORADO, L. Et al. **Educação e Formação de Adultos: Políticas, práticas e investigação.** Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. p. 201-209.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras.** Brasília, 2016. Disponível em: <<https://fonapracenacional.files.wordpress.com/2014/08/perfil-socioeconc3b4mico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduac3a7c3a3o-das-universidades-federais-brasileiras3.pdf>>. Acesso em 10 out. 2016.

FREITAS, H. M. R. de; JANISSEK-MUNIZ, R.; MOSCAROLA, J. Uso da Internet no processo de pesquisa e análise de dados. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Abep, 2004. p. 01 - 13. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/4801>>. Acesso em: 01 out. 2016.

GATTÁS, M.L.B.; FUREGATO, A.R.F. A interdisciplinaridade na educação. **Rev. RENE**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 85-91, jan./abr.2007.

GAVIRIA, J.L.; MARTÍNEZ, R. e CASTRO, M. Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: el caso de los recursos en Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 12, n 20, 2004. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_69/nr_720/a_9700/9700.html>. Acesso em 05 mar. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social**. São Paulo v.18, n. 2, 259-268, nov. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702006000200013>> Acesso em dez. 2015.

HATIVA, N., BIRENBAUM, M. Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. **Research in Higher Education**, v. 41 n. 2, p. 209-236, 2000.

HERINGER, R. Desafios para a promoção da igualdade racial na educação brasileira. **Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014, p. 1-22.

HERINGER, R.; HONORATO, G. **Políticas de Permanência e assistência no ensino superior público**: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. (org.). Ensino Superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 315-350, 2014.

HERNÁNDES SAMPIERI, R. **Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças**. In: autor. (org.) Metodologia da Pesquisa. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**: 2013. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2015. 137p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296 ; n. 35)

IMAZONI, Í.; CUSTÓDIO, L.; SAMPAIO, S. M. R. **O Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia o que dizem os estudantes?** In: SAMPAIO, S. M. R.. (org.) Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 228-248.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade** [S.I], 2016- Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em: 03 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 80p.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 70**: Utilização dos Insumos do Questionário do Estudante Aplicado em 2013 – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014 (atualizado em 12 mai. 2015). 18 p.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Situação social da população negra por estado** / Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília : IPEA, 2014. 115 p. Disponível em: <http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_situacao-social-populacao-negra.pdf> Acesso em 30 mai. 2016.

JANISSEK, J.; PEIXOTO, A. de L. A.; BASTOS, A. V. B. Desafios de gestão de uma universidade pública: um diagnóstico a partir da percepção dos seus tomadores de decisão. In: XII COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS. Veracruz, 2013. **Anais do XII Coloquio De Gestión Universitaria En Américas**. Santa Catarina, UFSC, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114695>> Acesso em: 06 abr. 2016.

KENSKI, V. M. Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade. In: SPELLER, P.; ROBL, F. e MENEGHEL, S. M. (Orgs.) **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília : UNESCO, 2012. p. 108-126.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sônia Goldefeder.

LAROS, J. A. Análise fatorial para pesquisadores. In: PASQUALI, L. **O uso da Análise Fatorial: Algumas diretrizes para pesquisadores.** LabPAM Saber e Tecnologia, Brasília, 2005. pp.141-160. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233735561_O_Uso_da_Analise_Fatorial_Alguas_Diretrizes_para_Pesquisadores> Acesso em dez. 2016.

LETICHEVSKY, A. C.; GRIBOSKI, Claudia; MENEGHEL, Stela M. (orgs). **ENADE: quarto recortes – quatro visões.** Rio de Janeiro : Fundação Cesgranrio, 2016.

MACEDO, A. R. et al. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n.127-148, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000200002>. Acesso em 19 jun. 2015.

MARCHELLI, P. S. O Novo projeto universitário no Brasil e o foco no currículo **interdisciplinar.** In: NATAL, C.; DALPIAN, G.; CAPELLE, K.; SILVA, R.; SILVA, S. (Orgs.) **UFABC 5 anos: um novo projeto universitário para o país.** Santo André, Universidade Federal do ABC, 2011 p. 23-36.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 67 de 11 mar. 2003.** Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Diretrizes Gerais do Programa De Apoio A Planos De Reestruturação E Expansão Das Universidades Federais Reuni.** Complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, MEC,2007. 31 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

_____. **Parecer CNE/CES nº 266/2011 aprovado em de 05 jul. 2011.** Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares da Universidades Federais Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8907-pces266-11&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.** Assessoria de Comunicação Social – Ministério da Educação. [2009] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso em 09 dez. 2016.

MENDES, L. C. B.; CAPRARA, A. Interdisciplinary bachelor's degree in health: analysis of a new higher education curriculum in Brazil. **Interface**, Botucatu, v. 16, n. 42, p. 719-731, Sept. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 mai. 2017.

MENEGHEL, S. M.; AMARAL, J. Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB. **Universidades**, v. 67, n. 67, p. 25-40, jan./mar. 2016.

MOEHLECKE, S. Ações afirmativas: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MONTEIRO, E. M.; FAZOTO, H. B.; CUNHA, R. G. T. Avaliação do Impacto da Adoção do Sisu sobre o Perfil Médio do Aluno da Unifal-Mg. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 297-316, jan./abr. 2016.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=54>> Acesso em: jun. 2017.

MORCHE, B. e NEVES, C. E. B. N. Políticas de Inclusão Social na Educação Superior Brasileira: As Políticas Afirmativas e o ProUni. Recife. In: XXVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA, ALAS. 2009, Buenos Aires. Anais eletrônicos... Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://cdsa.aacademica.org/000-062/593.pdf>> Acesso em 25 ago. 2016.

MOREIRA, F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300019>> Acesso em jun. 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p.105-128.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação Superior e Qualidade. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.) **Inovação e Qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 250-267.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 ago 2016.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 14-21, jan/jun., 2007.

NEVES, C. B.; RAIZER, L. FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan/jun. 2007, p. 124-157.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>. Acesso em 10 jun. 2015.

PADRÓN, G. B. La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Manizales vol.8, n.1, p.347-362, p. jan-un, 2010. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianzacindeumz/20131216012020/art.GretelBaezP.pdf>> Acesso em 17 jun. 2016.

PAIVANDI, S. Avaliação do ensino pelo estudante, a pedagogia universitária e o ofício de professor. In: SANTOS, G.; SAMPAIO, S. M. **Observatório da vida estudantil: Universidade, responsabilidade social e juventude**. Salvador, EDUFBA, 2013 p. 329-352.

PEIXOTO, A.; RIBEIRO, E. Pesquisa de egressos como instrumento de diagnóstico organizacional: uma abordagem qualitativa. In: XIII COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS. Buenos Aires, 2013. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina, UFSC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114696/2013153%20-%20Pesquisa%20de%20egressos%20como%20instrumento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 12 jan. 2016.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, Aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 fev. 2016.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social In: GÓMEZ, C.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUINTAS, H. et al. Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 02, n. 27, p.33-56, set. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270576948_Estudantes_adultos_no_Ensino_Superior_o_que_os_motiva_e_o_que_os_desafia_no_regresso_a_vida_academica>. Acesso em: 19 ago. 2016.

RABELO, M. L. et al. Educação superior brasileira: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. ext, n. 14 p. A14- 072, 2015.

RAYNAUT, C.; ZANONI, M. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. In: PHILIPPI Jr., A. e SILVA NETO, A. J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

REIS, D. B.; TENÓRIO, R. M. T. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior – um debate em curso. XXIV SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), Brasília, 2009. **Anais eletrônicos...** Brasília, 2009, 10 p. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/83.pdf> Acesso em 06 jun. 2016.

RIBEIRO, F. A. UNILA E UNILAB: uma abordagem sobre o processo de integração internacional do ensino superior a partir das universidades federais no Brasil. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, número especial (1), p. 63-71, out. 2015.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas. 2014, vol.19, n.3, pp.723-747. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>> Acesso em 16 jan. 2016.

RODRIGUES, A.; PRATA, M. S.; BATALHA, T.; COSTA, C., PASSOS NETO, I. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**. Aracaju, v. 1, n.16, p. 141-148, mar. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/viewFile/494/254>> Acesso em 05 out. 2016.

SALEJ H., S. Quarenta anos do Relatório Colleman: capital social e educação. **Educação**. Unisinos 9(2):116-129, maio/ago 2005.

SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. Estudos sobre a vida estudantil como suporte para a gestão universitária na área acadêmica e da assistência. In: 1ª CONFERÊNCIA DO FÓRUM GESTÃO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2011, Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra. **Painel 04**. Lisboa e Coimbra: FORGES, 2011. p. 01 - 15. Disponível em: <http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documento/15/paineis/04/ggs_smrs.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. Formação universitária e interdisciplinaridade: o ponto de vista de gestores universitários. In: 6ª CONFERÊNCIA DO FÓRUM GESTÃO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2016, Campinas. **Atas da 6ª Conferência FORGES**. UNICAMP, Campinas, 2016. p.01 - 10. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/29-Sonia-Sampaio-e-Georgina-Goncalves-dos-Santos_Formacao-universitaria.pdf> Acesso em 12 dez. 2016.

SAMPAIO, S.M., COELHO, M. T. D. (Orgs.) **Perfil e Trajetórias Acadêmicas de Ingressos e Egressos dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia**. Salvador: EDUFBA (no prelo, 2017).

SGUISSARDI, V. **A Universidade Brasileira no século XXI: Desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. 344p.

SANTANA, C. M. B. **A caminho da democratização na UFBA: o novo aluno dos cursos noturnos**. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. Epistemologias do Sul. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina. Coimbra, 2009. P. 9-19.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>> Acesso em 04 jun. 2016.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. **As várias missões da universidade**. In: _____. A quarta missão da universidade. Coimbra, Brasília: Universidade de Coimbra, Universidade de Brasília, 2012. p. 27-60.

SANTOS, J.; FERREIRA, R. A.; GARCIA, R. P. M. Acesso ao ensino superior na UFRB: a identificação étnica e a renda familiar dos estudantes em diferentes mecanismos de ingresso. In: XIII COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS. Arequipa, Peru, nov. 2013. **Anais eletrônicos...** UFSC, Florianópolis, 2013. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114918>> Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000. 174 p.

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

SILVA, A. F. **O Reuni entre e expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular**. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, 2014. 183 p.

SILVEIRA, O. M. C. ; DANTAS, L. M. V. ; SAMPAIO, S. M. . Democratização x elitização: uma análise dos BI na Universidade Federal da Bahia. In: I Congresso da Associação Internacional das Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa, 2015, Lisboa. **Livro de Atas do 1o Congresso da Associação Internacional das Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2015. v. 1. p. 8197-8211

SOARES NETO, J. J. S.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/freit/Dropbox/Qualidade%20e%20percepção/Infraestrutura%201.pdf>> Acesso em 28 ago. 2016.

ROCHA, M.; CAPUTO, M. C.; TEIXEIRA C.F.S.; COELHO M.T.D. Educação Superior em Saúde: contexto institucional de criação do Bacharelado Interdisciplinar. In: TEIXEIRA C.F.S.; COELHO M.T.D. (Org.) **Uma experiência inovadora no ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**. Salvador, 2014. p. 33-52.

SPELLER, P. Experiências recentes de inovação na Educação Superior – o contexto internacional. In: SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Orgs.) **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. p. 108-126.

TEIXEIRA C.F.S.; COELHO M.T.D. Processo de implantação do Projeto Político-Pedagógico do BI em Saúde 2008-2011: fazendo caminhos ao andar. In: TEIXEIRA C.F.S.; COELHO M.T.D. (Org.) **Uma experiência inovadora no ensino superior**: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Salvador, 2014. p. 73-100.

TEIXEIRA C.F.S., COELHO M.T.D.; ROCHA M. N. D. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciências & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.18(6):1635-1646, 2013.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**. Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>> Acesso em 03 mai. 2016.

TERRIBILI FILHO, A. **Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante**. 2007. 186 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104842>>. Acesso em out. 2015.

TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-4012-2_13#page-1> Acesso em nov. 2016.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **UFBA em números especial 70 anos**. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Salvador, UFBA, 2016. 36 p.

_____. **Memorial da Universidade Nova**: UFBA 2002 - 2010. Salvador: UFBA; 2010.

_____. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares**. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Milton Santos, Salvador, 2008. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf> Acesso em 21 jun. 2016.

_____. **Sobre a Aprovação do REUNI** (e reações do DCE). UFBA em pauta. 12 nov. 2007. Disponível em: <<https://www.ufba.br/noticias/sobre-aprovacao-do-reuni-e-reacoes-do-dce>> Acesso em 20 jun. 2016.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência Mundial sobre Educação Superior - 1998, **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. Paris; 1998. Paris: UNESCO, 1998.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior – 2009**, As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Comunicado.

Paris, UNESCO, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192> Acesso em: jul. 2016>

URPIA, A. M. de O. Epílogo. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. (orgs.) **Perfil e Trajetórias Acadêmicas de Ingressos e Egressos dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia**. Salvador: EDUFBA, (no prelo, 2017).

VERAS, Renata Meira; LEMOS, Denise Vieira da Silva; MACEDO, Brian Teles Fonseca. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 621-641, Nov. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000300621&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 dez. 2016.

VIEIRA, C. M. B. **Os fatores predominantes na escolha pelos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015. 88 p.

VIEIRA, H. C.; CASTRO, A. E. e SCHUCH JÚNIOR, V. F. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In: XIII Seminário em Administração – SEMEAD. São Paulo, 2010 13p. **Anais...** São Paulo, USP, 2010 13p.

VIEIRA, S. L. Concepções de qualidade e educação superior. **Proposições**. v.6, n.1[16], p.105-114, 1995.

YOUNÈS, N. Avaliação pelos estudantes: uma experiência de partilha. In: **Observatório da vida estudantil: Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?** SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G.; CARVALHO, A. (Orgs.). Salvador, BA: EDUFBA, 2015. p. 111- 131.

APÊNDICE A – Questionário

19/01/2017

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

[Editar este formulário](#)

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

Caro (a) estudante,

Este questionário é um instrumento da pesquisa intitulada "Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação", realizada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia.

Como resultados pretende-se apontar possibilidades de melhoria dos cursos, por isso a sua contribuição é muito importante.

Agradeço a sua colaboração!

***Obrigatório**

Termo de consentimento livre e esclarecido *

A participação nesta pesquisa é voluntária e não envolve benefício direto ao participante. Não há despesas nem compensações financeiras. Em qualquer momento, o (a) Sr. ou Sr.^a receberá resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento sobre os procedimentos da pesquisa, podendo contactar com a pesquisadora responsável, Emanuele Freitas, através do email pesquisabaci@gmail.com. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

Declaro estar ciente do exposto e concordo em participar do estudo.

1. Em qual curso você está matriculado? *

- Bacharelado Interdisciplinar em Artes (diurno).
- Bacharelado Interdisciplinar em Artes (noturno).
- Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (diurno).
- Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (noturno).
- Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (diurno).
- Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (noturno).
- Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia (diurno).
- Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia (noturno).

2. Qual o principal motivo para a escolha deste curso?

3. Trata-se do seu primeiro curso de graduação? *

19/01/2017

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

- Sim.
- Não.

4. Qual o seu sexo? *

- Feminino.
- Masculino.

5. Qual a sua idade? ***6. Qual o seu estado civil? ***

- Solteiro(a).
- Casado(a).
- Separado(a) /divorciado(a).
- Viúvo(a).
- Outro:

7. Como você se considera? *

- Branco(a).
- Negro(a).
- Pardo(a)/mulato(a).
- Amarelo(a) (de origem oriental).
- Indígena ou de origem indígena.

8. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- Nenhuma.
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- Ensino Médio.
- Ensino Superior - Graduação.
- Pós-graduação.

9. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- Nenhuma.
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- Ensino Médio.
- Ensino Superior - Graduação.
- Pós-graduação.

10. Onde e com quem você mora atualmente? *

- Em casa ou apartamento, sozinho.
- Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
- Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
- Em alojamento universitário da própria instituição.

19/01/2017

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

- Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).

11. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos? *

- Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.320,00).
 De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.320,01 a R\$ 2.640,00).
 De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.640,01 a R\$ 3.960,00).
 De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.960,01 a R\$ 5.280,00).
 De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.280,01 a R\$ 8.800,00).
 De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 8.800,01 a R\$ 26.400,00).
 Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 26.400,01).

12. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)? *

- Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.
 Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
 Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
 Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.
 Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
 Sou o principal responsável pelo sustento da família.

13. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)? *

- Não estou trabalhando.
 Trabalho eventualmente.
 Trabalho até 20 horas semanais.
 Trabalho de 21 a 39 horas semanais.
 Trabalho 40 horas semanais ou mais.

14. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração. *

- Nenhum.
 Auxílio moradia.
 Auxílio alimentação.
 Auxílio moradia e alimentação.
 Auxílio Permanência.
 Outro:

15. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração. *

- Nenhum.
 Bolsa de iniciação científica.
 Bolsa de extensão.
 Bolsa de monitoria/tutoria.
 Outro:

16. Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior? *

- Nenhum.
 Bolsa de iniciação científica.

19/01/2017

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

- Bolsa de extensão.
- Bolsa de monitoria/tutoria.
- Outro tipo de bolsa acadêmica.
- Outro:

17. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? *

- Todo em escola pública.
- Todo em escola privada (particular).
- Todo no exterior.
- A maior parte em escola pública.
- A maior parte em escola privada (particular).
- Parte no Brasil e parte no exterior.

18. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social? *

- Não.
- Sim, por ter estudado em escola pública e por critério étnico-racial.
- Sim, por ter estudado em escola pública e por critério de renda.
- Sim, por ter estudado em escola pública.

19. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação? *

- Ninguém.
- Pais.
- Outros membros da família que não os pais.
- Professores.
- Líder ou representante religioso.
- Colegas/Amigos.
- Outro:

20. Alguém em sua família concluiu um curso superior? *

- Sim.
- Não.

21. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?

- Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- De uma a três.
- De quatro a sete.
- De oito a doze.
- Mais de doze.

22. Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?

- Sim.
- Não.

23. Qual a sua pretensão após o término do curso? *

- Ingressar no mercado de trabalho.

19/01/2017

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

- Ingressar em curso de pós-graduação.
- Ingressar em um curso de progressão linear.
- Outro:

50% concluído

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

[Editar este formulário](#)

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique o grau de concordância com cada uma delas, segundo a Escala que varia de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). Caso não saiba responder ou não se aplique, deixe a questão em branco.

24. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e futuro profissional.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

25. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

26. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

27. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

28. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

29. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

19/01/2017

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

30. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**32. O curso possibilitou que você desenvolvesse habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**33. O curso possibilitou que você desenvolvesse capacidade para compreender e intervir em questões relacionadas à responsabilidade social, valorização e respeito pela diversidade cultural, à preservação do meio ambiente e à busca da equidade socioeconômica.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**34. O curso possibilitou vivências nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**35. O curso te ajudou a desenvolver a capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos do saber.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**36. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**37. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

19/01/2017

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

38. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

39. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

40. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

41. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

42. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

44. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

45. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

46. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.

19/01/2017

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**47. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**48. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**49. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**50. Os professores demonstram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**51. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeter multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**52. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**53. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**54. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.**

1 2 3 4 5 6

19/01/2017

Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: a percepção dos concluintes sobre as condições do seu processo de formação.

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**55. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente**56. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.**

1 2 3 4 5 6

Discordo Totalmente Concordo Totalmente*Nunca envie senhas pelo Formulários Google.* 100% concluído.

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE B– Frequência de respostas às variáveis do questionário de pesquisa

Tabela B. 1. Participantes por curso/turno

		Frequência	Percentual Válido
Válido	Ciências e Tecnologia (noturno)	35	19,7
	Saúde (noturno)	35	19,7
	Humanidades (noturno)	34	19,1
	Humanidades (diurno)	23	12,9
	Ciências e Tecnologia (diurno)	17	9,6
	Saúde (diurno)	15	8,4
	Artes (noturno)	13	7,3
	Artes (diurno)	6	3,4
Total			100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.2. Participantes por curso

		Frequência	Percentual válido
Válido	Humanidades	57	32,0
	Ciência e Tecnologia	52	29,2
	Saúde	50	28,1
	Artes	19	10,7
Total		178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.3. Pessoas que incentivaram cursar a graduação.

		Frequência	Percentual válido
Válidoo	Pais	88	49,4
	Ninguém	35	19,7
	Outros membros da família que não os pais	22	12,4
	Colegas/Amigos	16	9,0
	Professores	10	5,6
	Eu	3	1,7
	A Lei da Vida	1	0,6
	Colégio	1	0,6
	Namorado	1	0,6
	Todos	1	0,6
Total		178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.4. Participante possui pessoa da família que concluiu o ensino superior.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Sim	130	73,0
	Não	48	27,0
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.5. Sexo dos participantes

		Frequência	Percentual válido
Válido	Feminino	89	50,0
	Masculino	89	50,0
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.6. Idade dos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	17	1	0,6
	20	11	6,3
	21	30	17,0
	22	25	14,2
	23	21	11,9
	24	14	8,0
	25	9	5,1
	26	11	6,3
	27	5	2,8
	28	3	1,7
	29	3	1,7
	31	3	1,7
	32	3	1,7
	33	2	1,1
	34	2	1,1
	35	4	2,3
	36	3	1,7
	38	2	1,1
	39	4	2,3
	41	1	0,6
	44	2	1,1
	45	1	0,6
	46	3	1,7
51	2	1,1	
52	1	0,6	
54	1	0,6	
55	1	0,6	
56	3	1,7	
57	2	1,1	
59	3	1,7	
	Total	176	100,0
Inválido	NR	2	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B. 7: faixa etária dos participantes

		Frequência	Percentual válido
Válidoo	De 18 a 24 anos	102	58,0
	De 25 a 31 anos	34	19,3
	De 32 a 38 anos	16	9,1
	De 39 a 45 anos	8	4,5
	De 46 a 51 anos	5	2,8
	Acima de 51 anos	11	6,3
	Total	176	100,0
Inválido	NR	2	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B. 8. Estado Civil dos participantes

		Frequência	Percentual válido
Válido	Solteiro(a)	146	82,0
	Casado(a)/ união estável	27	15,2
	Separado(a)/ divorciado(a)	3	1,7
	Viúvo(a)	2	1,1
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.9. Autodeclaração de cor/raça dos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Pardo(a)	82	46,1
	Negro(a)	48	27,0
	Branco(a)	45	25,3
	Amarelo(a) (de origem oriental)	2	1,1
	Indígena ou de origem indígena	1	0,6
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.10. Escolaridade do pai dos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Ensino Médio	68	38,9
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	39	22,3
	Ensino Superior - Graduação	31	17,7
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	18	10,3
	Pós-graduação	12	6,9
	Nenhuma	7	4,0
	Total	175	100,0
Inválido	Não respondeu	3	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.11. Escolaridade da mãe dos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Ensino Médio	76	42,9
	Ensino Superior - Graduação	29	16,4
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	25	14,1
	Pós-graduação	21	11,9
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	20	11,3
	Nenhuma	6	3,4
	Total	177	100,0
Inválido	Não respondeu	1	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.12. Local de moradia dos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes	101	56,7
	Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos	35	19,7
	Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república)	22	12,4
	Em casa ou apartamento, sozinho	14	7,9
	Em alojamento universitário da própria instituição	3	1,7
	Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro)	3	1,7
Total		178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.13. Renda familiar dos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	De 1,5 a 3 salários mínimos	49	27,5
	Até 1,5 salário mínimo	38	21,3
	De 3 a 4,5 salários mínimos	31	17,4
	De 4,5 a 6 salários mínimos	24	13,5
	De 10 a 30 salários mínimos	17	9,6
	De 6 a 10 salários mínimos	16	9,0
	Acima de 30 salários mínimos	3	1,7
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.14. Situação financeira dos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	94	52,8
	Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	30	16,9
	Tenho renda e contribuo com o sustento da família	21	11,8
	Sou o principal responsável pelo sustento da família	14	7,9
	Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	11	6,2
	Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	8	4,5
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.15. Situação de trabalho dos participantes.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	Não estou trabalhando	102	57,3
	Trabalho eventualmente	18	10,1
	Trabalho até 20 horas semanais	16	9,0
	Trabalho de 21 a 39 horas semanais	13	7,3
	Trabalho 40 horas semanais ou mais	29	16,3
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.16. Escola de ensino médio dos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Todo em escola privada (particular)	89	50,0
	Todo em escola pública	77	43,3
	A maior parte em escola privada (particular)	10	5,6
	A maior parte em escola pública	2	1,1
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.17. Ingresso por política de ações afirmativas.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Não	125	70,2
	Sim, por ter estudado em escola pública	20	11,2
	Sim, por ter estudado em escola pública e por critério étnico-racial	18	10,1
	Sim, por ter estudado em escola pública e por critério de renda	14	7,9
	Sim, por critério étnico-racial	1	0,6
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.18. Quantos livros o participante leu durante o ano, excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso.

		Frequência	Percentual válido
Válido	De uma a três	98	55,1
	De quatro a sete	40	22,5
	Nenhuma, apenas assisto às aulas	28	15,7
	Mais de doze	10	5,6
	De oito a doze	2	1,1
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.19. Recebimento de auxílio permanência pelos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Nenhum	161	90,4
	Auxílio Transporte	5	2,8
	Auxílio moradia e alimentação	4	2,2
	Auxílio moradia	4	2,2
	Auxílio alimentação	2	1,1
	Auxílio Permanência	1	0,6
	Creche	1	0,6
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B. 20. Recebimento de auxílio permanência pelos participantes ingressos por ações afirmativas.

		Cotista?	
		Sim	Não
Não	Frequência	42	119
	Percentual	79,2%	95,2%
Sim	Frequência	11	6
	Percentual	20,8%	4,8%
Total	Frequência	53	125
	Percentual	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.21. Teste qui-quadrado. Recebimento de auxílio permanência pelos participantes ingressos por ações afirmativas.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,968(b)	1	0,001		
Continuity Correction(a)	9,198	1	0,002		
Likelihood Ratio	9,895	1	0,002		
Fisher's Exact Test				0,002	0,002
Linear-by-Linear Association	10,906	1	0,001		
N of Válido Cases	178				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,06.

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.22. Recebimento de bolsa acadêmica pelos participantes.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Nenhum	115	64,6
	Bolsa de iniciação científica	27	15,2
	Bolsa de monitoria/tutoria	23	12,9
	Bolsa de extensão	11	6,2
	Bolsa Permanecer	1	0,6
	Estágio não obrigatório	1	0,6
Total		178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.23. Recebimento de bolsa acadêmica pelos participantes ingressos por ações afirmativas.

		Cotista?	
		Sim	Não
Não	Frequência	31	84
	Percentual	58,5%	67,2%
Sim	Frequência	22	41
	Percentual	41,5%	32,8%
Total	Frequência	53	125
	Percentual	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.24. Oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Sim	113	63,8
	Não	64	36,2
	Total	177	100,0
Inválido	Não respondeu	1	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.25. Oportunidade de aprendizado de um idioma estrangeiro na Instituição ingressos por ações afirmativas.

		Cotista?	
		Sim	Não
Não	Frequência	25	39
	Percentual	47,2%	31,5%
Sim	Frequência	28	85
	Percentual	52,8%	68,5%
Total	Frequência	53	124
	Percentual	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.26. Participação em programas e/ou atividades curriculares no exterior.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Nenhum	166	93,3
	Bolsa de monitoria/tutoria	3	1,7
	Outro tipo de bolsa acadêmica	3	1,7
	Bolsa de iniciação científica	2	1,1
	Ciências Sem Fronteiras	2	1,1
	Curso de idiomas	1	0,6
	Estágio	1	0,6
	Total	178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.27. Participação em programas e/ou atividades curriculares no exterior ingressos por ações afirmativas.

		Cotista?	
		Sim	Não
Não	Frequência	51	115
	Percentual	96,2%	92,0%
Sim	Frequência	2	10
	Percentual	3,8%	8,0%
Total	Frequência	53	125
	Percentual	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.28. Pretensões dos participantes após o término do curso.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Ingressar em um curso de progressão linear	144	80,9
	Ingressar em curso de pós-graduação	18	10,1
	Ingressar no mercado de trabalho	8	4,5
	Outro	8	4,5
Total		178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.29. Outras pretensões dos participantes após o término do curso.

		Frequência	Percentual válido
Válido	Concurso Público	1	12,5
	Escrever meus livros de poesia	1	12,5
	Ingressar em um curso de progressão linear e num curso de pós-graduação.	1	12,5
	Não sei ainda	1	12,5
	Talvez não continuarei estudando	1	12,5
	Todas as opções	1	12,5
	Trabalhar enquanto o CPL de cinema não entra em vigor	1	12,5
	Usar o diploma como título em prova para docência superior e concursos.	1	12,5
Total		8	100,0
Inválido	Não se aplica - não respondeu a alternativa "Outro"	170	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.30. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e futuro profissional.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	3	1,7
	2	3	1,7
	3	25	14,1
	4	38	21,5
	5	50	28,2
	6	58	32,8
	Total	177	100,0
Inválido	NR	1	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.31. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	4	2,3
	2	7	4,0
	3	28	15,8
	4	42	23,7
	5	36	20,3
	6	60	33,9
	Total	177	100,0
Inválido	NR	1	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.32. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	3	1,7
	2	9	5,1
	3	24	13,6
	4	41	23,2
	5	38	21,5
	6	62	35,0
	Total	177	100,0
Inválido	NR	1	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.33. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	2	1,1
	2	3	1,7
	3	15	8,5
	4	39	22,2
	5	55	31,3
	6	62	35,2
	Total	176	100,0
Inválido	NR	2	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.34. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	7	4,0
	2	7	4,0
	3	26	14,7
	4	41	23,2
	5	46	26,0
	6	50	28,2
	Total	177	100,0
Inválido	NR	1	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.35. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	3	1,7
	2	4	2,3
	3	22	12,4
	4	39	22,0
	5	56	31,6
	6	53	29,9
	Total	177	100,0
Inválido	NR	1	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.36. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	3	1,7
	2	5	2,8
	3	14	8,0
	4	31	17,6
	5	61	34,7
	6	62	35,2
	Total	176	100,0
Inválido	NR	2	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.37. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	3	1,7
	2	3	1,7
	3	19	10,8
	4	36	20,5
	5	64	36,4
	6	51	29,0
	Total	176	100,0
Inválido	NR	2	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.38. O curso possibilitou que você desenvolvesse habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	9	5,1
	2	14	8,0
	3	32	18,2
	4	47	26,7
	5	41	23,3
	6	33	18,8
	Total	176	100,0
Inválido	NR	2	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.39. O curso possibilitou que você desenvolvesse capacidade para compreender e intervir em questões relacionadas à responsabilidade social, valorização e respeito pela diversidade cultural, à preservação do meio ambiente e à busca da equidade socioeconômica.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	4	2,3
	2	5	2,8
	3	20	11,3
	4	38	21,5
	5	47	26,6
	6	63	35,6
	Total	177	100,0
Inválido	NR	1	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.40 O curso possibilitou vivências nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	2	1,1
	2	5	2,8
	3	13	7,4
	4	29	16,5
	5	51	29,0
	6	76	43,2
	Total	176	100,0
Inválido	NR	2	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.41 O curso te ajudou a desenvolver a capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos do saber.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	6	3,4
	2	3	1,7
	3	22	12,5
	4	36	20,5
	5	62	35,2
	6	47	26,7
	Total	176	100,0
Inválido	NR	2	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.42 As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	5	2,8
	2	15	8,5
	3	34	19,2
	4	57	32,2
	5	43	24,3
	6	23	13,0
	Total	177	100,0
Inválido	NR	1	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.43. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	9	5,1
	2	14	8,0
	3	26	14,8
	4	60	34,1
	5	50	28,4
	6	17	9,7
	Total	176	100,0
Inválido	NR	2	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.44. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	6	3,4
	2	11	6,3
	3	31	17,8
	4	39	22,4
	5	51	29,3
	6	36	20,7
	Total	174	100,0
Inválido	NR	4	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.45. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	14	8,0
	2	30	17,0
	3	40	22,7
	4	48	27,3
	5	27	15,3
	6	17	9,7
	Total	176	100,0
Inválido	NR	2	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.46. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	19	11,0
	2	25	14,5
	3	47	27,3
	4	36	20,9
	5	30	17,4
	6	15	8,7
	Total	172	100,0
Inválido	NR	6	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.47. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	5	2,9
	2	6	3,4
	3	16	9,2
	4	39	22,4
	5	52	29,9
	6	56	32,2
	Total	174	100,0
Inválido	NR	4	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.48. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	8	4,7
	2	19	11,0
	3	30	17,4
	4	44	25,6
	5	34	19,8
	6	37	21,5
	Total	172	100,0
Inválido	NR	6	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.49. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	11	6,3
	2	25	14,4
	3	29	16,7
	4	44	25,3
	5	31	17,8
	6	34	19,5
	Total	174	100,0
Inválido	NR	4	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.50. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	11	6,4
	2	14	8,1
	3	37	21,4
	4	42	24,3
	5	39	22,5
	6	30	17,3
	Total	173	100,0
Inválido	NR	5	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.51. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	15	8,9
	2	25	14,9
	3	31	18,5
	4	42	25,0
	5	37	22,0
	6	18	10,7
	Total	168	100,0
Inválido	NR	10	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.52. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	12	6,9
	2	16	9,2
	3	40	23,1
	4	51	29,5
	5	28	16,2
	6	26	15,0
	Total	173	100,0
Inválido	NR	5	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.53. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	13	7,6
	2	10	5,8
	3	40	23,3
	4	35	20,3
	5	39	22,7
	6	35	20,3
	Total	172	100,0
Inválido	NR	6	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.54. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	3	1,8
	2	8	4,8
	3	33	19,6
	4	52	31,0
	5	54	32,1
	6	18	10,7
	Total	168	100,0
Inválido	NR	10	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.55. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	14	8,2
	2	27	15,8
	3	42	24,6
	4	51	29,8
	5	25	14,6
	6	12	7,0
	Total	171	100,0
Inválido	NR	7	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.56. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	3	1,7
	2	2	1,2
	3	30	17,3
	4	46	26,6
	5	60	34,7
	6	32	18,5
	Total	173	100,0
Inválido	NR	5	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.57. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeter multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	7	4,1
	2	5	2,9
	3	34	19,8
	4	56	32,6
	5	44	25,6
	6	26	15,1
	Total	172	100,0
Inválido	NR	6	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.58. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	18	10,5
	2	30	17,4
	3	36	20,9
	4	45	26,2
	5	31	18,0
	6	12	7,0
	Total	172	100,0
Inválido	NR	6	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.59. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	20	11,7
	2	46	26,9
	3	30	17,5
	4	37	21,6
	5	32	18,7
	6	6	3,5
	Total	171	100,0
Inválido	NR	7	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.60. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	19	11,3
	2	33	19,6
	3	49	29,2
	4	35	20,8
	5	20	11,9
	6	12	7,1
	Total	168	100,0
Inválido	NR	10	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.61. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	2	1,2
	2	7	4,1
	3	36	21,2
	4	37	21,8
	5	44	25,9
	6	44	25,9
	Total	170	100,0
Inválido	NR	8	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela B.62. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.

		Frequência	Percentual Válido
Válido	1	28	16,4
	2	36	21,1
	3	36	21,1
	4	39	22,8
	5	22	12,9
	6	10	5,8
	Total	171	100,0
Inválido	NR	7	
Total		178	

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE C– Perfil dos participantes, concluintes dos BI no semestre 2015.2, por curso.

Tabela C.1. Sexo dos participantes por curso (em percentual).

	Curso			
	Artes	Ciência e tecnologia	Humanidades	Saúde
Feminino %	47,4	38,5	43,9	70,0
Masculino %	52,6	61,5	56,1	30,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela C.2. Faixa etária dos participantes por curso (em percentual).

	Curso			
	Artes	Ciência e tecnologia	Humanidades	Saúde
De 18 a 24 anos %	36,7	66,7	54,4	61,2
De 25 a 31 anos %	21,1	21,6	14,0	22,4
De 32 a 38 anos %	21,1	3,9	10,5	8,2
De 39 a 45 anos %		5,9	7,0	2,0
De 46 a 51 anos %		2,0	5,3	2,0
Acima de 51 anos %	21,1		8,8	4,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela C.3. Escola onde cursou o ensino médio por curso (em percentual).

	Curso			
	Artes	Ciência e Tecnologia	Humanidades	Saúde
Escola privada %	31,6%	61,5%	54,4%	60,0%
Escola pública %	68,4%	38,5%	45,6%	40,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela C.4. Cor/raça dos participantes por curso (em percentual).

	Curso			
	Artes	Ciência e Tecnologia	Humanidades	Saúde
Pardo(a) %	57,9%	36,5%	42,1%	56,0%
Branco(a) %	26,3%	25,0%	28,1%	22,0%
Negro(a) %	15,8%	36,5%	26,3%	22,0%
Amarelo(a) (de origem oriental) %		1,9%	1,8%	
Indígena ou de origem indígena %			1,8%	
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela C.5. Renda familiar por curso (em percentual).

	Curso			
	Artes	Ciência e Tecnologia	Humanidades	Saúde
Até 3 salários mínimos %	68,4%	51,9%	50,9%	36,0%
De 3 a 6 salários Mínimos %	15,8%	38,5%	24,6%	36,0%
De 6 a 10 salários mínimos %	10,5%	5,8%	8,8%	12,0%
Acima de 10 salários mínimos %	5,3%	3,8%	15,8%	16,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela C.6. Situação de trabalho por curso.

	Curso			
	Artes	Ciência e Tecnologia	Humanidades	Saúde
Não estou trabalhando	26,3%	55,8%	56,1%	72,0%
Estou trabalhando	73,7%	44,2%	43,9%	28,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela C.7: Teste qui-quadrado. Situação de trabalho por curso.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,952(a)	3	0,008
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	12,203	3	0,007
Linear-by-Linear Association	9,543	1	0,002
N of Válido Cases	178		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,11.

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela C.8. Situação Financeira dos participantes incluindo bolsas por curso (em percentual).

	Curso			
	Artes	Ciência e Tecnologia	Humanidades	Saúde
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	42,1%	55,8%	45,6%	62,0%
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	5,3%	7,7%	3,5%	8,0%
Sou o principal responsável pelo sustento da família	15,8%	5,8%	8,8%	6,0%
Tenho renda e contribuo com o sustento da família	21,1%	11,5%	15,8%	4,0%
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos		3,8%	7,0%	4,0%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	15,8%	15,4%	19,3%	16,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela C.9. Recebimento de auxílio permanência por curso.

		Curso			
		Artes	Ciência e Tecnologia	Humanidades	Saúde
Não	Frequencia	1	5	6	5
	Percentual	5,3%	9,6%	10,5%	10,0%
Sim	Frequencia	18	47	51	45
	Percentual	94,7%	90,4%	89,5%	90,0%
Total	Frequencia	19	52	57	50
	Percentual	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela C.10. Recebimento de bolsa acadêmica por curso.

		Curso			
		Artes	Ciência e Tecnologia	Humanidades	Saúde
Não	Frequencia	6	12	26	19
	Percentual	31,6%	23,1%	45,6%	38,0%
Sim	Frequencia	13	40	31	31
	Percentual	68,4%	76,9%	54,4%	62,0%
Total	Frequencia	19	52	57	50
	Percentual	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela C.11. Participação em atividades no exterior por curso.

		Curso			
		Artes	Ciência e Tecnologia	Humanidades	Saúde
Não	Frequencia	16	48	56	46
	Percentual	84,2%	92,3%	98,2%	92,0%
Sim	Frequencia	3	4	1	4
	Percentual	15,8%	7,7%	1,8%	8,0%
Total	Frequencia	19	52	57	50
	Percentual	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Perfil dos participantes, concluintes dos BI no semestre 2015.2, por turno.

Tabela D.1. Participantes por turno

		Frequência	Percentual válido
Válido	Noturno	117	65,7
	Diurno	61	34,3
Total		178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela D.1. Situação de trabalho dos participantes por turno.

	Diurno	Noturno
Não estou trabalhando	63,90%	53,80%
Estou trabalhando	36,10%	46,20%
Total	100,00%	100,00%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela D.2.Sexo dos participantes por turno

		Frequência	Percentual válido
Diurno	Feminino	37	20,8
	Masculino	24	13,5
Noturno	Feminino	52	29,2
	Masculino	65	36,5
Total		178	100

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela D.3. Faixa etária dos participantes por turno.

		Frequência	Percentual Válido
De 18 a 24 anos	Diurno	45	25,3
	Noturno	57	32,0
De 25 a 31 anos	Diurno	6	3,4
	Noturno	28	15,7
De 32 a 38 anos	Diurno	3	1,7
	Noturno	13	7,3
De 39 a 45 anos	Diurno	0	0,0
	Noturno	8	4,5
De 46 a 51 anos	Diurno	3	1,7
	Noturno	2	1,1
Acima de 51 anos	Diurno	5	2,8
	Noturno	6	3,4
Inválido	NR	2	1
Total		178	100

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela D.4. Cor/raça do participante por turno.

		Frequência	Percentual Válido
Pardo(a)	Diurno	34	19,1
	Noturno	48	27,0
Negro(a)	Diurno	14	7,9
	Noturno	34	19,1
Branco(a)	Diurno	11	6,7
	Noturno	34	19,1
Amarelo(a) (de origem oriental)	Diurno	2	0,0
	Noturno	0	0,0
Indígena ou de origem indígena	Diurno	0	0,0
	Noturno	1	1,1
Total		178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela D.5. Renda familiar dos participantes por turno.

		Frequência	Percentual Válido
Até 3 salários mínimos	Diurno	28	15,7
	Noturno	59	33,1
De 3 a 6 salários mínimos	Diurno	19	10,7
	Noturno	36	20,2
De 6 a 10 salários mínimos	Diurno	8	4,5
	Noturno	8	4,5
Acima de 10 salários mínimos	Diurno	6	3,4
	Noturno	14	7,9
Total		178	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela D.6. Oportunidade de aprendizado de um idioma estrangeiro na Instituição por turno.

		Turno	
		Diurno	Noturno
Não	Frequência	18	46
	Percentual	29,5%	39,7%
Sim	Frequência	43	70
	Percentual	70,5%	60,3%
Total	Frequência	61	116
	Percentual	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE E – Respostas ao questionamento ‘ principal motivo para a escolha deste curso’.

Nº	Resposta
1	Entrar em medicina
2	não respondeu
3	Curiosidade
4	Indecisão sobre a carreira que seguirei até o "fim da vida"
5	Aprofundamento na área de Humanidades e Relações Internacionais.
6	não respondeu
7	A dúvida de qual curso seguir
8	Fazer Medicina Veterinaria
9	não respondeu
10	Inicialmente, passar para o curso de medicina. Todavia, no decorrer do processo, percebi que a escolha era muito mais do que somente a medicina, mas sim entender um pouco do que seria a interdisciplinaridade no que tange a saúde, e de que forma poderia fazer com que essa interdisciplinaridade auxiliasse no desenvolvimento do setor saúde, principalmente referente a medicina.
11	não respondeu
12	não respondeu
13	não respondeu
14	não respondeu
15	Afinidade com a área e horario
16	É um curso interdisciplinar, o qual me deu a possibilidade de passear em várias áreas de Humanas e Arte.
17	Aptidão na area de Humanas, tentar uma pós/mestrado e Direito
18	Indecisão
19	não respondeu
20	Poder migrar para o cpl de engenharia química
21	Inicialmente migrar para medicina... Mudando depois o foco é objetivo
22	Motivo maior foi por questões de decisões, pois não sabia qual curso queria participar e o BI nos dá essa oportunidade. A migração para outro curso de graduação, como oportunidade também em ingressar diretamente para o mestrado.
23	Ampliar minha percepção de mundo e, a partir do experimento em diversas disciplinas, me auxiliar a escolher que outros cursos seguir.
4	Porque fiz Direito em uma Universidade Particular e não gostei. Após isso, percebi que Humanidades era a minha área, e resolvi fazer. Até por ser na UFBA e Universidade Pública tem uma certa relevância no mercado
25	me adéquo a área de exatas, e no BI, posso pegar disciplinas ao meu gosto de cursos diferentes.
26	Por que ja fazia uma faculdade da area de saude.
27	Gosto da area de exatas e não sabia ao certo o que cursar, além de ser um curso que me proporciona trabalhar no periodo diurno
28	Não tinha certeza do curso que queria.
29	não respondeu
30	não respondeu
31	Afinidade e gosto pela área da computação e facilidade para o ingresso numa universidade pública federal.
32	Não sabia qual graduação queria fazer
33	a interdisciplinariedade do curso
34	Ter uma formação ampliada na área da saúde.
35	No começo, apenas me matriculei ingenuamente. Não sabia o que era, pra que servia ou qualquer informação sobre o Bi, apenas queria entrar na universidade.
36	a flexibilidade de escolha na minha formação
37	A princípio para poder ter uma graduação.

(continua)

(continuação)

38	HORÁRIO E TEMPO DE CONCLUSÃO.
39	não respondeu
40	Ingresso CPL medicina.
41	Experimentar
42	A amplitude e abrangência dos temas e das disciplinas.
43	A disponibilidade para passagem para o CPL
44	Não sabia o que queria cursar.
45	Me identifico com a área de exatas, além da possibilidade que o curso traz de analisar qual curso realmente lhe agrada.
46	Pois não sabia ao certo qual curso que eu queria cursar
47	Ingressar num cpl
48	A interdisciplinaridade e a oportunidade de ir para um cpl e conseqüentemente obter, ao final, dois cursos de graduação
49	Não consegui nota para passar no CPL pretendido e não estava disposto a fazer cursinho.
50	não respondeu
51	A forma do curso em não aprisionar o aluno numa "caixinha", dando espaço para que possamos interagir com as demais áreas e um tempo a mais de escolha na identificação de uma futura profissão.
52	não respondeu
53	Conhecer a area de saude
54	não respondeu
55	A autonomia na hora de montar a grade, a curta-duração e a interdisciplinaridade.
56	sou desenhista e musico toco violao e guitarra ,participo de uma banda em camaçari estrela cadente.
57	A perspectiva da proximidade com tudo que envolve artes,inclusive o curso de progressao linear em Artes Plástica.
58	não respondeu
59	não respondeu
60	Ainda tinha dúvida de qual cpl fazer
61	Desafio de explorar uma nova metodologia de de ensino.
62	Pela área de humanidades ser de meu inteiro interesse.
63	Acreditei e me apaixonei pela proposta de mudança no ensino que o curso se propos a fazer. Tranquei minha faculdade de medicina para fazer o BI, contudo, na prática, o curso é uma mentira. Mal organizado, só gera competição e riVálidoade entre os estudantes, tudo pela motivação em manter o score alto para passar em medicina. Os alunos absorvem o conhecimento de forma robótica para ter apenas a nota. É uma pena.
64	Além de adquirir conhecimento, como forma de retorno à Universidade.
65	não respondeu
66	Gostar da área de exatas e não saber extamente qual engenharia gostaria e fazer
67	por que eu queria conhecer os cursos de humanas antes de optar com um... tendo uma escolha baseada no que eu experimentei, e não pelo que eu penso como seria.
68	Inicialmente eu queria algo que me aproximasse de design enquanto estudava para entrar no CPL, mas o BI me ganhou por si só, no final das contas, com a área de concentração em cinema e audiovisual.
69	não respondeu
70	não respondeu
71	não respondeu
72	Não sabia qual curso do CPL iria seguir, escolhi o BI para poder pegar disciplinas variadas e escolher.
73	Poder fazer mais da metade das disciplinas do curso CPL desejado em turno fixo (noturno)., além de poder desfrutar da interdisciplinaridade que o BI proporciona.

(continua)

(continuação)

74	A nova proposta de formação interdisciplinar, a experiência de poder transitar pelas diversas áreas do conhecimento e poder construir um novo olhar.
75	Minha cabeça é de exatas, só precisava escolher qual rumo tomar.
76	Interesse no CPL
77	A possibilidade de ter uma formação geral humanística, com conhecimento sólido e com várias habilidades.
78	Ao estar no último ano do Ensino Médio sentia-me inseguro para decidir qual carreira seguir ou cursar uma formação disciplinar imediatamente. Decidi pelo Bacharelado Interdisciplinar pela oportunidade de construir um percurso universitário mais diverso, mais amplo, para conseguir me integrar à realidade da Universidade de forma mais tranquila.
79	Entrei no BI visando aprender mais sobre a área da saúde e logo após ingressar no curso de progressão linear da Ufba.
80	Interesse em trabalhar com artes, especificamente Cinema.
81	Explorar as mais diversas artes.
82	Acesso aos cursos CPL
83	não respondeu
84	Ter uma formação interdisciplinar!
85	Ser um curso na área da saúde que me proporcionaria ingressar em um CPL.
86	não respondeu
87	O aprimoramentos de meu capital intelectual.
88	Ingressar em um Curso de Progressão Linear
89	não respondeu
90	Area de concentracao em cinema e audiovisual
91	A Interdisciplinaridade
92	não respondeu
93	Cursar medicina
94	A possibilidade de ampliar os conhecimentos, interdisciplinarmente, em saúde...
95	facilidade em transitar em diferentes areas
96	Quando eu me inscrevi no vestibular, tinha 17 anos, e não sabia exatamente o que queria fazer, apenas sabia que minhas opções estavam na área de humanidades (Psicologia/Direito). Então, como eu não queria decidir o meu futuro de acordo com o curso que eu passasse, mas com a certeza de que eu estaria seguindo o caminho que eu realmente queria, eu decidi fazer o B.I - onde houve a oportunidade de eu conhecer um pouco do universo de cada curso e, com isso, me decidi de acordo com o que mais me identifiquei -.
97	Ampliar conhecimentos; conhecer os espaços e discussões da Universidade.
98	Não ter certeza sobre o que eu gostaria de fazer.
99	amadurecer a escolha profissional, ter possibilidade de contato com outras áreas no processo interdisciplinar para uma formação mais completa.
100	Sanar dúvidas sobre o curso que queria seguir posteriormente.
101	Artes cênicas, e conhecer outros ramos da arte.
102	Gostei da projeto pedagógico do curso.
103	Me apaixonei pela apresentação do curso feita por um professor do ensino médio. Posteriormente, pelo curso em si e por sua grade.
104	A possibilidade de ter uma formação mais completa e humanitária
105	Ingressar no ensino superior visando aumentar meus conhecimentos.
106	Indecisão quanto a minha carreira profissional.
107	Não tinha ideia ou certeza de qual curso pretendia cursa.
108	A proposta do BI
109	Não saber qual curso escolher.
110	Em 2012, com 52 anos, estava entrando em fase de aposentadoria e o meu filho, então com 18 anos iniciava sua trajetória em vestibulares. Assim, a principal intenção foi a de incentivar meu filho, mas também, retomar os meus estudos, parados desde 1999, o que me permitiria manter uma atividade saudável após a aposentadoria.

(continua)

(continuação)

-
- 111 sou desenhista,e musico toco violao e guitarra,amo fazer desenhos de carros,predios,jogos de futebol e etc.
- 112 Uma formação bem diferente da tradicional, levando em consideração a possibilidade de permeação por todas as áreas do saber acadêmico da UFBA, nas diferentes competências e nesse contexto, ao final migrar para um curso profissionalizante, que neste caso é o CPL Direito.
- 113 Maior liberdade de escolha.
- 114 Se indentificar com as matérias.
- 115 Inicialmente achei boa a proposta por ter lido o edital e em segundo lugar tinha o sonho de fazer ufba.
- 116 Imaturidade para decisão do curso. Dúvidas e indecisão.
- 117 Quando me inscrevi no vestibular, tinha 17 anos e, tinha dúvida acerca do curso que eu queria fazer. Não queria decidir meu futuro de qualquer jeito, fazendo um vestibular diferente em casa faculdade e na que eu passasse, cursar. Por isso optei o BI em humanidades, pois a minha dúvida cerceava psicologia e direito.
O BI possibilitou que eu conhecesse um pouco do universo de cada curso, para que eu pudesse me decidir.
- 118 Indecisão na qual área de saúde eu iria cursar.
- 119 não respondeu
- 120 A possibilidade de conhecer varias formas de conhecimento.
- 121 Dúvida em que curso me direcionar, escolhi o BI para me orientar.
- 122 Migrar para CPL Direito
- 123 possibilidade de me formar mais rápido
- 124 Não sabia o que fazer.
- 125 não respondeu
- 126 Flexibilidade do curso e as diversas possibilidades em objetivos a atingir. Conhecer outras áreas do conhecimento.
- 127 Nao sabia em que area queria trabalhar
- 128 Não ter passado na primeira opção.
- 129 Graduação em uma instituição pública.
- 130 Não houve um motivo específico.
- 131 Dúvida do curso
- 132 Oportunidade de cursar um curso interdisciplinar.
- 133 não respondeu
- 134 Entrar na universidade
- 135 Reabilitação aos estudos.
- 136 Ser de exatas, "Flexibilidade" nas disciplinas, poder cursar disciplinas de outro curso, direito a uma segunda graduação na ufba.
- 137 ter um diploma de nível superior; obter conhecimentos;e fazer um curso especifico no futuro, na migração do BI para o CPL
- 138 Chegar ao CPL
- 139 não respondeu
- 140 Dúvidas sobre qual carreira e/ou qual curso eu desejava verdadeiramente fazer.
- 141 Gostei da proposta do BI
- 142 A dúvida referente a que curso fazer.
- 143 CPL DIREITO
- 144 Adquirir conhecimento para me auxiliar no processo de decisão de qual caminho seguir dentro do universo acadêmico
- 145 Possibilidade de viver diferentes experiências e descobrir um outro curso que me atrai.
- 146 Dúvida em relação a qual curso fazer
- 147 Indecisão a respeito do curso pretendido.
- 148 Indecisão a respeito do curso pretendido.
-

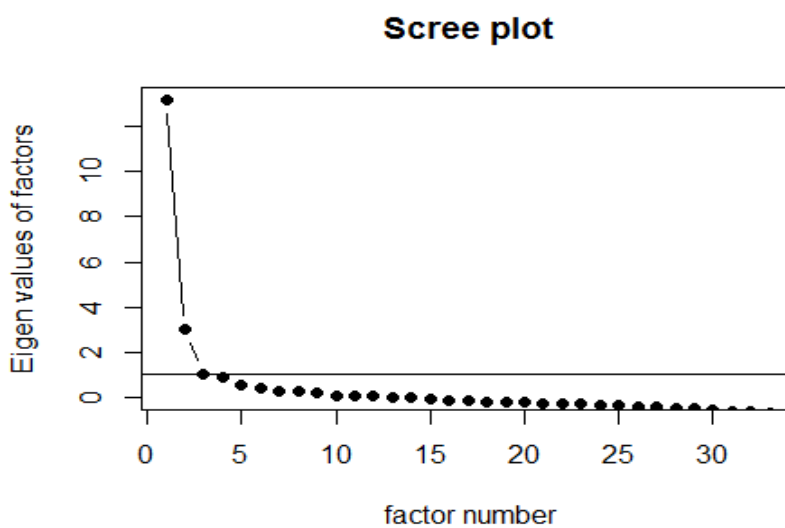
(continua)

(conclusão)

149	Para mim o BI proporcionou um passeio pelas mais diferentes áreas do conhecimento na universidade. Achei fantástico a possibilidade de como profissional autônomo, cenógrafo, entender melhor o universo acadêmico o que me proporcionou outros caminhos em minha vida
150	Primeiro porque queria fazer um curso de artes, focando em Teatro. Mas vi no Bacharelado Interdisciplinar um leque de opções que poderia experienciar na universidade. Tendo que, obrigatoriamente, passar por matérias humanísticas e Científicas, proporcionando aos alunos um conhecimento mais amplo e sem preconceitos em relação às outras áreas de formação. E também conhecendo as outras áreas das artes além do teatro.
151	Iniciar meus estudos na área de Ciências Exatas.
152	Trabalho com cenografia e artes
153	Acesso a faculdade
154	Interdisciplinaridade.
155	Ingressar em uma Universidade publica.
156	Eu já tenho alguns trabalhos em artes plásticas e o curso BI de artes veio complementar o meu entendimento.
157	gostar da proposta de humanização da area de exatas do curso e não saber qual cpl cursar
158	Explorar novos desafios, que considerei o curso em questão oferecer.
159	O desejo de seguir carreira na área de engenharia.
160	Conhecer melhor os cursos das áreas de humanas.
161	Inicialmente eu tinha vontade de fazer Medicina, mas o Bacharelado Interdisciplinar foi decisivo para eu ampliar meu campo de visão e importantíssimo para decisão de não viver o curso com esse objetivo, e sim com o de "viver" a Universidade e todas as oportunidades que ela estava prestes a me dar, inclusive com outras áreas, como humanidades e artes. Hoje sou fotógrafa, cursei matérias desse universo e venho tentando me profissionalizar na área, tenho interesses por cinema e comunicação, e desejo fazer o egresso no curso de enfermagem e estudar meios alternativos da saúde, como fitoterapia e reiki.
162	Afinidade com a área, e o bom mercado de trabalho no ingresso pro cpl
163	não respondeu
164	Uma formação interdisciplinar.
165	A dinâmica do curso contempla minhas pretensões quando a formação, pois já tenho outra graduação.
166	Vinculação com a área na qual trabalho.
167	Curiosidade
168	Foi o mecanismo utilizado para acessar a Universidade e posteriormente tornou-se decisivo na escolha do CPL.
169	Entrar no cpl desejado após finalizar o curso
170	Dúvida em qual CPL ingressar
171	A palavra Humanidades me instigou.
172	O ramo envolver tecnologia
173	Ampliar minha visão nos assuntos referentes à saúde. E também acompanhar minhas filhas incentivando-as.
174	não respondeu
175	Fazer Medicina
176	Ingressar no CPL
177	Afinidade
178	O currículo inovador.
Total	N

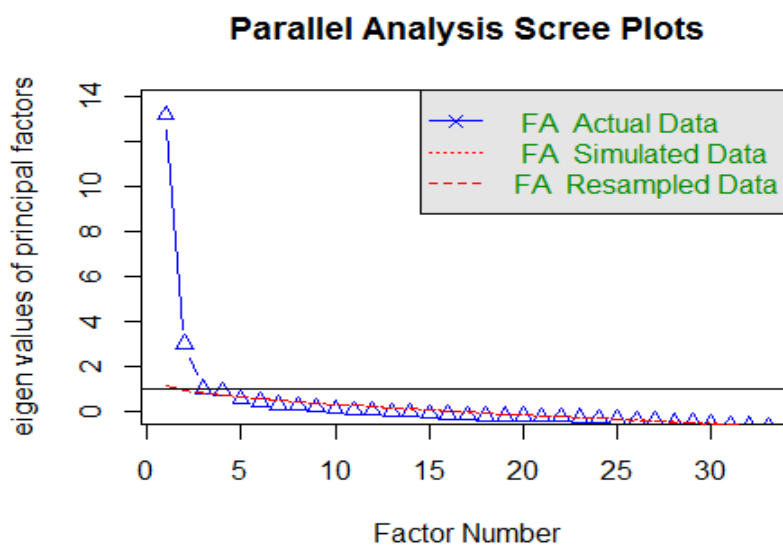
APÊNDICE F: Análise Fatorial

Figura F 1. Gráfico Scree plot



Fonte: elaborado pela autora

Figura F 2. Análise paralela Scree plots



Fonte: elaborado pela autora

Tabela F1. Medida de KMO e Teste de esfericidade do instrumento

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem (KMO)	0.9082308
Teste de esfericidade de Bartlett	
Qui-quadrado aprox	3375.7
Df	528
p-value	<0,000

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela F2. Análise Fatorial Exploratória: 4 fatores utilizando uma matriz de correlação de Pearson, e método de rotação 'varimax'.

Item	Fator1	Fator2	Fator3	Fator4
Item.29.D1	0.86			
Item.24.D1	0.83			
Item.26.D1	0.77			
Item.27.D1	0.77			
Item.25.D1	0.74			
Item.41.D1	0.73			
Item.31.D1	0.71			0.37
Item.33.D1	0.67			
Item.55.D1	0.65	0.31		
Item.35.D1	0.65			
Item.32.D1	0.64			0.36
Item.30.D1	0.62			0.32
Item.28.D1	0.6			0.42
Item.38.D3	0.59			0.5
Item.46.D1	0.55			
Item.34.D1	0.49			
Item.39.D2	0.44			0.37
Item.53.D4		0.9		
Item.54.D4		0.8		
Item.52.D4		0.77		
Item.56.D4		0.62		
Item.40.D2		0.41		
Item.50.D3		0.4		0.35
Item.51.D3		0.38	0.3	
Item.42.D2			0.85	
Item.43.D2			0.84	
Item.44.D2			0.79	
Item.45.D2			0.53	
Item.47.D2		0.32	0.37	
Item.37.D3	0.48			0.7
Item.36.D3	0.53			0.66
Item.48.D3	0.35	0.3	0.37	0.49
Item.49.D3				0.49

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela F 3. Teste de fidedignidade Alpha de Cronbach por dimensão

<u>Dimensão</u>	<u>Alpha</u>
D1	0.948
D2	0.876
D3	0.837
D4	0.858

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela F4: Percentual de variância explicada por número de fatores

<u>Nº de fatores</u>	<u>% de Variância explicada</u>
1	0.40
2	0.50
3	0.55
4	0.58
5	0.60

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE G: Percepção sobre as condições do processo formativo

Tabela G 1: Percepção sobre as condições do processo formativo por curso

		N	Média	Desvio Padrão	Minimum	Maximum
24. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e futuro profissional.	Artes	19	4,37	1,257	1	6
	Ciência e Tecnologia	52	4,56	1,195	1	6
	Humanidades	56	4,80	1,313	1	6
	Saúde	50	4,90	1,055	2	6
	Total	177	4,66	1,207	1	6
25. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	Artes	19	4,79	1,357	1	6
	Ciência e Tecnologia	52	4,46	1,212	1	6
	Humanidades	56	4,63	1,434	1	6
	Saúde	50	4,56	1,327	1	6
	Total	177	4,61	1,325	1	6
26. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	Artes	19	4,89	1,449	1	6
	Ciência e Tecnologia	52	4,38	1,239	2	6
	Humanidades	56	4,64	1,313	1	6
	Saúde	50	4,76	1,333	1	6
	Total	177	4,67	1,313	1	6
27. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética.	Artes	19	5,21	0,976	3	6
	Ciência e Tecnologia	52	4,71	0,977	2	6
	Humanidades	55	4,89	1,242	1	6
	Saúde	50	4,86	1,143	1	6
	Total	176	4,92	1,113	1	6
28. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	Artes	19	4,05	1,840	1	6
	Ciência e Tecnologia	52	4,60	1,287	1	6
	Humanidades	56	4,38	1,342	1	6
	Saúde	50	4,64	1,208	1	6
	Total	177	4,42	1,353	1	6

(continua)

(continuação)						
29. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	Artes	19	4,58	1,502	1	6
	Ciência e Tecnologia	52	4,58	1,161	2	6
	Humanidades	56	4,66	1,210	1	6
	Saúde	50	4,90	1,055	2	6
	Total	177	4,68	1,186	1	6
30. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.	Artes	19	4,74	1,284	1	6
	Ciência e Tecnologia	52	4,67	1,184	1	6
	Humanidades	56	4,89	1,246	1	6
	Saúde	49	5,08	0,997	2	6
	Total	176	4,85	1,168	1	6
31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.	Artes	19	4,58	1,644	1	6
	Ciência e Tecnologia	52	4,69	1,094	2	6
	Humanidades	56	4,71	1,232	1	6
	Saúde	49	4,92	0,812	2	6
	Total	176	4,73	1,139	1	6
32. O curso possibilitou que você desenvolvesse habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação.	Artes	19	3,95	1,649	1	6
	Ciência e Tecnologia	52	4,35	1,251	1	6
	Humanidades	56	3,75	1,430	1	6
	Saúde	49	4,35	1,332	1	6
	Total	176	4,10	1,393	1	6
33. O curso possibilitou que você desenvolvesse capacidade para compreender e intervir em questões relacionadas à responsabilidade social, valorização e respeito pela diversidade cultural, à preservação do meio ambiente e à busca da equidade socioeconômica.	Artes	19	4,89	1,410	1	6
	Ciência e Tecnologia	52	4,54	1,179	2	6
	Humanidades	56	4,89	1,303	1	6
	Saúde	50	4,72	1,230	1	6
	Total	177	4,76	1,257	1	6
34. O curso possibilitou vivências nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica.	Artes	19	4,84	1,500	1	6
	Ciência e Tecnologia	51	5,18	0,994	1	6
	Humanidades	56	5,05	1,119	2	6
	Saúde	50	4,78	1,200	2	6
	Total	176	4,96	1,156	1	6

(continua)

							(continuação)
35. O curso te ajudou a desenvolver a capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos do saber.	Artes	19	4,79	1,273	1	6	
	Ciência e Tecnologia	51	4,47	1,347	1	6	
	Humanidades	56	4,75	1,179	1	6	
	Saúde	50	4,58	1,197	1	6	
	Total	176	4,65	1,240	1	6	
36. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	Artes	19	4,26	1,628	1	6	
	Ciência e Tecnologia	52	3,98	1,180	1	6	
	Humanidades	56	4,18	1,363	2	6	
	Saúde	50	3,92	1,007	1	6	
	Total	177	4,09	1,246	1	6	
37. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	Artes	18	3,89	1,605	1	6	
	Ciência e Tecnologia	52	4,10	1,272	1	6	
	Humanidades	56	4,07	1,248	1	6	
	Saúde	50	3,92	1,175	1	6	
	Total	176	3,99	1,267	1	6	
38. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	Artes	17	4,47	1,736	1	6	
	Ciência e Tecnologia	52	4,08	1,234	1	6	
	Humanidades	55	4,53	1,317	1	6	
	Saúde	50	4,22	1,298	1	6	
	Total	174	4,32	1,335	1	6	
39. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.	Artes	18	3,61	1,650	1	6	
	Ciência e Tecnologia	52	3,52	1,350	1	6	
	Humanidades	56	3,73	1,395	1	6	
	Saúde	50	3,32	1,377	1	6	
	Total	176	4,37	1,401	1	6	
40. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.	Artes	18	3,94	1,552	1	6	
	Ciência e Tecnologia	50	3,20	1,355	1	6	
	Humanidades	55	3,98	1,269	1	6	
	Saúde	49	2,94	1,464	1	6	
	Total	172	3,52	1,444	1	6	

(continua)

							(continuação)
41. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.	Artes	18	4,33	1,495	1	6	
	Ciência e Tecnologia	52	4,67	1,024	2	6	
	Humanidades	55	4,51	1,439	1	6	
	Saúde	49	5,06	1,144	1	6	
	Total	174	4,64	1,265	1	6	
42. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.	Artes	18	3,94	1,765	1	6	
	Ciência e Tecnologia	52	3,87	1,314	1	6	
	Humanidades	55	4,55	1,288	1	6	
	Saúde	47	3,87	1,555	1	6	
	Total	172	4,06	1,448	1	6	
43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	Artes	18	4,00	1,815	1	6	
	Ciência e Tecnologia	51	3,69	1,435	1	6	
	Humanidades	56	4,27	1,395	1	6	
	Saúde	49	3,76	1,562	1	6	
	Total	174	3,93	1,509	1	6	
44. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	Artes	18	4,11	1,641	1	6	
	Ciência e Tecnologia	51	3,76	1,505	1	6	
	Humanidades	55	4,31	1,275	2	6	
	Saúde	49	3,88	1,409	1	6	
	Total	173	4,02	1,429	1	6	
45. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	Artes	17	4,24	1,602	1	6	
	Ciência e Tecnologia	50	3,34	1,319	1	6	
	Humanidades	52	4,19	1,299	1	6	
	Saúde	49	3,31	1,544	1	6	
	Total	168	3,82	1,465	1	6	
46. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	Artes	19	4,21	1,032	3	6	
	Ciência e Tecnologia	51	3,63	1,442	1	6	
	Humanidades	54	3,76	1,413	1	6	
	Saúde	49	4,00	1,472	1	6	
	Total	173	3,90	1,405	1	6	

(continua)

							(continuação)
47. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	Artes	19	4,42	1,261	3	6	
	Ciência e Tecnologia	51	3,88	1,492	1	6	
	Humanidades	54	4,26	1,532	1	6	
	Saúde	48	3,88	1,482	1	6	
	Total	172	4,11	1,482	1	6	
48. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	Artes	19	4,26	1,147	3	6	
	Ciência e Tecnologia	49	4,14	1,099	2	6	
	Humanidades	54	4,37	1,015	1	6	
	Saúde	46	4,00	1,265	1	6	
	Total	168	4,19	1,126	1	6	
49. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	Artes	18	3,83	1,465	1	6	
	Ciência e Tecnologia	51	3,47	1,222	1	6	
	Humanidades	54	3,37	1,336	1	6	
	Saúde	48	3,48	1,414	1	6	
	Total	171	3,54	1,334	1	6	
50. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	Artes	19	4,79	0,855	3	6	
	Ciência e Tecnologia	51	4,31	1,049	1	6	
	Humanidades	54	4,63	1,202	2	6	
	Saúde	49	4,33	1,162	1	6	
	Total	173	4,51	1,118	1	6	
51. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projektor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	Artes	19	4,37	1,065	3	6	
	Ciência e Tecnologia	50	4,22	1,200	1	6	
	Humanidades	54	4,06	1,250	1	6	
	Saúde	49	4,20	1,323	1	6	
	Total	172	4,21	1,232	1	6	
52. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.	Artes	19	4,32	1,250	2	6	
	Ciência e Tecnologia	51	3,31	1,364	1	6	
	Humanidades	54	3,37	1,458	1	6	
	Saúde	48	3,33	1,419	1	6	
	Total	172	3,58	1,419	1	6	

(continua)

							(conclusão)
53. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	Artes	18	3,94	1,474	2	6	
	Ciência e Tecnologia	51	3,22	1,286	1	5	
	Humanidades	55	3,09	1,506	1	6	
	Saúde	47	3,00	1,351	1	6	
	Total	171	3,31	1,411	1	6	
54. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.	Artes	18	3,56	1,464	1	6	
	Ciência e Tecnologia	51	3,18	1,367	1	6	
	Humanidades	53	3,28	1,364	1	6	
	Saúde	46	3,13	1,439	1	6	
	Total	168	3,29	1,390	1	6	
55. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.	Artes	18	5,22	1,003	3	6	
	Ciência e Tecnologia	51	4,14	1,200	2	6	
	Humanidades	55	4,42	1,272	1	6	
	Saúde	46	4,52	1,295	1	6	
	Total	170	4,57	1,259	1	6	
56. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.	Artes	19	3,32	1,455	1	6	
	Ciência e Tecnologia	50	2,92	1,455	1	6	
	Humanidades	55	3,49	1,451	1	6	
	Saúde	47	2,83	1,419	1	6	
	Total	171	3,14	1,460	1	6	

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 2. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.57	0.97	4.77	1.87	6
D2	3.89	1.26	4	1	6
D3	3.87	1.03	4	1.25	6
D4	3.23	1.15	3.2	1	6

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 3. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -turno diurno

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.67	1	4.87	2.54	6
D2	3.99	1.3	4	1	6
D3	3.85	1.1	3.88	1.25	6
D4	3.19	1.18	3.2	1	6

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 4. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -turno noturno

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.57	0.92	4.67	1.87	6
D2	3.9	1.24	4	1	6
D3	3.97	0.98	4	1.25	6
D4	3.34	1.1	3.4	1	6

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 5. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão - idade até 24 anos

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.48	0.88	4.6	2.67	6
D2	3.63	1.18	3.75	1	6
D3	3.7	0.93	3.75	1.25	6
D4	3.01	1.04	3	1	5.2

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 6: Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -idade maior que 24 anos

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.76	1.02	5	1.87	6
D2	4.38	1.25	4.62	1	6
D3	4.24	1.06	4.29	1.25	6
D4	3.68	1.13	3.6	1.4	6

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 7. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -renda de até 3 SM

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.72	0.85	4.87	2.54	5.93
D2	4.02	1.28	4.12	1	6
D3	4.12	0.95	4	1.75	6
D4	3.52	1.08	3.6	1.6	6

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 8. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -renda acima de 3 SM

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.49	1.02	4.67	1.87	6
D2	3.85	1.23	4	1	6
D3	3.76	1.06	3.75	1.25	6
D4	3.07	1.13	3.1	1	5.4

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 9. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -não está trabalhando

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.63	0.91	4.73	1.87	6
D2	3.9	1.29	4	1	6
D3	3.88	0.98	4	1.25	6
D4	3.12	1.06	3	1	6

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 10. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -está trabalhando

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.56	1	4.73	2.2	6
D2	3.98	1.2	4	1	6
D3	4	1.08	4	1.25	6
D4	3.52	1.17	3.5	1	6

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 11. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -ingressou pelo sistema de cotas

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.82	0.83	4.87	2.8	5.93
D2	3.9	1.28	4.25	1	6
D3	3.98	0.95	4	1.25	6
D4	3.49	1.15	3.6	1.4	6

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 12. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -não ingressou pelo sistema de cotas

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.51	0.98	4.63	1.87	6
D2	3.94	1.25	4	1	6
D3	3.91	1.06	4	1.25	6
D4	3.2	1.1	3.2	1	6

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 13. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -Curso de Artes

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.64	1.05	4.87	2.13	6
D2	4.09	1.56	4.25	1	6
D3	4.11	1.34	4	1.75	6
D4	3.82	1.09	4	1.6	6

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 14. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -Curso Ciências e Tecnologia

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.51	0.91	4.57	2.67	6
D2	3.67	1.17	3.88	1	6
D3	3.92	0.98	4	1.25	6
D4	3.17	1.05	3.4	1	5.2

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 15. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -Curso Humanidades

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.58	1.01	4.7	1.87	6
D2	4.34	1.04	4.5	1.75	6
D3	4	0.97	4	1.5	6
D4	3.45	1.09	3.4	1.6	5.4

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela G 16. Percepção sobre as condições do processo formativo por dimensão -Curso Saúde

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Max
D1	4.7	0.89	4.9	2.54	6
D2	3.68	1.34	3.5	1	6
D3	3.8	0.99	3.88	1.25	5.5
D4	3.03	1.18	3	1	6

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO - A

Quadro de oferta X ocupação de vagas no Ensino de Graduação do IHAC/UFBA (2015-2)

Curso:	Turno:	Ano de ingresso:	Vagas ofertadas: (A)	Ingressos via Processo Seletivo: ¹ (B)	Ingressos por Vagas Residuais: (C)	Vagas ocupadas em 2015-2: ² (D)	Estudantes inscritos em 2015-2: ³ (E)	Estudantes graduados: (F)	Retenção: ⁴	Evasão aparente: ⁵	Evasão real: ⁶	Indicadores de ocupação:				
												B/A	D/(B+C)	E/D	F/(B+C)	
B.I. em Artes	Diurno	2009	100	82	0	5	1	35	5	56,1%	51,2%	82,0%	6,1%	20,0%	42,7%	
		2010	100	70	0	9	4	25	9	58,6%	51,4%	70,0%	12,9%	44,4%	35,7%	
		2011	100	75	1	25	18	13	25	59,2%	50,0%	75,0%	32,9%	72,0%	17,1%	
		2012	100	84	6	53	42	5	53	47,8%	35,6%	84,0%	58,9%	79,2%	5,6%	
		2013	100	83	18	85	63	2	0	35,6%	13,9%	83,0%	84,2%	74,1%	2,0%	
		2014	100	62	4	53	46	0	0	30,3%	19,7%	62,0%	80,3%	86,8%	0,0%	
	2015	100	78	19	95	85	0	0	12,4%	2,1%	78,0%	97,9%	89,5%	0,0%		
	Total:	700	534	48	325	259	80	92	41,8%	30,4%	76,3%	55,8%	79,7%	13,7%		
	Noturno	2009	200	157	0	13	9	69	13	50,3%	47,8%	78,5%	8,3%	69,2%	43,9%	
		2010	200	164	0	16	8	59	16	59,1%	54,3%	82,0%	9,8%	50,0%	36,0%	
		2011	200	148	5	48	34	29	48	58,8%	49,7%	74,0%	31,4%	70,8%	19,0%	
		2012	200	151	10	96	71	7	96	51,6%	36,0%	75,5%	59,6%	74,0%	4,3%	
		2013	200	147	25	148	106	1	0	37,8%	13,4%	73,5%	86,0%	71,6%	0,6%	
		2014	200	146	9	127	93	3	0	38,1%	16,1%	73,0%	81,9%	73,2%	1,9%	
	2015	200	130	29	157	123	0	0	22,6%	1,3%	65,0%	98,7%	78,3%	0,0%		
	Total:	1.400	1043	78	605	444	168	173	45,4%	31,0%	74,5%	54,0%	73,4%	15,0%		
	Total:	2.100	1.577	126	930	703	248	265	44,2%	30,8%	75,1%	54,6%	75,6%	14,6%		
	B.I. em Ciência e Tecnologia	Diurno	Não houve oferta de vagas													
2009			100	65	0	14	8	21	14	55,4%	46,2%	65,0%	21,5%	57,1%	32,3%	
2010			100	71	3	28	12	23	28	52,7%	31,1%	71,0%	37,8%	42,9%	31,1%	
2011			100	67	8	41	27	16	41	42,7%	24,0%	67,0%	54,7%	65,9%	21,3%	
2012			100	86	10	79	69	2	0	26,0%	15,6%	86,0%	82,3%	87,3%	2,1%	
2013			100	80	11	69	62	0	0	31,9%	24,2%	80,0%	75,8%	89,9%	0,0%	
2014		100	73	14	84	76	0	0	12,6%	3,4%	73,0%	96,6%	90,0%	0,0%		
2015		100	44	46	315	254	62	83	35,2%	22,7%	73,7%	64,3%	80,6%	12,7%		
Noturno		2009	100	96	0	13	2	49	13	46,9%	35,4%	96,0%	13,5%	15,4%	51,0%	
		2010	200	145	0	40	13	37	40	65,5%	46,9%	72,5%	27,6%	32,5%	25,5%	
		2011	200	155	5	96	36	29	96	59,4%	21,9%	77,5%	60,0%	37,5%	18,1%	
		2012	200	144	33	130	71	14	130	52,0%	18,6%	72,0%	73,4%	54,6%	7,9%	
		2013	200	183	38	170	132	7	0	37,1%	19,9%	91,5%	76,9%	77,6%	3,2%	
		2014	200	149	11	120	92	1	0	41,9%	24,4%	74,5%	75,0%	76,7%	0,6%	
2015		200	136	41	174	150	0	0	15,3%	1,7%	68,0%	98,3%	86,2%	0,0%		
Total:		1.300	1008	128	743	496	137	279	44,3%	22,5%	77,5%	65,4%	66,8%	12,1%		
Total:		1.900	1.450	174	1.058	750	199	362	41,6%	22,6%	76,3%	65,1%	70,9%	12,3%		
B.I. em Humanidades		Diurno	2009	100	94	0	5	0	51	5	45,7%	40,4%	94,0%	5,3%	0,0%	54,3%
	2010		100	73	0	2	2	37	2	46,6%	46,6%	73,0%	2,7%	100,0%	50,7%	
	2011		100	79	4	12	7	26	12	60,2%	54,2%	79,0%	14,5%	58,3%	31,3%	
	2012		100	72	9	26	19	28	26	42,0%	33,3%	72,0%	32,1%	73,1%	34,6%	
	2013		100	92	18	88	70	1	0	35,5%	19,1%	92,0%	80,0%	79,5%	0,9%	
	2014		100	97	12	81	75	0	0	31,2%	25,7%	97,0%	74,3%	92,6%	0,0%	
	2015	100	65	24	88	76	0	0	14,6%	1,1%	65,0%	98,9%	86,4%	0,0%		
	Total:	700	572	67	302	173	143	45	50,5%	30,4%	81,7%	47,3%	57,3%	22,4%		
	Noturno	2009	300	295	0	10	7	136	10	51,5%	50,5%	98,3%	3,4%	70,0%	46,1%	
		2010	300	255	0	20	13	85	20	61,6%	58,8%	85,0%	7,8%	65,0%	33,3%	
		2011	300	261	12	82	61	81	82	48,0%	40,3%	87,0%	30,0%	74,4%	29,7%	
		2012	300	231	60	158	117	38	158	46,7%	32,6%	77,0%	54,3%	74,1%	13,1%	
		2013	300	266	71	290	203	6	0	38,0%	12,2%	88,7%	86,1%	70,0%	1,8%	
		2014	300	237	21	217	161	0	0	37,6%	15,9%	79,0%	84,1%	74,2%	0,0%	
	2015	300	225	79	297	265	0	0	12,8%	2,3%	75,0%	97,7%	89,2%	0,0%		
	Total:	2.100	1.770	243	1.074	827	346	270	41,7%	29,5%	84,3%	53,4%	77,0%	17,2%		
	Total:	2.800	2.342	310	1.376	1.000	489	315	43,9%	29,7%	83,6%	51,9%	72,7%	18,4%		
	B.I. em Saúde	Diurno	Não houve oferta de vagas													
2009			100	63	0	2	1	33	2	46,0%	44,4%	63,0%	3,2%	50,0%	52,4%	
2010			100	75	2	8	4	31	8	54,5%	49,4%	75,0%	10,4%	50,0%	40,3%	
2011			100	61	10	16	8	30	16	46,5%	35,2%	61,0%	22,5%	50,0%	42,3%	
2012			100	76	18	67	53	6	0	37,2%	22,3%	76,0%	71,3%	79,1%	6,4%	
2013			100	79	19	93	73	1	0	24,5%	4,1%	79,0%	94,9%	78,5%	1,0%	
2014		100	74	28	99	81	0	0	20,6%	2,9%	74,0%	97,1%	81,8%	0,0%		
Total:		600	428	77	285	220	101	26	36,4%	23,6%	71,3%	56,4%	77,2%	20,0%		
Noturno		2009	100	100	0	0	0	54	0	46,0%	46,0%	100,0%	0,0%	0,0%	54,0%	
		2010	200	144	0	5	3	60	5	56,3%	54,9%	72,0%	3,5%	60,0%	41,7%	
		2011	200	147	8	32	21	56	32	50,3%	43,2%	73,5%	20,6%	65,6%	36,1%	
		2012	200	164	30	75	55	48	75	46,9%	36,6%	82,0%	38,7%	73,3%	24,7%	
		2013	200	171	52	160	106	5	0	50,2%	26,0%	85,5%	71,7%	66,3%	2,2%	
		2014	200	166	19	134	98	3	0	45,4%	25,9%	83,0%	72,4%	73,1%	1,6%	
2015		200	149	47	196	153	0	0	21,9%	0,0%	74,5%	100,0%	78,1%	0,0%		
Total:		1.300	1041	156	602	436	226	112	44,7%	30,8%	80,1%	50,3%	72,4%	18,9%		
Total:		1.900	1.469	233	887	656	327	138	42,2%	28,7%	77,3%	52,1%	74,0%	19,2%		
Total Geral:		8.700	6.838	843	4.251	3.109	1.263	1.080	43,1%	28,2%	78,6%	55,3%	73,1%	16,4%		

Fonte: Sistema Acadêmico UFBA - Módulo Colegiado. Acesso em 22/jan/15. Concepção e atualização: Jelson Barreto Andrade (IHAC) - jelson.barreto@ufba.br - VERIFICAR NOTAS COMPLEMENTARES E METODOLOGIA DE CÁLCULO (pag. 2)

NOTAS COMPLEMENTARES E METODOLOGIA DE CÁLCULO:

¹ Número de vagas ocupadas no ato da matrícula na Universidade, no ingresso do estudante via Processo Seletivo tradicional;

² Número de estudantes ativos em 2015-2 (após colação de grau, cancelamentos de matrícula, desistências oficiais de Curso, ingresso por Vagas Residuais, jubramento, etc); engloba todos os alunos em situação regular e os que já atingiram parcialmente os critérios para jubramento;

³ Número de estudantes inscritos em componentes curriculares no semestre 2015-2;

⁴ Número de estudantes que não concluíram os estudos na duração mínima do Curso, mas que continuam matriculados;

⁵ Percentual indicador da "Evasão Aparente" na turma, tendo-se por base a quantidade de alunos que estão inscritos em algum componente curricular (coluna E) no semestre em curso;

⁶ Percentual indicador da "Evasão Real" na turma, tendo-se por base a quantidades de alunos que estão com matrícula ativa (coluna D) no Curso.

- Cursos de Graduação na modalidade Bacharelado Interdisciplinar (B.I.) - Duração mínima: três anos; duração máxima: cinco anos;

- O Processo Seletivo para Vagas Residuais ocorre apenas para ingresso no segundo semestre do ano letivo e contempla as seguintes formas de acesso: Transferência Interna de Curso (no mesmo Campus): Reintegração no mesmo Curso: Transferência Externa e Matrícula para Portadores de Diploma;

- Os estudantes que concluíram o Curso num tempo inferior a três anos são aqueles com ingresso através do Processo Seletivo para Vagas Residuais com Aproveitamentos de Estudos, ou que aproveitaram estudos realizados em outra instituição ou reingressaram no mesmo B.I., ou em outro, para redirecionar sua formação;

- Para o cálculo da "Evasão Aparente" em todas as turmas, utilizou-se a relação "Evasão = $[(n^{\circ} \text{ de ingressos} - n^{\circ} \text{ de inscritos em 2015-2} - n^{\circ} \text{ de graduados})/n^{\circ} \text{ de ingressos}] \times 100$ ". Para o cálculo por B.I./Turno, por B.I. e Geral, foi utilizada a mesma expressão. Para a turma 2015 (e com menor efeito, para as turmas 2010 a 2014), essa fórmula apresenta relativa inconsistência, pois há simultaneamente saída de alunos (através de abandono/desistência formal) e preenchimento destas vagas (e de outras, ociosas nos Processos Seletivos anteriores), por meio da seleção para ingresso por Vagas Residuais. Em consequência, o cálculo por B.I./Turno (a partir de 2010), por B.I. e Geral também apresenta a mesma dificuldade de interpretação. Para o cálculo da "Evasão Real" em todas as turmas, utilizou-se a relação "Evasão = $[(n^{\circ} \text{ de ingressos} - n^{\circ} \text{ de vagas ocupadas em 2015-2} - n^{\circ} \text{ de graduados})/n^{\circ} \text{ de ingressos}] \times 100$ ". Para o cálculo por B.I./Turno, por B.I. e Geral, foi utilizada essa mesma expressão. A "Evasão Aparente" sinaliza a evasão instantânea no Curso, pois atesta a frequência do alunado no semestre em estudo e pode ser um indicador da "Evasão Real":

- Nos Bacharelados Interdisciplinares, nota-se uma quantidade significativa de Transferências Internas de Curso, seja por meio do Processo Seletivo para Vagas Residuais, seja através da realização de novo Processo Seletivo para ingresso. No primeiro caso, a saída do curso anterior fica registrada em Sistema como "Mudança de Curso". No segundo, a situação é assinalada como "Desistência de Curso", confundindo-se com o pedido formal de saída para ingresso em outra instituição ou não. A partir deste "trânsito" entre cursos, o cálculo da evasão fica relativamente prejudicado, pois as saídas para reingresso em outro BI (ou no mesmo BI/turno, em turno diferente ou em outro BI), não são adequadamente mensuradas pelo Sistema Acadêmico, resultando num agravamento dos indicadores. Como para cada ingresso na Universidade o aluno adquire um novo número de matrícula e o Sistema Acadêmico considera esse código na contagem de alunos, um estudante é considerado "evadido" de seu curso, mesmo que ele reingresse nesse mesmo curso no semestre imediatamente seguinte ao de sua saída, pois ele obtém uma nova identificação. Do ponto de vista dos estudantes, a mudança de Curso, além de assegurar acolhimento para reorientações vocacionais no seu itinerário acadêmico, permite ainda o Aproveitamento dos Estudos, sem requerer um maior tempo para a sua formação. As matrizes curriculares dos BI permitem esta mobilidade entre áreas com maior eficiência:

- As taxas de evasão de cursos, unidades de ensino, áreas de conhecimento, instituições e até mesmo do ensino superior em geral, devem ser analisadas/comparadas levando-se em consideração a mesma metodologia de cálculo e o uso das mesmas variáveis, além das mesmas unidades de observação do fenômeno (curso/unidades de ensino/áreas de conhecimento/instituições/ensino superior). O uso de diferentes indicadores de evasão conduz a resultados equivocados, com termos percentuais elevados, sem que representem de maneira adequada e precisa o fenômeno em questão. Por exemplo, o uso de fórmulas para o cálculo da evasão de curso que utilizem o tempo necessário para a integralização curricular como variável tem comparabilidade nula com outro curso de duração maior na mesma instituição, ou ainda com o mesmo curso em outra instituição, com duração diferente.