



XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



19 a 21 de Setembro de 2019 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **18/08/2019**

Aprovado em: **18/08/2019**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2019.13.06.04>

ESTUDANTES DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA: BREVE RETRATO DE NOVOS PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

ANA MARIA FREITAS TEIXEIRA

O texto apresenta resultados de pesquisa que trata da transição entre o ensino médio e ensino superior observando a experiência dos estudantes que ingressam nos Bacharelados Interdisciplinares de Saúde (BIS), Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT) e Energia e Sustentabilidade (BES) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Os Bacharelados se configuram como uma nova proposta de curso de graduação organizada sob a perspectiva de formação em ciclos. Os cursos pesquisados foram implantados a partir da segunda metade dos anos 2000 num movimento sincronizado com a interiorização do ensino superior brasileiro. Os dados analisados foram obtidos através de questionário não identificado. Os primeiros resultados apontam a relação entre o perfil desses estudantes e as dificuldades frente a passagem para a vida universitária.

Introdução

O ensino superior tornou-se um objeto de pesquisa e reflexão em diferentes campos do conhecimento, particularmente no campo das ciências da educação no Brasil. Uma das explicações para a multiplicação de estudos nesse campo temático está na mudança experimentada por esse nível de ensino ao longo das últimas décadas a contar, mais precisamente, do final do século XX. Uma das transformações nessa esfera do ensino no Brasil foi o processo de interiorização e progressiva alteração no perfil dos estudantes universitários viabilizado pelas políticas de acesso ao ensino superior que permitiram que os primeiros membros de famílias de origem popular pudessem alcançar a formação universitária.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) nasceu nesse contexto em 2005, obedecendo a uma arquitetura *multicampi* a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente a Instituição conta com 7 Centros de Ensino: Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Formação de Professores (CFP); Centro de Cultura Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) e Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), esses dois últimos implantados entre 2013-2014[i]. Vale lembrar que a UFRB surge com o desafio de contribuir para superar o déficit histórico de vagas do ensino superior público no Estado que contou por décadas com uma única universidade federal em todo seu território numa situação em que a Bahia chega ao século XXI com o menor número de matrículas no ensino superior federal do Nordeste e o segundo pior do Brasil.

Vale lembrar que no início dos anos 2000, as reflexões sobre o ensino superior brasileiro se intensificam e na esteira desses debates, em 2007, foi implementado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse Programa nasce como ação estruturada em função da expansão da educação superior, mas também indicando a necessidade de ampliação de sua qualidade, elevação da taxa de conclusão para 90% e a proporção de 18 estudantes por professor ao nível da graduação. Além disso, o Programa salientava a necessidade de reestruturar o ensino e inovar a arquitetura curricular valorizando a oferta de novas modalidades de graduação com itinerários formativos mais flexíveis e interdisciplinares (MEC, 2007) que, inclusive dialogassem com as exigências de formação profissional do século XXI. O Programa tocava, assim em seis eixos centrais: ampliação de oferta da educação superior pública, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior, mobilidade intra e interinstitucional, compromisso social da instituição e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação (BRASIL, 2007)

Assim uma das novidades em termos de reestruturação acadêmico-curricular e renovação pedagógica foi a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares que em alguns casos se associaram a interiorização da oferta de vagas. Esse foi o caso da UFRB.

Nesse movimento de certa sincronia a implantação de novos Centros da UFRB veio acompanhada da adoção dos sistemas de ciclos de formação com a criação de Bacharelados Interdisciplinares (BI): **Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e Tecnológicas (BICET-CETEC)**, **Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BES-CETENS)**, **Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS-CCS)**, **Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT-CECULT)**, todos eles implantados a partir da segunda metade dos anos 2000.

Os Bacharelados Interdisciplinares, com duração de três anos, se constituem no primeiro ciclo de uma formação universitária numa perspectiva que busca responder à complexidade e diversidade cultural da sociedade contemporânea mediante um desenho curricular assentado no diálogo entre diferentes campos de saber e na formação geral do estudante que ingressa na

vida universitária. Ao final do BI o jovem tem seu diploma de nível superior tendo cursado ao menos um itinerário formativo (área de concentração) que já o direciona para uma área de profissionalização. Assim, depois desse primeiro ciclo de formação geral que aproxima o estudante de uma grande área de conhecimento, a exemplo da Cultura e suas Linguagens, em que ele tem a possibilidade de constituir um perfil acadêmico e ocupacional, ele tem a possibilidade de dar continuidade aos estudos no 2º ciclo onde terá uma formação profissional específica. No caso do BICULT a formação em 2º ciclo são oferecidos no formato de Cursos Superiores Tecnológicos em Produção Musical, em Produção e Gestão Cultural, em Artes do Espetáculo e Licenciatura em Música Popular Brasileira.

Considerando que o ingresso no ensino superior é um processo complexo que envolve diferentes dimensões dentre as quais os dilemas para a escolha do curso, a escolha de uma área de atuação profissional e a elaboração de projetos para o futuro o jovem é confrontado a um momento decisório em sua vida. Mesmo quando convive com incertezas, conhecimento limitado sobre os cursos de graduação e pouca (ou nenhuma) informação sobre as áreas de atuação profissional espera-se que o jovem faça as boas escolhas num contexto multideterminado por fatores sociais, econômicos, educacionais, familiares, psicológicos que não devem ser desprezados (Soares, 2002). Junte-se a isso o fato das escolas brasileiras, em especial as de ensino médio, se organizarem de uma maneira que não contribui para o processo de tomada de decisão quanto ao futuro, situação que se aguçava na juventude (Neiva, 2007)

Esse contexto pode, muitas vezes, potencializar as situações de fracasso e evasão do ensino superior, sem esquecer que as taxas de evasão e as dificuldades na escolha profissional se agravam quando se trata de jovem de origem popular, pois o acesso e a permanência no ensino superior são mais difíceis, devido às desigualdades socioeducacionais.

Os indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) revelam que os jovens entre 18 e 24 anos mais pobres da população brasileira possuem, em média, 7,7 anos de estudo, ao tempo em que os mais ricos possuem 11,7 anos. Dos jovens matriculados nas universidades públicas, apenas 7,1% estão entre os 20% mais pobres da população, sendo que 41% estão entre os 20% mais ricos.

Dados mais recentes do Censo do Ensino Superior de 2017 indicam que considerando o conjunto da população jovem entre 18 e 29 anos, 25% dos mais ricos tem uma média de 13,1 anos de estudo, enquanto entre os 25% mais pobres essa média cai para 9,5 anos de estudo.

Dentro desse cenário o objetivo central do texto está em apresentar um perfil geral dos estudantes que ingressaram nos Bacharelados Interdisciplinares instalados em 3 dos *campi* da Instituição: CECULT, CETENS e CCS desde 2015.1 e as dificuldades que elencam na experiência de passagem entre o ensino médio e o superior.

A definição do foco da pesquisa em torno dos três Bacharelados Interdisciplinares (BI's) desses três *campi* se justifica por diferentes aspectos, quais sejam: a) tratam-se de experiências de formação em ciclo recentes e mesmo muito recentes na UFRB, b) dois desses BI's (Cultura e Energia) funcionam em Centros recém implantados numa dupla novidade para as localidades em que se encontram.

Apresentamos aqui alguns resultados de pesquisa[ii], a partir da sistematização de dados que indicam o perfil geral dos estudantes que ingressaram nos três Bacharelados acima indicados. Para a constituição desse perfil geral adotamos o questionário como ferramenta central considerando a amplitude e dispersão do campo de pesquisa adotado. Assim, tratamos, aqui nesse texto, dos dados obtidos de forma agregada sem estabelecer a especificidade do perfil dos estudantes vinculados a cada um dos Centros de Ensino como estratégia para identificar aspectos que caracterizam o conjunto desses estudantes e que podem indicar possibilidades de ações institucionais integradas. Ainda assim, vale destacar que a caracterização específica dos estudantes de cada um dos Bacharelados é uma das etapas seguintes da pesquisa a fim de verticalizar a análise observando as

nuances que marcam cada uma das áreas de conhecimento envolvidas.

Sobre a transição ensino médio-ensino superior

Estudos sociológicos clássicos (BOURDIEU, PASSERON, 1964; BOURDIEU, 1989) colocaram em evidência a influência de diversos fatores socioeconômicos e socioculturais, tais como o ambiente familiar, idade, ou ainda o percurso escolar anterior, sobre o sucesso estudantil. Se esses estudos foram capazes de mostrar essas tendências, muitas vezes repetidas e reconhecidas, elas não têm, entretanto, valor explicativo. De modo geral, nestes trabalhos, tudo se passa como se as "variáveis" que caracterizam os estudantes no momento de ingresso no ensino superior, "produzissem" e reproduzissem as desigualdades sociais na saída do sistema, independentemente do que realmente acontece com esses jovens no interior dos ciclos de formação universitária e nos caminhos traçados por eles: currículos rígidos e pouco claros, pedagogia deficiente e, às vezes, inexistente, salas lotadas, relação professor-aluno, imprecisão das instruções veiculadas aos estudantes, etc. Em outras palavras, nenhuma dessas obras realmente tomou como objeto o próprio ensino superior e seu real funcionamento, nem examinou os percursos reais dos estudantes reais no interior da universidade. Nenhum destes estudos se interessou aos processos de transição entre o ensino médio e superior.

A entrada na universidade é precisamente um momento decisivo que deve ser estudado com muita atenção se queremos realmente explorar os fenômenos da evasão e do fracasso ou do sucesso, que se desenham, principalmente, durante este período, e que têm um impacto direto sobre a empregabilidade dos jovens.

Além disso, os estudos sociológicos clássicos não levam em conta três fatores que parecem caracterizar o ensino superior : trata-se de um ensino destinado a adultos, e como tal, tem problemas particulares, que devem ser estudados especificamente, em particular no que se refere à conquista da autonomia; é um ensino terminal : se o ensino fundamental prepara para o ensino médio que prepara, a seu turno , para a universidade, a própria universidade prepara, em princípio, para a vida ativa ; o ingresso no ensino superior é voluntário, embora seja, cada vez menos uma escolha, mas sim uma exigência, devido às demandas do mercado de trabalho.

Coulon (1995, 1996, 2008) mostrou em seus trabalhos que aprender o ofício de estudante significa que o estudante deve aprender a tornar-se estudante universitário. Caso contrário, ele é eliminado ou ele se auto elimina, pois permanece alheio a esse novo mundo da universidade. A entrada na vida universitária é, de fato, uma passagem, uma transição que exige uma iniciação. É preciso passar do estatuto de aluno para aquele de estudante.

Para a maioria dos estudantes, a passagem do ensino médio ao ensino superior é uma transição difícil, pois o sujeito entra em um novo mundo. Inversamente ao que se pode acreditar, essa transição não se configura numa continuidade do ensino médio. Ao contrário, o novo estudante experimenta uma série de rupturas simultâneas em relação ao mundo que conhece: ruptura familiar, geográfica, psicológica, cognitiva. Os hábitos de sua vida cotidiana mudam, e, em alguns casos, essa mudança ocorre violentamente.

A mudança mais profunda se dá em relação às regras do trabalho intelectual e aos saberes. Existe, na universidade, um número muito maior de regras importantes e eventualmente simultâneas. Além disso, essas regras são bem mais complexas. Enfim, elas são, frequentemente, articuladas entre si, de modo que o desconhecimento de uma delas significa o desconhecimento de todo um conjunto de regras. Ao mesmo tempo, quando ocorre o ingresso na universidade, a relação aos saberes é totalmente afetada (CHARLOT, 2000). Isso ocorre, por um lado, em função da amplitude dos campos intelectuais estudados e, por outro lado, por conta de uma necessidade maior de síntese; enfim, devido às conexões que se estabelecem entre o ensino superior, seus saberes e a atividade profissional futura.

A afiliação é, assim, uma aprendizagem que deve ser realizada para além do trabalho intelectual propriamente dito: trata-se de passar da situação de um iniciante para aquela de um especialista; passar do estado de estranhamento que caracteriza o iniciante para o estatuto daquele que tem familiaridade.

A discussão sobre afiliação nos leva a refletir sobre a abordagem da temática das transições no âmbito educacional e a compreensão e sentido atribuídos a esse termo. Para Corominas e Isus (1998, p. 156) o conceito de transição em educação se relaciona com a ideia “de estágio ou período em que dividimos ou sequenciamos a vida de uma pessoa” estando as situações de transição referidas como “uma ponte de interconexão entre uma situação prévia e uma situação posterior entre as quais se opera a adaptação a mudança”.

Já para Sacristán (1997) a transição se refere a um momento e a experiência de viver a descontinuidade dentro da multiplicidade, diversidade e polivalência da sociedade contemporânea.

As transições, portanto, implicam em lidar com a dimensão da mudança, ou seja sair de um contexto para se apropriar de um outro, a dimensão do processo no sentido de que o sujeito está em movimento constante e a dimensão da trajetória, posto que as transições não são irreversíveis e lineares. Assim, é possível considerar que uma transição acrescenta mudanças, ao tempo em que as mudanças nem sempre abarcam uma transição, uma vez que esta implica processos e tem duração prolongada.

Vale observar, ainda que não seja o foco desse texto, que é possível contar com diferentes modelos teóricos que explicam as transições segundo critérios de análise próprios. De modo breve podemos assinalar o modelo psicológico e o modelo sociocultural. O modelo psicológico centra sua análise no indivíduo enquanto agente da transição colocando em evidência os sentimentos e emoções que acompanham cada uma das etapas entendida como uma dinâmica intrapsíquica de assimilação e integração de um novo papel ou status na própria vida (BANDURA, 2008)

Já o modelo sociocultural, de modo geral, centra sua abordagem no contexto social, institucional, pessoal e também no indivíduo que se movimenta frente a expectativas.

Assim, a reflexão em torno das transições estabelece um diálogo para a compreensão da passagem do ensino médio ao ensino superior, um aspecto que não deve ser descartado quando se analisa o processo de democratização do ensino superior e o ingresso de novos públicos nas universidades brasileiras.

Se ao longo desses últimos anos uma certa democratização do acesso ao ensino superior tornou-se realidade no Brasil, como também em outras partes do mundo, a democratização do acesso aos saberes está longe de ter sido assegurada. É possível constatar, em praticamente todas as universidades do mundo, taxas importantes de fracasso ao longo do primeiro ano de estudos universitários. Esse fracasso não afeta apenas os estudantes identificados como ‘fracos’ ou que enfrentaram ‘dificuldades’: eles afetam, igualmente, os estudantes cujo percurso no ensino médio foi ‘normal’ e por vezes ‘muito bom’. (COULON, 2008)

A necessidade dessa afiliação ao mundo universitário afeta, portanto, todos os estudantes. Trata-se de poder identificar progressivamente, de decifrar e, em seguida, incorporar os códigos que se ocultam nas práticas e no funcionamento da universidade. Estamos afiliados a partir do momento em que entendemos o que não é dito, vimos o que não é mostrado, desde que ‘naturalizamos’ as evidências do mundo em que queremos viver. Essa familiaridade com as práticas universitárias não está dada para todos, mas todos devem progressivamente adquiri-la. Os estudantes devem ‘naturalizar’ o ambiente que antes lhes era estranho.

Esse processo de “naturalização” nem sempre se mostra evidente àqueles que ingressam numa universidade e exige um tempo nem sempre disponível à instituição e ao jovem.

Ao mesmo tempo, com o processo de interiorização e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil muitos jovens de origem popular que nele ingressam são os primeiros da família a terem acesso a esse nível educacional. Portanto, se concluir o ensino médio já representa uma conquista, chegar a uma universidade não é nada “natural”. Some-se a isso o fato de uma parte considerável desses jovens concluírem o ensino médio sem ao menos contar com uma orientação sobre as formas de ingresso (vestibulares, Exame Nacional de Ensino Médio, Sistema de Seleção Unificada) e as formações oferecidas nas instituições de nível superior e as possibilidades de atuação profissional ao término do curso (ZAGO, 2006).

De fato, a entrada na vida universitária não é vivida da mesma maneira por todos, nem tão pouco a afiliação, se considerados apenas os percursos escolares e não escolares vivenciados anteriormente. Contudo, independente disso todos devem se apropriar da nova condição de estudante universitário.

Observando essa perspectiva de análise sobre o processo de transição entre ensino médio e ensino superior é possível considerar que os BI's, em sua própria lógica constitutiva, procuram incorporar, sob certos aspectos, a possibilidade de uma passagem em que se viabilize a apropriação da vida universitária. Isso porque a possibilidade de ingressar na universidade pela via de uma formação geral que permite certa flexibilidade de percursos acadêmicos, incluindo o posterior ingresso em cursos de progressão linear pode evitar escolhas equivocadas que engendram fracasso e abandono. A experiência do BI oferece uma situação formativa em que o jovem tem a possibilidade de definir um futuro profissional com maior embasamento, sobretudo o jovem oriundo das classes populares que pode encontrar nessa modalidade de graduação a possibilidade de frequentar o ensino superior e ter mais tempo para se apropriar da dinâmica universitária.

Achados da pesquisa

Como indicamos acima os dados aqui tratados resultam de questionários aplicados junto a estudantes que ingressaram no BIS, BES, BICULT em 2015.1. Foram aplicados 85 questionários assim distribuídos: 35 junto a estudantes do BIS (uma turma período matutino), 18 com estudantes do BES (uma turma período matutino) e 32 com estudantes do BICULT (duas turmas sendo vespertino e noturno)[iii]

O conjunto desses dados nos indicou a predominância de estudantes do sexo feminino entre os estudantes pesquisados com 62,4%, enquanto 31,8% declarou-se do sexo masculino e apenas 5,9% não respondeu a esse item. Esse dado nos leva a observar que a democratização do ensino superior ampliou o acesso especialmente para as mulheres, já que há uma proporção maior de mulheres que concluem o ensino fundamental, médio e, também, o ensino superior. Dados do Censo da Educação Superior 2017 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em setembro de 2018 indicam que as mulheres correspondem a 60% do total de concluintes dos cursos superiores de graduação. (INEP, 2018)

Quanto a idade cerca de 64% dos pesquisados tinham menos de 24 anos no momento da aplicação dos questionários, ao tempo em que cerca de 27% encontrava-se entre 25 e 35 anos. Os estudantes maiores de 35 anos no momento de ingresso na UFRB correspondiam a 9%. Se compararmos esses dados com a faixa etária considerada ‘padrão’ para ingresso no ensino superior (entre 17 e 19 anos) observamos a defasagem que a incidência de uma faixa etária mais elevada indica.

Considerando que a UFRB é uma Instituição multi *campi* nos interessamos sobre o registro de dados quanto a origem geográfica dos estudantes. Isso porque, não poucas vezes, o ingresso no ensino superior se faz acompanhar do deslocamento dos jovens para outras localidades gerando o distanciamento da família de origem, situação que implica em um processo paralelo de adaptação, além daquele relativo ao processo de afiliação à vida acadêmica.

Dessa forma, os dados relacionados a esse aspecto registram uma grande dispersão nas indicações obtidas num total de 43 diferentes cidades localizadas na Bahia e também em outros estados. Dentre as cidades baianas Feira de Santana emerge como cidade de origem de 17,5% dos estudantes, seguida por Salvador com 10,6%, Santo Antônio de Jesus com 7,1% e Santo Amaro com 5,9%. Se considerarmos cidades localizadas em outros estados brasileiros teremos estudantes originários dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Dados do Censo da Educação Superior 2017 indicam que 31.881 (10%) “dos novos alunos das instituições federais se matricularam em uma unidade da federação diferente daquela de sua residência”. Dentre os estados da federação que mais ‘exportam’ estudantes figuram São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, assim os dados da pesquisa local confirmam uma tendência nacional. Por outro lado os estados que mais recebem novos estudantes são Minas Gerais, Paraná e Paraíba.

Apesar da dispersão observada acima, no momento em que os questionários foram aplicados 84,7% dos estudantes declararam morar na mesma cidade em que cursavam os respectivos BI's ao tempo em que 15,3% indicou moradia em cidade distinta daquela em que estudava. O cenário relativo a cidade de origem e local de moradia aponta para a mobilidade que o ingresso na vida universitária ensejou para os jovens pesquisados. Esse aspecto impacta as políticas de assistência estudantil em todo o sistema universitário (federal) brasileiro e produz reflexos importantes sobre o processo de afiliação universitária dos jovens, o que inclui dinâmicas de aprendizagem mais autônomas que envolvem o ingresso numa lógica institucional universitária. (GARRIDO, MERCURI, 2011)

Outro aspecto investigado relaciona-se a vinculações religiosas. Sobre esse ângulo a heterogeneidade religiosa também se fez registrar. A predominância da religião católica, 36,5%, é seguida por aqueles que declaram não ter religião, 22,4% e, em seguida, pelos evangélicos, 21,2%. Ao espiritismo com 5,9% segue-se o candomblé com 4,7%. Esse aspecto, pouco observado nos estudos sobre ensino superior, pode contribuir para compreender as dinâmicas de socialização e mesmo de abandono. (FERREIRA; PINTO; NETO, 2012)

Outra dimensão que não deve ser negligenciada e corresponde a recortes sociológicos mais clássicos trata do perfil socio econômico da família de origem. Desse modo os estudantes foram questionados quanto a condição econômica de suas famílias: 47,1% dos investigados declarou pertencer a famílias de classe média baixa, 35,3% a famílias de classe média e 14,1% a famílias pobres havendo apenas 2,4% de estudantes que não respondeu a esse quesito.

É fato que, apesar da gratuidade da formação oferecida pelas universidades federais, os estudos superiores implicam em gastos cotidianos suplementares: transporte, alimentação, fotocópias, etc. Para sustentar essas despesas (e outras como vestimenta, saúde, etc.) os estudantes indicam contar com o suporte de suas famílias numa proporção de 60% dos envolvidos na investigação. (MORENO, SOARES, 2014; NOGUEIRA, 2006)

Sobre a “origem escolar” temos que 64% dos pesquisados cursou integralmente, ou a maior parte do ensino médio em instituições da rede pública de ensino, enquanto 36% em instituições particulares. Portanto, o público que ingressa nos Bacharelados pesquisados é majoritariamente egresso da escola pública, aspecto que evidencia não só a mudança do perfil dominantes do estudante universitário, para o que a UFRB é um exemplo, como também a importância de atentar para o processo de transição entre ensino médio e ensino superior.

Quanto a escolaridade das mães dos estudantes temos que 10,6% concluiu o ensino fundamental, 33% concluiu o ensino médio, 13% tem um diploma de nível superior e 14% avançou nos estudos conquistando um diploma de pós graduação. Já entre os pais 12,0% conclui o ensino fundamental, 36,5% chegou a finalizar o ensino médio, 9,4% obteve um diploma universitário e 2,5% contou com um diploma de pós-graduação. Como os dados indicam, as mães traçaram um caminho escolar mais longo havendo entre elas 27% com nível universitário. Considerando que, em que pese as

mudanças no papel social de gênero no âmbito da família contemporânea, tradicionalmente ainda são as mães que assumem a tarefa do acompanhamento da vida escolar dos filhos, as pesquisas têm mostrado que mães com escolaridade mais elevada tendem a desenvolver estratégias para assegurar uma maior e melhor escolaridade dos filhos (VIANA, 2000).

É fato que a escolaridade dos pais não determina a trajetória escolar dos filhos, mas a baixa escolaridade das famílias é um dado que não pode ser desprezado, inclusive para melhor analisar as dificuldades indicadas pelos estudantes ao ingressarem no ensino superior. Em geral as famílias dos meios populares tendem a investir menos numa escolarização prolongada de seus filhos. Isso porque consideram que eles têm chances limitadas de sucesso escolar, bem como de mobilidade social ascendente pela via da escola posto que não dispõem do capital cultural hegemônico como herança a transmitir a seus filhos (BOURDIEU, 1998)

Ao mesmo tempo, tal como assinala Thin (2006) os filhos dessas famílias podem, ainda, sofrer os reflexos desfavoráveis em sua escolarização por terem sido socializados em modos de socialização que conflitam com aqueles adotados pela escola.

Quanto a transição entre ensino médio e ensino superior 54% dos pesquisados assinalou ter sido ‘difícil’ contra 45% de estudantes que viveu facilmente essa etapa. Contudo, quando perguntados sobre quais as principais dificuldades enfrentadas apenas 3,5% indicou não ter tido qualquer dificuldade.

Por outro lado, as dificuldades apontadas que envolvem a superação das lacunas deixadas pela formação obtida no ensino médio representam 25%. As dificuldades apontadas que envolvem a gerência do tempo diante do volume de atividades a realizar obtiveram 37% enquanto 18% sinalizam a dificuldade em compreender a estrutura do Bacharelado Interdisciplinar. Podemos observar uma certa coerência entre os dados relativos a escolaridade dos estudantes e de seus pais e a natureza das dificuldades que emergem dos dados. Ao mesmo tempo, a oferta recente de Cursos de Bacharelados Interdisciplinares ainda se constitui numa novidade numa região cuja experiência universitária se caracteriza pela oferta de cursos de formação linear. Contudo, os aspectos apontados pelos estudantes, mediante os dados sistematizados podem contribuir no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que cooperem no processo de transição e afiliação universitária.

Para seguir na reflexão

Certamente parte da ‘nova’ população que ingressa no ensino superior mediante o processo de democratização e interiorização do ensino superior brasileiro, dinâmica da qual a UFRB é um exemplo, encontra-se representada nessa pesquisa: egressos do ensino médio público oriundos de famílias que não dispõem de alto nível de escolaridade e oriundos de cidades do interior.

O perfil dominante que emerge dos dados aqui apresentados indica: estudantes do sexo feminino, em situação de defasagem idade-série, que se deslocaram de suas cidades de origem para assegurar a presença nos cursos, católicas, cujos pais e mães concluíram o ensino médio, que viveram uma difícil transição entre o ensino médio e o ensino superior, que buscam meios para gerir o tempo frente as múltiplas demandas da vida universitária, ao mesmo tempo em que procuram melhor compreender a estrutura dos BI’s que cursam e superar as lacunas formativas que herdaram do ensino médio público.

A presença desse estudante de “novo tipo” nas instituições de ensino superior, em especial nas universidades federais reconhecidas pela forte concorrência, é uma das “novidades” da realidade do ensino universitário brasileiro. A própria condição de ‘novidade’ evidencia-se, também, pela natureza recente, e ainda insuficiente, das pesquisas que se dedicam a acompanhar e compreender esse fenômeno socio educacional em suas múltiplas e entrecruzadas dimensões.

A presença dessa população nas salas de aula das universidades tem colocado em evidência um desafio pedagógico de monta uma vez que a perspectiva do ensino, em seus diferentes níveis, é a construção de processos de aprendizagem capazes de produzir o que se convencionou chamar de sucesso acadêmico. Nesse caso trata-se de construir o sucesso acadêmico numa situação em que estudantes de “novo tipo” se deparam com estruturas universitárias ainda de “velho tipo”.

Esse panorama significa, no mínimo, um duplo desafio. Por um lado o desafio posto aos estudantes que ingressam e que se deparam face a tarefa de superar as lacunas produzidas ao longo do ensino médio, ao mesmo tempo em que são confrontados às exigências da vida universitária; por outro lado a instituição universitária que busca estratégias, mais ou menos efetivas e sistematizadas, para viabilizar a permanência daqueles que acederam ao seu interior mediante ações de suporte financeiro e pedagógico.

É nesse contexto que os dados aqui apresentados, ainda de forma breve e geral, pretendem contribuir para melhor compreender a amplitude da diversificação do perfil do estudante universitário, e seus desdobramentos sobre a concepção de democratização do ensino superior brasileiro, ensejando a possibilidade de reflexão e avaliação em torno das ações empreendidas no intuito de produzir a permanência e sucesso acadêmico (e profissional) dessa população.

Referências bibliográficas:

- BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In A. BANDURA, R. G. AZZI & S. I. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. Escritos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. REUNI: reestruturação e expansão das universidades brasileiras. Brasília: MEC, 2007.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COROMINAS, E. R.; ISUS, S. Transiciones y Orientación. *Revista de Investigación Educativa*, v. 2, n.16, P.1-16, 2000.
- COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- COULON, Alain. *Penser, classer et catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- FERREIRA, Ana Verissimo; PINTO, Maria da Conceição; NETO, Félix. Religiosidade e bem-estar em estudantes universitários. *Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga, Universidade do Minho, 2010.
- GARRIDO, E. G.; MERCURI, E. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. *Revista Brasileira de Educação*, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013 :87-95.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília: IBGE, 2013.
- MEC/INEP. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <file:///C:/Users/Ana%20Maria/Documents/ARTIGOS/Educon%202019/Apresentac%CC%A7a%CC%83o%2019.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- MORENO, Pedro Fabião; SOARES, Adriana Benevides. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? *Revista de Educação*, Canoas, dez, 2014.
- NEIVA, K. M. C. Processos de escolha e orientação profissional. São Paulo: Vetor, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Escola e família na contemporaneidade: meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 1-16, 2003.
- Soares, D. H. L. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Sumus, 2002.
- TEIXEIRA, Ana Maria F., L'excellence dans l'enseignement supérieur au Brésil In : DE KETELE, J. & COSNEFROY, Laurent. *Quelle excellence pour l'enseignerement supérieur ?* Editora De Boek Supérieur, Belgique, 2008.
- TEIXEIRA, Ana Maria F.; KILLINGER, Cristina. L. . Expansão e democratização do ensino superior na Bahia: expectativas dos alunos do ensino médio público. *POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Salvador, v. 12, n. 1, p. 1-16, 2008.
- THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: Confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013 :87-95.
- VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de vida. *Revista Brasileira de Educação*, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013 :87-95.
- ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias da escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013 :87-95.
- p.226-237, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- [1] Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e

Tecnológicas (CETEC) situam-se em Cruz das Almas, município localizado a 146 km de Salvador. O Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL) situa-se em Cachoeira, município localizado a 100 km de Salvador. O Centro de Ciências da Saúde (CCS) situa-se em Santo Antônio de Jesus, localizado a 180 km de Salvador. O Centro de Formação de Professores (CFP) situa-se na cidade de Amargosa localizada a 220 km de Salvador. Entre 2013-2014 foram criados os Centro de Cultura Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) instalado em Santo Amaro da Purificação, cerca de 80 Km de capital e Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) em Feira de Santana, 108Km.

[2] Projeto de pesquisa intitulado “A entrada na vida universitária: processo de afiliação de estudantes de bacharelados interdisciplinares na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)”, registrado na Pro Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação.

[3] É importante destacar que os Centros têm Projetos Pedagógicos específicos que resultam na oferta diferenciada tanto na quantidade como nos turnos para ingressantes na UFRB. No CCS a oferta de turmas de primeiro semestre se concentra no período matutino sendo que em 2015.1 foram oferecidas duas turmas das quais apenas uma delas respondeu aos questionários. No CETENS a oferta de turmas de primeiro semestre se concentra no período vespertino havendo a oferta de apenas uma turma por semestre acadêmico. Nesse caso a única turma existente foi envolvida na pesquisa. Já no CECULT essa oferta ocorre nos períodos vespertino e noturno havendo, portanto, a oferta de duas turmas de primeiro semestre. Aqui as duas turmas existentes em 2015.1 também foram inseridas na pesquisa.