



# IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

## “Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

### CONTRIBUIÇÕES PARA POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PERFIL DO ALUNO MADURO.

LYS MARIA VINHAES DANTAS  
LOLIVIA MARIA COSTA SILVEIRA  
ERIKA GISELLE DA SILVA MUNIZ

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

**Resumo:** Grupos minoritários são pouco investigados no panorama de expansão da educação superior no Brasil. Apesar disso, seus acesso e permanência devem ser considerados no delineamento de políticas de assistência estudantil/permanência. No Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, foi feito um estudo sobre o aluno maduro (com 35 anos ou mais). Em 2015, foram aplicados 31 questionários de perfil, aqui descrito em duas dimensões: sócio-familiar-laboral e educacional. O aluno maduro tem problemas com os horários, mas utiliza o trancamento como ferramenta; em muitos casos não crê que dará conta das leituras e das disciplinas, mas deseja concluir seu curso. O texto é finalizado com pontos para a formulação de políticas de permanência, dentre os quais a flexibilização da frequência obrigatória e a adoção de um programa de orientação.

**Palavras-chave:** Aluno maduro, educação superior, políticas de assistência estudantil

**Abstract:** Minority groups are poorly investigated in the Brazilian higher education expansion context. Nevertheless, their access and permanence should be considered when formulating student assistance / permanence policies. At the Centro de Artes, Humanidades e Letras of Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a study was conducted on mature student (35 years or more). In 2015, research design comprised identifying 31 students for an initial profile survey, here presented in two dimensions: educational and social-family-labor. The mature student faces timetable problems, but uses discipline enrollment suspension as a tool; in many cases, s/he sees themselves as not being capable of dealing with academic reading or discipline content, but wants to complete their course. To conclude, this article presents issues to be dealt with when formulating permanence policies.

**Keywords:** Higher education, Student assistance policies; Affiliation;

1. **A presença do aluno maduro na educação superior brasileira**
2. A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura, em seu Art. 6º e novamente no Art. 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Ainda que torne obrigatória a educação básica para a faixa de 04 a 17 anos, em nenhum momento a base legal (CF88, LDB 96 ou mesmo PNE 2014[i]) restringe o direito à educação a apenas uma determinada faixa etária. Assim, educação é um direito social “do berço ao túmulo”. Na educação superior, não obrigatória, mas ainda assim um direito, também não há restrição de faixa etária.

Nas duas últimas décadas, o Brasil tem atuado fortemente no sentido de expandir sua educação superior (ver, por exemplo, o REUNI[ii]) e há hoje uma compreensão generalizada de que as políticas que lidam com o acesso do estudante precisam ser articuladas com aquelas que garantem sua permanência durante o processo formativo. No entanto, boa parte dos discursos políticos e das pesquisas sobre o tema traz o foco para a juventude e se preocupa, dentre outros aspectos, com os processos de transição para a vida adulta que acontecem durante a formação na educação superior. Como posto por Pardini *et al* (2011), a juventude, assim, se constituiria como maioria e seus membros obteriam maiores vantagens que os demais.

Por outro lado, já em 1994, Cardoso e Sampaio (1994, pg. 1-2) mencionavam que o “novo contingente estudantil” não

apresentava a homogeneidade de antes e identificaram a pressão por ensino superior por parte de jovens mulheres não satisfeitas com o diploma de nível secundário, “jovens oriundos de famílias sem tradição em ensino superior, pessoas mais velhas e já inseridas no mercado de trabalho em busca de uma melhor qualificação profissional, etc.” Estes contingentes minoritários são objeto de poucos trabalhos de pesquisa, a exemplo de Bardagi e Hutz (2011), Pardini *et al* (2011) ou Urpia e Sampaio (2011), inseridos em áreas distintas de conhecimento. Diante desta lacuna, neste artigo, nos propomos a provocar o leitor a ir além do perfil majoritário, refletindo sobre o “estudante não tradicional” (GONÇALVES *et al*, 2011), em especial o aluno adulto, maduro, que retorna aos estudos após muitos anos de conclusão do ensino médio.

Denominamos “aluno maduro” aquele que tem 35 anos ou mais e que, portanto, não mais se afeta com a transição da juventude, mas que traz consigo muitas outras características do viver adulto. Afinal, de acordo com Ristoff (2014:726), “[...]Dados recentes do Censo da Educação Superior mostram que cerca da metade dos 7 milhões de estudantes têm mais de 20 anos de idade e que, destes, cerca de 600 mil têm mais de 40 anos de idade.” O recorte do aluno maduro, neste panorama, não é insignificante e merece também o foco das políticas de acesso e permanência. O conhecimento do perfil deste aluno pode contribuir para o aprimoramento de tais políticas.

Maduro ou não, qualquer aluno ingressante na vida universitária depara-se, como mencionam Almeida *et al* (1999:6), com a necessidade de resolver tarefas múltiplas e complexas em quatro domínios: acadêmico, social, pessoal e vocacional. Ou, como proposto por Coulon (2008), o aluno precisa afiliar-se (tornar-se membro, assumir novo *status* como universitário, conhecer e dominar normas da instituição e do fazer acadêmico) se quiser permanecer. Esta afiliação ocorre em três tempos (estranhamento, aprendizagem e afiliação), em duas vertentes: intelectual e institucional. Caberá ao aluno administrar seu tempo, espaço e relação com o saber durante o processo – contínuo – de afiliação.

Nossa pesquisa[iii] analisou os perfis de alunos matriculados no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A UFRB e, em particular, o CAHL foram escolhidos por serem típicos representantes da expansão da educação superior, pelo REUNI, fora dos grandes centros urbanos. A Universidade e seu Centro são jovens e atraem alunos, antes excluídos da educação superior, do Recôncavo da Bahia, região berço da história brasileira e bastante empobrecida nos últimos 60 anos.

Para levantar o perfil dos estudantes, nos meses de abril e maio de 2015, foram aplicados questionários compostos por 55 questões (múltipla escolha, resposta curta e dez questões abertas), atreladas a quatro dimensões de análise: perfil sócio-familiar-laboral, perfil educacional, integração ao ensino superior (processos de afiliação) e estratégias de sobrevivência e permanência no ensino superior. Ao todo, foram respondidos 31 questionários[iv]. Os alunos estavam matriculados em seis cursos, no diurno e no noturno. Duas abordagens foram utilizadas na identificação dos alunos: aqueles de Gestão Pública (noturno) foram identificados, no cadastro que fazem em uma disciplina introdutória, pelo critério ano de nascimento (necessariamente igual ou inferior a 1980). Dos 18 questionários enviados, foram retornados 12. Para os demais cursos, não havia um cadastro que permitisse a seleção *a priori* do respondente e, assim, os alunos foram identificados por colegas ou abordados nas áreas comuns do CAHL. Do total de 30 questionários entregues, foram devolvidos 19. As respostas às questões de múltipla escolha ou de resposta curta foram tabuladas e, sobre os dados tratados, foi realizada análise descritiva univariada e, em alguns momentos, bivariada, com testes de associação. As questões abertas sofreram análise de conteúdo. A segunda fase deste estudo envolverá a realização de entrevistas aprofundadas, com foco nos processos de afiliação e nas estratégias de sobrevivência/permanência.

Para apresentação do perfil do aluno maduro do CAHL/UFRB, o presente texto está estruturado em mais duas seções: na primeira, discutimos as características do aluno e, na segunda, alguns aspectos que as políticas de acolhimento (assistência estudantil e políticas de permanência) precisam considerar, ao perceber o aluno maduro, para contribuir para a efetiva democratização da educação superior no Brasil.

**O aluno maduro** A seguir são apresentadas características dos alunos maduros respondentes, em duas dimensões: perfil sócio-familiar-laboral e perfil educacional.

**Perfil sócio-familiar-laboral** A pesquisa ora relatada voltou-se para alunos maduros. Dos 31 questionários aplicados, a média de idade encontrada foi de aproximadamente 47 anos e a mediana, 48 anos. Um aluno tinha 35 anos, idade mínima para entrar no grupo de respondentes, e os demais se distribuíram até 62 anos (idade máxima observada).

Nesta amostra, houve um equilíbrio entre alunos (48,4%) e alunas (51,6%). Buscadas associações, não havia qualquer relação entre sexo e a vontade de permanecer no curso ou entre sexo e percepção de integração no curso. Por esta razão, não foram aprofundadas questões de gênero. Treze alunos são solteiros e 17 casados (um aluno não respondeu). Apenas seis alunos referiram não ter filhos. Os demais têm filhos em quantidades que variaram de um (cinco alunos) a quatro filhos (três alunos). Nove alunos têm dois filhos e sete, três filhos. A família é, normalmente, foco especial de alocação de tempo do universitário, seja na rotina da casa, em casos de doença, ou atenção a questões

específicas. No entanto, 12 alunos têm filhos com idade superior a 18 anos. Neste caso, os filhos requerem menos atenção, mas “a casa” ainda demanda esforços do estudante. Uma das formas de apoio da família ao nosso universitário maduro, segundo respostas ao questionário, é exatamente a diminuição desta demanda ou o “entendimento da ausência” do pai ou da mãe.

Como esperado para uma instituição no Recôncavo, a maior parte dos alunos se declara parda (41,9%) ou preta (35,5%). Quando observados os dados do Censo 2010[v] (IBGE, 2011), na Bahia, 17,1% se declararam pretos e 59,2% pardos, somando um total de 76,3% de negros. Somados os alunos maduros negros entrevistados no CAHL, temos um percentual de 77,4%. De todo modo, na amostra analisada, também não são significativas as associações entre raça/etnia e vontade de permanecer no curso ou integração e, da mesma maneira que aconteceu quanto ao gênero, não foram aprofundadas as relações.

Quando observado o perfil de escolaridade da família do aluno respondente, é interessante perceber que 10 deles se declaram primeira pessoa da família a fazer ensino superior. Especificamente quanto à escolaridade de pai e mãe, três alunos têm pais analfabetos e a maior parte deles (13) tem pai com o antigo primário como a maior escolaridade. Seis alunos têm pais que cursaram o antigo ginásio, seis tem pais com ensino médio (ou técnico) e apenas um tem pai com nível superior. Dois alunos declararam não saber a escolaridade do pai. Quando observado o perfil das mães, quatro são analfabetas, 11 fizeram o primário, seis o ginásio, oito com ensino médio e uma tem o ensino superior. Um aluno não sabia a escolaridade da mãe. Assim, dos 31 respondentes, apenas dois tem pai ou mãe com nível superior.

Se antes a escolaridade dos pais era condição para o ingresso na educação superior, como posto por Ristoff (2014:741), as políticas de ampliação da educação fundamental (hoje com atendimento superior a 98%), média e superior estão dando resultado e enfraquecem esta relação. Neste cenário, é importante investigar o efeito não dos pais sobre os filhos, mas dos filhos sobre a decisão de pais de retornar aos estudos. Por outro lado, não há, no CAHL, oferta das chamadas profissões imperiais (engenharia, medicina e direito). Talvez, no caso das imperiais, permaneça o efeito da escolarização dos pais para o ingresso de seus filhos em formações mais prestigiadas (RISTOFF, 2014:741).

Outro aspecto a considerar no perfil do aluno maduro é sua condição de saúde, que pode interferir no fluxo de formação. Na amostra investigada, seis alunos não responderam a questão sobre saúde, 15 não relataram qualquer problema, mas 10 informaram ter problemas, em especial de hipertensão arterial (quatro), diabetes (dois), problemas de coluna (dois), miopia grave (um), alergias respiratórias (um) e problemas hepáticos e circulatórios (um). Políticas de assistência que envolvam também os alunos maduros precisam considerar um apoio para solução ou gerenciamento destes problemas.

A renda familiar tem sido utilizada como indicador para as políticas de assistência, em especial aquelas cujo objetivo é o suporte financeiro ao aluno. No caso do aluno maduro do CAHL, o perfil de distribuição de renda familiar de 29 respondentes (dois não responderam) difere um pouco daquele de alunos não maduros: seis alunos têm renda familiar até um salário mínimo (SM), sete têm renda de um SM+ até 02; a maior parte (12 alunos) se concentra na faixa de 02 SM + a 05 SM, três alunos estão na faixa de 5 SM+ até 10 SM e apenas 01 aluno declarou ter renda familiar superior a 10 SM. A renda, de modo geral, é um pouco mais alta que aquela encontrada, por exemplo, no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (DANTAS, 2014), que concentra a maior parte de seus alunos nas faixas de 01 a 02 SM, seguida da faixa 02 SM + a 05 SM. Em estudo sobre a renda de alunos de São Paulo e Campinas, em 1994, Cardoso e Sampaio (1994:22) já indicavam que cerca de 45% dos alunos tinham renda na faixa entre 2,5 e 5 SM, enquanto que nas faixas superiores a 10,5 SM se encontravam apenas 7,6% dos alunos. Desde lá, já havia uma diversificação da universidade brasileira. Em 2015, não se pode dizer que, no Brasil, apenas os alunos inseridos em famílias de alta renda mensal estejam na universidade. Como posto por Ristoff,

[...] é expressivo o contingente de estudantes do grupo de até 3 salários mínimos e da larga faixa de 3 até de 10 salários mínimos, deixando claro que é grande o número de estudantes que teriam dificuldades de se manter no campus a menos que robustas políticas de permanência não estivessem sendo postas em prática. (RISTOFF, 2014: 737)

Um indicador, talvez mais importante que aquele de renda para a definição de políticas de apoio ao aluno universitário, é o *status* de provedor que o aluno carrega junto a sua família. Na amostra analisada, 11 alunos (35,5%) são provedores principais e nove (29,0%) são provedores, ainda que não principais. Neste cenário, os alunos são trabalhadores-alunos, com foco no sustento das famílias. No entanto, quando buscada uma associação entre renda e escore médio, por exemplo, não foram encontradas associações significativas.

A condição de aluno-trabalhador ou de trabalhador-aluno vem sendo estudada há algum tempo. As salas de aula nas quais há trabalhadores podem contar com uma experiência laboral que enriquece as discussões e as atividades, desde que seja bem conduzida. De acordo com Pardini *et al* (2011: 52-53) “o conhecimento prático trazido pelos alunos empregados amplia o conhecimento, auxilia a realização de atividades e trabalhos acadêmicos, fortalece o aprimoramento do raciocínio lógico e facilita a concatenação entre teoria e prática lecionadas nas disciplinas.” Como

posto por Cardoso e Sampaio (1994:2), o trabalho do estudante não pode ser entendido como atividade “na contra-mão durante o período de formação superior”, pois, ainda que nem todos os estudantes trabalhem em decorrência de condicionantes sócio-econômicos, há fatores, como busca de independência ou de autonomia, ou mesmo para manutenção de um determinado padrão de consumo, que contribuem também para o desejo de trabalhar.

Na amostra de alunos maduros observada no CAHL, 58,1% trabalham e 41,9% não trabalham. Dentre os que não trabalham, há três aposentados. A maior parte dos trabalhadores (40,0% do total da amostra) tem carga horária entre 40 e 44 horas semanais. Os demais tem carga horária de 08 horas, 20 horas ou 60 horas. Vários relataram inflexibilidade de horários nos seus empregos, o que deve ser foco da discussão sobre flexibilização (ou a abolição) da frequência mínima de 75% para cursos presenciais; sobre novos arranjos curriculares (com uma graduação oferecida em módulos certificáveis, por exemplo, que ao final integrem a carga horária necessária para a obtenção do diploma), sobre a possibilidade de calouros definirem suas trajetórias desde o primeiro semestre (pelo menos, com possibilidade de trancamento de disciplinas, entre outras decisões).

Dos 30 alunos maduros que responderam à questão sobre a função exercida no trabalho, um aluno é administrador rural, um aluno é agente de saúde, três são auxiliares administrativos e um é assistente de administração, um é funcionário público, dois são gestores, dois são policiais militares, um atua em serviços gerais, um é sócio-proprietário, um é técnico em eletrônica e outro, instrutor de equipamentos e, por fim, dois são vendedores. Embora os alunos voltados para administração estejam mais atrelados à opção Gestão Pública, não é possível encontrar qualquer associação entre a atividade desenvolvida e o curso de graduação escolhido. Assim, as contribuições do trabalhador-aluno em sala de aula provavelmente estarão mais relacionadas à disciplina do mundo do trabalho e outras competências, que propriamente ao conteúdo.

Para finalizar este perfil sócio-familiar-laboral, é preciso observar os custos (de transporte, de alimentação, de moradia, de compra de livros, dentre outros) que os alunos têm na sua formação superior. Teixeira, em 2011, e Dantas e Santos, em 2014, discutiram, como condicionante para a permanência do aluno, a possibilidade de arcar com tais custos de estudo, mesmo na universidade pública gratuita. Na amostra de alunos maduros analisada, 14 têm condição de ir para aulas a pé ou bicicleta, sem custos de transporte. Os demais ou pagam transporte ou preferem arcar com custos de aluguel de moradia. Quando questionados sobre os custos semanais de sua manutenção no CAHL, o valor mínimo informado, por semana, foi R\$ 6,00 (seis reais) e o máximo, R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais)[vi]. A média dos valores informados é R\$ 87,00 e a mediana, R\$ 62,50. Estudar em uma universidade gratuita significa apenas não pagar mensalidades. Na média, o aluno maduro no CAHL gasta R\$ 347,00 por mês, valor alto considerando-se as faixas de renda mensal observadas antes e a situação de provedores de suas famílias. Os valores de bolsas oferecidas pelas políticas de apoio a transporte ou ao material didático não são suficientes. Não é de se estranhar, portanto, alguma referência a trancamentos e a possíveis desistências decorrentes da questão financeira, a ser vista na próxima seção, sobre o perfil educacional do aluno maduro.

**Perfil educacional** O perfil educacional do aluno maduro do CAHL/UFRB, nesta investigação, contém aspectos de sua formação na educação básica e seleção e formação na educação superior.

Como era de se esperar, a maior parte dos respondentes (83,9%) teve formação básica em escola pública e 12,9% das respostas válidas (quatro respondentes) em escola privada. Ristoff (2014:738) nos chama atenção de que os alunos originários de escola pública são encontrados em cursos de baixa relação candidato/vaga. Como já mencionado, é fundamental repensar a relação candidato/vaga como indicador de elitismo nos cursos de graduação e rever este panorama após a implantação das políticas de cotas e do SiSu. No CAHL em 2014.1, de acordo com o MEC/SiSu, a relação encontrada para os cursos foi alta[vii]. Naquele semestre, Serviço Social (51x 1) foi o curso com mais alta relação da UFRB. Portanto, no cenário SiSu, mais que a relação candidato x vaga, talvez o interessante seja observar a nota de corte adotada. Ainda que Serviço Social tenha tido a mais alta relação candidato x vaga, os cursos com maior nota de corte foram Interdisciplinar em Saúde (27 x 1) e Medicina Veterinária (33 x 1). Talvez a nota de corte funcione como mecanismo de autoexclusão e, diante da vontade de entrar para a educação superior, o aluno escolha algo diferente do desejado. Ainda assim, na amostra investigada (28 respostas válidas), para apenas 21,4% (seis alunos) o curso escolhido não havia sido a primeira opção no SiSu.

Um dos aspectos importantes a considerar quando lidamos com alunos maduros é o tempo entre a graduação e o ensino médio. Apesar da distância temporal encontrada, no grupo de respondentes, 11 fizeram ENEM apenas uma vez e 14 o fizeram duas vezes. A média de tempo entre conclusão do ensino médio e a graduação em curso dos 27 respondentes é de 25 anos, com um mínimo de oito e tempo máximo de 43 anos. O aluno precisa reaprender a estudar.

Em muitos casos, as abordagens pedagógicas mudaram em sala de aula, o papel de aluno e professor foi revisto, etc. Professores que trabalham com calouros devem atuar como agentes de fronteira e as ações assistenciais nas universidades precisam aproximar este aluno de estratégias e técnicas de estudo, visto que o fracasso contribui para a

evasão.

O professor detém aqui um importante papel, sobretudo junto aos alunos de primeiro ano. A competência científica, pedagógica e relacional dos professores, o grau de expectativas que estes colocam em relação a seus alunos, o respeito pela diversidade de capacidades e modos de aprender, a atenção que dedicam ao estudante e, ainda, as suas competências de organização e gestão curriculares, podem concorrer para o tão desejado sucesso acadêmico (Alarcão, 2000 apud FREITAS, RAPOSO e ALMEIDA, 2007, p. 181)

A média dos escores médios de 27 alunos que responderam à questão foi de 7,85 (a UFRB considera 5,0 a média para aprovação após prova final e 7,0, para evitar a final). A mediana se aproximou à média (7,9) e o desvio padrão foi 0,68. O escore mínimo relatado foi 6,4 e o máximo, 9,1. Cruzados com idade, não houve qualquer relação significativa. Do mesmo modo, não foi encontrada uma associação significativa entre o escore e o tempo de distância entre a graduação e a conclusão do ensino médio.

Na amostra de alunos maduros, 61,3% de respondentes são não cotistas. Não há qualquer relação entre ser ou não cotista e o escore na graduação, ou entre o *status* de cota e a vontade de permanecer no curso. Mendes Junior (2014:49), ao investigar escores médios de cotistas e não cotistas, mostra que os resultados tendem a se aproximar a medida que os semestres avançam e os alunos com baixo desempenho deixam o curso. No nosso delineamento, não cruzamos dados sobre o semestre de graduação no qual se inserem os respondentes e, assim, do mesmo modo que com gênero e raça, optamos por não aprofundar esta questão.

Há, no grupo com respostas válidas, apenas dois alunos com graduação concluída anterior, mas 22 deles (71,0 %) já haviam tentado uma graduação sem sucesso. Novamente, este é um fenômeno frequentemente observado após a implantação de políticas de acesso no Brasil. Neiva *et al* (2005:2) argumentavam em 2005 que “apenas 5% dos jovens que ingressam em um curso superior tem certeza de sua escolha” e, citando Soares (1993, p. 12), observaram que “25% a 30% dos alunos que ingressam nas diversas universidades públicas brasileiras já haviam iniciado anteriormente outro curso superior, do qual se afastaram...”. Como esta mobilidade é um problema de natureza contábil-administrativa, mas mantém o aluno na educação superior (que, afinal, é o objetivo maior da política de permanência), em lugar de número da matrícula, as universidades precisariam acompanhar seus alunos (não só os maduros) por um cadastro nacional, talvez atrelado ao CPF, e seria possível perceber que os alunos evadem de um determinado curso, mas continuam na educação superior, muitas vezes na própria instituição (ver, por exemplo, Andrade, 2014). Para vários alunos, inclusive, é mais fácil fazer um novo ENEM e tentar novamente a sorte com o SiSu que buscar transferência interna, para outros cursos.

Seis perguntas do questionário levantaram reprovações, trancamentos e vontade de desistir. Cruzados os resultados de reprovação e trancamento ou entre reprovações e vontade de desistir, não foi encontrada qualquer associação significativa. De 30 respostas válidas, oito alunos (26,7%) declararam ter tido uma ou mais reprovações no curso, enquanto 17 (56,7%) declararam ter realizado um ou mais trancamentos.

Dentre as razões para a reprovação, os alunos maduros mencionaram falta de tempo (e consequente reprovação por falta) e falta de conteúdo, reconhecendo que haviam estudado pouco ou que tinham dificuldade com a leitura. Um aluno declarou ter sido reprovado porque não gostava do tema. Interessante é observar a razão de um outro aluno: “o professor não estipulou a data para a final”. É preciso aqui, em uma investigação posterior mais aprofundada, identificar se houve falha do professor ou se era uma questão, por parte do aluno, de desconhecimento de regras institucionais, já que a semana de prova final é determinada em calendário acadêmico.

Já as razões para o trancamento de disciplinas, total ou parcial, estão muito mais atreladas a estratégias de permanência. Em alguns cursos, por exemplo, é feita a matrícula em estágio obrigatório para identificação da instituição/horário de estágio após o início do semestre. Não surpreende, portanto, que o aluno tenha trancado a disciplina por “choque com estágio”. Razões “familiares” também foram mencionadas por três alunos (“para dar mais atenção aos filhos”).

Falta de tempo, carga pesada de disciplinas e “não dar conta da carga de leitura”, além de dificuldades com o horário são respostas que indicam que 1) o aluno deseja permanecer e uma das formas de lidar com o tempo (COULON, 2008) é trancar uma ou mais disciplinas e 2) a instituição precisa repensar sua oferta semestral de disciplinas e suas regras para edital de desligamento discente. Como já provocado anteriormente, em nível nacional, é preciso refletir sobre a obrigatoriedade de 75% de frequência para os cursos presenciais. Será que esta obrigação implica maior aprendizagem?

Quanto às novas instituições de educação superior, “filhas” do REUNI, cabe considerar ampliar a oportunidade de disciplinas, incluindo matrículas em disciplinas oferecidas em outros *campi* e em outras instituições, situação hoje prevista em lei, mas não operacionalizada pelas instituições. Por outro lado, é um indicativo de afiliação institucional quando um aluno se matricula em muitas disciplinas na busca por uma graduação mais rápida e, na percepção da

impossibilidade de fazê-lo, sem prejuízo para o escore médio, pede trancamento.

O trancamento também pode ser visto como uma estratégia de permanência quando se observam razões de natureza externa (“acidente e dificuldades financeiras” ou “insegurança no retorno para casa no noturno” ou “para finalizar a pós-graduação”) ou de natureza interna à instituição (“incompatibilidade com docente/prática”, “para me defender de acusação de racismo” ou ainda “para não prejudicar meu TCC”).

Quando perguntado se haviam pensado em desistir do curso, 12 alunos (40,0% das respostas válidas) disseram que sim. As razões para esta possível desistência devem ser analisadas com atenção, visto que, se agir sobre elas, a Universidade poderá manter o aluno. Diferente das razões para trancamento ou mesmo reprovação, a razão atribuída a uma possível desistência com maior frequência de relato foi relacionada à(s) disciplina(s): “baixo desempenho”, “dificuldade de aprendizagem no 1º semestre pelo distanciamento de estudo”, “insegurança com uma das disciplinas” ou “por não me achar capaz de dar conta dos componentes curriculares”. Concordamos com Bardagi e Hutz que, ao estudar estressores que afetam a permanência do aluno na educação superior, defendem “[...] a criação de políticas institucionais que promovam condições favoráveis a um melhor desenvolvimento das potencialidades acadêmicas dos alunos [...]” (BARDAGI, HUTZ, 2011: 115).

Na amostra de alunos maduros, para a possível desistência, vieram, em segundo lugar, as razões que envolvem gerenciamento de tempo: “dificuldade com horários da UFRB”, “dificuldade para conciliar trabalho, estudo, casa e filhos” e “falta de tempo para estudar”. Mencionadas por apenas um aluno foram: “decepção com professor”, “dificuldade financeira”, “questões pessoais” e “problemas com saúde que dificultam o acompanhamento do curso”. Para este grupo, políticas de assistência voltadas apenas para o aspecto financeiro não teriam tido tanto efeito quanto, talvez, políticas de suporte acadêmico, hoje inexistente.

Para os alunos maduros, diversos foram os motivos para seu retorno à educação formal, nem sempre de caráter utilitarista. Gonçalves *et al* (2011: 4695), citando Zabalza (2004), afirmam que alunos não tradicionais “sabem o que querem e como pretendem orientar as suas vidas”. Contudo, nem sempre estes motivos e estas decisões podem ser sustentadas durante o curso e o aluno evade. As políticas de assistência estudantil e outras políticas educacionais que busquem acesso e permanência na educação superior precisam incluir políticas de acolhimento e de acompanhamento acadêmico, algumas das quais discutimos a seguir.

**Algumas notas para políticas de permanência** Ao longo deste texto, apresentamos o perfil do aluno maduro do CAHL/UFRB, entendendo este grupo como minoritário para as políticas educacionais vigentes, mas, ainda assim, importante para o sucesso da democratização da educação no país. Deste modo, é fundamental conhecê-lo melhor, como também a outros grupos minoritários, a exemplo das mães com filhos pequenos, pessoas com deficiência, grupos quilombolas, dentre tantos, que podem estar em desvantagem na “corrida” por formação.

Trabalhadores-alunos, não só os maduros, necessitam também de atenção, visto que o trabalho hoje se coloca como realidade não só de alunos de baixa renda ou de mais idade, mas para outros alunos também (CARDOSO, SAMPAIO, 1994; DANTAS, SANTOS, 2014). A diversidade do corpo discente é uma característica do ensino superior brasileiro, decorrente talvez das políticas de acesso implementadas. Assim, nossa proposta é refletir sobre as políticas de permanência ou de assistência estudantil como políticas abrangentes de acolhimento. Em muitos casos, a base legal hoje vigente permite as flexibilizações requeridas, mas o fazer tradicional e as amarras do arcabouço burocrático (que envolvem inclusive o repasse de recursos) impedem sua implementação.

Durante o detalhamento do perfil do aluno maduro, fizemos algumas provocações para estas políticas. Dentre elas, podemos mencionar:

Identificação e formação de “professores-de-calouros”, docentes com capacidade e vontade para atuarem como agentes de fronteira entre o mundo da universidade e o mundo extra-muros, especialmente no primeiro ano. Alocação e valorização de horas de trabalho docente – e por vezes, dos técnicos (por exemplo, os bibliotecários) - voltadas para o acompanhamento e o acolhimento acadêmico, em ações de orientação, por exemplo. A universidade deve assegurar que estas horas sejam computadas nos planos individuais de trabalho e correspondentes relatórios individuais, pontuação para progressão da carreira docente, e outros mecanismos de controle da atuação docente. A atuação em ações de orientação e mesmo de acompanhamento pedagógico não deve espelhar um pacote imposto pelas coordenações de ensino em pró-reitorias bem intencionadas, mas que se propõem a repetir, na educação superior, as “políticas” *top-down* que não dão certo sequer nas escolas da educação básica. O que se propõe é uma política de acolhimento aos alunos, tradicionais e não tradicionais, mas cuja operacionalização possa ser negociada com cada indivíduo ou grupos de indivíduos. Flexibilização das possibilidades de trancamento de disciplinas para os calouros, de forma a não prejudicá-los no primeiro semestre, quando acabam sendo reprovados por falta (com efeito deletério para seu histórico escolar) por não terem opção de trancamento. Flexibilização da frequência mínima exigida para cursos presenciais de graduação, como requisito de aprovação nas disciplinas. Neste panorama, revisão, nos regulamentos de

graduação, dos critérios de desligamento de discentes, hoje atrelados a um determinado número de reprovações e abandonos. Estabelecimento de parcerias com outras instituições de educação superior, para que os alunos possam cursar componentes curriculares em mais de uma instituição, sem prejuízo para integralização do currículo. Isto é especialmente importante quando observados os contextos de interiorização das instituições. Adoção do CPF como indicador de identificação do aluno junto à universidade, deste modo permitindo que o mesmo seja “rastreado”, o que facilita a matrícula de disciplinas em outros campi ou instituições. Criação de uma ouvidoria na universidade, voltada para os alunos, professores e técnicos. Como previsto no REUNI, adoção de novos arranjos curriculares para a graduação, formados pela articulação de módulos que confirmam certificação, até o cumprimento da carga horária mínima exigida para a titulação, quando o aluno recebe um diploma. Melhor definição de apoio à saúde do aluno, para além dos serviços médicos hoje previstos. Em paralelo, é fundamental que estudos sobre a vida estudantil continuem a ser realizados e que expandam seus objetos. Alunos da educação superior não compõem um bloco homogêneo. A diversidade precisa ser conhecida e suas demandas atendidas para que a educação seja realmente um direito de todos, como reza a Constituição Federal.

---

1.

### Referências

- ALMEIDA, L.; SOARES, FERREIRA, J. **Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção e Validação do Questionário de Vivências Acadêmicas**. Braga: Universidade do Minho, CIEd, 1999.
- ANDRADE, Jeilson Barreto. **A evasão nos bacharelados interdisciplinares na UFBA: um estudo de caso**. Dissertação defendida no PG Estudos Interdisciplinares sobre a universidade da Universidade Federal da Bahia. Orientação Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador, 2014
- BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. **Interação Psicol.**, 15 (1), p. 11-119, 2011
- CARDOSO, Ruth C. L; SAMPAIO Helena. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 1994. p. 1-26 Disponível em: [www.anpocs.org.br](http://www.anpocs.org.br). Acesso em: 25/08/2008.
- COULON, Alain. **A condição de estudante**. A entrada na vida universitária. Trad. de Georgina Gonçalves dos Santos e de Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.
- DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Perfil da Turma 2014.1 do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**. Cachoeira, UFRB, 2014. Disponível em [http://www1.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/perfil\\_turma\\_CSTGP\\_ingressantes\\_20141.pdf](http://www1.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/perfil_turma_CSTGP_ingressantes_20141.pdf)
- DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. A universidade e seus novos alunos: estranhamento e aproximação. In: **VIII Encontro nacional de pesquisadores em gestão social: Gestão Social e Interdisciplinaridade**, 28 a 30.04.2014, Cachoeira-BA [recurso eletrônico]: Anais eletrônicos. Cariri: Campus da UFC no Cariri, 2014. p. 1-17
- FREITAS, Helena Cristina das Neves Mira; RAPOSO, Nicolau de Almeida Vasconcelos; ALMEIDA, Leandro S. Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 41 (1), pp 179-188, 2007
- GONÇALVES, Paula; ALMEIDA, Leandro S.; ALVES, Ana Filipa; OLIVEIRA, Ema P. Os novos públicos no ensino superior: vivências acadêmicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho. In: **Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-português**. Universidade de Coruña.p. 4691-4704, 2011
- MENDES JUNIOR, Alvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio**, Rio de Janeiro. V. 22, n. 82, p. 31-56, jan/março 2014
- NEIVA, K.M.C.; SILVA, M. B.; MORANDA, V.B; ESTEVES, C. Um estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2005, 6 (1), p 1-14
- PARDINI, Daniel Jardim; MUYLDER, Cristiana Fernandes de; FALCÃO, Bruno Medeiros. Diversidade no meio universitário: influência dos atributos comportamentais e demográficos no relacionamento e desempenho de alunos de graduação em Administração. **Análise**. Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 44-55, jan./jun. 2011
- RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil sócioeconômico do estudante de graduação.

**Avaliação.** V. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas Teixeira. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org) **Observatório da vida estudantil.** Primeiros Estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. pp 27-51

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org). **Observatório da vida estudantil.** Primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011. p. 145 – 168

[1] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre a reforma do sistema educacional brasileiro. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional da Educação. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF.

[1] BRASIL. Decreto 6096/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007

[1] Nossa pesquisa é vinculada ao grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil e ao Projeto Pesquisando Kirimurê: projeto multidisciplinar e multi institucional, coordenado por Jailson B. de Andrade (UFBA), integrante da Rede Baías da Bahia - Apoio FAPESB.

[1] Seis de alunos de Licenciatura em História, dois de Bacharelado em Ciências Sociais, um de Artes Visuais, 12 de Gestão Pública, seis de Serviço Social e quatro de Museologia.

[1] IBGE. Censo Demográfico 2010. Características da população e dos domicílios. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011

[1] Salário mínimo vigente na Bahia em 2015 – R\$ 788,00

[1] Relação candidato vaga nos seis cursos pesquisados: 51x1 – Serviço Social, 27 x 1 – Gestão Pública, 23 x 1 – História, 22 x 1 – Museologia, 18 x 1 – Ciências Sociais e 14 x 1 – Artes Visuais.

Lys Maria Vinhaes Dantas é professora adjunta no CAHL/UFRB, atuando principalmente nas áreas de gestão pública, educação e avaliação. É membro do Observatório da Vida Estudantil. Contato: lys@ufrb.edu.br

Olivia Maria Costa Silveira é pós doutoranda em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade na UFBA. Membro do Observatório da Vida Estudantil. Atua nas áreas de educação, juventude e avaliação de políticas sociais. Contato: omaria.cs@gmail.com

Erika Giselle da Silva Muniz é aluna do curso de Licenciatura em História no CAHL/UFRB e está em processo de iniciação científica, com apoio da UFRB. Seu plano de trabalho na iniciação científica está inserido na Pesquisa O Aluno Maduro no CAHL/UFRB.

Recebido em: 03/07/2015

Aprovado em: 03/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: