



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LEONE ALVES DA SILVA**

**A ESCOLHA DE JOVENS COTISTAS PELO BACHARELADO  
INTERDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA**

**Salvador  
2022**

**LEONE ALVES DA SILVA**

**A ESCOLHA DE JOVENS COTISTAS PELO BACHARELADO  
INTERDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em  
Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal  
da Bahia, como requisito para obtenção do grau de  
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus

**Salvador  
2022**

**LEONE ALVES DA SILVA**

**A ESCOLHA DE JOVENS COTISTAS PELO BACHARELADO  
INTERDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 07 de julho de 2022

Banca examinadora


Marta Lícia Teles Brito de Jesus – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia



Paulo Cesar Oliveira de Jesus \_\_\_\_\_  
Doutor em História pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Sônia Maria Rocha Sampaio \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia



## AGRADECIMENTOS

A minha formação foi construída por muito bons encontros e reencontros com pessoas maravilhosas. Agradeço a todos que contribuíram, diretamente ou indiretamente, para que esta etapa da minha vida tornasse possível.

À minha, Aldneia e meus irmãos, Lavínia e Benjamin, por sempre apoiarem os meus sonhos. Este trabalho também é de vocês, para vocês.

O silêncio, os gestos, as orações e os cuidados dos meus avós Damiana, Deraldo e Maria Patrícia (*in memoriam*).

Às minhas melhores amigas, Elane e Jamile, pela ajuda nos momentos de sufoco e por serem “eu” quando não pude. Sem vocês, não conseguiria ter chegado até aqui.

Às minhas tias: Dilvânia, Ieda, Iraci (*in memoriam*), Nadja, Taís e Tatiane. E aos meus tios, Adelmo e Joçanã, pela preocupação em saber como eu estava e se estava precisando de algo a todo momento da minha vida. Em especial, Joçanã e Iraci que, ao saberem da minha aprovação na UFBA, correram para comprar meu material escolar.

À pessoa que tornou minha formação de pesquisador possível: Marta Lícia de Jesus, minha orientadora! Sem dúvida, este trabalho não seria possível sem ela. Sou muito grato pelos ensinamentos e por acreditar em mim sempre, até mesmo quando eu não acreditei. O nosso reencontro no Instituto Oyá não foi à toa.

Às minhas amigas: Bruna, Drielle, Emmanuel, Indiana, Jéssica, Maria Luiza e Rosa Helena. Obrigado pelas conversas, pela escuta aos meus desabafos, pelas risadas, pelos momentos nas aulas, na hora do almoço na sala do Diretório Acadêmico, pelas nossas saídas comemorativas. Quanta história para ser contada!

Às minhas amigas, Ana Paula, Janessa, Joseane, Lara, Ludmila e Soraia, que também contribuíram para que a minha caminhada na universidade fosse mais leve.

Pelo acolhimento sem igual do Observatório da Vida Estudantil, nas pessoas de Bianca, Edlene, Eunice, Nelson, Sandra e professora Sônia. Agradeço imensamente pelo espaço que muito contribuiu para este trabalho. À minha tutora, Eunice, especialmente, pelas longas conversas por chamada de vídeo e trocas de áudios por WhatsApp para a escrita dos relatórios, pela paciência e por sempre estar disponível em ajudar.

À Deus por ter colocado todas essas pessoas maravilhosas em minha vida e ter me dado forças para seguir os meus sonhos.

Finalmente, à Universidade Federal da Bahia, espaço singular de formação pública, gratuita e de qualidade. Tenho muito orgulho de estar me formando nessa instituição. Viva à ciência! Viva à universidade pública! Viva à UFBA!

SILVA, Leone Alves da. A escolha de jovens cotistas pelo Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia. 82f. 2022. Monografia (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo compreender o processo de escolha do Bacharelado Interdisciplinar (BI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por jovens cotistas, egressos de escolas públicas, autodeclarados pretos e pardos e com renda *per capita* de até um salário mínimo, considerando o formato seletivo do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). A investigação partiu da hipótese de que os jovens cotistas escolhem o BI da UFBA como uma alternativa mais viável de acesso à universidade pública, tendo em vista a possibilidade de, após concluí-lo, ingressar em um curso profissional de alta concorrência no SiSU, através de processo seletivo restrito aos graduados do BI. Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram orientados pela abordagem qualitativa e constaram de análise de um banco de dados contendo informações sobre jovens que participaram de um projeto de extensão da UFBA que visava apoiar esses estudantes em seu processo de preparação para o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), bem como, realização de entrevistas com duas jovens formadas no BI em Saúde e uma graduada no BI em Ciência e Tecnologia. Os resultados obtidos revelam que o *status* social da UFBA associado à possibilidade de ingressar em um curso profissional considerado de maior prestígio social após a conclusão do BI levaram as jovens a escolher o curso. No que diz respeito à permanência, esta foi garantida por políticas de assistência estudantil e apoio de estudantes mais velhos na indicação de componentes curriculares que contribuem para a passagem bem sucedida para o segundo ciclo. Entretanto, do momento da escolha até a conclusão do curso, as entrevistas apontam barreiras institucionais e formativas na operacionalização do BI. Quanto aos projetos futuros destes jovens, identificamos como o seu principal desejo, a entrada no mundo do trabalho, por ser a oportunidade de alterar suas condições de vida e das suas famílias.

**Palavras-chave:** Cotas. Acesso e Permanência. Ensino Superior. Bacharelados Interdisciplinares. UFBA.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	7
<b>1 OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA</b>	16
1.1 REUNI, UNIVERSIDADE NOVA E OS BI NA UFBA	19
1.2 A ESTRUTURA CURRICULAR DO BI	23
<b>1.2.1 A estrutura curricular do BI em Ciência e Tecnologia e em Saúde</b>	26
<b>1.2.2 A passagem para o segundo ciclo</b>	30
<b>2 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b>	33
2.1 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PASSADO RECENTE	37
<b>2.1.1 O Reuni na UFBA</b>	41
2.2 NOVAS FORMAS DE ACESSO: ENEM, SISU E LEI DE COTAS	44
<b>2.2.1 O Enem/SiSU e a Lei de Cotas na UFBA</b>	47
<b>3 DA ESCOLHA DAS JOVENS PELO BI DA UFBA AOS PROJETOS DE VIDA: RESULTADOS DA PESQUISA</b>	51
3.1 QUEM SÃO AS JOVENS COTISTAS PESQUISADAS?	56
3.2 O QUE DIZEM AS JOVENS COTISTAS PESQUISADAS?	58
<b>3.2.1 Do ensino médio a escolha do curso superior</b>	59
<b>3.2.2 A permanência: entre os entraves institucionais e formativos</b>	63
<b>3.2.3 Os projetos de vida: continuidade dos estudos e mercado de trabalho</b>	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	71
<b>REFERÊNCIAS</b>	74
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	80

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como finalidade compreender o processo de escolha pelo Bacharelado Interdisciplinar (BI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por jovens cotistas, egressos de escolas públicas, autodeclarados pretos e pardos e com renda *per capita* de até um salário mínimo, considerando o formato seletivo vigente do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

A principal motivação para esta pesquisa foi a minha experiência na Iniciação Científica, quando participei da pesquisa Avaliação do Projeto de Extensão Apoio ao Ingresso de Estudantes de Escolas Públicas no Ensino Superior e me interessei em aprofundar como se dava o processo de escolha dos cursos pelos jovens atendidos pelo projeto. Os dados iniciais obtidos, por meio de questionários aplicados com os egressos, nos levaram a um número significativo de jovens que escolheram um dos BI da UFBA<sup>1</sup>. Esta inquietação foi registrada no formato de resumo expandido, no IV Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Bahia, no ano de 2020, vindo a se concretizar na necessidade de aprofundamento em estudos posteriores e no projeto deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No decorrer das atividades de pesquisa, aprofundei os estudos sobre as políticas de educação superior, participando regularmente dos encontros do Grupo de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da UFBA. Seguindo, me aproximei do Observatório da Vida Estudantil (OVE), grupo de pesquisa do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), unidade que hospeda os BI na UFBA. Nesse grupo, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), durante um ano e meio, pesquisando sobre formação universitária e interdisciplinaridade (2020-2021) e avaliação da aprendizagem nos bacharelados interdisciplinares (2021-2022). Sem dúvida, estas experiências na iniciação à pesquisa, contribuíram para a aproximação e construção do objeto de estudo que apresento neste trabalho.

No que se refere à delimitação do problema de pesquisa, as inquietações que dão a tônica a esta investigação são as mudanças ocorridas nos últimos anos no cenário da Educação Superior (ES) pública brasileira, sobretudo, no que diz respeito ao acesso e à organização dos processos seletivos. Primeiramente, com relação ao acesso, a ES pública experienciou uma expansão resultante do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

---

<sup>1</sup> No universo de 35 (trinta e cinco jovens), oriundos das escolas públicas estaduais, que ingressaram em um curso de graduação, observamos que sete escolheram um dos BI.



Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007, que objetivou a ampliação das condições de acesso e permanência, a reestruturação acadêmico-curricular, a renovação pedagógica neste nível de ensino, entre outras metas.

No contexto do Reuni, a UFBA criou os Bacharelados Interdisciplinares, passando a ofertar um curso de graduação estruturado em um modelo de ciclos. Os BI foram implementados em 2009 e podem ser definidos como cursos de graduação de formação geral universitária, com alta flexibilidade curricular, baseado na interdisciplinaridade e integração das grandes áreas do conhecimento (CAMARGO et al., 2010).

Na UFBA, as grandes áreas do conhecimento são Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde, que, por sua vez, são os quatro cursos ofertados neste modelo de graduação. Para sediar estes cursos, em 2008, foi criado um novo instituto: o IHAC. Vale destacar que, neste mesmo instituto, em 2011, foi criado o Programa de Pós-graduação *stricto sensu* Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) com o objetivo de fomentar a discussão sobre a educação superior brasileira e, também, como uma das possibilidades de estudos de terceiro ciclo para egressos dos BI do IHAC/UFBA. A proposta curricular dos BI da UFBA, que será tratada detalhadamente no decorrer do trabalho, é baseada nos princípios de flexibilidade, autonomia, articulação, atualização e inclusão curricular da cultura artística, científica e humanística (UFBA, 2008).

No que diz respeito às formas de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, em que pese a autonomia destas, é possível observar uma substituição crescente do tradicional Exame Vestibular pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a repercussão da implementação da conhecida Lei de Cotas. As notas obtidas no Enem são utilizadas, como mecanismo de acesso à ES, no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), criado em 2009, o qual em 2012, passou a ser articulado à Lei nº 12.711/12 (Lei de Cotas). De acordo com o site do SiSU, 59 (cinquenta e nove) das 68 (sessenta e oito) universidades federais existentes, até o primeiro semestre de 2020, aderiram ao sistema como principal e/ou única forma de acesso aos cursos de graduação.

No SiSU, o candidato, sabendo previamente da nota obtida no Enem, pode escolher duas opções de cursos e/ou instituições de todo o Brasil e, se desejar, pode alterá-los durante os três dias em que o sistema permanece aberto, considerando ou não os *feedbacks* diários que informam a sua posição para o curso e instituição pleiteada. A posição do candidato no *ranking* é relativa à nota de corte, que é a menor nota para ficar entre os selecionados dentro da modalidade em que ele está concorrendo, que pode ser pela ampla concorrência ou reserva de vagas, prevista pela Lei de Cotas.

A Lei de Cotas prevê a reserva de 50% das vagas em universidades e institutos federais para pessoas que estudaram em escolas públicas. Desse total, metade é destinada aos egressos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Além disso, a reserva prevista deve ser preenchida por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, de acordo com a proporção ao total de vagas no mínimo igual aos referidos grupos na população da unidade da Federação onde está situada a instituição, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, a UFBA adotou o SiSU como a única forma de acesso a todos os cursos ofertados pela Universidade, em 2014. O processo seletivo, até 2013, era organizado em duas fases seletivas para acesso aos cursos de progressão linear (CPL). Enquanto o ingresso nos cursos de BI e Cursos Superiores de Tecnologia (CST) se deu, no primeiro ano de funcionamento, em 2009, por meio apenas da primeira fase do vestibular tradicional. A partir do ano seguinte então, a seleção dos candidatos ocorreu somente via Enem/SiSU.

Sublinho que a UFBA utiliza o sistema de cotas desde 2005 oferecendo cotas étnico-raciais e sociais. Aqui nos interessa, sobretudo, um grupo específico atendido pela reserva de vagas, qual seja, candidatos egressos de escola pública de ensino médio, autodeclarados pretos e pardos, com renda familiar de até um salário mínimo e meio *per capita*.

É certo que essas mudanças brevemente descritas impactam significativamente em um momento específico do acesso ao ensino superior: a escolha do curso. De acordo com Nogueira (2004), tanto as pesquisas nacionais quanto as internacionais apontam para: primeiro, uma conclusão de que o perfil dos estudantes varia de acordo com o curso frequentado; e segundo, a existência de um importante e complexo processo de autosseleção acadêmica e socioeconômica na escolha do curso superior. Em outras palavras, candidatos mais novos e com o perfil socioeconômico e escolar mais elevado tendem a escolher cursos considerados de maior prestígio social e retorno econômico. Em sentido contrário, candidatos mais pobres e com perfil escolar mais modesto, escolhem cursos considerados de menor status e possível retorno econômico.

No entanto, esse mesmo autor, chama a atenção para os casos em que os indivíduos nem sempre agem da forma estatisticamente mais provável, indicando que é importante compreender o processo de escolha do curso para além da simples correlação entre o perfil dos candidatos e o curso escolhido. Para entender o processo de escolha do curso superior em uma perspectiva sociológica, segundo Nogueira (2004), devemos considerar como se relacionam duas dimensões básicas desse fenômeno. Primeiro, a dimensão objetiva da escolha do curso, que diz respeito à posição social, à estrutura de oportunidade do sistema universitário e às

características do mercado de trabalho. Segundo, a dimensão subjetiva que seria a escolha do indivíduo a partir de determinados gostos ou preferências, de um conjunto de aspirações, expectativas e projetos de vida, de representações sobre si mesmo e as informações mais ou menos amplas sobre o sistema universitário, cursos e futuras profissões.

A respeito da escolha do curso superior por meio do SiSU, pesquisas mais recentes têm indicado que esse mecanismo de seleção pode contribuir para que os candidatos façam escolhas mais estratégicas, optando por cursos possíveis e, ao mesmo tempo, afastando-se cada vez mais, dos cursos desejados (NOGUEIRA *et al.*, 2017; ARIIVALDO; NOGUEIRA, 2018; NOGUEIRA, 2018; ARIIVALDO; NOGUEIRA, 2021). Ainda segundo Nogueira (2018), o SiSU talvez “aprofunde o processo de adequação das preferências e de autoseleção” (p. 33), ao passo que, reproduz as desigualdades sociais e desigualdades educacionais, criando hierarquias entre cursos, dentro do próprio sistema universitário. Depreende-se daí, que a população atendida pelas cotas, por exemplo, no contexto do SiSU, escolha cursos “mais adequados” a indivíduos com o seu perfil em detrimento de cursos tradicionalmente mais seletivos.

Um indicador que revela os impactos dessas mudanças nas formas de ingresso na universidade é a concorrência. No caso da UFBA, o curso de Medicina, o mais concorrido entre os CPL, a relação de candidato/vaga foi de 38,99 em 2011 saltando para 58,67, um aumento de 50,47%, em 2013, ano que antecedeu a adesão ao SiSU para essa modalidade de curso. Após a implementação do sistema, um indicativo da concorrência são as notas de corte. O curso de Medicina continua sendo o mais concorrido entre os cursos lineares, registrando um aumento gradativo da pontuação mínima na ampla concorrência: 779,05 (2015); 780,81 (2017); e 789,46 (2019).

Dentre os cursos da modalidade de Bacharelado Interdisciplinar, o BI em Saúde do turno diurno é o mais concorrido. Antes da adoção exclusiva pelo Enem/SiSU na UFBA, esse curso registrou em 2011, uma relação de 9,25 candidatos por vagas e, em 2013, marcou 9,54. No período pós SiSU, de modo similar ao curso de Medicina, o BI em Saúde permanece com as maiores notas de corte entre os cursos desta modalidade: 706,18 (2015); 718,40 (2017); e 736,32 (2019).

Em percentuais, quando comparamos a realidade do curso mais concorrido destas duas modalidades, o BI em Saúde e Medicina, observamos que, no ano de 2013, 514,9% é a diferença na concorrência entre eles. Enquanto, após cinco anos da adesão ao SiSU, a diferença nas notas de corte foi de apenas 7,21% entre os referidos cursos. Essas mudanças parecem indicar a

intensificação do processo de adequação das preferências na escolha do curso no contexto do SiSU.

Diante dessa problematização, surgiram alguns questionamentos que delineiam esta pesquisa: Que motivos têm levado jovens egressos de escolas públicas, autodeclarados pretos e pardos e com renda de até um salário mínimo *per capita* a escolher o BI da UFBA? Os jovens pesquisados escolheram o BI como uma estratégia de ingresso no ensino superior público? Seria a chance de ser aprovado em um curso altamente concorrido no Enem/SiSU? Quais as perspectivas dos jovens pesquisados após a conclusão do BI?

Estas questões auxiliaram a definição do objetivo geral da pesquisa: compreender o processo de escolha do Bacharelado Interdisciplinar da UFBA por jovens cotistas, egressos de escolas públicas, autodeclarados pretos e pardos e com renda per capita de até um salário mínimo no contexto do SiSU. Especificamente, objetivo descrever o contexto de criação dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA; caracterizar o perfil pessoal, socioeconômico e escolar dos jovens que acessaram o Bacharelado Interdisciplinar; identificar as estratégias construídas que levaram os jovens pesquisados à escolha final pelo BI da UFBA, como eles vivenciam o curso e suas expectativas de futuro.

Durante o processo de aproximação do objeto de estudo, realizei um levantamento de trabalho no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e identifiquei 12 (doze) teses e 37 (trinta e sete) dissertações que versam sobre os bacharelados interdisciplinares. Há estudos que abordam a interdisciplinaridade, a proposta de inovação curricular, a formação universitária, o contexto político de criação dos BI, sobretudo, em torno do Reuni, como também, o fenômeno da evasão nesses cursos de graduação. Dentre esses trabalhos, encontrei três dissertações que se aproximam da temática deste TCC por tratarem de fatores ligados ao processo de escolha pelo BI, realizados no PPGEISU do IHAC. A seguir, apresentamos uma síntese dessas dissertações.

Carolinne Vieira (2015), no trabalho intitulado *Os Fatores Predominantes na Escolha pelos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA*, investigou o que incidia na escolha dos estudantes pelos BI da UFBA. Para isto, a autora realizou um estudo do estado da arte de fatores predominantes internos (vocação, emoção e pessoal) e fatores predominantes externos (aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, instituições de ensino, status social, família, amigos) que envolvem a escolha vocacional/profissional. A outra parte da pesquisa foi a realização de entrevistas em profundidade e grupos focais com o total de 40 estudantes dos quatro BI. Os resultados indicaram que, no que se refere aos motivos da escolha pelos BI, a interdisciplinaridade, a indecisão vocacional e o interesse em fazer um curso profissional na

área do BI escolhido aparecem com mais força, sobretudo esse último fator entre os estudantes do BI de Saúde e Humanidades. A respeito dos fatores que predominaram na escolha, apareceram na pesquisa a influência de amigos, familiares, professores, a mídia e do mercado de trabalho. Por fim, sobre o conhecimento acerca da proposta dos cursos, os entrevistados que os conheciam superficialmente, consideram a opinião de pessoas, informações obtidas na internet, palestras nos colégios e leitura do projeto pedagógico e de documentos disponíveis.

Focalizando apenas no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Maria Teles (2015), na sua dissertação *A Escolha dos Estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA pela área da Saúde*, quis identificar a percepção e a motivação da escolha de graduandos do BI em Saúde da UFBA pela área de saúde e do próprio BI. Teles (2015) discute teoricamente a escolha profissional no contexto da sociedade capitalista, que exige dos jovens, ainda em seu período de construção de identidade e subjetividade, escolher uma profissão. A pesquisa foi realizada utilizando a técnica de grupos focais com 25 alunos do BI em Saúde, predominantemente, do sexo feminino, com faixa etária dos 17 aos 57 anos, estudantes de duas turmas do componente curricular Introdução ao Campo da Saúde, oferecido no 1º semestre do curso. A pesquisa conclui que, em relação à percepção sobre a área da saúde, os estudantes veem que a atuação profissional na área se tornou desumanizada e destacam a precarização das condições de trabalho dos profissionais da saúde. Como motivo da escolha pela área da saúde, indicam a possibilidade de ajudar as pessoas, a motivação para conhecer o corpo humano, a identificação com a área, a partir do convívio com profissionais de saúde, o retorno financeiro, além de outros motivos, tais como, o amor pela área. Quanto ao BI em Saúde, os estudantes percebem a importância da formação interdisciplinar, a possibilidade de continuar a formação acadêmica em CPL ou na pós-graduação *stricto sensu*, a facilidade para ingressar na universidade e, também, sinalizam uma preocupação com a inserção no mercado de trabalho, após a conclusão do curso. Por último, no que se refere aos motivos da escolha pelo referido curso, eles destacam a possibilidade de decidir a escolha profissional como também uma forma de ingressar no curso de Medicina.

Na mesma direção, a dissertação intitulada *Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: Um novo modelo de formação acadêmica ou uma via de acesso ao curso de Medicina?*, de Alessandra Pimentel (2017), apresentou os conceitos da Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super, para compreender os fatores que impactam o processo de decisão dos alunos ingressantes no primeiro semestre de 2016 na escolha pelo BI em Saúde da UFBA, considerando os projetos profissionais para o futuro. Para a produção de dados, foram aplicados questionários por meio de formulário eletrônico. Os jovens pesquisados são majoritariamente

do sexo feminino, moram com os pais, não trabalham, possuem renda familiar em torno 3 a 4 salários mínimos, e pais com escolaridade de nível médio. Entre outras questões, a autora identificou motivos gerais para escolha do curso com o *status* da instituição, da formação interdisciplinar, despreocupados com as questões da profissionalização e mercado de trabalho. Isso revela uma contradição, visto que, os estudantes indicam a expectativa com relação a este curso possibilitar o ingresso em uma graduação profissionalizante na área de saúde e, especificamente, Medicina. Além disso, Pimentel (2017) sugere que a escolha pelo BI possa ser uma alternativa para ingresso no ensino superior.

Esses trabalhos, em suma, convergem para a hipótese de que o BI na UFBA pode ser considerado como uma via de ingresso dos jovens na educação superior, tendo em vista que seu modelo baseado em ciclos, possibilita acessar os cursos de progressão linear. Embora os sujeitos pesquisados reconheçam o caráter da formação geral e de base interdisciplinar bem como um período maior para decidir se deseja seguir uma carreira profissional, a ênfase recai sobre a expectativa de cursar o segundo ciclo, demonstrando raramente o desejo de continuar os estudos por meio da pós-graduação *stricto sensu*.

No entanto, os jovens com o perfil eleito nesta pesquisa de TCC não fazem parte dos grupos privilegiados nos referidos trabalhos de mestrado analisados na revisão bibliográfica, revelando a importância de participarmos deste debate com a escuta a outros atores devido ao recorte étnico-racial e de classe adotado. Assim, estimamos que esta pesquisa contribua para compreender o motivo da tendência na escolha pelo BI da UFBA entre os jovens com esse perfil. Essa compreensão, de certa forma, pode indicar os limites e possibilidades da organização atual dos formatos seletivos de ingresso na educação superior para os candidatos oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos e pardos e com renda *per capita* de até um salário mínimo. Penso que isso seria importante para um entendimento, do ponto de vista sociológico, de como as políticas de acesso à educação superior repercutem nas escolhas e trajetórias individuais dos jovens de camadas populares.

Para a realização dessa pesquisa, escolhi o Projeto de Extensão Apoio ao Ingresso de Estudantes de Escolas Públicas no Ensino Superior como campo empírico. Esse projeto de extensão teve como foco apoiar jovens da escola pública, no último ano do ensino médio, durante a preparação para o Enem e vestibulares tradicionais, em Salvador/BA que funcionou entre 2012 e 2018, sob a coordenação de uma docente e dois estagiários, estudantes de licenciatura. Anualmente, eram identificados 30 estudantes concluintes da rede pública de educação básica, sendo 15 de escolas estaduais do centro da cidade e 15 do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), inscritos no Programa de Assistência e Apoio aos

Estudantes (PAAE). Os jovens selecionados recebiam uma bolsa em curso pré-vestibular privado, reconhecido pela alta taxa de aprovação nos vestibulares, associado ao acompanhamento pedagógico e incentivo à participação em atividades científicas e culturais.

Durante o tempo de funcionamento, o projeto atendeu 200 jovens concluintes da educação básica da rede pública estadual e federal de ensino, que se autodeclararam pretos e pardos, moradores de bairros populares de Salvador e Região Metropolitana e tinham renda *per capita* de até um salário mínimo.

Essa investigação de abordagem qualitativa, adota o estudo de caso como metodologia de trabalho. Na perspectiva de Stake (2012), estuda-se um caso para compreender as suas singularidades e semelhanças. Nas palavras do autor, “[...] o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (STAKE, 2012, p. 18). Assim, a adoção dessa metodologia se justifica pela necessidade de estudar em profundidade os jovens que passaram pelo projeto de extensão e, especificamente, escolheram um dos Bacharelados Interdisciplinares como curso superior.

Para a produção de dados qualitativos foi utilizado o banco de dados sobre os egressos do referido projeto de extensão para identificar o perfil dos possíveis entrevistados, bem como a realização de entrevistas em profundidade com jovens egressos do BI. Embora os jovens que acessaram o BI, no banco de dados, possam ser divididos entre aqueles que estão cursando e os recém-formados, optou-se por entrevistar apenas estes últimos, partindo do entendimento de que eles forneceriam dados mais consolidados para compreender as estratégias de acesso e de permanência no BI e os motivos que levaram à escolha do curso e o que fazer depois de ter cursado o BI.

Na construção do roteiro da entrevista semiestruturada, que se encontra em apêndice, estabeleci blocos-temáticos gerais contendo questões que considere essenciais para a compreensão do objeto de estudo (ZAGO, 2011). Levei em consideração o fato de já ter acesso a informações sobre os possíveis entrevistados: dados pessoais (idade, pertencimento étnico-racial, pertencimento religioso, gênero); perfil socioeconômico (escolaridade dos pais, renda, moradia); e, perfil acadêmico (escolas em que estudou, curso que ingressou, situação do curso), as entrevistas em profundidade foram conduzidas, por meio da escuta empática, tentamos manter o equilíbrio entre o engajamento mútuo (pesquisador e entrevistado) e o distanciamento necessário para não perder de vista o nosso objeto de pesquisa (BRANDÃO, 2002).

No total, identifiquei, no banco de dados do projeto de extensão, 15 (quinze) egressos do projeto de extensão, entre estudantes e graduados do BI. No grupo dos que estão cursando, há sete estudantes, sendo dois do BI em Artes, dois do BI em Ciência e Tecnologia, dois do BI

em Humanidades e um do BI em Saúde. Enquanto entre os formados, há quatro graduados no BI em Ciência e Tecnologia, um no BI em Humanidades e três no BI em Saúde. Neste último grupo, recorte do trabalho, entrevistei os egressos do BI que tinham ingressado em um CPL e egressos que não tinham trilhado esse caminho. Pelo fato de não ter egressos formados no BI de Artes e ter apenas um formado no BI de Humanidades, considerei nesta pesquisa os egressos do BI em Ciência e Tecnologia e BI em Saúde. A partir disso, entrevistei três jovens formadas no BI, sendo duas no BI em Saúde e uma em Ciência e Tecnologia. Não consegui entrevistar a quarta jovem, que seria formada no BI em Ciência e Tecnologia e que não ingressou em um CPL.

Esse trabalho está organizado por essa introdução e três seções seguidas pelas considerações finais. Na primeira seção, intitulada “Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA”, apresentamos, historicamente, o papel da Universidade e o contexto político-educacional que resultou na criação e implantação dos BI na UFBA. Na seção “O acesso à educação superior no Brasil” abordamos as mudanças ocorridas neste nível de ensino, no que se refere às políticas de expansão, democratização e das formas de acesso (processos seletivos). Em seguida, na seção “Da escolha das jovens cotistas pelo BI da UFBA aos projetos de vida: resultados da pesquisa”, analisamos e discutimos os dados produzidos na pesquisa, por meio da análise das entrevistas e debate teórico sobre o fenômeno em tela. Por fim, são apresentadas as considerações finais, contendo os principais resultados da investigação.



## 1 OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA

Os Bacharelados Interdisciplinares são criados na UFBA no contexto da adesão da Instituição ao Reuni, instituído em 2007, mas pode-se afirmar que a proposta é resultado de diversas discussões acerca da necessidade de propor novos modelos para os cursos de graduação nas universidades brasileiras, resultado de uma crise que emerge num contexto educacional mais amplo, sobretudo, no que diz respeito à produção do conhecimento e a função da educação superior para a sociedade atual.

Antes de tudo, para Almeida Filho e Coutinho (2011), é necessário distinguir as funções da educação superior das funções da Universidade. Para eles, as primeiras objetivam, principalmente, a formação de quadro técnicos, entendendo os sujeitos como aplicadores de técnicas e práticas do conhecimento disciplinar, habilitando-o assim para carreiras profissionais. Enquanto as universidades abrangem a formação de intelectuais, se responsabilizando pela formação de produtores de conhecimentos, pesquisadores e criadores. Contudo, na visão dos autores, as universidades brasileiras têm se centrado na formação profissional.

Ao longo da história a universidade tem assumido diversos papéis, alicerçados ao contexto social, econômico, político e educacional em que está inserida. Segundo Teixeira (1989), a universidade surge na Europa, entre os séculos XI e XII, em razão do “declínio das escolas-catedrais [...] que legitimava a Igreja como detentora do direito exclusivo da criação e gestão de escolas.” (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015, p. 624). Por conta disso, essa universidade medieval — que pode ser considerada como escolástica — se baseou, para a construção do modelo escolar, na organização do conhecimento da antiguidade grega e no pensamento cristão mantenedor do papado (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015).

Com o advento do iluminismo, no período renascentista, a sociedade se transformou e passou a demandar novas exigências. Paulatinamente, a universidade escolástica foi sendo substituída por uma universidade do iluminismo. Para Rocha e Almeida Filho (2002), o fim da universidade medieval se deu em torno do início do século XVI, permitindo o surgimento da universidade moderna, no começo do século XIX.

As universidades do período renascentista se caracterizam, principalmente, pela introdução ao pensamento científico no modelo de educação. Um marco dessa época é a Universidade de Berlim, idealizada por Wilhelm von Humboldt, na Alemanha. A Universidade Humboldtiana renasce tendo a ciência como objetivo de estudo essencial, defendendo a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e formação, valorizando o processo de autonomia da

produção do conhecimento perante a Igreja e o Estado e a certificação profissional através do diploma (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015). A universidade passa a ser o lugar principal para a expressão da identidade nacional, bem como para a descoberta do conhecimento (TEIXEIRA, 1989).

Na mesma época, na França, Napoleão Bonaparte reformulou o sistema de ensino superior, influenciado fortemente pelas ideias de Descartes, estruturando a universidade em faculdades profissionais isoladas, com a oferta de uma formação linear e disciplinar (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015). E, na segunda metade do século XIX, a universidade norte-americana foi reformulada por Daniel Gilman que implantou um novo modelo universitário, inspirado na universidade moderna, na Universidade Johns Hopkins e Abraham Flexner consolidou-o em todo o sistema universitário dos EUA, no começo do século XX (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011).

No Brasil, a universidade surgiu tardiamente no início do século XX influenciada pela concepção profissionalizante de ensino superior da Corte portuguesa que residia no país. O marco do surgimento da universidade brasileira se deu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, a qual se deu pela integração da Escola Politécnica e da Faculdade de Medicina e de Direito. Apenas em 1930, o país passa a gestar uma concepção de Universidade, com a criação de duas instituições: a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a partir do movimento liderado por Fernando Azevedo; a Universidade do Distrito Federal (UDF), no ano seguinte, criada por Anísio Teixeira.

A USP surgiu com a finalidade de promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes. Na mesma direção, a UDF definiu suas funções com ênfase no ensino; na pesquisa científica, literária e artística; na promoção da cultura, assim como, na formação de profissionais e técnicos nos vários campos de atuação das escolas e institutos, e por fim, prover a formação do magistério em todos os níveis. (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

No entanto, por questões políticas, estas novas ideias foram interrompidas, retornando a cena somente em 1960. Nessa década, Anísio Teixeira, juntamente com Darcy Ribeiro, auxiliou a fundação da Universidade de Brasília. Esta universidade nova propunha reformular radicalmente o modelo universitário vigente, propondo o modelo de ciclos. Contudo,

novamente, com o golpe militar, essa proposta foi substituída pela reforma universitária de 1968.

Segundo Fávero (2006), esta reforma, com o objetivo de elevar a eficiência e a produtividade da universidade, propôs principalmente “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação” (p. 34). Por outro lado, conforme Martins (2009) aponta, a reforma de 1968 criou condições favoráveis para o processo de privatização do ensino superior, ao permitir a existência de instituições organizadas por estabelecimentos isolados, “estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional.” (MARTINS, 2009, p. 21). Tal processo tem se intensificado cada vez mais desde então. Nas décadas seguintes, a universidade seguiu um modelo de educação conservador, ainda profissionalizante, rigidamente controlado pelo regime militar. Nos anos de 1980, o advento de ideais democratizantes fez com esse modelo de universidade entrasse em declínio, aproximando o país para a redemocratização. Assim, em 1985, se instalou a Assembleia Nacional Constituinte, com a criação dos sindicatos, associações profissionais e outros movimentos sociais, ansiando um novo projeto de Estado (MAZZILLI, 2011).

No caso da educação superior, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), fundada em 1981, instaura um movimento de mudanças na universidade brasileira. Esta associação é responsável por propagar princípios de defesa do ensino público, gratuito e de qualidade, autonomia e democratização das universidades. Os princípios desse projeto são orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tal movimento resulta na incorporação dos princípios na Constituição de 1988, no artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” O conceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão expressa em si a função social da universidade em prol de uma sociedade mais democrática e igualitária, reconhecendo assim a existência das desigualdades sociais presente nas instituições de ensino superior do país (MAZZILLI, 2011).

A partir de 1990, o sistema universitário brasileiro passa a ser influenciado pelo movimento político neoliberal, fomentado pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio. Inicia-se, nesse período, o processo exponencial de privatização das instituições de ensino superior brasileiras. Ao mesmo tempo em que, 29 Ministros da Educação de países europeus assinam a Declaração de Bolonha (1999) com um

objetivo de criar um Espaço Europeu de Educação Superior, buscando unificar o sistema de ensino superior e reestruturar as metodologias, pedagogia e currículo das universidades dos países da União Europeia (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015).

É este o cenário que antecede a virada para o século XXI, por meio da Declaração de Bolonha na Europa, que faz reacender as discussões sobre o sistema universitário vigente e sua necessidade de reformulação. Assim, as universidades brasileiras começam a se articular, debater e propor novos modelos de ensino superior em busca de uma nova universidade. A UFBA, por sua vez, representou um importante papel nesse processo, com a criação de grupos de trabalhos, produção de documentos e participando ativamente na formulação das políticas públicas educacionais voltadas para a educação superior.

### 1.1 REUNI, UNIVERSIDADE NOVA E OS BI NA UFBA

O cenário brasileiro atual e o acúmulo histórico já sinalizavam a emergência de uma mudança em relação ao modelo da educação superior, defasado por ainda seguir um modelo que encontra suas bases em uma universidade europeia do século XIX, a universidade de Humboldt. De acordo com Rocha e Almeida Filho (2002), o constrangimento histórico de termos uma universidade arcaica e inerte indicava condições de superação. Para os autores, a universidade permanece sob o tradicionalismo imposto pela ditadura militar e o mercado de trabalho parece não mais se importar com a formação universitária atual alicerçada na formação profissional.

Acrescentando a isso, Almeida Filho e Coutinho (2011) afirmam que devido à Constituição de 1988, o Brasil iniciou alguns processos importantes para a educação superior como o crescimento da produção acadêmica resultado da estabilização e ampliação do financiamento do sistema de ciência e tecnologia e do fomento à cultura, e a crescente importância do Brasil no cenário político e econômico mundial, fazendo avançar o processo de internacionalização do parque universitário brasileiro.

Ante o exposto, concordamos com o questionamento feito por Rocha e Almeida Filho (2002, p. 1) a respeito da função da universidade para esse novo momento: “formar profissionais ou promover ciência e cultura? Educar cidadãos ou credenciar profissionais?”. Como em todo momento da história, a universidade tem o seu papel e modelo de educação novamente questionado face às novas demandas da sociedade. Nesse sentido, fez-se necessário pensar uma universidade nova para essas novas exigências sociais.

Anísio Teixeira (1962) defende que a função da Universidade não é apenas difundir conhecimentos, conservar a experiência humana e preparar profissionais. Mais do que isso,

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. (TEIXEIRA, 1962, p. 183)

Inspirados nessas ideias da Universidade Nova de Anísio Teixeira e no Processo de Bolonha, algumas universidades brasileiras criaram novos modelos de educação universitária, por exemplo, o Bacharelado em Ciências Moleculares da Universidade de São Paulo (1991), os cursos da USP-Leste (2005), e o Bacharelado em Ciências da Universidade Federal do ABC (2005). Almeida Filho *et al.* (2010) considera que essas iniciativas, apesar de incipientes, possuíam um potencial “capazes de promover mudanças de paradigma no ensino superior no país.” (ALMEIDA FILHO *et al.*, 2010, p. 157).

Nesse contexto, em 2006, a UFBA criou um programa de trabalho, chamado de UFBA Nova, com objetivo de fomentar uma radical reforma universitária. Cabe destacar que tal programa foi criado na reeleição do Prof.º Dr.º Naomar Monteiro Almeida Filho, que contribuiu em vários aspectos na formulação do Reuni, sobretudo, acerca da reestruturação acadêmico-curricular (SILVA, 2014).

O projeto UFBA Nova buscava ir além de uma simples adequação nos planos normativo e administrativo com vista à viabilização financeira e rearranjo institucional. Conforme Almeida Filho *et al.* (2010) apresenta no documento *Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010*, o projeto abrangia:

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; programas de 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; reformas curriculares nos cursos que ainda não haviam apresentado propostas de atualização do ensino de graduação. (ALMEIDA FILHO *et al.*, 2010, p. 158)

A ênfase do programa estava em repensar a arquitetura acadêmica para a universidade, através da criação de um modelo de educação universitária baseada em ciclos, os Bacharelados Interdisciplinares (BI). Esse modelo introduziria um primeiro ciclo terminal de formação geral, com base interdisciplinar, que se constituiria como pré-requisito para os cursos profissionais e acadêmicos (pós-graduação).

Sem se distanciar do cerne da proposta, o projeto UFBA Nova tornou-se Universidade Nova, a partir da reunião da ANDIFES realizada em setembro de 2006, em Recife. Na ocasião, o projeto foi bem acolhido, como também, no mês seguinte, pelo Ministério da Educação (MEC), representado pelo Ministro Fernando Haddad e a Secretaria de Educação Superior (SESu) (ALMEIDA, 2018; ALMEIDA FILHO *et. al.*, 2010).

Entretanto, com a ampla divulgação do andamento do projeto, algumas críticas começaram a surgir à Universidade Nova, as quais, segundo Rocha e Almeida Filho (2002) apresentaram-na “como fruto de relatórios de consultorias nacionais ou internacionais, significando uma submissão à ALCA, ao Consenso de Washington e ao FMI, no marco do neoliberalismo” (p. 3).

Lima, Azevedo e Catani (2008) também tece algumas considerações acerca da Universidade Nova, explicitando a atração do Brasil pelas novidades europeias e, com mais força, estadunidense. Para os autores, “sem precisar montar a infra-estrutura necessária da universidade norte-americana e sem a necessidade de encaminhar a formação profissional na graduação como, de fato, continua acontecendo na Europa” (p. 27), a Universidade Nova se afasta do Processo de Bolonha e se reaproxima do modelo norte-americano, o qual não foi totalmente implementado na reforma de 1968. Assim, em oposição ao Universidade Nova, os autores defendem que

A universidade é o lugar da insatisfação e da crítica constante. A simples mudança da arquitetura curricular da universidade não a torna uma universidade nova. A universidade brasileira para se renovar precisa tomar a lição histórica de Humboldt, o que não se traduz por germanizar-se, norte-americanizar-se ou europeizar-se. A universidade humboldtiana não está esgotada no Brasil, não se podendo abortar um projeto de universidade que ainda está em gestação e, mesmo assim, tem gerado ciência e massa crítica para o País. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 29)

Apesar das críticas, com o apoio institucional da SESu/MEC, são realizados dois Seminários Nacionais da Universidade Nova. O primeiro realizado em dezembro de 2006, na UFBA, e o segundo na Universidade de Brasília, em março de 2017. Além disso, a SESu criou um Grupo Técnico de Trabalho para elaborar um projeto a nível nacional, que teria como resultado minutas iniciais que documentaram e prepararam o Reuni. Por esse motivo, Almeida

Filho *et al.* (2010) afirma que Reuni foi resultado de um movimento em defesa de um novo modelo universitário iniciado na UFBA.

A instituição do Reuni, por meio do decreto nº 6.096/2007, representou para a UFBA uma oportunidade, entre outras ações, de implementar os BI, visto que, no documento *Diretrizes Gerais* do Reuni, no que diz respeito a reestruturação acadêmico-curricular orientava a:

4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
  5. Reorganização dos cursos de graduação;
  6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
  7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
  8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
- (BRASIL, 2007b, p. 11)

O processo de elaboração do Plano REUNI na UFBA, durante 15 meses, contou como total de 212 atividades de apresentação, esclarecimentos, debates e deliberações, dentro e fora da UFBA. Teve a contribuição de 26 das 30 unidades acadêmicas, a exceção fica por conta das escolas de Teatro e de Belas Artes e as Faculdades de Medicina e de Educação, que não se mostraram favoráveis à adesão ao Reuni. A aprovação do Plano REUNI/UFBA, pelo Conselho Universitário da UFBA, ocorreu no dia 19 de outubro de 2007, como em boa parte das universidades do país, ela se deu com muitas resistências, sobretudo, por parte do movimento estudantil, que chegou a ocupar a reitoria por 42 dias (ALMEIDA FILHO *et. al.*, 2010).

As metas do Reuni na UFBA ficaram assim definidas:

implantação de 28 novos cursos de graduação; abertura de 21 novas turmas de cursos já existentes; ajuste de 22 cursos existentes anteriormente ao REUNI; abertura de 16 turmas de Licenciaturas Especiais; implantação de 7 cursos de Educação Superior Tecnológica; implantação de 4 Bacharelados Interdisciplinares. (ALMEIDA FILHO *et. al.*, 2010, p. 173)

Em relação à meta de implementação dos BI na UFBA, cabe dizer que inicialmente a ideia era que tal curso fosse a única forma de acesso à graduação na UFBA. No entanto, em consultas às Unidades Acadêmicas, decidiu-se manter também o ingresso direto aos cursos profissionalizantes, no qual poderia haver uma mudança paulatina de parte de suas vagas para egressos do BI. Assim, criou-se o IHAC Milton Santos para sediá-los e fomentar atividades acadêmicas inovadoras com base mit (multi, inter, trans) disciplinar do conhecimento.

O BI, portanto, introduz na UFBA uma nova arquitetura acadêmica para a graduação. Por isso, compreender a estrutura curricular de um curso como o BI, torna-se imprescindível

para o entendimento da proposta apoiada na interdisciplinaridade e em uma formação propedêutica. Além disso, é fundamental para entender o contexto em que se dá a escolha dos jovens pesquisados neste trabalho.

## 1.2 A ESTRUTURA CURRICULAR DO BI

O Bacharelado Interdisciplinar da UFBA foi implementado em 2009, sendo ofertado quatro cursos nessa modalidade de graduação, a saber, BI em Artes, BI em Ciência e Tecnologia, BI em Humanidades e BI Saúde. De acordo com UFBA (2008), os cursos de BI têm por objetivo

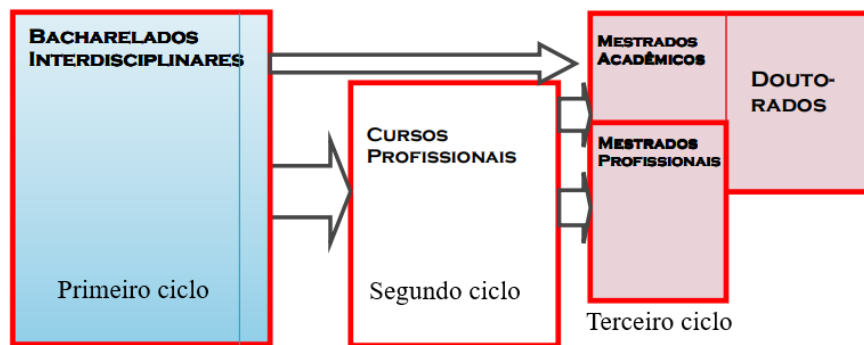
[...] agregar formação geral, humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida bem como uma inserção mais plena na vida social em todas as suas dimensões. Também prevê fundamentos conceituais e metodológicos para a formação profissional em cursos de graduação que o adotem como primeiro ciclo. (UFBA, 2008, p. 12)

O BI se define como sendo um “curso de formação universitária interdisciplinar, com terminalidade própria podendo servir como requisito para: a) formação profissional de graduação; b) formação científica, humanística ou artística de pós-graduação.” (UFBA, 2008, p. 12) cuja base se encontra em dois modelos: o modelo flexneriano dos EUA e o modelo do Processo de Bolonha da Europa. O modelo norte-americano se estrutura em dois níveis: a pré-graduação (*undergraduate*), que são cursos de 4 anos, com um escopo geral e básico, não-profissionais e terminais, mas que podem servir de pré-requisito ou etapa prévia para acessar o segundo nível; e, a graduação (*graduate*) são programas de graduação profissional ou voltado à formação científica (*Master* ou *Doctor*). Enquanto o modelo unificado europeu compreende três níveis: um primeiro ciclo, semelhante a pré-graduação norte-americana, mas com duração de três anos; um segundo ciclo, destinado aos cursos de formação profissional superior, como também, os mestrados profissionais e os acadêmicos de curta duração (1 a 2 anos); e, um terceiro ciclo, voltado para o doutorado de pesquisa de curta (3 anos) ou longa (4 anos) duração.

O modelo de ciclos do BI na UFBA, então, se estabeleceu da seguinte maneira:

### **Figura 1 - Articulação dos BI com os demais ciclos**





Fonte: Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares, UFBA, 2008

A figura 1 demonstra a articulação dos BI com o segundo e terceiro ciclo. Tendo em vista que o BI é um curso com terminalidade própria, é possível que o egresso continue seu percurso universitário ingressando em um curso profissional e, após a conclusão deste último, se desejar, cursar os mestrados acadêmicos ou profissionais. Para aqueles que optarem por não cursar o segundo ciclo, podem ainda prosseguir diretamente para o terceiro ciclo, e nesse caso, apenas na modalidade do mestrado acadêmico.

As múltiplas possibilidades de percurso acadêmico também se concretizam dentro do BI, por meio da estrutura curricular. Os currículos do BI são baseados nos princípios de flexibilidade, autonomia, articulação, atualização e inclusão na cultura artística, científica e humanística. O princípio da flexibilidade se contrapõe com a rigidez dos currículos tradicionais, rompendo com a ideia de pré-requisitos e propondo que o currículo tenha uma quantidade significativa de componentes optativos. A autonomia é o requisito essencial para a consolidação da competência do “aprender a aprender” e, para a aquisição desse princípio, propõe o conhecimento de técnicas investigativas e aprendizagem de línguas estrangeiras. A articulação presume o diálogo interdisciplinar entre os campos dos saberes através dos componentes curriculares. A atualização se dá por meio do planejamento da oferta de componentes curriculares, ajustando-os a fim de contemplar os avanços, inovações e novidades do campo do conhecimento. Por fim, a inclusão das três culturas, diz respeito a inserção de conteúdo dos campos artístico, humanístico e científico, que deve estar contemplada e articulada entre si no currículo e nos componentes curriculares, propiciando aos estudantes uma formação mais abrangente e enriquecedora (UFBA, 2008).

Considerando tais princípios, a estrutura curricular dos BI se constitui de duas Etapas de Formação (Formação Geral e Formação Específica) e um Eixo Integrador. As Etapas de Formação, por sua vez, são compostas por eixos, módulos e componentes curriculares (CC) que se diferem em relação à função que exercem na formação acadêmica dos alunos (UFBA, 2008).

A Etapa de Formação Geral se destina a “garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural social e cultural” (UFBA, 2008, p. 29). Esta etapa é formada por dois eixos: Eixo Linguagens (EL) e Eixo Interdisciplinar (EI) e corresponde aos três primeiros semestres do curso. O EL é composto pelo módulo Língua Portuguesa, que possui três componentes curriculares, de natureza obrigatória, a saber, Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural; Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa; e, Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos. Além deste módulo, há o módulo Língua Estrangeira, Linguagens Matemáticas e Linguagens Artísticas, formado por componentes de natureza facultativa. O EI é estruturado pelo módulo Estudos sobre a Contemporaneidade que objetiva proporcionar diferentes aspectos e dimensões dos processos sociais para uma ampla compreensão da atualidade. Os conteúdos curriculares deste módulo são organizados em blocos temáticos, quais sejam, Ambiente, Culturas e Sociedades; Política, Instituições e Organizações; Ética, Indivíduo e Subjetividade. O outro módulo que compõe o Eixo Interdisciplinar é Formação nas Três Culturas, no qual são ofertados componentes de livre escolha dos alunos que tratam de campos temáticos que compreendem e articulam mais de um campo disciplinar.

A Etapa de Formação Específica está voltada para “proporcionar a aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber teórico ou teórico prático profissional disciplinar multidisciplinar ou interdisciplinar.” (UFBA, 2008, p. 32). Nesta etapa não há módulos, constituindo-se apenas pelo Eixo de Orientação Profissional (EOP) e o Eixo Específico, que corresponde aos três últimos semestres. O EOP é facultativo e visa ofertar componentes curriculares que forneçam “uma visão panorâmica das diversas áreas básicas do conhecimento e das profissões, orientando o estudante na escolha da área de concentração e de estudos posteriores.” (UFBA, 2008, p. 32). Este eixo pode se iniciar desde o primeiro semestre do curso. O Eixo Específico é estruturado em duas modalidades. Uma delas é a Grande Área (BGA) que são constituídas por, no máximo, 400 horas de “componentes curriculares obrigatórios, básicos e essenciais das Artes, Humanidades, Saúde ou Ciência e Tecnologia, e o restante, de componentes optativos nas referidas áreas e disponibilizados pelas diversas Unidades.” (UFBA, 2008, p. 32). A outra modalidade é a Área de Concentração (BAC) que propõe ofertar disciplinas e atividades necessárias ao aprofundamento no âmbito acadêmico e/ou ocupacional, se organizando para tanto em um conjunto de estudos teóricos e aplicados com um fim em si mesmo. A respeito desta última, mostrar-se-á mais adiante.

Por fim, o Eixo Integrador tem por finalidade articular as duas Etapas de Formação por meio de Atividades Complementares. Este Eixo pode ser formado por um conjunto de atividades curriculares e extracurriculares de natureza diversa e que pode ser realizado desde o primeiro semestre. Assim sendo, entende-se por Atividades Complementares, atividades acadêmicas como pesquisa, extensão, estágio, cursos livres, Atividade Curricular em Comunidade (ACC), eventos acadêmicos-científicos e entre outros.

A integralização curricular do BI se dá mediante o cumprimento de 2.400 horas, sendo exigido uma carga horária mínima de 500 horas na Etapa de Formação Geral, 1.200 horas na Etapa de Formação Específica, 100 horas do Eixo Integrador e a diferença pode ser preenchido por componentes curriculares de qualquer das duas etapas.

Ademais, pode-se observar a estreita relação da forma que o BI está estruturado com os seus princípios. A presença de módulos destinados à aprendizagem de língua estrangeira, criação de componentes curriculares que articulam diferentes áreas do conhecimento e envolvem, sobretudo, as três culturas como também a grande quantidade de componentes de natureza optativa e livre.

### 1.2.1 A estrutura curricular do BI em Ciência e Tecnologia e em Saúde

Considerando as características gerais do currículo dos BI e os cursos que foram acessados e concluídos pelos sujeitos desta investigação, apresenta-se a seguir, detalhadamente, a estrutura curricular do BI em Ciência e Tecnologia e em Saúde.

A estrutura curricular do BI em Ciência e Tecnologia é dividida em duas etapas: a Formação Geral (1.200h) e a Formação Específica (1.200h), totalizando 2.400 horas (UFBA, 2010a). A organização da estrutura curricular está demonstrada no Quadro 1.

**Quadro 1** - Estrutura Curricular do BI em Ciência e Tecnologia

Etapa	Eixo	Módulo	Componente Curricular	Carga Horária
Formação Geral	Eixo Linguagens	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural	68
			Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	68
			Elementos Acadêmicos e Profissionais em Ciência e Tecnologia	68

Formação Específica	Eixo Interdisciplinar	Língua Estrangeira	Facultativo	-
		Estudos sobre a Contemporaneidade	Estudos sobre a Contemporaneidade I	68
			Estudos sobre a Contemporaneidade II	68
		Culturas	Cultura Artística	136
	Cultura Humanística		136	
	Eixo Integrador	Atividades Complementares		180
	Componentes Curriculares de Livre Escolha			68
	Eixo Específico	Área de Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia I	68
			Ciência e Tecnologia II	68
		Linguagens Matemáticas	Componentes curriculares optativos da Grande Área de CT	204
		Linguagens Matemáticas	Componentes curriculares optativos da Grande Área de CT	612
	Eixo Integrad	Atividades Complementares		180
	Componentes Curriculares de Livre Escolha			408

Fonte: elaborado pelos autores a partir de informações do Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (UFBA, 2010a)

Conforme o *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia* (UFBA, 2010a), a Etapa de Formação Geral é formada pelo Eixo Linguagens, Eixo Interdisciplinar, Eixo Integrador e Eixo Específico. O Eixo Linguagens é constituído pelo: módulo Língua Estrangeira, de natureza facultativa; e, o módulo de Língua Portuguesa, composto de três componentes curriculares obrigatórios. Especificamente, os componentes “Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural” e “Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa” do módulo de Língua Portuguesa são comuns a todos os BI.

O Eixo Interdisciplinar compreende o módulo Estudos sobre a Contemporaneidade, com dois componentes obrigatórios, e o módulo Culturas. Neste último, o estudante que cursar as duas áreas da Ciência (Ciência e Tecnologia e Saúde) deve cursar 136 horas de componentes das culturas humanística e artística (UFBA,2008). Além disso, esta etapa de Formação Geral é composta pelas atividades e ações dos Eixos de Orientação Profissional e Eixo Integrador. Ela introduz elementos do Eixo Específico, com dois componentes curriculares obrigatórios e 204 horas de componentes curriculares optativos da Grande Área de Ciência e Tecnologia.

Vale ressaltar que, segundo UFBA (2010b), os componentes oferecidos pelas outras unidades acadêmicas da UFBA são classificados em “Cultura Artística”, “Cultura Científica” ou “Cultura Humanística”. Entende-se por Grande Área de Ciência e Tecnologia todos os componentes curriculares ofertados pelas unidades classificadas “Cultura Científica”, das Áreas de Concentração aprovadas pelo Colegiado do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e aqueles oferecidos pelo IHAC indicados como “Optativas da Grande Área de Ciência e Tecnologia” (UFBA, 2010a).

A Etapa Específica corresponde a outra metade do curso e possui duas possibilidades. A primeira é a escolha por uma Área de Concentração, a qual, segundo a Resolução n.º 01/2011 do CAE/UFBA, é uma estrutura curricular coerente, integrada ao currículo do BI e de formação específica, mas que mantém o caráter propedêutico do curso. Essa escolha se dá a partir do 4º semestre e o ingresso obedece a critérios de admissão definidos pela Coordenação da Área. Um exemplo de como vem a ser o cumprimento das 1200 horas é a Área de Concentração Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano (AC-ESCH), comum tanto ao BI em Ciência e Tecnologia quanto ao BI em Saúde. O AC-ESCH se distribui em três semestre com 136h de CC obrigatórios, 612h de CC optativos do CPL de Psicologia e 408h em CC de sua livre escolha, até mesmo CC obrigatórios do próprio curso de Psicologia, e por fim 180h em Atividades Complementares, perfazendo um total de 1200h. O cumprimento da carga horária pode ser parcialmente antecipado através de CC livres cursados nos três primeiros semestres.

A segunda possibilidade é em caso de o estudante não ingressar em nenhuma área de concentração. Nesse caso, ele automaticamente permanece na Grande Área e cumpre o percurso exposto no Quadro 1 na Etapa de Formação Específica, qual seja, 612h de componentes curriculares optativos da Grande Área de Ciência e Tecnologia, 408h de componentes de Livre Escolha e 180 de Atividades Complementares.

De modo similar ao BI em Ciência e Tecnologia, o Quadro 2 apresenta a estrutura curricular do BI em Saúde.

**Quadro 2 - Estrutura Curricular do BI em Saúde**

Etapa	Eixo	Módulo	Componente Curricular	Carga Horária
Formação Geral	Eixo Linguagens	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural	68
			Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	68
			Oficina de Textos acadêmicos e técnicos em Saúde	68
		Língua Estrangeira	Facultativo	-
	Eixo Interdisciplinar	Estudos sobre a Contemporaneidade	Estudos sobre a Contemporaneidade I	68
			Estudos sobre a Contemporaneidade II	68
		Culturas	Cultura Artística	136
			Cultura Humanística	136
	Eixo Integrador	Atividades Complementares	-	180
	Formação Específica	Eixo Específico	Área de Saúde	Introdução ao Campo da Saúde
Campo da Saúde: Saberes e Práticas				68
Saúde, Trabalho e Educação				68
Optativos da Grande Área de Saúde				748
Eixo Integrador		Atividades Complementares	-	180
Componentes Curriculares de Livre Escolha				476

Fonte: elaborado pelos autores a partir de informações do Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (UFBA, 2010b)

O BI em Saúde está dividido também em uma Etapa de Formação Geral e outra de Formação Específica. A diferença na Etapa de Formação Geral está no Módulo de Língua Portuguesa no qual há um CC específico para o curso “Oficina de Textos acadêmicos e técnicos em Saúde”. Ainda conta com a Orientação acadêmica/profissional e o Eixo Integrador perpassando todo o percurso do estudante. O *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde* (UFBA, 2010b) sugere que metade das atividades complementares sejam voltadas para a área da Saúde. Por fim, da mesma forma que o BI em Ciência e Tecnologia, na Etapa de Formação Específica o estudante pode optar por permanecer na Grande Área ou uma Área de Concentração.

Cabe dizer que os Quadros 1 e 2 são uma síntese da estrutura curricular dos referidos cursos e as linhas dividem os quadros não significam que o percurso seja feito de modo pré-formatado, rígido e linear, da forma apresentada, até mesmo porque isso contraria a característica de alta flexibilidade curricular própria dos BI. Os quadros servem para uma melhor compreensão e visualização do currículo proposto.

Em suma, as propostas curriculares do BI em Ciência e Tecnologia e em Saúde se fundamentam nos princípios e estrutura curricular geral do BI, proposto por UFBA (2008). A possibilidade de escolher de que forma será feita a Formação Específica, podendo ser iniciado antes mesmo desta etapa, uma vasta carga horária do curso destinada a componentes livres e optativos, a Orientação acadêmica/profissional e o Eixo Integrador que atravessa todo o curso, não havendo assim um ano, semestre ou momento fixos para serem cumpridos. Esses elementos demonstram a relação desses currículos com suas bases orientadoras.

### **1.2.2 A passagem para o segundo ciclo**

Posteriormente a integralização curricular, o egresso do BI tem a possibilidade de ingressar em um CPL (segundo ciclo) ou em curso de Mestrado Acadêmico (terceiro ciclo). Se escolher cursar este último, o egresso se submeterá aos processos seletivos próprios de cada programa de pós-graduação. Se desejar ingressar em um curso profissional oferecido pela UFBA, o mesmo obedecerá a um processo seletivo específico, a ser discutido no presente tópico.

A Resolução nº 06/2011 do CAE/UFBA (UFBA, 2011) estabelece os critérios para ingresso dos estudantes graduados em Bacharelado Interdisciplinar da UFBA nos CPL desta mesma universidade. Segundo o documento, é elegível a participar da seleção: estudantes do BI com provável integralização curricular no semestre vigente (caso não integralize o curso

naquele semestre, o estudante, se selecionado, perderá a vaga) e os graduados em BI que não tenham realizado inscrição em outro processo seletivo, na condição de portador de diploma.

No ato da inscrição, o candidato pode optar por até três cursos, indicando sua ordem de preferência. Caso não logrem êxito nas três opções, podem participar de uma “segunda rodada”, mediante uma nova inscrição. O mesmo pode pleitear ingresso em um CPL que se insere na área do BI cursado ou “que não se insere na área do BI cursado, desde que o mesmo conste da relação de opções admitidas pelo respectivo colegiado do curso de progressão linear” (UFBA, 2012, n.p.). As vagas destinadas aos graduados em BI são no mínimo 20% das vagas regularmente oferecidas nos CPL, conforme estabelecido na Resolução nº 02/2008. No processo seletivo, estas são preenchidas de forma automática pelos candidatos. Contudo, se o número de candidatos for maior que o número de vagas disponibilizadas, os candidatos serão classificados respeitando a ordem de preferência indicada e de acordo com os critérios seguindo a ordem:

- I - Ter cursado a Área de Concentração vinculada ao CPL pretendido;
- 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. (UFBA, 2011, n.p.)

Para fins deste processo seletivo (BI - CPL), a Resolução n.º 06/2011 do CAE/UFBA definiu o cálculo que trata o inciso II como CR-BI, diferenciando-o do coeficiente de rendimento (CR) comumente usados na UFBA. Por meio de processo judicial, apenas para os graduados do BI em Saúde não são computados os componentes curriculares da cultura artística e humanística para o referido cálculo. A alegação que resultou em tal decisão institucional parte do argumento de que a resolução se refere apenas ao cálculo do peso dos componentes curriculares do CPL devem compor a área do conhecimento do BI em Saúde. Entretanto, o documento não diz como se dá o cálculo do peso dos componentes curriculares artísticos e humanísticos, tendo em vista que existem CC destas áreas do conhecimento que exigem avaliações formais para a obtenção da nota enquanto outros se utilizam da frequência total para obter a nota máxima. Ademais, nos cursos que exigem prova de habilidade específica, a saber, artes, música e teatro, os egressos do BI são submetidos a esta prova que tem caráter eliminatório.

Em caso de empate na classificação, serão considerados os critérios na seguinte ordem: a maior média das notas obtidas pelo candidato nos componentes curriculares obrigatórios do



seu BI, seguido, da maior carga horária cumprida em CC obrigatório e a maior carga horária cumprida em CC optativo da matriz curricular do CPL pretendido (UFBA, 2011).

Em relação à reserva de vagas, a transição BI-CPL utiliza a mesma modalidade de cota que o candidato ingressou no BI pelo Enem/SiSU. Da mesma forma, acontece para aqueles que ingressaram via vagas residuais na modalidade transferência interna. Enquanto os candidatos diplomados ou oriundos das vagas residuais na modalidade transferência externa participam apenas pela ampla concorrência. Cabe ressaltar que os candidatos cotistas concorrem simultaneamente às vagas reservadas e da ampla concorrência, sendo que se o egresso for aprovado dentro do número de vagas disponibilizadas para ampla concorrência não será contabilizado para fins de preenchimento das vagas reservadas (UFBA, 2022). Ainda, conforme disposto na Resolução nº 07/2018 do CAE/UFBA, a partir de 2020, os autodeclarados negros passaram a ser submetidos ao procedimento de heteroidentificação complementar por uma comissão de verificação.

Além disso, a Resolução nº 04/2019 do CAE/UFBA acrescentou até quatro vagas em todos os cursos de graduação da UFBA para ingressos dos graduados do BI que participarem do processo de transição, das seguintes categorias: índios aldeados, membros das comunidades remanescentes dos quilombos, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) e imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade. Estes grupos obedecem aos mesmos procedimentos de classificação e aprovação dispostos na Resolução nº 06/2011 e suas alterações.

Pode-se afirmar que o Conselho Acadêmico de Ensino tem assumido um papel indispensável na regulamentação e melhoria dos processos acadêmicos dos BI, mas é sabido que os BI do IHAC estão inseridos em uma universidade tradicionalmente disciplinar e, por isso, as resoluções são frutos das ações de docentes, discentes, gestores e técnicos-administrativos para superar resistências do contexto mais amplo, que seguem uma lógica contrária a interdisciplinaridade presentes nos cursos do BI, (ALMEIDA, 2018). Portanto, é importante reconhecer os avanços que o referido curso contribuiu para a política universitária e, por outro lado, reconhecer os entraves que ainda permanecem.

## 2 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Historicamente, o acesso à educação superior se deu por muito tempo restrita a uma parcela da população, no Brasil. Tendo isso em vista, Almeida (2014) distingue o percurso histórico do acesso a este nível da educação em quatro períodos:

1) até os anos 1930, o acesso era exclusivo das elites; 2) dos anos 1930 até os 1970, os estratos superiores das classes médias predominavam; 3) dos anos 1970 até os meados da década 1990, marcado pelas camadas médias típicas e, finalmente, 4) a dos anos 1990, no qual ocorre uma segunda onda de expansão mais acentuada do ensino superior - que ganha contornos mais definidos nos dias atuais - caracterizando a luta por acesso dos setores de classe média baixa e de baixa renda. (ALMEIDA, 2014, p. 243)

No primeiro período definido pelo autor, podemos destacar três momentos históricos importantes para compreendermos a problemática: o período colonial, o período monárquico e a Primeira República. Segundo Santos (1998), no período colonial, o acesso aos cursos superiores foi marcado fortemente pela origem social e étnica. Nas suas palavras, “os ingressantes nestes cursos eram, via de regra, brancos oriundos das elites socioeconômicas da Colônia. A presença de pardos era pequena em proporção à de brancos, e os negros não tinham qualquer possibilidade de acesso.” (SANTOS, 1998, p. 239). Cabe registrar que nessa época o Brasil ainda não tinha curso de formação em nível superior, por esse motivo, os jovens burgueses eram enviados à Portugal para desenvolver seus estudos. Para tanto, eles cursavam aqui no Brasil os colégios pré-universitários. Alguns concluintes de cursos do Curso de Artes do Colégio da Bahia, por exemplo, deveriam prestar exames de equivalência para demonstrarem suas capacidades para os cursos desenvolvidos na metrópole portuguesa (SANTOS, 1998).

O cenário foi modificado com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, demarcando o período monárquico. Nesse momento, foi criada diversas cátedras e academias, como a cátedra de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (1808) e outra na Bahia (1808), a de Engenharia, incorporada na Academia Militar (1810), e Cursos Jurídicos, um em São Paulo (1827) e outro em Olinda (1827) (CUNHA, 2000). Por trás da criação desses cursos, voltados para a formação de engenheiros, médicos e advogados, estava a preocupação de atender as necessidades das elites locais, o que contribuiu para o fortalecimento desse grupo social (DURHAM, 2005). O ingresso nesses cursos se dava mediante aprovação nos exames preparatórios, que inicialmente eram realizados nas próprias instituições, válidos apenas para a respectiva escola por um ano. Ao longo dos anos, os exames preparatórios foram flexibilizados,

possibilitando: ser feito matéria após matéria, em escolas convenientes ao aluno; fazer um exame geral preparatório no Rio de Janeiro, dando condições de ingresso em qualquer escola superior imperial, se aprovado (1851); e, ter a validade permanente do exame (1877). A segunda possibilidade de ingresso, a partir de 1837, foi através da aprovação nos exames finais no Colégio Pedro II, ensino secundário regular (CUNHA, 2000; SANTOS, 1998). Essa série de questões resultou no abandono dos alunos do Colégio Pedro II, tendo em vista a aprovação nos exames preparatórios e, por consequência, a reclamação dos professores da baixa qualidade dos alunos ingressantes no nível superior (SANTOS, 1998). Para Santos (1998), em relação ao ensino superior no fim do Império, o que se viu foi o ingresso de alguns indivíduos das camadas médias, principalmente nas faculdades de Direito. No entanto, “a formação de nível superior destes ‘estranhos à elite’ não alterou o perfil predominante dos ‘universitários’ brasileiros da época nem tampouco implicou ameaças ao domínio da elite.” (SANTOS, 1998, p. 243). Isto é, permanecia a predominância de homens jovens e brancos da classe dominante.

O terceiro momento é marcado pelos ideais positivistas disseminados pelas lideranças republicanas, o que contribuiu para abertura do sistema de ensino superior a outras iniciativas não-governamentais, “ainda dentro do modelo de escolas, isoladas com base, destinadas à formação de profissionais liberais”. (DURHAM, 2005, p. 195). Segundo Cunha (2000, p. 157), as transformações econômicas e institucionais impulsionaram a demanda pelo ensino superior e “a luta dos liberais e positivistas pelo ‘ensino livre’, e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares” determinaram as mudanças nas condições de ingresso e multiplicação de faculdades nas primeiras décadas da República.

No que diz respeito à ampliação das faculdades, observamos um primeiro movimento da expansão por via da privatização. Vale dizer que as faculdades privadas não tinham nenhuma proibição legal, contudo, com as reformas educacionais de 1891 ganharam respaldo legal para a criação. Em relação às condições de admissão, podemos destacar algumas mudanças: primeiro, para o ingresso em qualquer escola superior do país, os alunos do Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II) eram submetidos ao Exame de Madureza; segundo, com o Decreto de 1911, tem-se a retirada dos privilégios de matrícula em qualquer escola superior sem a exigência do exame aos alunos do Colégio Pedro II (com o nome restaurado) e cria-se os Exames de Admissão, que consistia, basicamente, em uma prova escrita e uma oral, com cobranças de taxas pelas instituições de ensino superior estatais; o Decreto de 1915, mantém os exames, chamando-os de Exames Vestibulares, seguindo a mesma composição dos Exames de Admissão, mas agora, sendo realizado em janeiro e sob intensa fiscalização, além da obrigatoriedade do certificado do ensino secundário para se candidatar ao ensino superior; por

fim, o Decreto de 1925, institui o critério de classificação para o ingresso ao ensino superior, a partir da fixação do número de vagas disponíveis para matrícula naquele ano (CUNHA, 2000; SANTOS, 1998).

O que se vê até aqui são sucessivas tentativas da burguesia de construir barreiras no ensino superior. Isso porque diante da “facilidade” no ingresso aos cursos superiores, a classe dominante se via ameaçada com a manutenção do *status quo* conferido aos diplomas escolares em nível superior, recorrendo a criação e o ingresso em faculdades privadas. Fez-se necessário apresentar de forma detalhada no que diz respeito ao acesso à educação superior neste primeiro período, pois entendemos que nele se delinea e se desenvolve as principais características do modelo de acesso ao sistema superior de ensino, existente até os dias atuais.

Com o passar do tempo, no segundo período, de 1930 a 1980, o processo de urbanização-modernização, conseqüentemente, transformou as configurações do trabalho, fazendo emergir as camadas médias no país. Do ponto de vista da expansão, nas duas primeiras décadas, a educação superior teve uma expansão lenta, tendo criado três universidades públicas, até o final do ano de 1945. Além do estabelecimento do Estatuto das Universidade Brasileiras, que previa a cobrança de mensalidade nas instituições de ensino superior, até mesmo as públicas, entre outras questões. No que diz respeito às condições de acesso, permaneceu a aprovação no exame vestibular somado ao certificado de conclusão do curso secundário e da prova de idoneidade moral. Cunha (2000, p. 171) compreende que a política educacional do Estado Novo (1937-1945) “estava marcada por uma estruturação dual para o ensino médio [...] ensino propedêutico para as ‘elites condutoras’ e o ensino profissional para as ‘classes menos favorecidas’”.

No decorrer dos anos, buscando romper com o caráter discriminatório imposto pelo Estado Novo, entre os anos de 1946 e 1960, amplia-se a escola secundária e a equivalência plena de todos os cursos de grau médio. Entretanto, o processo de expansão da educação superior continua a caminhar lentamente, com a criação de 18 (dezoito) universidades públicas e 10 (dez) particulares de caráter confessional (DURHAM, 2005). Em contrapartida, observa-se um aumento crescente pelo ensino superior, fazendo com que o movimento estudantil se tornasse protagonista na defesa de uma reforma da educação como um todo, propondo,

a universidade aberta a todos; a diminuição das "elevadíssimas e proibitivas" taxas de exame e de matrícula, as quais faziam a seleção pelo nível de renda em vez das "capacidades comprovadas cientificamente"; a vigência nas universidades do "exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna"; o rompimento da dependência da universidade diante do Estado, propondo a eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos corpos docente e discente,

representados no conselho universitário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade, com participação paritária nos conselhos universitário e técnico-administrativo; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; o aproveitamento dos "estudantes mais capazes" como monitores e estagiários em cargos a serem criados. (CUNHA, 2000, p. 169)

De fato, as propostas do movimento estudantil foram gestadas e defendidas a priori na década de 30, contudo, diante da política autoritária vigente na época, não foi possível se desenvolver. Diante disso, o governo federal respondeu à essa demanda com

criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior [...] pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos [...] a "federalização" de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades. (CUNHA, 2000, p. 171)

Tais ações contribuíram para o aumento do ensino superior público e gratuito, bem como a criação da maior das universidades federais existentes até hoje, o estabelecimento das universidades católicas e privadas, e de instituições menores (CUNHA, 2000; TEIXEIRA, 2018). Não obstante, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, houve uma legitimação e ampliação do sistema superior pelos setores privatistas e conservadores. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Ao mesmo tempo, com a intensificação do processo de industrialização, as camadas médias encontraram possibilidade de expansão e fortalecimento nas estruturas socioeconômicas do país, passando a demandar mais ainda pela educação superior. O que produziu um alto excedente de aprovados no exame vestibular. A fim de atender essa demanda, no período compreendido da ditadura militar, o ensino superior expande através da criação de estabelecimentos isolados e privados. Segundo Ribeiro e Klein (1982), é no início da década de 70, que os setores médios começam a pleitear e ingressar no ensino superior. Assim é caracterizada o sistema privado de ensino na época, pelo o imediatismo na obtenção de diplomas escolares e como forma de ajustamento às demandas da classe média.

Avançando no tempo, de acordo com Durham (2005), entre 1970 e 1980, cresceu o número de estabelecimentos isolados, saindo de 463 para 643 instituições. Em 1980, existiam 10 faculdades integradas, saltando para 58 em cinco anos. Por outro lado, durante o regime militar, permaneceu inalterado o número de 20 universidades privadas. Situação que será significativamente convertida nas décadas seguintes, devido ao fato de que grandes empresários começam a ver uma oportunidade de negócio na obtenção dos diplomas.

Conforme Durham (2005), podemos observar uma consequência disso, entre 1985 e 1990, no qual o número de universidades privadas cresceu de vinte a 49. Como já mencionado na seção anterior, os anos finais da década de 80 é marcado pelo processo de redemocratização do país. Nesse processo, os movimentos e parlamentares participaram ativamente na tentativa, sem sucesso, de incorporar seus propósitos na Constituição de 1988. A saber, foi proposto a educação como forma de combate ao racismo e a discriminação, a valorização da diversidade e a implantação da obrigatoriedade do ensino de História das populações negras (SABINO; CALBINO; LIMA, 2022). Nesse sentido, a partir dos anos 1990, com os processos de “quase universalização” do ensino fundamental como também a expansão do ensino médio (ALMEIDA, 2014), as organizações não governamentais ligadas à luta antirracista começam a reivindicar o acesso à universidade.

Em suma, apresentamos até aqui algumas características de como se deu acesso ao ensino superior no passado. Dentre estas, buscamos evidenciar: os primórdios da expansão da educação superior pela rede privada e o caráter excludente e seletivo no acesso a este nível de ensino. São esses aspectos que dão a tônica da presente seção. A seguir, discutiremos tais características sob o ponto de vista das mudanças ocorridas no acesso à educação superior desde meados da década de 1990 aos dias atuais.

## 2.1 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PASSADO RECENTE

A promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 instaura mudanças significativas na etapa imprescindível para o acesso à educação superior: o ensino médio. A principal alteração está na concepção da escola de ensino médio, que passa a ser entendida como etapa final da educação básica, sendo destinada ao prosseguimento dos estudos do ensino fundamental e desvinculando-a da educação profissional.

Com isso, inicia-se a implantação de um conjunto de políticas em prol da reforma do ensino médio, que segundo Castro e Tiezzi (2004) possuem quatro eixos estruturantes: a expansão do sistema visando a sua progressiva universalização, redefinição do papel do ensino médio no processo educacional, melhoria das condições de oferta e da qualidade do ensino. Tal reformulação associada aos resultados positivos das reformas educacionais também no ensino fundamental como também a exigência do mercado de trabalho do diploma de ensino médio contribuiu para o processo de expansão deste nível de ensino (CASTRO; TIEZZI, 2004). Entretanto, não somente o ingresso no mundo profissional interessava os egressos do ensino médio, mas também a educação superior.

Cabe registrar ainda que, na busca pela avaliação da qualidade do ensino médio, em 1998, é criado o Enem com o objetivo de

I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998)

Em outras palavras, além de ser um procedimento de avaliação de desempenho do egresso, pode ser uma alternativa aos exames vestibulares criados em 1911. Na sua segunda edição, 93 instituições de ensino superior já utilizaram as notas obtidas no exame como condição de admissão nos cursos de graduação (CASTRO; TIEZZI, 2004). Vemos aqui o início do movimento de mudanças na organização dos processos seletivos, por meio da adoção ao Enem.

No que diz respeito à educação superior, a LDB/96 inovou em diversos aspectos, a começar pela definição da posição das universidades no ensino superior. A associação de ensino, pesquisa e extensão; um terço do corpo docente, no mínimo, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e, de um terço do corpo docente em regime de dedicação exclusiva passaram a ser exigência para o credenciamento das IES como universidade. Além disso, construiu um sistema de avaliação periódica para credenciamento e reconhecimentos das IES e cursos de graduação e pós-graduação por elas mantidas. Segundo Durham (2005, p. 224), “a aprovação dessas disposições foi particularmente difícil, pois contou com uma fortíssima oposição do *lobby* privatista.”

Todavia, esse conjunto de exigências que a priori ameaçavam o setor privado ganham um tom de flexibilidade com o Decreto 2.306 de 1997, que para Sguissardi (2015, p. 853), “patrocinava o arcabouço jurídico [...] para a legalização do ‘negócio’ da educação superior.” De acordo com Sguissardi (2014), é por meio deste Decreto que se regulamenta os já dispostos no inciso I do artigo 20 da LDB/96 e do inciso I do artigo 213 da Constituição de 1988.

Em outros termos, por um lado, esses dispositivos legais reconhecem a possibilidade de existência de instituições privadas com fins lucrativos, por outro, o Decreto apenas legitima ao mesmo tempo em que regula a criação de IES privadas, o que abre caminho para o crescimento exponencial de IES dessa natureza no Brasil. Conforme Sguissardi (2006) demonstra, ao analisar o octênio entre 1994 a 2002,

Em 1994, das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5%) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) eram privadas. Nesse período de oito anos, as IES privadas passaram de 77,5% para 88,1%. O número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável; o das IES privadas cresceu 118%. (SGUISSARDI, 2006, p. 1028)

Em síntese, os dados permitem compreender que a educação superior pública, nesse período, permanece estagnada do ponto de vista da expansão. Por outro lado, a regulamentação do “negócio mercantil” (SGUISSARDI, 2015) na educação, por meio do Decreto 2.306/97, fez com que o setor privado mais do que duplicasse o número de instituições no Brasil ao final do oitênio.

Nesse sentido, Mancebo, Vale e Martins (2015) ao considerarem um período mais amplo, entre 1995 a 2010, que corresponde ao mandato de dois presidentes do país - Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) - definem quatro eixos de análise da expansão do ensino superior: 1) o quadro de privatização do sistema de educação superior brasileira; 2) a expansão nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) por meio do Reuni; 3) o quadro de expansão de cursos, vagas e matrículas de Educação à Distância (EaD); 4) a expansão da pós-graduação brasileira. No limite deste trabalho, interessa-nos sobremaneira a discussão feita nos dois primeiros eixos de análise.

No que diz respeito à privatização do ensino superior, em complemento às conclusões de Sguissardi (2006, 2012, 2015), as autoras identificam uma dupla privatização do sistema. A primeira face diz respeito ao crescimento exacerbado de IES privadas com fins lucrativos. A segunda está ligada a mercantilização da IES públicas, com o crescente número de pesquisas feitas na universidade pública com recursos, instalações e contratos com as empresas privadas, que orientam a produção da ciência, tecnologia e inovação para as necessidades do mercado, contribuindo fortemente para o processo de que as autoras chamam de “produção de conhecimento-mercadoria”.

Uma interpretação possível para esse movimento de dupla privatização tem suas bases na retórica do neoliberalismo, instaurado pela Reforma do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo Marrach (1996), o neoliberalismo promove a regressão da esfera pública ao passo em que, na educação, atrela a escola à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica às necessidades do mercado e da livre iniciativa, assim, assegurando o interesse do setor privado na educação em razão da busca por mão-de-obra qualificada com condições para competir no mercado.

Com o advento dessas ideias, a esfera pública e privada ganha novas formas de relação. Podemos citar, a exemplo, a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 1999, e



do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004. Ambos programas demonstram, especialmente, como o governo federal subsidia e facilita o ensino privado no país, sob a forma de financiamento estudantil e renúncia fiscal, respectivamente (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Não à toa, amplia-se a cada ano a quantidade de contratos e bolsas, como veremos a seguir.

O Fies é um programa do Ministério da Educação, proposto pela medida provisória n. 1.865-4/99, voltado para a concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, considerando os conceitos obtidos nos mecanismos de avaliação externa feitos pela União. Posteriormente, o Fies se estende também para alunos do mestrado, mestrado profissional e doutorado, oferecidos por IES privadas com e sem fins lucrativos. De acordo com Sguissardi (2014), o número de contrato expandiu, entre 2010 a 2013, saindo “de 74.700 contratos para 1.143.000, passando de 1,6% para 21,4% do total de matrículas (4.736 mil e 5.345 mil, respectivamente) das IES privadas” (p. 83).

O Prouni, por sua vez, criado pelo criado pela MP n. 213/2004, concede bolsas de estudo integrais e parciais (100% e 50% do valor da mensalidade do curso, respectivamente), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica ofertados pelas IES privadas. Segundo Sguissardi (2014), o descompasso entre a excessiva quantidade de vagas ofertadas pelas IES privadas e o número de egressos do ensino médio, além do elevado grau de inadimplência/desistência de estudantes que não podiam arcar com o custo das mensalidades, devido a situação econômica da época, como também, a insuficiência do Fies propiciou a criação do Programa. O resultado disso foi já no primeiro ano do Prouni, em 2005, no qual “1.142 IES particulares já haviam aderido ao Programa e, em 2006, para um total de 1.779 IES com fins lucrativos – 77% do total das IES do país – as inscritas já eram 1.232 ou cerca de 70% do segmento.” (SGUISSARDI, 2014, p. 86).

Tendo isso em vista, voltemos para o segundo ponto de análise explorado por Mancebo, Vale, Martins (2015) sobre a expansão do setor público incitada, principalmente, pelo Reuni. O programa, criado pelo decreto presidencial n. 6.096/2007, tinha como meta global elevar a relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais e a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais a noventa por cento (BRASIL, 2007). Como já explicitado anteriormente, o Reuni foi criado sob muitas resistências, mas as mudanças previstas estão para além da reestruturação acadêmico-curricular, conforme expressa as diretrizes no artigo 2<sup>a</sup>:

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

A adesão ao Reuni pelas universidades federais se daria pela elaboração e apresentação dos planos de reestruturação, seguindo tais diretrizes. Como consequência, as universidades teriam um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal, no período de vigência do programa (2007 a 2012). Podemos observar aqui mais um efeito da promiscuidade da esfera pública e privada, ao inculcar a lógica meta-recompensa para as universidades públicas federais.

De fato, o número de vagas, matrículas e cursos cresceram nas universidades federais. Como demonstra Sguissardi (2014), no período de 2005 a 2012, o número de vagas em cursos presenciais partiu de 118.210 para 242.126, crescendo em 105%; as matrículas de 554.181 para 893.072, diferença de 61%; e alcançou em 2012, um total de 4.707 cursos. Em contra partida, na análise de Mancebo, Vale e Martins (2015), o Reuni provocou um “aligeiramento do ensino, particularmente pela flexibilização de currículos e uso do EaD, intensificando assim o processo de certificação em larga escala” (p. 39), bem como, pela intensificação do trabalho dos professores.

Nesse sentido, considerando o recorte do nosso trabalho, faz-se necessário apresentar os impactos do Reuni na UFBA. É o que faremos no tópico a seguir, a partir de dados referente a oferta de vagas, número de cursos e média de matrícula, buscando identificar as mudanças nas estruturas da Universidade.

### **2.1.1 O Reuni na UFBA**

Nesta subseção, analisaremos descritivamente dados obtidos da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN/UFBA), nas publicações do documento *UFBA em números*, de 2008 a 2018. Consideramos no recorte de tempo, identificar as repercussões após dez anos da adesão ao Reuni. Se na seção anterior tratamos da dimensão da reestruturação

acadêmico-curricular, nesta abordaremos a dimensão da ampliação da oferta de educação superior pública, exposto no inciso I do artigo 2º, citado acima.

Cabe aqui retomar as metas definidas pela UFBA no contexto do Reuni, a saber, implantação de novos cursos de graduação; abertura de novas turmas de cursos já existentes; implantação de cursos de Educação Superior Tecnológica; implantação de Bacharelados Interdisciplinares, entre outras metas (ALMEIDA FILHO *et. al.*, 2010). Dessa maneira, vejamos a tabela a seguir.

**Tabela 1** - Números de cursos, vagas e matrículas da UFBA (2008-2018)

<b>Ano</b>	<b>No. de cursos</b>	<b>No. de vagas</b>	<b>Média de matriculados</b>
2008	66	4 256	24 075
2009	100	6 996	25 795
2010	112	7 991	28 561
2011	112	7 991	31 840
2012	112	7 991	32 241
2013	112	7 991	33 254
2014	99	7 426	33 177
2015	99	7 426	33 804
2016	104	8 231	35 211
2017	105	8 875	37 985
2018	106	8 975	39 795

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN-UFBA) / UFBA em números (2008 a 2018)

Em relação aos novos cursos, em 2009, no *Campus* Salvador, foram criados quatro cursos de Bacharelado Interdisciplinar (Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde) e um Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública e Gestão Social são ofertados apenas no noturno. No ano seguinte, cria-se mais um CST, chamado Transporte Terrestre: Gestão do Transporte e do Trânsito Além disso, são criados três cursos diurnos, quais sejam, Zootecnia, Serviço Social e Música Popular.

No mesmo ano, no *Campus* Reitor Edgard Santos, situado em Barreiras, foi criado também um BI em Ciência e Tecnologia, e mais outros três: Engenharia Civil, Física e Matemática. Em 2010, ofereceram mais dois novos cursos, a saber, BI em Humanidades e História no noturno, totalizando a oferta de 12 cursos de graduação. Entretanto, em 2014, o *campus* foi incorporado à Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), deixando de integrar o quadro de oferta da UFBA.

O *Campus* Anísio Teixeira (CAT), localizado em Vitória da Conquista, que começou suas atividades em 2006 com os cursos de Enfermagem, Farmácia e Nutrição, em 2009, criou os cursos de Ciências Biológicas e Biotecnologia, no ano seguinte, o de Psicologia e a partir de 2016 começa a ofertar o curso de Medicina. Todos no Instituto Multidisciplinar de Saúde (IMS/CAT).

Ainda em 2009, além do curso de Licenciatura em Física (1999) e Licenciatura em Geografia (2007), temos a criação de mais 23 cursos noturnos na UFBA, incluindo os quatro BI e o CST em Gestão Pública e Gestão Social. No ano seguinte, oferta-se mais oito cursos no mesmo turno, alcançando a marca de 33 cursos noturno (MARANHÃO, 2015). Com a incorporação do *Campus* Reitor Edgard Santos à UFOB, atualmente, a UFBA possui 31 cursos noturnos.

No tocante à criação de cursos à distância, na UFBA, em 2008 e 2015, temos a oferta do primeiro curso EaD em Licenciatura em Matemática, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), mas não temos o número de vagas e candidatos disponíveis informados pela UFBA. Em 2016, os dados a respeito da EaD começam a ser registrados no *UFBA em Números*, e, portanto, expressos na Tabela 1. No referido ano, temos a oferta do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, Licenciatura em Dança e Tecnologia em Segurança Pública. Em 2017, mais uma turma de Licenciatura em Matemática e um CST Tecnologia em Segurança Pública. E, em 2018, a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Do ponto de vista da ampliação da oferta, através da reestruturação e criação de cursos, podemos afirmar que a UFBA conseguiu criar os cursos novos, nas várias modalidades, BI, CPL e CST. Chegou a ofertar até mesmo na modalidade EaD, cursos de progressão linear e superior em tecnologia. Além disso, abriu novas turmas de cursos existentes através do turno noturno. Evidentemente, a criação de novos cursos permitiu a expansão do número de vagas.

Quanto a isso, verifica-se que de 2008 para 2009, há um crescimento de 64,4% no número de vagas ofertadas. Tal oferta permanece estável entre 2010 a 2013, mas com o agrupamento do campus de Barreiras à UFOB, o número de vagas tem uma pequena redução de 7,1% em sua oferta levando em consideração a diferença entre os anos de 2013 e 2014. É possível observar ainda que com a agregação dos dados da EaD, em 2016, tem-se um aumento de 805 vagas em relação ao ano anterior e uma tendência de crescimento no número a partir deste mesmo ano. Em suma, identificamos que a expansão na oferta de vagas foi 110,1%, saindo de 4.256 para 8.975, em valores absolutos.

Igualmente, assistimos a um grande crescimento no número de matriculados na instituição, que em 2008 era de 24.075 chegando a 39.795 em 2018, uma diferença de 65,3%

em valores percentuais. É interessante também olharmos para o fato de que com treze cursos a menos em 2014 não impactou no número de matrículas, tendo uma redução de apenas 0,23% de 2013 para 2014.

Todavia, as mudanças não ocorreram apenas na ampliação da oferta da educação superior pública, como também, nas formas de acesso a este nível de ensino. Na próxima subseção, trataremos das alterações ocorridas na organização dos processos seletivos da IES públicas brasileiras a partir de 2009.

## 2.2 NOVAS FORMAS DE ACESSO: ENEM, SISU E LEI DE COTAS

Inserida no conjunto de ações para ampliar o acesso ao ensino superior público, temos a reformulação do Enem, a implementação do SiSU e a promulgação da Lei 12.711/2012, que altera significativamente as formas de ingresso nas instituições de ensino superior públicas. Tais ações têm em seu background o objetivo de democratizar o acesso à educação superior (OLIVEIRA, 2015; NOGUEIRA *et al.*, 2017).

Nessa perspectiva, Silva e Veloso (2013) expõem que o acesso democrático exigiria condições plenas do acesso, porém pelo fato de reconhecer que não é pleno, precisa se democratizar. Os autores entendem que a democratização são os avanços sociais em curso, que podem gerar mudanças em direção à democracia. No caso da democratização do acesso à educação superior, Silva e Veloso (2010) observam que dois elementos são importantes: a expansão de vagas e a quem se destina o acesso e como ele se faz. Ao desconsiderar esses pontos centrais, “persiste o problema causal profundo e se cria uma falsa ilusão de resolução” (SILVA; VELOSO, 2010, p.233). Em outras palavras, a educação superior continua orientada à uma abordagem seletiva e excludente.

Nessa mesma direção, Dubet (2015) reflete que a expansão de vagas do sistema universitário reduz as desigualdades no momento do ingresso, transferindo para o interior do ensino superior, potencializando as “desigualdades internas”. Isso porque os grupos sociais não usufruem do processo de massificação da mesma forma, dado os recursos financeiros, o capital cultural e acadêmico familiar, como também, a estrutura geral do sistema educacional (DUBET, 2015).

Como veremos mais adiante, as mudanças ocorridas nos processos de seleção ao ensino superior em busca da democratização do acesso não conseguem alterar o filtro da seletividade social existente no país. Nesse sentido, apresentaremos as formas de acesso vigente, em particular, na maioria das universidades públicas federais.

O Enem, por meio da Portaria n. 109, de 27 de maio de 2009, é reformulado, assumindo novas características em relação ao antigo exame (1998). Dentre as características, destaca-se: a realização da prova em dois dias; alteração de 63 para 180 questões, sendo 45 questões de cada área do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologia) mais uma redação; foram incluída questões de língua estrangeira; a matriz de competências foi modificada a partir da matriz do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e foram introduzidas mais habilidades; o exame passa a certificar a conclusão do ensino médio para os maiores de 18 anos (BRASIL, 2009; OLIVEIRA, 2015).

Essas principais alterações no Enem tem a intenção de fazê-lo como vestibular unificado, além de democratizar o acesso, estimular a mobilidade acadêmica e a reestruturação do currículo do ensino médio. Contudo, do ponto de vista da democratização, Oliveira (2015) indica que o Novo Enem por si só não cumpre o papel de democratizador, na verdade, é necessário um conjunto de medidas adotadas pelo governo federal.

Nesse sentido, o MEC institui e regulamenta o SiSU, com a Portaria Normativa n. 2/2010. Nogueira *et al.* (2017) sintetiza três promessas do sistema, no que concerne às suas vantagens em comparação com tradicional exame vestibular, são elas: a ampliação da eficiência institucional com baixo custo do processo de seleção dos candidatos e melhoria na ocupação das vagas ociosas; maior mobilidade geográfica estudantil; maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados na educação superior - oriundos de escolas públicas e famílias de baixa renda, pretos, pardos e indígenas.

Tais promessas encontram diversas barreiras em sua realização, conforme Nogueira *et al.* (2017) demonstra. Em relação a primeira promessa, em pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), constata-se o aumento de candidatos convocados, mas que não efetivam matrícula, somado ao abandono dos estudantes nos primeiros semestres e a intensificação da mudança de curso no interior da instituição, fatos que divergem da expectativa de melhoria na ocupação de vagas com o SiSU.

Na mesma direção, Lima e Bianchini (2017), investigando o processo seletivo do SiSU em outra universidade pública, tem conclusões semelhantes sobre os movimentos de abandono e mudança de curso:

[...] a seletividade ocorre desde as opções por cursos, condicionadas pela condição econômica e cultural e acentua-se no ingresso na relação resultados do Enem e nota de corte de cursos, por reforçar uma homogeneização na composição social dos ingressantes dos cursos e fortalecer hierarquias de prestígio profissional. Além disso, parece não contribuir com o movimento de massificação da educação superior, porque

após o ingresso no curso/área de conhecimento, ocorre uma seletividade interna, tendo como forte evidência a retenção e o cancelamento de matrícula, com desperdícios de vagas e exclusões de oportunidades de acesso. (p. 512)

No que diz respeito à segunda promessa, no caso pesquisado por Nogueira *et al* (2017), houve uma elevação exponencial de inscritos de fora do estado da universidade, porém um aumento bem modesto do percentual de matriculados. Isso porque a oportunidade de se candidatar não são as mesmas de garantia fora do estado em que reside, sobretudo, para os estudantes mais pobres. Até a matrícula, o candidato não tem garantia que será atendido pelas políticas de assistência estudantil (NOGUEIRA *et al.*, 2017).

Quanto à promessa de maior inclusão social, os autores verificam que o perfil geral do alunado da universidade não foi significativamente alterado, com predominância de egressos de escolas privadas. Contudo, considerando os cursos de Medicina, Enfermagem, Direito diurno e noturno, vê-se que a participação de egressos de escolas públicas aumentou de forma acentuada, principalmente os oriundos da rede federal de ensino.

No sentido da democratização do acesso à educação superior por meio da inclusão social, Luz e Veloso (2014), ao refletirem sobre SiSU, identificam que

[...] o discurso de ‘democratização de oportunidades’ cumpre a função de conceder a oportunidade de competir, **caminhando a passos largos** de uma efetiva ‘democratização do acesso’, pois desconsidera um contexto complexo que permeia, nesse caso, o candidato (sua situação econômica, cultural e social). (LUZ; VELOSO, 2014, p. 74, grifos meus)

Em outras termos, voltando a concepção de democratização que abriu esta subseção, compreendemos que se o fazer da democratização desvia o olhar para o contexto que permeia o candidato e as formas de acesso à educação superior, cria-se aí um hiato entre essas duas dimensões, resumindo o acesso ao direito de competir.

Cabe agora explicitar o modo de funcionamento do referido sistema. Como já apresentado na introdução deste trabalho, o SiSU seleciona os candidatos às vagas de uma IES considerando as notas obtidas no Enem. O sistema funciona da seguinte maneira: no ato da inscrição, o candidato preenche até duas opções, especificando instituição, curso, turno e modalidade de concorrência à qual deseja concorrer. Durante o período de inscrição, o candidato pode (ou não) alterar a sua opção de vaga em instituição, curso, turno e modalidade de concorrência à que está participando. Nesse mesmo período, diariamente, o SiSU disponibiliza a nota de corte para cada curso, turno e modalidade de concorrência, conforme o processamento das novas inscrições efetuadas. Por fim, o sistema considera para fins do

resultado do processo seletivo, a última modificação de inscrição efetuada e confirmada pelo candidato.

A modalidade de concorrência a que o SiSU se refere, diz respeito a reservas de vagas definidas pelas políticas de ações afirmativas da instituição e a ampla concorrência. Nesse contexto, em 2012, é promulgada a Lei n. 12.711, conhecida popularmente como Lei de Cotas. A partir do mesmo ano da sua promulgação, a Lei de Cotas passa a ser articulada com o SiSU, conforme a Portaria Normativa de no. 8.

A lei prevê a reserva de 50% das vagas em universidades e institutos federais para pessoas que estudaram em escolas públicas. Desse total, metade é destinada aos egressos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Além disso, a reserva prevista deve ser preenchida por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, de acordo com a proporção ao total de vagas no mínimo igual aos referidos grupos na população da unidade da Federação onde está situada a instituição, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Com o advento desse aparato de políticas voltadas para o acesso ao ensino superior, as Ifes começam a aderir a essas novas formas de processos seletivos. Em particular, a UFBA, nos primeiros anos, utilizou o Enem/SiSU parcialmente. A partir de 2014, ela aderiu exclusivamente ao Enem/SiSU e a Lei de Cotas como condição de acesso aos cursos de graduação. No próximo item, apresentaremos em pormenores o processo de adesão da UFBA ao sistema.

### **2.2.1 O Enem/SiSU e a Lei de Cotas na UFBA**

Em 2002, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA estabelecia as normas para o tradicional vestibular da instituição. Em resumo, o vestibular se constituía de duas fases independentes e que ocorriam momentos distintos. A primeira fase era provas comum a todos, com questões objetivas, de caráter eliminatório, que versava sobre conteúdos curriculares gerais da educação básica. Esta fase era realizada em dois dias: no primeiro dia era realizado as provas de Português e Ciências Naturais; e, no segundo dia, a prova de Matemática, Ciências Humanas e Língua Estrangeira. A segunda fase tinha um caráter classificatórios e as provas eram específicas aos cursos pleiteados. As provas da segunda fase, também realizada em dois dias, eram compostas de cinco a oito questões discursivas e uma redação. No caso de cursos que exigiam habilidade específica, a segunda fase poderia ser realizada em mais de dois dias (UFBA, 2002).



Com a implementação dos BI e CST, em 2009, a UFBA começa alterar suas formas de acesso aos cursos de graduação. Neste ano, o processo seletivo para o ingresso nos referidos cursos se constituiu apenas da primeira fase do vestibular, substituindo a prova de Língua Estrangeira pela prova de Redação. No ano de 2010, os candidatos a esses cursos foram selecionados através do SiSU, tendo como base as notas obtidas no Enem 2009. Desde então, tal sistema passou a vigorar para a seleção dos candidatos aos BI e CST.

Em 2013, esta forma de acesso se estende aos CPL, utilizando os resultados do Enem a fim de constituir a primeira fase do vestibular, mantendo inalterada a segunda fase de provas específicas. No ano seguinte, o Conselho Acadêmico de Ensino, através da Resolução n. 03/2013, adota exclusivamente o Enem/SiSU como única forma de ingresso em todas as modalidades de cursos de graduação da UFBA, como já mencionado, os Bacharelados Interdisciplinares, os Cursos Superiores de Tecnologia e os Cursos de Progressão Linear.

Assim, ao longo dos anos, após adesão ao Enem/SiSU, a UFBA ofertou diferentes modalidades de concorrência às vagas. Atualmente, vigora as seguintes modalidades:

**Quadro 3 – Modalidades de Cotas de ingresso no SiSU/UFBA**

<b>Categoria</b>	<b>Cota</b>
A	Candidatos pretos/pardos/índios, de escola pública, com qualquer renda.
AM	Candidatos pretos/pardos/índios, de escola pública, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo
AD	Candidatos com deficiência, pretos/pardos/índios, de escola pública, com qualquer renda
AMD	Candidatos com deficiência, pretos/pardos/índios, de escola pública, com renda familiar igual ou inferior
B	Candidatos de escola pública, de qualquer etnia, com qualquer renda
BM	Candidatos de escola pública, de qualquer etnia, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo
E	Ampla Concorrência

Fonte: Coordenação de Seleção e Orientação – CSOR/UFBA

Dentre essas modalidades de cotas, todas as jovens entrevistadas nesta pesquisa concorreram na categoria destinada a candidatos pretos, pardos, índios, de escola pública, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Nesse sentido, como já elucidado na introdução, a adoção desse sistema provocou alterações na concorrência entre os diferentes grupos de candidatos. Na tabela a seguir, apresentamos a comparação entre as notas de corte da ampla concorrência e modalidade de cota que as jovens pesquisadas concorreram, segundo os

curso acessados e desejados inicialmente por elas. Cabe ressaltar os dados dizem respeito a oferta noturna dos cursos, exceto Medicina, que é ofertado apenas em turno integral.

**Tabela 2** – Notas de corte dos cursos selecionados de 2015 a 2019

<b>Ano</b>	<b>2015</b>		<b>2017</b>		<b>2019</b>	
<b>Curso</b>	<b>AC</b>	<b>Cotas</b>	<b>AC</b>	<b>Cotas</b>	<b>AC</b>	<b>Cotas</b>
Interdisciplinar em Saúde	683,66	632,22	707,07	641,98	704,9	638,99
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	665,59	624,29	665,60	618,03	657,38	608,37
Arquitetura e Urbanismo	724,05	651,91	724,12	652,28	718,41	641,76
Medicina	775,71	723,01	782,22	734,32	784,65	736,66

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados obtidos pelos relatórios do SiSU

Em relação à ampla concorrência, observamos um movimento de ampliação ínfima das notas de corte nos cursos Interdisciplinar em Saúde e Medicina, um aumento de 3,2% e 1,2% nas notas de 2015 para 2019, respectivamente. Nos cursos de Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Arquitetura e Urbanismo, percebemos uma tímida redução das notas de 2015 para 2019, reduzindo 1,2% e 0,7%, respectivamente.

De forma semelhante, entre os cotistas, registrou-se um aumento 1,1% nas notas do curso Interdisciplinar em Saúde e 1,9% no curso de Medicina. O curso de Arquitetura e Urbanismo diminuiu as suas notas de corte em 1,5%, comparando os anos de 2015 e 2019. No mesmo período, o curso de Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia caiu em 1,2% nas notas.

Podemos afirmar que tanto entre os cotistas quanto entre os participantes da ampla concorrência, há movimento de ampliação e redução bem modesta, sem grandes alterações. Contudo, se olharmos para os dados comparando as notas de corte entre cotista e ampla concorrência por ano, identificamos algumas mudanças. Nesse sentido, constatamos um aumento gradativo na diferença das notas entre os dois grupos, nos cursos de Interdisciplinar em Saúde, Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Arquitetura e Urbanismo. Enquanto no curso de Medicina, vê-se uma aproximação entre as notas de corte dos cotistas e não-cotistas com o passar dos anos.

Embora as notas de cortes pareçam não ter se alterado tanto, os dados analisados mostram, de um lado, que estão ocorrendo mudanças importante conforme os cursos considerados, sobretudo, no curso de Medicina com aumento da concorrência em ambos grupos

como também uma certa equanimidade nas notas. Por outro lado, uma redução das notas nos cursos, especialmente, entre as notas obtidas pelos cotistas.

Finalmente, os dados sugerem que as mudanças provocadas pela articulação do Sisu com a chamada Lei de Cotas foram, até o momento, menores do que se podia imaginar. Ao menos considerando os cursos selecionados. Uma hipótese que pode ser formulada para esse fenômeno, e que pode ser explorada em pesquisas posteriores, é o fato de que os cursos (exceto Medicina) serem ofertados no turno noturno, a demanda é menor em relação aos cursos diurnos. De todo modo, é nesse contexto complexo que as jovens pesquisadas escolhem o curso, que melhor se alinham com suas notas e suas expectativas de futuro.

### 3 DA ESCOLHA DAS JOVENS PELO BI DA UFBA AOS PROJETOS DE VIDA: RESULTADOS DA PESQUISA

As pesquisas sobre a escolha do curso superior têm utilizado variáveis do perfil individual (idade, sexo, cor/raça), do perfil socioeconômico (escolaridade dos pais, renda) e do perfil acadêmico e escolar (tipo de escola de origem e desempenho escolar) dos candidatos (GOUVEIA, 1972; PAUL; SILVA, 1998; RISTOFF, 2016; MARTINS; MACHADO, 2018). Os estudos, de um modo geral, indicam uma relação entre essas características e o curso escolhido. Nessa perspectiva, candidatos mais novos e com o perfil socioeconômico e escolar mais elevado tendem a escolher cursos de maior prestígio social e retorno econômico. Em sentido contrário, candidatos mais pobres e com perfil escolar mais baixo, escolhem cursos de menor retorno simbólico e econômico.

Nogueira (2004) nomeia essa interpretação geral da escolha do curso superior como o processo de autosseleção. Esse fenômeno pode ser compreendido também por meio do conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu. Para Bourdieu (1983, p. 53-54), *habitus* são “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”. As disposições do *habitus* seriam construídas a partir das “regularidades associadas a um meio socialmente estruturado” (p. 53).

Em outras palavras, o modo de ver, pensar, agir e avaliar de um indivíduo, por exemplo, seria constituído a partir das suas condições sociais. Contudo, isso apenas funcionaria no caso em que as condições de produção do *habitus* fossem iguais ou semelhantes às condições de sua efetuação. Então, para explicar os casos em que os indivíduos agiriam de forma diferente, nas palavras de Bourdieu (2001, p.85), “os casos em que as disposições funcionam a contratempo”, ele explicita ser um desajuste entre as condições objetivas e as disposições incorporadas, causada por mudanças importantes no contexto objetivo da ação e/ou na posição social dos indivíduos, em sentido ascendente ou descendente.

Segundo Nogueira (2004), o conceito de *habitus* permite não só explicar a autosseleção, como também, compreender o modo como os candidatos escolhem um curso superior. Para ele, o conceito permitiria entender que a competência e o grau de informação necessários para identificar previamente as boas oportunidades do sistema universitário, e o grau de audácia e disposição ao risco demonstrados no momento de escolha dos cursos se distribuem desigualmente entre os candidatos considerando sua origem social. Ainda, os critérios utilizados pelos indivíduos para avaliar o curso superior dependem, parcialmente, das

estratégias de reprodução da posição social, na qual foi socializado e faz parte. Ligado a esta última, a escolha de um curso superior pode, então, significar “ascensão social, resignação a uma carreira de relegação (percebida ou não como tal) ou refúgio e desinvestimento após experiências anteriores de fracasso” (NOGUEIRA, 2004, p. 79).

Observando, rapidamente, o caso das jovens aqui investigadas poderíamos interpretar que o fato delas escolherem um curso, que apesar de não ser um curso de caráter profissional, mas que é igualmente seletivo aos cursos que levam as carreiras mais prestigiadas socialmente, decorre, por exemplo, das transformações ocorridas no sistema de ensino superior com os processos de expansão e democratização do acesso (condições objetivas). Entretanto, ao fazer isso, deixaríamos de reconhecer experiências socializadoras que exerceram com mais ou menos influência na trajetória social dessas jovens e que as levaram a fazer essa escolha, conforme será possível perceber mais adiante na análise das entrevistas.

Nesse sentido, entendemos que cada sujeito possui uma história social única e singular, constituída por um conjunto de interação em situações sociais heterogêneas e contraditórias, que define um quadro de disposição diferenciado fazendo com que ele aja de maneira única frente aos múltiplos contextos da ação (LAHIRE, 2002a; NOGUEIRA, 2004). Em outras palavras, isto significa que a posição de um indivíduo na estrutura social nos mostra a probabilidade de como ele possivelmente agiria, por exemplo, no nosso caso, como eles escolheriam seu curso superior. Esse entendimento tem suas bases nas obras de Bernard Lahire (1995, 2002a, 2002b, 2004).

Lahire (2002b) não abandona totalmente a contribuição de Bourdieu, ao contrário, critica-o ao passo que prolonga e aperfeiçoa a sua teoria social, especialmente, o conceito de *habitus*, este “passado incorporado” pelos indivíduos. Assim, Lahire (2002a, p. 47) propõe

tratar teoricamente a questão do passado incorporado, das experiências socializadoras anteriores, evitando negligenciar ou anular o papel do presente (da situação) fazendo como se todo nosso passado agisse “como um só homem”, em cada momento de nossa ação; deixando pensar que seríamos, em cada instante - e iniciássemos a cada momento -, a síntese de tudo o que vivemos anteriormente e que se trataria então de reconstruir esta síntese, este princípio unificador, esta fórmula (mágica) geradora de todas as nossas práticas.

Lahire (2002a, p. 36, grifo nosso), portanto, entende o sujeito enquanto ator plural, que é produto da experiência da socialização vivida por ele em “espaços institucionais e espaciais separados e relativamente divididos em compartimentos *aparentemente* homogêneos”, mas que na verdade há “diferenças internas importantes nos tipos de interação que se dão” nessas “situações sociais”. Ao mesmo tempo, esse produto da experiência da socialização constrói a

disposição, e esta “[...] só se constitui através da duração, isto é, mediante *a repetição de experiências relativamente semelhantes.*” (LAHIRE, 2004, p. 28, grifo do autor). Assim, o quadro de disposições que passa a orientar as ações futuras dos atores dependeria do “grau de regularidade, precocidade, intensidade e coerência dessas múltiplas experiências.” (NOGUEIRA, 2004, p. 99).

De acordo com Nogueira (2010), para compreendermos a perspectiva de Lahire aplicada a escolha do curso superior, precisaríamos

[...] observar a multiplicidade de influências - variáveis em termos de precocidade, intensidade e regularidade e nem sempre coerentes entre si - a que um indivíduo se submete ao longo do seu processo de socialização. Teremos de considerar a rede de relações sociais em que esse indivíduo esteve inserido ao longo de sua trajetória e que pode ou não se manter, e em maior ou menor grau, no seu contexto atual de ação. Precisaremos ainda avaliar o papel das contingências, o peso que podem ter assumido certos acontecimentos ou eventos singulares na definição do percurso individual. (NOGUEIRA, 2010, p. 18-19)

Para tanto, o autor afirma que, diante da ausência de um modelo teórico de Lahire para tratar sociologicamente como os indivíduos se relacionam com o seu contexto externo, tem-se apenas duas possibilidades. A primeira corresponde à descrição detalhada das “experiências de socialização, os contextos de atuação e as práticas sociais efetivamente realizadas” pelos atores. Em decorrência da primeira, a segunda possibilidade, “realça-se essa ou aquela experiência socializadora vivida pelo indivíduo, acentua-se a força de determinada disposição e não de outra, ou ainda, enfatizam-se certas propriedades do contexto que estimulariam a ação em detrimento de outras que a desfavoreceriam.” (NOGUEIRA, 2004, p. 104)

Em suma, a perspectiva de Lahire pretende ir de um olhar macrosociológico para uma escala individual, ou microsociológico. É nessa escala de análise que se insere o presente trabalho. Investigamos o que levou as jovens pesquisadas cotistas, egressas de um mesmo projeto de extensão, à escolha final pelo BI da UFBA e como elas vivenciaram o curso e suas expectativas de futuro. Analisamos as relações estabelecidas por elas nos múltiplos contextos, desde as suas estratégias de acesso à permanência no curso e de que maneira essas experiências contribuíram para a escolha e suas ações subsequentes no interior da universidade.

A análise dos dados recolhidos nesta pesquisa faz parte do banco de dados e fontes documentais sobre os egressos da pesquisa de avaliação do projeto de extensão “Apoio ao Ingresso de Estudantes de Escolas Públicas no Ensino Superior” e as entrevistas em profundidade realizadas, durante a elaboração do TCC, com jovens que acessaram e concluíram o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e em Saúde.

A construção do banco de dados se deu nos anos de 2019 e 2020, no qual participei ativamente na condição de pesquisador júnior. As informações foram coletadas por meio da aplicação de questionários, mediante o contato com os egressos do projeto, com finalidade de mapear as condições de vida dos jovens, para identificar o que mudou nas condições socioeconômicas e nível de escolarização, bem como, o papel exercido pelo projeto na trajetória de vida de cada um. Além dos questionários, foram realizadas entrevistas com os egressos do projeto.

Do universo de 200 (duzentos) estudantes que participaram do projeto de extensão investigado entre 2012 e 2018, na pesquisa de avaliação, foram identificados 146 (cento e quarenta e seis) participantes. Os egressos estudaram em escolas da rede pública estadual e federal, jovens com faixa etária entre 18 a 29 anos, moradores de bairros populares, oriundos de famílias com baixa escolaridade, com raras exceções, e que declararam possuir uma renda *per capita* familiar de até 1 (um) salário mínimo.

A síntese dos dados obtidos nos levou a aprofundar os detalhes dos questionários e entrevistas. Dos 146 (cento e quarenta e seis) egressos que responderam ao questionário, 136 (cento e trinta e seis) ingressaram na educação superior nos mais diversos cursos oferecidos pelas IES públicas e privadas. Dentre estes, 15 (quinze) ingressaram no Bacharelado Interdisciplinar da UFBA.

No grupo de jovens que escolheram o BI, objeto de interesse desta pesquisa, há oito egressos que já concluíram o curso. Em linhas gerais, observamos que os egressos que cursam o BI tentaram entre uma e duas vezes ingressar na educação superior, poucos já trabalharam ou estão trabalhando e a maioria dos pais possui ensino fundamental incompleto enquanto as mães, majoritariamente, concluíram a educação básica e não há pais que acessaram o ensino superior. Todos possuem uma renda total familiar de até dois salários mínimos e a maioria deles são oriundos de escolas públicas estaduais. Vejamos o quadro a seguir:

**Quadro 3 - Perfil dos egressos que cursam o BI**

<b>Letra inicial do nome, idade</b>	<b>Curso BI</b>	<b>Tentativas</b>	<b>Escola de EM</b>	<b>Escolaridade do pai/mãe</b>	<b>Trabalho</b>
T, 19	Artes	duas	Estadual	EF Incompleto EM Incompleto	Nunca trabalhou
V, 19	Artes	uma	Estadual	EF Incompleto	Nunca

				EM Completo	trabalhou
A, 20	Ciência e Tecnologia	duas	Estadual	EF Completo EM Completo	Já trabalhou
L, 21	Ciência e Tecnologia	uma	Federal	EF Completo EF Completo	Trabalhando
J, 19	Humanidades	uma	Estadual	EF Incompleto EF Incompleto	Trabalhando
P, 21	Humanidades	duas	Federal	EF Incompleto EM Completo	Nunca trabalhou
E, 19	Saúde	duas	Estadual	EM Completo EM Incompleto	Nunca trabalhou

Fonte: Elaboração do autor

Os jovens que acessaram e concluíram o BI tentaram apenas uma vez ingressar no ensino superior. Apenas dois egressos não realizaram a transição para um curso de progressão linear. Percebemos também que a maioria dos formados são oriundos do IFBA e, apesar de apenas dois estarem trabalhando, boa parte das famílias possuem renda total igual ou superior a três salários mínimos. No quadro a seguir, podemos visualizar em detalhe as informações sobre este grupo.

**Quadro 4** - Perfil dos egressos que concluíram o BI

Nome, idade	Curso BI	Curso CPL (cursando)	Escola de EM	Escolaridade do pai/mãe	Renda	Trabalho
A, 22	Ciência e Tecnologia	Sistemas da Informação	Federal	EM Completo EM Completo	3-5	Nunca trabalhou
Ad, 22	Ciência e Tecnologia	Engenharia Elétrica	Estadual	EF Incompleto EF Completo	3-5	Trabalhando
Deise, 27	Ciência e Tecnologia	Arquitetura e Urbanismo	Federal	EF Completo ES Completo	1-2	Nunca trabalhou
N, 24	Ciência e Tecnologia	Não se aplica	Federal	EM Completo EF Completo	6-8	Trabalhando



An, 23	Humanidades	Direito	Estadual	ES Completo ES Completo	3-5	Já trabalhou
Débora, 24	Saúde	Medicina	Federal	EM Completo EM Completo	1-2	Nunca trabalhou
Denise, 24	Saúde	Não se aplica	Federal	EF Incompleto EM Completo	1-2	Nunca trabalhou
J, 26	Saúde	Fisioterapia	Federal	EF Completo EM Completo	3-5	Nunca trabalhou

Fonte: Elaboração do autor

Para este trabalho, direcionamos o nosso olhar sobre este último grupo, qual seja, egressos do projeto de extensão que já concluíram o Bacharelado Interdisciplinar da UFBA, considerando que estes contribuiriam com dados mais consistentes do ponto de vista das suas estratégias de acesso e permanência no curso, bem como expectativas depois da conclusão do ensino superior. Além disso, para a realização das entrevistas, ponderamos também selecionar aqueles que fizeram a transição para o CPL ou não. Desse modo, entrevistamos Débora formada no BI em Saúde e cursa o segundo ciclo, Denise também formada no BI em Saúde que não cursa um CPL e Deise formada no BI em Ciência e Tecnologia. Os nomes utilizados são fictícios a fim de proteger a identidade das entrevistadas.

Portanto, a partir daqui trataremos especificamente da trajetória daquelas que ingressaram, permaneceram e concluíram o BI. Para isso, apresentamos um perfil detalhado das jovens pesquisadas e a análise das entrevistas tencionando evidenciar o que elas dizem acerca da escolha pelo BI e suas estratégias desde o processo de preparação à conclusão do curso superior.

### 3.1 QUEM SÃO AS JOVENS COTISTAS PESQUISADAS?

De forma a retratar as principais características do perfil pessoal, socioeconômico e de escolarização das jovens entrevistadas, realizamos uma descrição detalhada com base nas informações obtidas no banco de dados sobre os egressos do projeto. Nesse sentido, consideramos um conjunto de características relativas aos aspectos pessoais (sexo; cor/raça; religião; idade e existência de filhos), ao perfil socioeconômico (condições de moradia; escolaridade e profissão dos pais; escolaridade e profissão dos irmãos e renda familiar) e à sua trajetória escolar (escolas em que estudou e o percurso no ensino superior).

Denise tem 24 anos de idade, se autodeclara parda, de religião católica e do gênero feminino. Moradora do bairro de São Caetano, reside em casa própria com os pais e irmãos. O pai possui ensino fundamental incompleto e é aposentado na função de motorista de ônibus. Enquanto sua mãe possui ensino médio completo e é revendedora autônoma de produtos cosméticos; ela tem dois irmãos mais novos com 17 anos e 18 anos, e uma irmã mais velha de 34 anos. Todos os irmãos já concluíram o ensino médio e não trabalhavam, até o momento da aplicação do questionário. A entrevistada nunca trabalhou formalmente ou estagiou, entretanto, realiza trabalhos informais eventualmente. A renda total familiar é de um a dois salários mínimos. Denise não possui filhos.

No que diz respeito à trajetória escolar, Denise estudou o ensino fundamental no Colégio Estadual Carneiro Ribeiro Filho, localizado no bairro da Soledade. Estudou o ensino médio no IFBA, cursando, na modalidade integrada, o curso técnico em edificações. Participou do projeto de extensão em 2016, à época, indicou a pretensão de concorrer a vaga no curso de Medicina. Ela tentou apenas uma vez ingressar no ensino superior e iniciou no primeiro semestre de 2017 o curso de BI em Saúde da UFBA, no noturno, na modalidade da cota reservada para candidatos pretos/pardos/índios com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Concluiu o curso no segundo semestre de 2019, mesmo período que tentou a passagem para o curso de Enfermagem, pelo processo seletivo específico para egressos do BI nos cursos lineares da UFBA, porém não obteve sucesso. Por essa razão, realizou o Enem mais uma vez e, atualmente, cursa Serviço Social na UFBA. Ademais, Denise acredita que o seu ingresso no ensino superior pode ser atribuído a sua participação no projeto e a escola que estudou no ensino médio. Considera ainda que a permanência na primeira graduação se deveu ao apoio da família.

Débora tem 24 anos de idade, se autodeclara parda, católica e se identifica com o gênero feminino. Nunca trabalhou ou estagiou e também não possui filhos. Mora com a mãe em casa própria no Lobato, subúrbio ferroviário de Salvador. Ela ainda não contribui com a renda total familiar, que atualmente é de um a dois salários mínimos. Seu pai possui ensino médio completo e é policial militar aposentado. Sua mãe, dona de casa, também possui ensino médio completo. Possui dois irmãos, um mais novo de 19 anos, com ensino médio completo e que trabalha. E um mais velho de 31 anos, com o qual tem mais contato, que é formado em Engenharia Civil pela UFBA e trabalha na área de formação.

Quanto ao seu percurso escolar, Débora estudou o ensino fundamental no Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes, no bairro da Ribeira. O ensino médio foi concluído no IFBA também na modalidade integrada no curso técnico em edificações. Participou do projeto

no ano de 2015 e, no ato da inscrição, apontou o desejo de ingressar no curso de Medicina. Débora ingressou no ensino superior, na sua primeira tentativa após concluir o ensino médio, no primeiro semestre de 2016 no BI em Saúde, noturno, pela reserva de vagas destinada aos candidatos pretos/pardos/índios com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Concluiu o curso no segundo semestre de 2018. Atualmente, cursa Medicina, tendo ingressado pelo processo de egressos BI-CPL, e participa do programa Permanecer da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE-UFBA), na condição de bolsista. Acredita que o seu ingresso no ensino superior se deve à participação no projeto e à escola de ensino médio. Considera ainda que a conclusão do primeiro curso e a permanência no curso atual deve-se ao programa e políticas de assistência estudantil da UFBA.

Deise tem 27 anos de idade, se autodeclara, preta, é cristã e do gênero feminino. Nunca trabalhou e estagia atualmente em um escritório de arquitetura. A renda total da família é de um a dois salários mínimos. Ela mora com os pais em casa própria no bairro de São Caetano. O pai, que possui ensino fundamental completo, era auxiliar de depósito e atualmente está aposentado da profissão. Sua mãe possui ensino superior completo e é professora formada pela Universidade Cruzeiro do Sul, no segundo semestre de 2018, no curso de Licenciatura em Geografia. Deise não possui irmãos e nem filhos.

Durante o ensino fundamental, Deise frequentou o Colégio Estadual Professor José Barreto de Araújo Bastos, localizado no mesmo bairro em que reside. No ensino médio, estudou no IFBA, no curso de técnico em edificações. Participou do projeto em 2013 e já sinalizava o interesse em cursar Arquitetura e Urbanismo. Tentou uma vez ingressar no ensino superior e passou no curso de BI em Ciência e Tecnologia, no noturno, pela cota para candidatos pretos/pardos/índios com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Atualmente, participa do Programa Permanecer da PROAE, na condição de bolsista e cursa o segundo ciclo no curso de Arquitetura e Urbanismo. Acredita que o seu ingresso no ensino superior se deve à participação no projeto e à escola de ensino médio. Considera ainda que a conclusão do primeiro curso e a permanência no curso atual deve-se ao apoio da família, amigos e do programa e políticas de assistência estudantil da instituição.

### 3.2 O QUE DIZEM AS JOVENS COTISTAS PESQUISADAS?

Trataremos, nesta subseção, da análise das entrevistas realizadas com as três jovens. As suas narrativas foram assim categorizadas: i) do ensino médio a escolha do curso superior; ii) a permanência e a conclusão do BI e iii) os projetos futuros. Na categoria (i), quisemos valorizar as experiências socializadoras do passado mais recente das jovens, até o momento da escolha do curso. Em (ii), apresentamos as estratégias de permanência que utilizaram no interior do sistema universitário. Por fim, em (iii) agrupamos as narrativas que evidenciam seus projetos de vida após a conclusão do curso.

### 3.2.1 Do ensino médio à escolha do curso superior

A análise dos dados aponta para o *status* social de prestígio que a UFBA detém no contexto baiano de educação superior o que contribuiu para a escolha pelo Bacharelado Interdisciplinar. Deise fala que: “a UFBA é uma referência. É uma faculdade de excelência. Então, pra mim, foi as referências, os egressos e o renome da faculdade”. Denise nos diz: “Eu não tenho nenhum parente meu lá, não tenho nada. Mas a minha admiração é involuntária, muito particular, eu acredito”. Entendemos que elas concebem a universidade pública como uma referência importante, revelando o poder que esta ocupa no imaginário social, sobretudo, no caso daqueles que em seu grupo familiar nunca acessaram o ensino superior, confirmando o que afirma diversos autores, entre os quais, Pimentel (2017) e Dubet (2015).

Pimentel (2017) identificou que 83% dos entrevistados em sua pesquisa elegeram a boa imagem da instituição considerando sua tradição, experiência, credibilidade e qualidade como fator determinante para a escolha do BI. De acordo com Dubet (2015), no Brasil, são as universidades públicas que desfrutam do maior prestígio social, as quais “são ao mesmo tempo, gratuitas e, na realidade, reservadas às elites acadêmicas e sociais” (p. 261).

Investigando de forma mais detida as trajetórias sociais das jovens, as entrevistas apontaram que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA (escola de origem) configurou uma experiência socializadora importante para as suas decisões:

Em relação a universidade pública foi dentro do IFBA porque até então, na escola estadual, eu pensava em graduação, não pensava especificamente onde. E dentro do IFBA que eu tinha acesso aos professores que estudaram na UFBA também, então eles contavam da vivência deles e as oportunidades que eles tiveram ao sair de lá. (Deise, BI em Ciência e Tecnologia)

Na verdade, eu sempre me vi numa universidade pública. Porque eu não teria como pagar uma universidade particular, apesar de ter outros projetos, como o PROUNI. Mas o meu desejo sempre foi mesmo fazer faculdade pública. (Débora, formada no BI em Saúde)

Eu vim de um Instituto Federal. Eu não queria outra coisa sem ser um Instituto Federal também. Eu nem nunca nem me inscrevi no PROUNI, nunca nem foi uma opção pra mim uma rede particular. (Denise, formada no BI em Saúde)

O desejo de ingressar na UFBA surge a partir da relação com os professores que oferecem aos jovens um conjunto de informações acerca do que vem a ser esta universidade. Isso permite que as egressas a se "vejam", exclusivamente, em uma universidade pública, “nunca nem sendo uma opção” ingressar em uma IES privada.

Somado à imagem da instituição, Débora e Deise, entendem que a preparação adequada para o Enem oferecido pelo projeto de extensão foi importante para tornar a expectativa de ingressar no ensino superior público ainda mais segura, tendo em vista que não teriam recursos financeiros para pagar um cursinho privado, não conseguiram estudar sozinhas para o exame e que a formação que receberam no ensino médio não é suficiente para lograr êxito nos processos seletivos.

Outro fator importante que levou as jovens pesquisadas a escolherem o BI foi a influência dos amigos do Instituto em que estudaram o ensino médio, que lhes forneceram informações mais ou menos certas sobre o curso. Débora, por exemplo, sabia que o BI em Saúde era um curso “adoecedor”, “muito concorrido”, de “pessoas competitivas” e que exige muito estudo, “precisava ir bem” e “ter um CR muito bom” se desejassem prosseguir em um CPL, que no seu caso era Medicina. Essas referências obtidas por Débora convergem para as conclusões de Santana (2018), quando afirma que “a universidade e o modo como a passagem para o curso de medicina vem sendo operacionalizada através do BI em Saúde aparece como um contexto de adoecimento [...]” (p. 53), principalmente, da saúde mental, com casos de ansiedade diante da incerteza no ingresso do curso de Medicina, estudantes que competem entre si em busca de maior coeficiente de rendimento, grande volume de textos para leitura, entre outros (SANTANA, 2018).

Por outro lado, Deise soube basicamente que o BI era “um curso generalista” e que tinha a possibilidade de migrar para um curso linear da área do BI em Ciência e Tecnologia, que no seu caso seria Arquitetura e Urbanismo, por isso, ela pretendia: “ficar um ano no BI e ser transferida para Arquitetura. Era *tipo uma ponte* pra eu chegar no que eu queria”. Deise deixa explícita a ideia da arquitetura curricular do curso, que oferece uma formação geral de base interdisciplinar organizada no modelo de ciclos, enfatizando a passagem para o segundo ciclo e considerando o BI como “uma ponte” para o curso inicialmente desejado.

Por sua vez Denise se refere aos amigos:

Eles [os amigos] me apresentaram como um curso que facilitaria pra eu entrar em qualquer outro curso que eu quisesse da área de saúde e que me faria ter uma experiência universitária, conhecer a universidade, conhecer como é uma estrutura de um ensino superior, todo esse processo, sabe? Então, eu achava válido ao invés de entrar numa carreira na área que eu não gostasse, depois me arrepender e parar, a optar por um curso que me apresentaria as possibilidades e saber exatamente o que eu queria.

O depoimento de Denise converge para um combinado entre a flexibilidade do currículo do BI, a possibilidade de ingressar em um curso profissional no segundo ciclo, bem como, a indecisão na escolha da carreira.

O que foi obtido nessas entrevistas dialoga com as categorias estabelecidas nos resultados da pesquisa de Vieira (2015), já descrita na introdução deste trabalho. A autora define que a interdisciplinaridade, a indecisão vocacional e o interesse em fazer um curso profissional na área do BI escolhido fazem parte dos motivos predominantes para a escolha do BI. Enquanto a influência dos amigos aparece entre aos fatores de influência na escolha. Quanto ao conhecimento acerca da proposta dos cursos, os ingressantes conheciam superficialmente o BI a partir, por exemplo, de opinião de pessoas. Dessa maneira, os depoimentos aqui apresentados, indicam que as categorias exploradas por essa autora são compatíveis com o que também encontramos nesta pesquisa. O conjunto de informações superficiais obtidas com os amigos influenciam e, ao mesmo tempo, emergem enquanto motivos para sua escolha pelo BI da UFBA.

Portanto, no que se refere à influência dos amigos na escolha pelo BI, podemos interpretá-la também como um efeito da socialização dentro do IFBA (LAHIRE, 2004). Fica evidente que, entre eles, escolher o curso como o BI com vistas a cursar o segundo ciclo é um caminho exequível. Em relação à qualidade das informações obtidas, diz Débora: “quando eu cheguei no BI mesmo foi que eu conheci o processo, mas eu fui às cegas, joguei o BI e fui. BI em saúde porque ele era algo da saúde e fui”. Deise, no mesmo sentido, conta “eu não sabia exatamente o que era o BI, eu fui entender depois que eu entrei.” Fica evidente que esse universo limitado de informações fez com que as jovens ingressassem no BI conhecendo ainda superficialmente a realidade do curso.

De forma a evidenciar a ação concreta dessas sucessivas experiências socializadoras (LAHIRE, 2004), apresentamos o relato de Deise sobre o momento da escolha do curso superior.

Foi loucura. Eu fui trocando. Primeiro, coloquei Arquitetura no diurno e noturno. E aí, eu fiquei esperando [...] Passou o primeiro dia, segundo dia, aí eu falei “olha, espera aí, eu vou mudar aqui a estratégia”. O pessoal falando de BI, eu falei eu vou botar pra ver se minha nota alcança. E aí eu estava com a nota suficiente para o BI em C&T, na época, acho que era o segundo mais concorrido. [...] eu passei na UFBA e na UNIFACS. Quando eu passei na UNIFACS, eu passei em Arquitetura com bolsa integral pelo PROUNI. Já na UFBA, eu passei no BI. Então assim, era um curso que eu queria, Arquitetura, mas na faculdade que eu não queria. E o BI era o curso que até então eu não queria, mas na faculdade que eu queria. E eu escolhi a faculdade. Porque eu sabia que depois eu poderia concluir o curso e fazer essa transição pro CPL ou eu ia trancar o curso. Eu ainda não sabia exatamente o que eu ia fazer, mas eu poderia trancar o curso e tentar transferência interna. Mas você pergunta, por que a UFBA? Porque pra mim é uma referência.

O depoimento de Deise, nos leva a refletir sobre o modo de funcionamento do sistema de seleção (o SiSU) e a sua escolha de curso. Em relação a isso, é oportuno mobilizar a crítica de Silva e Veloso (2013):

O sistema caracteriza-se pela possibilidade de sucessivas alterações na definição do curso, desde que a pontuação obtida na prova do ENEM permita, de acordo com a relação candidato/vaga. Nesse aspecto, não é de se desprezar o risco de que a escolha do curso sofra banalização. Sabe-se que o ingresso em universidade federal carrega a crença de “garantia de futuro profissional”; assim, para o candidato, importaria ingressar no curso possível, ou onde os pontos permitam. Nessa linha, a definição do curso, um dos elementos condicionantes da qualidade na formação, parece reduzir-se a uma moeda de troca (a pontuação define a escolha) [...] (SILVA; VELOSO, 2013, p. 741)

A entrevistada ao identificar sua nota relativa aos outros candidatos e a concorrência dos cursos, escolheu um curso que “os pontos permitiam”, mas que não a afasta totalmente do seu objetivo por existir a possibilidade de nele ingressar posteriormente. Nesse sentido, consideramos a escolha pelo BI como uma estratégia, antes de tudo, de acesso à UFBA, considerando que o BI permite acessar outros cursos mais concorridos e prestigiados socialmente no segundo ciclo, que no caso de Débora e Deise, foi Medicina e Arquitetura e Urbanismo, respectivamente. Por outro lado, para Denise, a indecisão na escolha da carreira profissional marca mais fortemente a sua escolha pelo BI.

Entretanto, cabe sublinhar que o BI não foi o único curso possível para elas, por isso enfatizamos na nossa análise a noção de escolha presente na trajetória de acesso ao ensino superior pelas entrevistadas. Débora passou também em Enfermagem na UFBA, contudo, como previamente havia desenhado ingressar no curso de Medicina, não o escolheu, pois talvez seu projeto inicial fosse adiado ou até mesmo anulado. Como visto, Deise foi aprovado em Arquitetura na Universidade Salvador (UNIFACS) mas, para ela, ingressar em curso prestigioso em uma instituição de menor status social não é o mesmo que ingressar em curso menos prestigioso em uma instituição de maior prestígio, ainda mais sendo neste curso possível

ingressar em um curso altamente seletivo e prestigiado socialmente. Denise também foi aprovada em Enfermagem na UFBA, mas a incerteza quanto à carreira que iria seguir a levou a escolher o BI como alternativa.

Para encerrar este tópico, trazemos Débora:

Acho que a relação socioeconômica está muito ligada. Se você nasce pobre, você tem a tendência de não conseguir entrar na universidade, então, tudo que você faz pra conseguir mudar sua realidade é tudo com muito esforço. E eu vejo que essas pequenas oportunidades do projeto, de entrar no BI, fazer uma extensão, tudo isso conseguiu mudar minha realidade um pouco, entendeu? Conseguiu mudar o fato de que eu não conseguiria entrar na universidade por conta da minha condição socioeconômica. Foram essas pequenas portas abertas que mudaram isso.

O seu depoimento sintetiza o que se quer argumentar aqui: o lugar do ator na estrutura social revela apenas uma “tendência” da sua ação. Ao buscar compreender sociologicamente as múltiplas interações vividas pelos atores no seu percurso social identificamos como algumas disposições construídas no passado dessas jovens são incorporadas e orientam as suas ações subsequentes.

### **3.2.2 A permanência: entre os entraves institucionais e formativos**

No percurso dentro da universidade, Deise encontrou na pesquisa e extensão universitária um caminho mais abrangente de experienciar este espaço. Ela é assistida pela PROAE e participou de Iniciação Científica com bolsa do Programa Permanecer desta mesma Pró-Reitoria. São a essas atividades que a entrevistada se refere como possibilidade de vivenciar a universidade e o próprio currículo proposto pelo BI.

[...] foi por causa do BI também, como eu estava no curso de Ciência e Tecnologia, eu acabei me jogando. Eu falei “não, já estou aqui e vou me jogar.” Eu entrei no grupo de pesquisa do Instituto de Matemática que trabalha com tecnologia. E eu acabei indo pra essa parte de tecnologia e educação, na verdade, eu estou até hoje nesse programa, acho que vão fazer seis anos. Foi uma coisa que eu vi que se eu tivesse entrado em Arquitetura direto, não teria experimentado a universidade de forma geral, eu não teria tido tantas experiências ricas. Então, pra mim, o BI foi conhecer a universidade de forma geral. Não ficar apenas isolada numa faculdade.

Deise confirma a relevância da interdisciplinaridade na tríade acadêmica ensino, pesquisa e extensão que permite, também pelo trânsito dos estudantes pelas diversas unidades acadêmicas, o fato de pesquisar sobre tecnologia com interface no campo da educação, são elementos que lhe permitiu “conhecer a universidade de forma geral” e viver “tantas



experiências ricas”. Em termos conceituais, Sampaio e Santos (2015, p. 702) afirmam que as “intersecções e cruzamentos entre disciplinas são resultado do trânsito de pessoas, no fazer cotidiano da elaboração de um objeto científico dado através da circulação, não apenas dos discursos, pela via da tradução, mas pela movimentação efetiva dos sujeitos desses discursos.” Nesse sentido, concordamos com as autoras e entendemos que a interdisciplinaridade é um conceito que remete à prática em si, em movimento, em um fazer contínuo, em uma reelaboração das possibilidades do fazer.

Um outro resultado da pesquisa diz respeito às políticas de assistência estudantil da instituição, vejamos o depoimento de Débora:

Quando eu comecei no BI, eu já comecei num grupo de extensão que era com o meu professor de veterinária. Então, o BI me abriu portas no sentido de eu ter uma independência financeira melhor, porque eu recebia bolsa Permanecer desde então. Eu também recebi auxílio transporte pela PROAE. Então, essas coisas facilitaram minha vida, sabe? Porque no IFBA eu também tinha o auxílio, que era o auxílio transporte. E eu fiquei: “Meu Deus, como é que eu vou viver agora sem esse dinheiro?”. E aí quando eu passei na UFBA, eu consegui também através do BI outras bolsas, outros auxílios financeiros que me ajudaram bastante. Então eu não pensei em desistir, entrei e segui e fui, só fui.

Na fala destacada podemos notar que a trajetória da escolarização de Débora é marcada pela “assistência da assistência”, primeiro pelo PAAE no IFBA e segundo pela PROAE na UFBA. Ambos são orientados pelas diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) que visa apoiar a permanência de estudantes de baixa renda dos cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, abrangendo também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Além de ampliar as condições de permanência dos estudantes, o programa tenciona combater os fenômenos indesejados da retenção e da evasão nos cursos. As ações que fazem parte deste programa, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, são: auxílio à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à inclusão digital, apoio pedagógico e etc. Assim, constatamos a relevância dessas ações, do ponto de vista material, na permanência de Débora desde o ensino médio até a universidade.

Por outro lado, as entrevistas com as jovens apontam para alguns entraves institucionais e formativos que impactam na permanência dos estudantes e dizem respeito à dimensão operacional do curso. Como já dissemos, Deise tinha o objetivo de ingressar em Arquitetura e Urbanismo no segundo ciclo da sua formação, por meio do processo destinado aos egressos do BI. Neste processo, um critério importante é o CR-BI, no qual, multiplica-se por 2 as notas obtidas nos CC obrigatórios e optativos da Área de Conhecimento do BI e no CC obrigatório e optativos do CPL pretendido multiplicam-se as notas obtidas por 2,5. Isto significa que os

componentes curriculares dos cursos lineares pretendidos possuem um peso maior no histórico escolar dos estudantes do BI. De certa forma, isso gera uma tendência nos estudantes de destinar boa parte da sua carga horária em CC dos cursos disciplinares, afastando-se dos princípios da arquitetura curricular do BI. Deise, por exemplo, se dedicou a cursar estes componentes curriculares, visto que, além de serem aproveitados após a transição reduzindo o tempo da segunda graduação, teria vantagem na classificação do processo seletivo: “tinha disciplinas que valiam mais pontos na hora de fazer a migração, então, eu focava nessas disciplinas que acabava também sendo bom pra mim”.

Entretanto, conseguir a matrícula nesses componentes curriculares não foi um processo fácil, conforme Deise:

Olha, era luta no lixão (risos) pra conseguir as matérias, só que como eu focava muito nas disciplinas, eu tinha um CR bom. Então, eu geralmente conseguia as disciplinas. Por exemplo, em Arquitetura tem disciplinas anuais, que são de projeto. E para eles ofertarem pra quem é do BI, antigamente era uma luta. O pessoal tinha que mandar e-mail ou falava com o pessoal do colegiado para tentar abrir vaga, era uma agonia. Tinha vez que abria uma vaga para uma disciplina. Felizmente eu conseguia pegar. Poucas matérias eu não consegui pegar, mas a maioria eu pegava por causa do meu CR.

Em relação a isso, Almeida (2018) afirma que a aprovação da Resolução nº 03/2016 do CAE, que dispõe sobre a reserva de vagas em componentes curriculares sem pré-requisitos dos CPL para estudantes dos BI é resultado de esforços empreendidos por docentes, estudantes, gestores e técnicos do IHAC para diluir as resistências institucionais e intelectuais.

Apesar de estar estabelecida no projeto de implantação dos BI, de 2008, como uma contrapartida das outras unidades em relação à adesão ao REUNI, a reserva de 10% de vagas por parte dos demais colegiados para estudantes oriundos do IHAC não se efetivava. Foram necessários sete anos de existência do Instituto para que uma normativa reforçasse uma política já estabelecida, mas sem concretização. Podemos notar, a partir da análise do texto, quais tipos de entraves a reserva de vagas aos BI enfrentou: a disponibilização de vagas não era feita de forma antecipada e a listagem dos componentes não estava acessível; quando disponibilizadas, as vagas não eram reservadas na primeira fase de inscrição semestral, impossibilitando que boa parte dos estudantes do BI utilizassem a matrícula web, o que implicava muitas vezes em matrícula presencial de milhares de estudantes todo semestre; ausência de acesso ao planejamento acadêmico das outras unidades de modo que os colegiados dos BI pudessem propor ajustes. (ALMEIDA, 2018, p. 371-372)

Assim, identificamos que o lapso de sete anos para que se concretizasse uma regulamentação provocou uma série de dificuldades, principalmente, para a vida acadêmica dos estudantes, resumida nas palavras de Deise como uma “luta”, durante esse tempo. No caso dela, a normativa do CAE entrou em vigor restando apenas três semestres para a integralizar o

currículo do BI, ou seja, a maior parte do curso viveu essa “agonia” para se matricular em componentes curriculares do seu interesse.

Débora, que viveu o BI após o estabelecimento da normativa, para conseguir se matricular nos CC e, ao mesmo tempo, “manter um CR bom” contou com a indicação de amigos no percurso acadêmico para ingressar no curso de Medicina:

[...] eu fui aberta a viver BI [...] E lá eu fiz amigos [...] e a gente começa a conhecer o curso mesmo. Então, a gente conhece um amigo que dá uma indicação de uma matéria. Conhece outro amigo que fala “Olha, tal professor é bom, pegue.” Então, a gente vai colhendo essas informações e vai traçando o nosso caminho de pegar as obrigatórias com os professores que são melhores, de tentar manter o CR sempre bom, porque assim se você faz um primeiro semestre bom, a tendência é que o seu semestre seja um bons também, então, eu consegui fazer isso, eu consegui fazer o primeiro semestre bom, ficar com CR bom e é tipo um efeito manada, sabe? Se você vai bem no início, a tendência é que você só pegue professores bons, que você consiga pegar matérias boas.

É interessante como ela define sua trajetória bem sucedida no BI: “um efeito manada”. Viana (2014), ao investigar a longevidade escolar em meios populares, identifica a existência de uma espécie de lógica do sucesso, que consiste na ideia de que os êxitos escolares parciais apontam “para a possibilidade de continuidade dos estudos” (p. 13-14). Considerando nosso caso, as boas notas obtidas por essa estudante promovem sucessivos investimentos para prosseguir a sua trajetória acadêmica e alcançar seus objetivos.

E, depois de conseguir “pegar as boas matérias” com os “bons professores”? Quais eram as práticas utilizadas quando cursaram os componentes curriculares? O relato de Débora nos ajuda a compreender esses aspectos:

O peso do BI é você ter que sempre tirar dez. Então, você não pode ser mediano, você tem que ser o melhor da turma [...] A gente tem uma matéria que é do sexto semestre, que é política de saúde. Geralmente, a gente pega no BI porque é uma matéria de medicina e pegamos pra conseguir cursar. A gente tinha que ler os textos e decorar aqueles textos, tem que dar aula, tem que chegar na sala falando horrores desses textos. E a gente olha para o pessoal de Medicina e a galera está, tipo, viajando na maionese, sabe? Porque a galera da Medicina já pegou essa matéria desde o primeiro semestre. Então, chega no sexto, você quer se concentrar nas matérias biológicas e não nessas matérias mais humanistas [...] Mas o BI tem esse problema, você precisa dar o seu melhor e você precisa ser sempre cem por cento. Você não pode ser oitenta por cento. Você não pode ser noventa por cento. Você tem que ser cem por cento sempre. Esse peso aí de você ter que ser sempre o melhor em tudo.

Aqui persiste o discurso de ser sempre o melhor aluno, a lógica do sucesso. Para ser, então, o melhor aluno, Débora tinha que “ler e decorar”, “dar aula” sobre os textos. Isso nos leva a olhar para a dimensão do tempo destinado à leitura e estudos a ponto de “chegar na sala

falando horrores desses textos”. O fato de não conciliar trabalho com estudos, o apoio da família e as políticas de assistência estudantil permitiram o tempo necessário para chegar nesse lugar. Deise fala: “Eu foquei em me dedicar totalmente à faculdade, nessa época eu não trabalhava, então, eu podia focar totalmente até porque ficava nesse medo do CR descer, aí já não consegue, não sei o que”. Diz Débora: “Eu conversei com meus familiares, minha mãe, ela falou que não, que era pra eu fazer o que eu gostava mesmo, aí eu continuei no BI pra tentar Medicina mesmo.” Os depoimentos, apontam para um caminho truncado, árduo e marcado por incertezas no interior do BI para aqueles que têm a intenção de ingressar em um CPL tão concorrido.

Até aqui vemos o percurso complicado para as jovens cotistas que se dedicaram totalmente à vida universitária enquanto cursavam o BI. Entretanto, Denise nos apresenta uma outra perspectiva a partir da sua experiência, ao ter de conciliar a graduação com outras dimensões da vida:

[...] vou passar mais dois anos aqui [no BI] quando terminar vou estar formada em quê? Eu trabalho com quê? Eu faço o quê da minha vida, entendeu? E não tem isso no BI, você está no BI pra se descobrir, só que uma pessoa que não tem renda, não tem família rica, não tem como se bancar, precisa se virar, é muito difícil você tá querendo se descobrir enquanto o mundo está pedindo pra você trabalhar o quanto antes, sabe? Então foi muito difícil sustentar o BI sabendo que eu estava ali pra descobrir o que eu queria ser. Na verdade, foi muito mais difícil do que eu esperava. Eu não tinha o luxo de poder só cursar o BI porque tinha cobranças externas [...] Isso me prejudicou muito porque eu não consegui me dedicar cem por cento ao BI, eu estava no BI, eu estava fazendo uma aula de espanhol, eu estava no BI estava fazendo técnico de enfermagem, eu estava no BI e estava trabalhando em ação, em *job*, em coisas assim, voluntárias qualquer coisa. Então, eu não tinha o privilégio de como outros colegas da minha sala que tinha, de passar o dia todo tranquilo só se dedicando àquilo, sem nenhuma pressão psicológica sobre aquilo, poder se dedicar cem por cento, escolher matérias mais privilegiadas em campus longes, em horários tarde, tudo isso que eu não podia. Ele [o BI] é incrível e pra quem pode. Ele é incrível, ele é maravilhoso pra quem pode cursar ele de verdade, pra quem pode tá ali de cabeça tranquila, sem nenhuma outra responsabilidade, sem nenhuma outra questão pra resolver, sem ter que cursar aquilo desesperado, sabe? Saber aproveitar o que o curso oferece.

Denise nos entrega pérolas para compreender nosso tema. Ela demonstra a preocupação quanto ao caráter não profissional do BI e a inserção no mundo do trabalho pelos graduandos oriundos das camadas populares. Para elas, o curso superior representa uma garantia maior de trabalho e, assim, contribuir com a renda de suas famílias. Conforme Zago (2006, p. 231), “o ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo”. Bassalo, Weidong e Weller (2016, p. 182) acrescentam ainda que “para os que já estão trabalhando, o curso superior pode representar uma possibilidade de mudança de emprego ou de progressão funcional e melhores salários.” Essas afirmações nos levam a compreender que Denise, ao buscar no ensino superior uma

oportunidade de aumentar as suas chances de garantir trabalho, encontra um limite na proposta formativa do BI.

No que diz respeito a não conseguir cursar os componentes curriculares desejados, Denise não pode se dedicar totalmente aos estudos, tendo que trabalhar para garantir sua permanência na universidade, ao contrário de Débora e Deise, que conciliaram as atividades da graduação com atividades de pesquisa e extensão. Sobre isso, recordamos do que Zago (2006) afirma sobre os estudantes que obtiveram uma bolsa de trabalho, estágio, monitoria ou iniciação científica durante a graduação. Esses estudantes almejam prosseguir os estudos na pós-graduação e, no nosso caso, podemos tratar da influência no desejo de dar continuidade aos estudos em uma segunda graduação, devido à

[...] flexibilização de horário concedida por essas formas de admissão processadas no interior da universidade transforma-se em uma vantagem para o estudante. Existe ainda a possibilidade de utilizar computador, internet, espaço físico para estudar, além de estar em contato permanente com a instituição, pois sabemos o quanto essa condição pode representar para a sua vida acadêmica. Em geral esses estudantes permanecem toda a jornada na universidade e apropriam-se com maior intensidade da cultura acadêmica. (ZAGO, 2006, p. 234)

Novamente, vemos que a intensidade de certas experiências socializadoras na trajetória dos sujeitos influencia o quadro de disposições que orientam as suas ações (LAHIRE, 2002a; NOGUEIRA, 2004). Podemos dizer que o fato de Débora e Deise terem conciliado o BI com atividades de natureza acadêmica contribuiu para que elas permanecessem no ensino superior e vislumbrassem seus projetos de ingresso no CPL desejado. Por outro lado, Denise evidencia as desigualdades que o ensino superior público ainda ignora. Denise demonstra que, a proposta do BI ao ofertar uma formação não profissional não corresponde às pessoas com seu perfil, aquelas que precisam conciliar trabalho e estudo e têm a necessidade imediata de trabalhar em funções que exigem nível superior de ensino.

Os resultados apresentados até aqui, apontam para a presença de uma seletividade que acompanha os estudantes desde o momento de escolha no SiSU até à conclusão do curso, mostrando os fatores problemáticos do BI, do ponto de vista da sua operacionalização, na passagem para o segundo ciclo. A expansão de vagas no acesso à educação superior contribui para a diminuição das desigualdades no momento do ingresso, no entanto, desloca as desigualdades para dentro do sistema (DUBET, 2015).

No caso do BI, o processo de expansão de vagas reduz as dificuldades no ingresso, mas intensifica as desigualdades internas, como nos instruem os depoimentos das entrevistadas. Nossas estudantes, ao terem como objetivo realizar a transição para o CPL, ou seja, ingressar

em um curso profissional, se submetem a uma seletividade permanente, que são condicionadas, a todo momento, pelo seu perfil socioeconômico, escolar, cultural e, sobretudo, o seu sucesso acadêmico, considerando a trajetória realizada dentro da Universidade.

Concordamos com Almeida (2014, p. 269) quando ele afirma que a “permanência na universidade pública, como fato social que é, deve ser entendida como uma interação entre condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades”. Quando ignoram esse entendimento, a universidade pública acaba por reproduzir e, até mesmo, intensificar as desigualdades existentes.

### **3.2.3 Os projetos de vida: continuidade dos estudos e mundo do trabalho**

Os projetos, quaisquer que sejam, têm a ver com futuro. As entrevistadas parecem indicar mais do que isso, apontam para uma inter-relação entre o presente, passado e futuro. Leão, Dayrell e Reis (2011) entendem que

[...] o projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro. Nesta formulação, falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072)

Em relação ao projeto de vida acadêmico e profissional, especificamente, observamos que é através destes que as jovens escolheram o curso superior, orientaram a sua permanência na universidade e, ainda, formularam suas estratégias ao longo de seu percurso universitário. Foi o acesso ao ensino superior que balizou seus projetos.

Denise, ao final do BI, decidiu cursar Enfermagem, curso em que tinha sido aprovada como segunda opção no SiSU, porém, não obteve sucesso na passagem para o CPL por meio do processo específico para egressos do BI. Isso a levou a prestar o Enem mais uma vez, almejando a aprovação nesse curso mas, também, não logrou êxito e escolheu cursar Serviço Social na UFBA. Denise definiu esse período como: “bem frustrante, eu estava vindo já de uma bagagem muito forte de frustrações, frustrada no BI, frustrada depois do BI e agora [...] Então, não foi muito legal ter que prestar o Enem de novo [...]”.

Apesar de cursar Serviço Social, Denise ainda pretende ingressar em Enfermagem:

Eu prefiro estar fazendo coisas que eu não gosto do que sem fazer nada. E pra me acalmar, eu creio, eu optei por cursar Serviço Social. Agora, eu estou num processo de cursar Serviço Social e em paralelo estudar novamente, aos poucos, com paciência para o Enem, para assim eu conseguir entrar na área que eu tanto quero.

Por sua vez, Débora quer concluir sua segunda graduação, no curso de Medicina, e dar continuidade aos estudos, cursando uma Residência Médica, que é um programa de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização. Segue o depoimento:

Eu pretendo continuar na caminhada, me formar. Eu tenho um projeto de fazer residência também, mas primeiro eu quero trabalhar, até pra dar uma estabilidade pra mim, pra minha família, trabalhar um tempo, um ou dois anos e depois fazer a residência. Ainda não sei a residência, mas pretendo fazer com certeza, me especializar mais e mais. Porque a gente nunca para de estudar na verdade. Isso não é só para Medicina, é para todas as áreas. A gente sempre está estudando.

Na fala de Débora, surge a questão do ingresso no mundo do trabalho, já abordado nesse trabalho. Seu depoimento confirma que, o jovem espera lograr um emprego e, assim, poder contribuir com a renda total da família, através do diploma de graduação.

De forma similar, Deise busca com o diploma de graduação e, uma formação especializada, encontrar um trabalho na área de sua preferência na Arquitetura:

Olha, mais uma graduação eu não penso mais não (risos). Acho que duas já está bom. Um mestrado também não penso, mas uma pós, uma especialização em alguma coisa específica de planejamento, gerenciamento de projetos, alguma coisa assim, eu penso futuramente. Eu gosto da parte de projeto mesmo, da parte de projeto arquitetônico, da parte do planejamento, do gerenciamento, essa parte mais da organização e destrinchar até chegar num projeto que vai ser executado. Também, entrar mesmo no mercado de trabalho é uma coisa que eu quero, eu quero sair um pouco da academia e focar mais no profissional, do mercado mesmo, sabe? Entender mais, ter vivência, ser gente dessa área para adquirir mais conhecimento.

Portanto, os projetos de vida das jovens formadas no BI convergem para a continuidade dos estudos e o ingresso no trabalho. No pano de fundo das suas falas, as famílias ocupam um lugar de centralidade, em suas expectativas de possibilitar um retorno financeiro, após um longo tempo de espera, apoio e investimento do núcleo familiar na formação dos filhos. A conclusão da graduação se coloca, portanto, como espaço privilegiado para a realização desses seus projetos pessoais e familiares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa quis compreender os motivos da escolha pelo BI da UFBA por jovens oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos e pardos e com renda *per capita* de até um salário mínimo no contexto do SiSU.

A escuta das jovens que entrevistamos nos levou a problematizar a hipótese inicial que orientou este trabalho, conclusão explorada por Custódio, Mazoni e Sampaio (2011), que afirmam que a escolha pelo BI da UFBA pelos estudantes de camadas populares se constitui como “[...] forma de driblar as dificuldades impostas pela acirrada concorrência do vestibular” (p. 234). Os resultados encontrados nos permitem considerar que a escolha pelo BI da UFBA foi uma alternativa viável de acesso à universidade pública diante da alta concorrência no SiSU mas, também, indica que o ingresso e a permanência no curso não foi um processo fácil na vida das entrevistadas, especialmente quando os estudantes almejam cursar o segundo ciclo, em busca de uma profissionalização e melhoria das condições de vida.

Em nossa investigação, identificamos que a escolha das jovens pesquisados pelo BI se deu, primeiramente, pela imagem de prestígio socialmente vinculada à UFBA, associado à proposta curricular do BI pela possibilidade de ingressar em um curso profissional no segundo ciclo, bem como, a indecisão na escolha da carreira. Paralelamente, o apoio do projeto de extensão na preparação adequada para o Enem, professores e amigos da escola em que estudaram no ensino médio, foram espaços que exerceram forte influência no ingresso na educação superior pública, facilitada pela escolha do BI da UFBA.

Por outro lado, a análise dos dados indica que a escolha das jovens pelo BI representa uma adequação das suas preferências (NOGUEIRA, 2018) balizada pelas suas notas obtidas no Enem. Isso fez com que as jovens se afastassem dos seus cursos pretendidos inicialmente, orientando-as a escolherem o BI, porque, após concluí-lo, poderiam concorrer com um grupo reduzido de candidatos a um CPL. Apesar de escolherem um curso menos concorrido que os cursos desejados por elas, o percurso dentro BI para chegar ao segundo ciclo indica que a relativa redução da dificuldade de ingressar é deslocada para dentro da própria universidade.

Em relação à permanência no curso, os resultados indicam a importância das políticas de assistência estudantil na trajetória da escolarização dos jovens de camadas subalternas. Na educação superior, a permanência foi assegurada, do ponto de vista material, por auxílios e bolsas de iniciação científica e extensão. Além disso, identificamos a presença de amigos que contribuíram em seu percurso universitário sugerindo componentes curriculares e professores para que elas continuassem com um coeficiente de rendimento necessário e, assim, seguir no



projeto de ingressar no curso inicial desejado. Foi possível observar também que é nesse mesmo caminho que os entraves do curso emergem mais intensamente. Conseguir uma vaga nesses componentes curriculares com professores indicados é um processo complicado e problemático. Igualmente, o fato de manter um desempenho no componente curricular a fim de alcançar a nota máxima não é simples. Os depoimentos convergem que para tanto se exige uma dedicação exclusiva aos estudos.

Consequentemente, outra limitação do BI da UFBA apontada pelas jovens pesquisadas se refere ao caso dos estudantes que precisam conciliar estudo e trabalho. Do ponto de vista prático, o curso não tem criado condições efetivas para realizar a sua proposta de possibilitar mais tempo aos estudantes de decidirem a carreira profissional, ao menos, considerando o caso de jovens com perfil aqui pesquisado. Isso porque para as jovens a entrada no mercado de trabalho representa uma chance de mudança nas suas condições atuais de vida e da sua família de origem, por meio do aumento da renda.

Como vimos, até chegarem ao curso desejado, as jovens participam do jogo das seletividades (ABREU; CARVALHO, 2014), onde, a todo momento, são selecionadas. Na escolha do curso diante do SiSU, no interior da universidade em suas estratégias de se matricular e cursar certos componentes curriculares, no momento da transição do BI para CPL.

Dessa forma, a pesquisa aponta para os limites do SiSU na promessa de democratização do acesso, ao orientar a escolha para um curso possível em detrimento do curso desejado. Evidentemente, não é nossa intenção rescindir as escolhas estratégicas das sujeitas pesquisadas, mas sim evidenciar, que ao escolherem o BI, por ser o curso mais compatível com suas notas, as jovens enfrentam diversos problemas na permanência na universidade. O que demonstra as repercussões do referido mecanismo de acesso no momento da escolha do curso de jovens oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos e pardos e renda familiar de um salário mínimo e meio *per capita*. Além de mostrar a necessidade de formular políticas públicas de acesso à educação superior articulada com permanência, especialmente, de jovens com referidas características.

Por fim, a investigação aqui desenvolvida neste TCC tratou de um estudo de caso sobre a escolha pelo BI da UFBA por jovens escolas públicas, autodeclarados pretos e pardos, renda familiar de um salário mínimo e meio *per capita* e egressos de um projeto de extensão que objetiva apoiá-los na preparação para o Enem e vestibulares. Isto é, tratamos aqui de um caso específico de candidatos. Por essa razão, é mister a realização de outras pesquisas com o intuito semelhante, analisando outras universidades que ofertam o BI e os mais variados grupos de estudantes do referido curso com o perfil das jovens investigadas. Além disso, no que diz

respeito a estudos posteriores, vemos a necessidade de aprofundar também aspectos da permanência no BI com finalidade de construir elementos que permitam identificar os limites e possibilidades do curso na passagem para o segundo ciclo. É preciso ainda investigar o percurso trilhado no curso da segunda graduação para atingir uma melhor compreensão dessas trajetórias estudantis.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO *et al.* **Memorial da universidade nova: UFBA 2002- 2010.** Salvador, BA, jul. 2010
- ALMEIDA FILHO, Naomar de; COUTINHO, Denise. Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 4-5, jan. 2011. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252011000100002&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16 abr. 2022.
- ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da educação superior brasileira: o caso dos BI da UFBA. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 355-374. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7936>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: \_\_\_\_\_. PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 13 - 43
- ARIOVALDO, T. C. de C.; NOGUEIRA, C. M. M. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 152–174, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22348/riesup.v4i1.8650683>> Acesso em: 10 set. 2020.
- ARIOVALDO, T. C. de C.; NOGUEIRA, C. M. M. O Sisu e a escolha pelas licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-26, 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/6763>> Acesso em: 02 fev. 2022.
- BASSALO, Lucélia M. B.; WEIDONG, Chen; WELLER, Wivian. Origem familiar, percursos acadêmicos e projetos de estudantes universitários brasileiros e chineses. In \_\_\_\_\_. **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira.** DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz et. al (Orgs.) Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 165 – 190.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In \_\_\_\_\_. ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In \_\_\_\_\_. NOGUEIRA, M. A. (org.). **Escritos de Educação.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p 81-123.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos.** São Paulo: Loyola, 2002. 148 p.
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, n. 79, seção 1, p. 7, 25 de abril de 2007.
- BRASIL. Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 5, 20 de julho 2010b.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, ano 149, n. 169, seção 1, p. 1-2, 30 de agosto de 2012.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, ano 147, n. 18, seção 1, 27 de janeiro de 2010a.

CAMARGO, Murilo Silva de *et al.* **Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares.** Brasília, DF: MEC/SESu, 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. **Desafios**, v. 65, n. 11, p. 46-115, 2004.

CUNHA, Luiz A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In \_\_\_\_\_: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cyntia G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** Brasília: Capes, 2000.

CUSTÓDIO, L., MAZONI, I., SAMPAIO, SMR. 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, pp. 229-248.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; Tradução: José Carlos Eufrázio. UNESCO: Publicação MEC, 1998.

DUBET, François. Qual democratização do Ensino Superior?. **Cad. CRH**, Salvador, v.28, n. 74, p. 255-266, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In \_\_\_\_\_: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista [online]**, Curitiba, n. 28, p. 17-36. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>> Acesso em: 02 jun. 2022.

GOUVEIA, A. J. Origem étnica e situação socioeconômica dos universitários paulistas. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 12, n. 1, p. 71-80, 1 jan. 1972.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos?. **Educação & Sociedade [online]**. 2002b, v. 23, n. 78, p. 37-55. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200004>> . Acesso em: 05 mai de 2021

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1995.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>>. Acesso em: 02 mai. de 2022.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior [online]**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>>. Acesso em: 15 mar 2022.

- LIMA, Lucinete Marques; BIANCHINI, Angelo Rodrigo. Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos de Sisu. **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 1, p. 496-514, 2017.
- LIMA, Mônica et. al. Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia: considerações sobre a implantação do projeto. **Athenea digital**, 2015, Vol. 15, n.o 3, p. 127-147. Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/303260>> . Acesso em 28 de fev. de 2021.
- LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Sistema De Seleção Unificada (SISU): refletindo sobre o processo de seleção. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 10, p. 68-83, out. 2014.
- MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.60, jan/mar, p. 31-50, 2015.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In \_\_\_\_\_: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v. 30, n. 106, abr, 2009. p. 15-35. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>> . Acesso em: 12 maio 2022.
- MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 1-24, 2018.
- MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol27n22011.24770. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24770>> . Acesso em: 19 mai. 2022.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M. Qual acesso ao ensino superior: colocando a 'escolha' dos cursos superiores por parte dos candidatos no centro do debate. In: \_\_\_\_\_. CASAS, Estevam Barbosa de Las; CUNHA, Daisy Moreira (Org.). **Educação Superior: desafios em perspectivas transdisciplinares**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018. p.21-39
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins *et al.* **Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698161036>> Acesso em: 10 set. 2020.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. 2004. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- NOGUEIRA, M. A. (org.). **Escritos de Educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p 81-123.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Andrea Barros Carvalho. O Enem como processo seletivo para o ensino superior: algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 9, n. 17/18, maio, p. 156-167, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40721>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

- PAUL, Jean-Jacques.; SILVA, Nelson Valle. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.14, n. 1, p. 115-130, 1998.
- PIMENTEL, Alessandra Caldeira. **Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: Um novo modelo de formação acadêmica ou uma via de acesso ao curso de Medicina?**. 2017. 81 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 273 p.
- RIBEIRO, Sergio C.; KLEIN, Ruben. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 5, p. 29-43, jan./jun. 1982.
- RISTOFF, Dilvo. **Democratização do Campus: Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação**. Cadernos do GEA, n. 9, jan./jun. 2016. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016.
- ROCHA, J. A. L.; ALMEIDA-FILHO, Naomar de. **Anísio Teixeira e a Universidade Nova**. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: <<https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Conceitos>> . Acesso em 16 de abril de 2022.
- SABINO, G.; CALBINO, D.; LIMA, I. A trajetória dos movimentos negros pela educação: conquistas e desafios. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e40739, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40739>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. A démarche interdisciplinar do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil. In: \_\_\_\_\_. PHILIPPI JR., Arlindo; FERNANDES, Valdir; ALVARENGA, Augusta Thereza de; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Editora Manole, 2015. p. 699 – 714.
- SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 229-248.
- SANTANA, Elvira Rodrigues de. **A experiência do adoecimento e a busca por cuidados na universidade: narrativas de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA**. 2018. 65f. Dissertação (Programa de Pós Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- SANTOS, Cássio M. O Acesso ao Ensino Superior no Brasil: a questão da elitização. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 237-258, abr./jun. 1998.
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 867-889, 2015.
- SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.
- SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil-1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 1021-1056, 2006.

SILVA, Aurélio Ferreira da. **O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular.** 2014. 183f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, jul/dez, n. 30, p. 221-235, 2010. Disponível em: <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/156>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]**, v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000300011>>. Acesso em 15 abr. 2022.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-dasuniversidades-no-brasil>> Acesso em: 02 abr. 2022

STAKE, Robert E. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso.** Lisboa, 3 ed., Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212p.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188.

TEIXEIRA, Rosa Helena Ribeiro. **O programa Universidade para Todos (UPT): aproximações com o cursinho pré-Enem do governo do estado da Bahia (2004-2018).** 76f. 2018. Monografia (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TELES, Maria. **A Escolha dos Estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA pela área da Saúde.** 2015. Dissertação (Programa de Pós Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Acadêmico de Ensino. Resolução nº 04/2019, de 27 de novembro de 2019. Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Acadêmico de Ensino. Resolução nº 06/2011, de 30 de novembro de 2011. Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Acadêmico de Ensino. Resolução nº 07/2012, de 24 de outubro de 2012. Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Acadêmico de Ensino. Resolução nº 07/2018, de 19 de dezembro de 2018. Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 02/2008, de 1 de julho de 2008. Salvador: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Salvador: UFBA, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Salvador: UFBA, 2010b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares. Salvador: UFBA, 2008.

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, v. 20, n. 3, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300004>>. Acesso em: 20 out. 2020.

VIANA, Maria José Braga. Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. In: \_\_\_\_\_. PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 13 - 43

VIEIRA, Carolinne Montes Baptista. **Os fatores predominantes na escolha pelos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA**. 2015. 88 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In \_\_\_\_\_. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2006, vol.11, n.32, p. 226-237.



## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### PESQUISA: A ESCOLHA PELOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Identificação:** Nome, pertencimento étnico e religioso, ocupação.

#### 1. Acesso à educação superior

- 1.1 Você lembra quando você decidiu ingressar na educação superior? O que foi determinante para transformar o desejo inicial em realidade?
- 1.2 O que levou você a optar pela UFBA para dar continuidade aos estudos?
- 1.3 Você tentou ingressar ou acessou outras universidades/faculdades? (Explorar se chegou a cursar ou pensou em cursar outras universidades públicas ou privadas e quais processos seletivos [Enem/SiSU, PROUNI, FIES, Vestibular Tradicional])

#### 2. O Bacharelado Interdisciplinar

- 2.1 Como foi o processo de escolha do BI? (Explorar os motivos de escolha: foi sua primeira escolha? Tentou outro curso? Passou por meio da Lei de Cotas?)
- 2.2 Você já conhecia a proposta do BI UFBA? (explorar como conheceu, se foi na escola, na família, amigos)
- 2.3 Fale sobre como foi a experiência de cursar o BI. (Explorar os momentos marcantes, as expectativas e motivações em relação ao curso, as vantagens e desvantagens do curso, possibilidade de desistência ou mudança de curso e tempo de duração)
  - 2.3.1 Como foi o seu percurso para chegar ao CPL que está cursando? O que você fez? Você entrou no BI com o objetivo de migrar para esse CPL? Mudou a pretensão de CPL durante o percurso? (Explorar se migrou por cotas, se foi a primeira opção de curso)
- 2.4 Quais são suas perspectivas após ter concluído o BI? (Fazer uma pós-graduação, fazer outra graduação, morar fora, trabalhar?)

2.5 Se tivesse a possibilidade de escolher novamente você escolheria a mesma universidade? Escolheria cursar o BI também?