

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

IÊDA GOMES FRANCISCO

**OS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE
ESTUDANTES DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E
ECONOMIA**

Varginha/MG

2019

IÊDA GOMES FRANCISCO

**OS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE
ESTUDANTES DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E
ECONOMIA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Orientador: Hélio Lemes Costa Júnior.

Varginha/MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca *campus* Varginha

F819p Francisco, Iêda Gomes.
Os processos de integração e afiliação universitária de estudantes do
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia / Iêda Gomes Francisco. -
Varginha, MG, 2019.
127 f. : il. -

Orientador: Hélio Lemes Costa Júnior.
Dissertação (mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade
Federal de Alfenas, *campus* Varginha, 2019.
Bibliografia.

1. Ensino superior. 2. Universidades e faculdades públicas - Estudantes. 3.
Integração universitária. I. Costa Júnior, Hélio Lemes. II. Título.

CDD – 378

IÊDA GOMES FRANCISCO

**OS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE
ESTUDANTES DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E
ECONOMIA**

A Banca examinadora abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em Gestão
Pública e Sociedade pela Universidade Federal de
Alfenas, *campus* Varginha. Área de concentração:
Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 26 de abril de 2019.

Prof. Dr. Hélio Lemes Costa Júnior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Assinatura: 

Profª. Dra. Aline Lourenço de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Assinatura: 

Prof. Dr. Paulo Roberto Rodrigues de Souza
Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Assinatura: 

Dedico este trabalho à minha mãe, pelo amor incondicional que recebo dela diariamente e ao meu pai, que mesmo morando no plano espiritual, eu sinto sua presença e proteção. À minha família por todo apoio, aos meus amigos que estiveram torcendo por mim e ao meu companheiro por ser meu anjo da guarda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às infinitas bênçãos de Deus em minha vida e creio que tudo posso Naquele que me fortalece!

Agradeço à minha família, por todo apoio, paciência, orações!

Agradeço ao meu companheiro, que é um anjo da guarda em minha vida!

Agradeço aos meus amigos que estiveram me apoiando e torcendo por mim, principalmente à Rúbia, Michele, Robson e Edna!

Agradeço aos meus colegas de mestrado pelas trocas de conhecimento e pelas maravilhosas discussões em sala de aula!

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado em Gestão Pública e Sociedade do Campus de Varginha da UNIFAL – MG, pelos valorosos conhecimentos construídos.

Agradeço à Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, instituição que me possibilitou realização profissional e acadêmica.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desse sonho!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Gratidão!

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre os processos de integração e afiliação universitária de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE) da UNIFAL-MG. O debate da integração e afiliação universitária é de fundamental importância para entender quais os processos que são favorecedores à permanência do estudante na universidade. Ao entender os fatores que levam o estudante a se tornar membro e permanecer na instituição, torna-se possível um trabalho com o objetivo de facilitar a integração e a afiliação ao ambiente universitário, favorecendo o prazer, o bem-estar e diminuindo o sofrimento vivido pelo estudante nesse processo, sofrimento esse que pode desencadear em absenteísmo, ansiedade, repetência, depressão, dependência química, melancolia, fobias, isolamento e, no limite, a evasão. As políticas de expansão da educação superior implementadas, a partir do REUNI, e que levaram à criação dos bacharelados interdisciplinares, têm enfrentado o problema de como favorecer a permanência do estudante na instituição. O abandono do curso por estudantes que não conseguem se manter na universidade é um resultado que custa caro, tanto no plano humano quanto no socioeconômico. O objetivo central do trabalho foi compreender o reflexo dos fatores de integração e afiliação universitária na permanência dos estudantes do BICE, que ingressaram na universidade no segundo semestre de 2015 (2015/2) e no primeiro semestre de 2016 (2016/1). Desdobram-se como objetivos específicos identificar os fatores de influência na permanência do estudante no curso e na instituição; identificar as características institucionais que favorecem a integração e a afiliação dos estudantes e verificar se os fatores urbanos e culturais têm influência no processo de integração, afiliação e, conseqüentemente, na permanência do estudante na universidade. A partir da contribuição de diversos estudiosos, especialmente Tinto (2012) com sua Teoria da Integração do Estudante e Coulon (2008) com a afiliação universitária, foi possível desenvolver as categorias de análise e montar o mapa conceitual de análise e coleta dos dados. A investigação documental e empírica, de caráter qualitativo e descritivo, ocorreu por meio de dados institucionais e questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, e permitiram constatar que os resultados obtidos corroboraram com as teorias de Tinto e Coulon: o reflexo dos fatores de integração e afiliação universitária na permanência dos estudantes das Turmas 2015/2 e 2016/1 do BICE se dá de forma multifatorial. Dos 35 fatores apresentados, 19 foram considerados pelos estudantes como muito e extremamente favorecedor da permanência no BICE. Os Fatores Sociais foram considerados os mais influenciadores na permanência dos estudantes. Encontramos como reivindicações dos estudantes uma atenção maior por parte da instituição aos calouros. E não somente os calouros do BICE, mas também aos calouros dos específicos. Essa atenção é no sentido de apresentar orientações quanto às normas, regras e códigos institucionais e quanto às disciplinas obrigatórias e optativas. Por fim, concluímos que os Fatores Urbanos são sim favorecedores da permanência no estudante no BICE. Já os Aspectos Culturais foram apontados como indiferentes a bem pouco favorecedores da permanência.

Palavras-chave: Integração universitária. Afiliação universitária. Permanência. Educação superior. Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia.

ABSTRACT

The present work consists of a study about the processes of students integration and university affiliation in the Interdisciplinary Bachelor of Science and Economics (BICE) of Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL –MG). The debate on university integration and affiliation is of fundamental importance to understanding the processes which are favorable to the students permanence in the university. By understanding the factors that lead the student to become a member and stay in the institution, it is possible to work with the objective of facilitating the integration and affiliation with the university environment, favoring pleasure, well-being and reducing the suffering experienced by the student in this process. Suffering might trigger absenteeism, anxiety, repetition, depression, chemical dependence, melancholy, phobias, isolation and at last, evasion. Higher education expansion policies implemented since the REUNI and which led to the creation of interdisciplinary bachelor degrees, have faced the problem on how to favor the students permanence in the institution. The evasion of students that are unable to continue in the university is a costly result, both on a human and socioeconomic level. The main objective of the work was to understand the reflex of university integration and affiliation factors in the BICE students permanence, those who entered the university in the second semester of 2015 (2015/2) and in the first semester of 2016 (2016/1). Identifying the factors that influence the students permanence in the course and in the institution and the institutional characteristics that favor the integration and affiliation of students and also verifying if the urban and cultural factors influence the integration process, affiliation and consequently, the students permanence in the university are the specific objectives of this work. It was possible to develop the categories of analysis and assemble the conceptual map of analysis and data collection, with the contribution of several scholars, principally Tinto (2012) with the Theory of Student Integration and Coulon (2008) with the university affiliation. The qualitative and descriptive documental and empirical investigation occurred by means of institutional data and a questionnaire applied with the research subjects showed that the results corroborated with the theories of Tinto and Coulon: the reflex of integration and affiliation factors of students at BICE from classes of 2015/2 and 2016/1 is demonstrated in a multifactorial way. 19 out of 35 factors were considered by the students to be very and extremely supportive to staying at BICE. Social factors were considered the most influential in students permanence. We found among of students' claims, a greater attention from the institution to freshmen and not just to BICE freshmen, but also to freshmen from the specific courses in the institution. This students' request is on presenting guidelines about institutional norms, rules and codes and also about the compulsory and optional subjects. Finally, we concluded that the urban factors are favorable to students permanence at BICE. The cultural aspects were pointed out as indifferent to very little favoring to their permanence.

Keywords: University integration. University affiliation. Permanence. Higher Education. Interdisciplinary Bachelor of Science and Economics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cálculo do número mínimo das vagas reservadas	46
Figura 2 - Arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova.....	49
Figura 3 - Itinerário Formativo do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia.....	51
Figura 4 - Igualdade X Equidade	57
Figura 5 - Mapa conceitual de coleta e análise dos dados	77
Figura 6 - Mapa conceitual de coleta e análise dos dados com os fatores urbanos e culturais	79
Figura 7 - Mapa conceitual dos fatores de maior influência na permanência dos estudantes no BICE.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão das Universidades federais – período 2003-2010.....	43
Gráfico 2 - Evolução do número de inscritos no ENEM – 1998-2014.....	44
Gráfico 3 - Recursos orçamentários do PNAES – 2008 a 2014	45
Gráfico 4 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria	
Administrativa – Brasil – 1980-2016.....	47
Gráfico 5 - Escolaridade do pai dos estudantes que responderam ao questionário	83
Gráfico 6 - Escolaridade da mãe dos estudantes que responderam ao questionário	84
Gráfico 7 - Fatores que influenciaram a escolha pela UNIFAL-MG.....	85
Gráfico 8 - Fatores que influenciaram a escolha pelo BICE.....	86
Gráfico 9 - Maiores qualidades do BICE	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O processo de integração universitária segundo Tinto	65
Quadro 2 - O processo de afiliação universitária segundo Coulon	68
Quadro 3 - Subdimensões que podem caracterizar a integração e afiliação universitárias	78
Quadro 4 - Fatores urbanos e aspectos culturais oferecidos pela cidade e região que podem influenciar e favorecer a integração e afiliação universitárias	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000	27
Tabela 2 - Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1933-2001	29
Tabela 3 - Grau de influência dos fatores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário	94
Tabela 4 - Fatores acadêmicos influenciadores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário	97
Tabela 5 - Fatores institucionais influenciadores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário	98
Tabela 6 - Fatores sociais influenciadores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário	99
Tabela 7 - Fatores urbanos e aspectos culturais influenciadores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	- Ato Institucional número 5
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	- Banco Mundial
BI	- Bacharelado Interdisciplinar
BICE	- Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CDA	- Coeficiente de Desempenho Acadêmico
CEAD	- Centro de Educação Aberta e s Distância
CEFET	- Centro Federal de Ensino Tecnológico
CF	- Constituição Federal
CIAI	- Centro Integrado de Atendimento e Informações
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSN	- Companhia Siderúrgica Nacional
CTN	- Código Tributário Nacional
DOB	- Diretiva Obrigatória
EAD	- Educação à Distância
EFOA	- Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas
EFOA/CEUFE	- Centro Universitário Federal
ENC	- Exame Nacional de Cursos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNM	- Fábrica Nacional de Motores
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITA	- Instituto Tecnológico de Aeronáutica
ITCP	- Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares
LC	- Lei Complementar
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MEC/CAIXA	- Convênio de estágio firmado entre o Ministério da Educação e a Caixa Econômica Federal
MEC/FEBRABAN	- Convênio de estágio firmado entre o Ministério da Educação e a Federação Brasileira de Bancos
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	- Organização Mundial do Comércio
PCE/CREDOC	- Programa de Crédito Educativo
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	- Programa de Educação Tutorial
PIEPEX	- Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão
PNAES	- Plano Nacional de Assistência Estudantil
PRACE	- Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
PROUNI	- Programa Universidade para todos
PT	- Partido dos Trabalhadores
REUNI	- Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SUSU	- Sistema de Seleção Unificada
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFABC	- Universidade Federal do ABC
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UnB	- Universidade de Brasília
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNIFAL-MG	- Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	- Universidade Federal de Itajubá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PROBLEMA	20
1.2	OBJETIVO GERAL	20
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
1.4	JUSTIFICATIVAS	20
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	23
2.1	O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NA SUA ORIGEM	23
2.1.1	A origem da universidade	23
2.1.2	O ensino superior no Brasil	24
2.1.3	Da criação da universidade no Brasil até o final do século XX	26
2.2	O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO SÉCULO XXI	38
2.2.1	Programa Universidade para todos - ProUni	40
2.2.2	Universidade Aberta do Brasil - UAB	40
2.2.3	Programa Expandir e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI	41
2.2.4	ENEM, Assistência Estudantil e Políticas de Cotas	43
2.3	O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR	47
2.3.1	O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia	50
2.4	HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG	52
3	REFERENCIAL TEÓRICO	55
3.1	A EDUCAÇÃO E SEU PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO	55
3.2	A LONGEVIDADE ESCOLAR E O MÉRITO	60
3.3	O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA	63
3.3.1	A Integração Universitária	63
3.3.2	A Afiliação Universitária	65
3.4	OS ESTUDOS SOBRE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA	69
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
4.1	LOCUS, UNIDADE E SUJEITOS DA PESQUISA	73
4.2	NATUREZA, MÉTODO, OBJETIVOS, TÉCNICA, AMOSTRAGEM E ABORDAGEM DA PESQUISA	74
4.3	COLETA DE DADOS	76
4.4	CATEGORIAS DE ANÁLISE	77
4.5	ANÁLISE DOS DADOS	80
5	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82

5.1	ANÁLISE DAS RESPOSTAS – SEÇÕES I E II DO QUESTIONÁRIO	82
5.1.1	Seção I – Dados Pessoais e Familiares	82
5.1.2	Seção II – Sua escolha pela UNIFAL-MG e pelo BICE	84
5.2	ANÁLISE DAS RESPOSTAS – SEÇÃO III DO QUESTIONÁRIO.....	93
6	CONCLUSÃO	105
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICES	119

1 INTRODUÇÃO

Ao entrar em uma universidade, o indivíduo passa por mudanças em sua rotina. E isso acontece tanto aos jovens que acabaram de sair do ensino médio quanto àqueles que estão afastados da escola há algum tempo. Tornar-se um estudante universitário é como aprender um ofício, se tornar “estudantes profissionais”, o estudo se torna uma profissão. O que significa que o estudante deve dedicar a essa profissão um tempo significativo de sua vida, mas não apenas isso, deve, antes de qualquer coisa, começar a aprendê-la, a dominar suas ferramentas, a identificar e aprender suas regras (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011; COULON, 2008).

Aprender o ofício de estudante é a primeira tarefa que um novo estudante deve realizar para conseguir manter-se por vários anos na universidade. Ao transpor os obstáculos do ingresso na universidade, surgem as dificuldades de como permanecer nela. Nesse processo, é necessário tornar-se um membro – ou seja, compartilhar dos mesmos códigos que estão implícitos na vida universitária, das mesmas práticas locais e interativas de categorização e interpretação – para não ser eliminado ou auto eliminar-se por ter permanecido como um estrangeiro dentro desse novo ambiente (FIGUEIREDO, 2015; OLIVEIRA; ROSA, 2015).

Aprender esse ofício é afiliar-se à universidade, tanto do ponto de vista institucional como numa perspectiva intelectual. Não basta entender as regras da universidade; convém, ainda, ser capaz de jogar com elas, descobrir as exceções e até saber como contorná-las. É preciso, também, compreender qual tipo de trabalho intelectual se deve produzir, em uma situação em que, ao contrário do que acontece no ensino médio, os professores não impõem tarefas precisas a ser entregues em determinados prazos ou, pelo menos, em que nunca é suficiente cumprir o que o professor exigiu explicitamente. (COULON, 2008, p. 10).

Dessa forma, o estudante deve não só conhecer as regras e compreender os trabalhos, mas saber suas exceções, seus pormenores e entrelinhas. Ele deve ser capaz de interpretá-los e avaliar a melhor forma de cumprir as regras e executar os trabalhos para ser considerado afiliado. Mas o processo de afiliação está separado em categorias, e para ser considerado um membro, o estudante precisa passar por todas elas.

A afiliação universitária está dividida em intelectual e institucional. A afiliação intelectual está relacionada ao processo de internalização das regras institucionais e à capacidade de construir o conhecimento de forma independente – ler, escrever, falar e pensar de forma autônoma, interagir em sala de aula e cumprir os prazos. A afiliação institucional se relaciona ao processo de incorporação das regras institucionais – conhecer e cumprir as regras, as normas, os caminhos e os prazos (COULON, 2008; FIGUEIREDO, 2015).

O que Coulon (2008) chama de afiliação, Tinto (2012) chama de integração. Esse último defende que o estudante que não se integra à vida acadêmica e social da instituição de ensino tem chances de ser eliminado. A integração acadêmica e social do estudante acontece quando esse aprende os conteúdos propostos e também é capaz de se relacionar com os diferentes sujeitos institucionais (TINTO, 2012).

Para Tinto (2012), a integração acadêmica está relacionada a uma aprendizagem significativa, caracterizada por boas notas e ausência de reprovação. Mas também está relacionada à capacidade do estudante se relacionar adequadamente com os agentes institucionais, como professores e funcionários. A integração social diz respeito às atividades extracurriculares do estudante, quando ele é capaz de ocupar os vários espaços institucionais e realizar atividades externas à sala de aula – como monitorias, projetos de pesquisa e de extensão. Além de proporcionar ao estudante conhecer diferentes sujeitos. Sem esses dois sistemas – acadêmico e social – o estudante não tem sua completa integração (FIGUEIREDO, 2015).

Estudar o processo de integração e afiliação à universidade nos permite entender como acontece a identificação do estudante com o meio acadêmico, o que proporciona o bem-estar e o prazer no decorrer desse processo e como tudo caminha para a permanência. Além disso, é possível conhecer os sofrimentos e dificuldades vividos pelos estudantes nessa fase de integração e afiliação, dificuldades essas que podem ser facilitadas ou agravadas em decorrência da bagagem adquirida por esses estudantes no convívio social e nos níveis de ensino anteriores à universidade. Esses estudantes chegam na universidade com sonhos, expectativas e uma bagagem cultural e social que foi acumulada durante suas vidas e impactará diretamente no desenvolvimento acadêmico e profissional.

Os estudantes oriundos das classes populares, que antes eram pouco representados no ambiente universitário, e foram trazidos em maior número para a universidade através da expansão universitária ocorrida no início do século XXI (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011), podem apresentar maior dificuldade em decorrência dessa bagagem. Segundo Figueiredo (2015), as desvantagens em termos de capital cultural e social¹ acumuladas por estudantes

¹ Para esse trabalho, utilizamos os conceitos de capital cultural e social defendidos por Bourdieu (2012). Para esse autor o capital cultural é considerado o conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelo sistema escolar por meio de um processo de socialização. É na socialização familiar que a transmissão desse capital se caracteriza como a forma determinante, porém velada, de criação de disposições como organização, disciplina, valorização da leitura e da escrita, dentre outros. E na escola, essas disposições encontram o lugar por excelência de valorização para um bom desempenho. Com esse conceito, Bourdieu (2012) considera o capital cultural como fator condicionante para o sucesso ou fracasso escolar, contrariando a ideia de meritocracia.

pobres vão se potencializar no ensino superior, revelando dificuldades de relacionamento com professores e na criação de laços afetivos com colegas, na realização de atividades extracurriculares e no receio em ocupar os diferentes espaços universitários.

Diante disso, tornou-se relevante compreender o processo que leva o estudante a permanecer na instituição, o que proporciona bem-estar, prazer, satisfação e felicidade no decorrer desse processo, quais as principais dificuldades para sua adaptação no ambiente universitário e quais as ações institucionais que favorecem a adaptação. Pois, segundo Loreto (1985 *apud* CAIXETA, 2011, p. 13), o estudante atravessa, no ensino superior, um período de vulnerabilidade psicológica relativamente longa, e cabe à instituição de ensino oferecer-lhe suporte e orientação para superar esses conflitos.

O estudo da integração e afiliação universitárias nos permite, também, desvelar questões relativas ao sofrimento vivido pelo estudante no decorrer desse processo. Esse sofrimento vivido pelos estudantes no ensino superior, como destaca Caixeta (2011), está associado a um conjunto de condições psicológicas, que geram mal-estar, resultando em sintomas de ordem emocional e relacional. Esse sofrimento pode ser desencadeado por questões de ordem institucional – como aspectos burocráticos, regimentais (cumprimentos de regras, normas e prazos institucionais) e aspectos financeiros – e por questões pedagógicas. Como consequência, esse sofrimento pode desencadear absenteísmo, depressão, dependência química, melancolia, fobias, isolamento e, no limite, a evasão (ANDRADE, 2016).

O estudante que não consegue se integrar ao mundo universitário tem grandes chances de ser eliminado ou auto eliminar-se, engrossando as taxas de evasão. Muitos estudos foram feitos no sentido de compreender esse fenômeno da evasão escolar (FIALHO, 2014; LOBO, 2012; OLIVEIRA, 2016), que apresenta um aumento progressivo, tanto nas instituições públicas como nas instituições privadas. Segundo Oliveira (2016), os impactos negativos da evasão atingem tanto as instituições quanto a sociedade, e nota-se a existência de um sério problema relacionado à dificuldade do estudante em permanecer na instituição e curso escolhido.

Os estudos sobre a evasão mostram a ela decorre de múltiplos fatores, relacionados à Instituição de Ensino Superior (IES), a motivos pessoais do próprio estudante e à falta de adaptação do estudante ao mundo universitário. Diante disso, observamos que há diversos

Já capital social é o conjunto de relações sociais estáveis – com pessoas influentes – que propõe facilidades ao indivíduo que o detém. Ou seja, uma rede de relações pessoais duráveis e estáveis que podem proporcionar, por exemplo, a inserção do sujeito no mercado de trabalho ou a indicação para um cargo político. Essas relações podem proporcionar que o capital cultural seja convertido em capital econômico (posse de bens materiais, riquezas) (BOURDIEU, 2012).

estudos (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011; COULON, 2008; FIGUEIREDO, 2015; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; MAGALHÃES, 2013; OLIVEIRA; ROSA, 2015; SANTOS, 2013) focados não mais na evasão, mas em entender o que leva o estudante a permanecer na IES, quais os processos e adaptações que ele precisa passar para se tornar um membro dessa instituição e o que a IES pode fazer para facilitar esses processos.

1.1 PROBLEMA

De que modo os estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia do Campus de Varginha da UNIFAL-MG desenvolvem o processo de afiliação e integração universitária?

1.2 OBJETIVO GERAL

Esse trabalho tem como objetivo geral compreender o reflexo dos fatores de integração e afiliação universitária na permanência dos estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia do Campus de Varginha da UNIFAL-MG, que ingressaram na universidade no segundo semestre de 2015 (2015/2) e no primeiro semestre de 2016 (2016/1).

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- a) identificar os fatores de influência na permanência do estudante no curso e na instituição;
- b) identificar as características institucionais que favorecem a integração e a afiliação dos estudantes;
- c) verificar se os fatores urbanos têm influência no processo de integração, afiliação e, conseqüentemente, na permanência do estudante na universidade.

1.4 JUSTIFICATIVAS

O debate da integração e afiliação universitária ainda é recente no cenário nacional, mas de fundamental importância para entender quais os processos que são favorecedores à permanência do estudante na universidade. Essa pesquisa se torna relevante nesse contexto e

por contribuir com as reflexões que vem sendo feitas sobre o BICE por parte de diversos alunos dos cursos de graduação e mestrado e pelos professores do campus. Esses estudos ajudam no processo de entendimento e consolidação do curso. Entender os fatores que levam o estudante a se tornar membro e permanecer na universidade, torna possível um trabalho com o objetivo de facilitar a integração e afiliação do aluno ao ambiente universitário, de favorecer o crescimento das pessoas, humanizando o espaço universitário, fortalecendo a percepção de satisfação e felicidade e diminuindo o sofrimento vivido pelo estudante nesse processo, sofrimento esse que pode desencadear absenteísmo, depressão, dependência química, melancolia, fobias, isolamento e, no limite, a evasão (ANDRADE, 2016).

A evasão de alunos que não conseguem se manter na universidade é um resultado que custa caro, tanto no plano humano quanto no socioeconômico. No plano humano, produz desmotivação, medo do futuro, déficit de formação e menores chances de emprego; e no âmbito socioeconômico, os investimentos públicos tornam-se “não produtivos”, ou seja, não repercutem na redução das desigualdades sociais e na inclusão das novas gerações no sistema produtivo. Diante disso, todos os estudos voltados para auxiliar na permanência, bem-estar, prazer, satisfação, felicidade e no sucesso do estudante são fundamentais. Um estudante feliz e realizado com os estudos e a instituição tende a passar pelo processo de integração e afiliação de forma mais tranquila e com resultados mais satisfatórios.

Para a pesquisadora, como aluna e servidora no campus, esse estudo faz sentido no que concerne à consolidação, ao desenvolvimento e crescimento do Campus de Varginha.

O texto está estruturado em seções. Iniciaremos a segunda seção com uma contextualização, contando a história do ensino superior, desde seu surgimento na Europa, sua chegada à América Latina e seu desenvolvimento no Brasil até o final do século XX. Na segunda parte dessa seção encontram-se as políticas de expansão universitária promovidas no início do século XXI. Na terceira parte encontra-se um relato dos bacharelados interdisciplinares e do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, onde a pesquisa foi realizada. E na última parte contaremos a história da Universidade Federal de Alfenas e do Campus de Varginha.

Na terceira seção, apresentaremos o referencial teórico com elementos que compõem nosso objeto de pesquisa, destacando os conceitos de educação; equidade; democratização do ensino superior; longevidade escolar e mérito; integração e afiliação universitárias.

Na quarta seção encontram-se os procedimentos metodológicos que embasaram essa pesquisa bem como as categorias desenvolvidas para análise dos resultados. Na seção cinco está a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. Nas considerações finais, nossa

última seção, apresentamos conclusões sobre o estudo realizado e deixamos indicações para possíveis trabalhos futuros.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Inicia-se esse estudo com uma contextualização histórica da educação superior por entender que os desafios impostos à universidade, no atual contexto socioeconômico, são reflexos das características históricas vividas por essa instituição desde sua criação. Esta seção está dividida em quatro partes. De início há o ensino superior no Brasil na sua origem, desde como se deu sua chegada ao país após o surgimento da universidade na Europa, até seu desenvolvimento no decorrer do século XX. Na segunda parte encontra-se um histórico do ensino superior brasileiro no século XXI, bem como as propostas de reformas e reestruturação do sistema de ensino superior nesse início de século. Na terceira parte encontra-se um relato dos bacharelados interdisciplinares e do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, onde a pesquisa foi realizada. E na última parte contaremos a história da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

2.1 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NA SUA ORIGEM

Essa seção está dividida em três partes: a primeira narra a origem da universidade na Europa; posteriormente encontra-se o ensino superior no Brasil e finalmente a criação da universidade no país e seu desenvolvimento até o final do século XX.

2.1.1 A origem da universidade

A origem da universidade remonta o período medieval, com o surgimento das universidades de Paris, de Bolonha e de Oxford² entre o final do século XII e o início do século XIII. Posteriormente essas instituições se espalharam por toda a Europa e em seguida pelo mundo (BOHRER *et al.*, 2008; OLIVEIRA, 2007). Segundo Oliveira (2007), foram vários os acontecimentos que favoreceram e influenciaram seu nascimento:

[...] como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio, o aparecimento do mercador [...]. Contudo, a disputa pelo poder entre a realeza e o papado, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciou sobremaneira o surgimento das universidades. (OLIVEIRA, 2007, p. 120).

² Segundo Verger (2001), no início do século XIII havia sete ou oito universidades: a de Bolonha, Paris, Oxford, Cambridge, Montpellier, Salamanca, Nápoles, talvez Pádua ou Vercelli, entre outras.

Viana e Oliveira (2011) destacam que o conhecimento da leitura, da escrita e principalmente do cálculo que antes era restrito aos homens do clero e da nobreza, passa a ser necessário ao mercador e aos demais setores da sociedade devido a prática do comércio. Isso foi essencial para o surgimento das universidades e abertura dessas a membros que não apenas pertencentes ao clero.

Após seu nascimento na Europa, a universidade ganhou o mundo. Mas foi apenas no século XVI que ela chegou à América Latina, trazida pelo sistema universitário espanhol³. Segundo Cunha (2007) a primeira universidade criada pelos espanhóis na América Latina foi em 1538 em São Domingos⁴. “Até o final do século XVIII foram criadas dezenove universidades na América Latina e, posteriormente, mais trinta e uma no século XIX.” (BOHRER *et al.*, 2008, p. 5).

Segundo Durham (1998), o modelo de ensino superior implantado na América Latina teve duas características bem marcantes: tratou-se de um sistema voltado para o ensino e para a formação profissional. Essa autora destaca que “o ideal de universidade como centro de pesquisa, que se generalizou nos países desenvolvidos durante o século XIX, é um fenômeno bem mais tardio na América Latina.” (DURHAM, 1998, p. 93).

Mas é fundamental mencionar que, mesmo com a criação de tantas universidades, a educação superior era destinada à elite dos países latinos. Diante disso, as universidades se tornaram centros de formação de lideranças políticas. Eram as oligarquias agrárias, as burguesias comerciais urbanas, os profissionais liberais e os altos escalões da burocracia governamental formados nas universidades que ocupavam as posições dominantes na sociedade (DURHAM, 1998, p. 94).

No Brasil, por ter sido colonizado por Portugal, o desenvolvimento do ensino e, principalmente, do ensino superior seguiu um caminho diferente, conforme veremos a seguir.

2.1.2 O ensino superior no Brasil

Para autores como Durham (2005) e Santos e Cerqueira (2009) a aventura portuguesa em terras brasileiras, na colônia, estava voltada para exploração. E para a coroa portuguesa não

³ A América Hispânica corresponde aos atuais territórios da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Honduras, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto rico, Uruguai e Venezuela.

⁴ Santo Domingo – República Dominicana. Em Santo Domingo foram criadas a primeira catedral, o primeiro hospital, a primeira alfândega e a primeira universidade da América, segundo a Unesco. Disponível em: <http://whc.unesco.org/en/list/526>. Acesso em: 20 jan. 2019.

interessava a criação de instituições de ensino superior, muito menos universidades, contribuindo para a dependência do Brasil à Portugal. Oliven (2002) também tem essa visão, destacando que o Brasil Colônia só criou instituições de ensino superior em seu território no início do século XIX, e que, “para se graduarem, os estudantes da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, tinham de se deslocar até a metrópole.” (OLIVEN, 2002, p. 1). Esse deslocamento era necessário porque “era privativo da Universidade de Coimbra o estudo de direito civil, o canônico no foro contencioso e a medicina.” (MORAES FILHO, 1959, p. 3).

Moraes Filho (1959) e Cunha (2007) possuem outra visão sobre o ensino superior brasileiro. Para o primeiro, o ensino da filosofia no Brasil é quase contemporâneo da descoberta do país pelos portugueses. Para o segundo:

Se o intuito metropolitano de monopolizar o ensino superior fosse assim tão forte, não teriam sido criados tantos cursos de Filosofia e Teologia nos colégios dos jesuítas, chegando a existir até mesmo um curso de Matemática; não teriam sido reformados os cursos de Filosofia e Teologia dos franciscanos, no Rio de Janeiro, e o de filosofia no Seminário de Olinda, ambos em fins do século XVIII, inseridos, justamente, num momento de reforço dos laços coloniais. (CUNHA, 2007, p. 16).

Esse autor defende, principalmente, um argumento que justificaria a inexistência de universidades no Brasil: a diferença de recursos docentes entre Portugal e Espanha. Enquanto a Espanha tinha, no século XVI, oito universidades⁵, Portugal possuía apenas a universidade de Coimbra e mais tarde uma de pequeno porte: Évora. A população espanhola chegava a nove milhões contra um milhão e meio de habitantes de Portugal. A população letrada da Espanha era muito maior que a portuguesa, permitindo que aquele país transferisse recursos docentes para a colônia sem prejudicar o ensino em suas universidades, o que não acontecia com Portugal.

Mesmo tendo essa visão diferenciada da maioria dos autores, Cunha (2007) defende que acontecia no Brasil o mesmo que na América espanhola, “o ensino desenvolvido nos cursos de Filosofia e Teologia no Brasil, do século XVI ao século XVIII, só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da Colônia pela Metrópole” (CUNHA, 2007, p. 21).

Com a chegada de Dom João VI e a Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, a colônia é elevada à categoria de Vice-Reinado e há uma “transformação radical nos hábitos e nas

⁵ Universidades de Salamanca, Valença, Lérida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valodolid, Ovideo e Alcalá (CUNHA, 2007, p. 17).

preocupações espirituais da elite dos habitantes desta banda do Atlântico.” (MORAES FILHO, 1959, p. 5). É estabelecida a imprensa régia e aberta para o público a primeira biblioteca.

Com esse novo cenário, surgiu a necessidade de se criar uma nova estrutura de ensino no Brasil. Assim, conforme relata Cunha (2007), foram criados, a partir de 1808, cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes. Foram criados cursos de medicina, cirurgia, matemática, engenharias, agronomia, química, desenho técnico, economia política, arquitetura, mineralogia, que eram ministrados em estabelecimentos isolados, como escolas de cursos médicos e na Academia Militar, e mais tarde, na Escola Politécnica.

Após a proclamação da independência, o panorama do ensino superior não sofreu mudanças substanciais em todo o Império, apenas cursos que viraram academias ou currículos que foram modificados várias vezes. “As modificações mais notáveis foram a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a da Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois.” (CUNHA, 2007, p. 71).

A expansão do sistema de ensino foi lenta e quando o Império dá lugar à República, em 1889, havia vinte e quatro escolas de formação profissional criadas por iniciativa da Coroa. Mas o modelo de escolas autônomas, isoladas e destinadas à formação de profissionais liberais prevalece durante toda a Primeira República (1889-1930)⁶ (DURHAM, 2005).

Mesmo antes da proclamação da independência, sucessivas tentativas procuravam reunir os diversos cursos criados em universidades, porém sem sucesso. Foi somente em 1920 que isso aconteceu.

2.1.3 Da criação da universidade no Brasil até o final do século XX

Apesar de haver, em 1915, uma autorização⁷ para a criação da universidade no Rio de Janeiro, foi somente cinco anos mais tarde que o governo federal achou necessária sua criação. Assim, a primeira instituição de ensino superior que recebeu o nome de universidade e teve vida longa foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920⁸, no dia sete de setembro, pelo decreto 13.343. A criação dessa universidade se deu pela união da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e de uma escola de Direito (CUNHA, 2007; DURHAM, 2005; SOARES, 2002).

⁶ Esse período é também chamado de República Velha ou República Oligárquica.

⁷ Decreto 11.530 de 18 de março de 1915, item 3.

⁸ Reza a lenda que a razão imediata da criação da Universidade do Rio de Janeiro foi para receber, academicamente, o rei Alberto da Bélgica e conceder-lhe o título de Doutor *Honoris Causa* quando de sua visita ao Brasil. (CUNHA, 2007; DURHAM, 2005; SOARES, 2002) – porém nenhum autor cita a fonte.

Segundo Oliven (2002), a Universidade criada no Rio de Janeiro “era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades.” (OLIVEN, 2002, p. 26).

A lógica de criação de universidade por aglutinação também foi seguida em Minas Gerais. Coincidentemente em um sete de setembro, porém de 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais pela justaposição das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte.

Não demorou muito para surgirem críticas a esse modelo de universidade:

[...] críticas incidindo sobre a falsidade do título pomposo atribuído a um mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo umas com as outras. A Universidade do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, feita à sua imagem, não correspondiam ao modelo de universidade que muitos esperavam. (CUNHA, 2007, p. 194).

A década de 1920 trouxe um intenso movimento de modernização no Brasil, tanto na área urbana, econômica, cultural quanto na educação. Foram propostas inúmeras reformas em todos os níveis de ensino, e diversas delas foram postas em prática. Uma delas foi o ensino primário público, universal e gratuito (CUNHA, 2007; DURHAM, 2005).

Apesar desse movimento, a população letrada brasileira ainda era muito pequena. Conforme a Tabela 1, em 1920, 65% da população com 15 anos ou mais era analfabeta.

Tabela 1 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000

ANO	População de 15 anos ou mais		
	TOTAL ⁽¹⁾	ANALFABETA ⁽¹⁾	TAXA DE ANALFABETISMO
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: PINTO *et al.* (2000, p. 513).

O Governo Vargas, que se instalou em 1930, dando fim à Primeira República, trouxe consigo uma nova era na História do Brasil. Foram 15 anos de governo autoritário, e isso refletiu na educação. Em 1931 o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde (CUNHA, 2007).

A bandeira da reforma educacional, proposta desde meados da década anterior, foi apropriada e reformulada pelo Governo Vargas, segundo Durham (2005). Essa reforma instituiu a universidade e definiu o formato legal ao qual todas as instituições de mesmo tipo deveriam obedecer, mas não eliminou as escolas autônomas e manteve a liberdade da iniciativa privada para a criação de estabelecimentos próprios, porém sob a supervisão do governo.

O maior centro cafeeiro do Brasil, o estado de São Paulo, havia perdido poder político devido à crise econômica do café, e para se fortalecer, havia construído, à época, um projeto político, onde estava inserido a criação de uma universidade de alto padrão acadêmico-científico.

Por ser o estado mais rico do país, criou sua própria universidade pública estadual, livre do controle direto do governo federal, constituindo-se numa tentativa de reconquistar a hegemonia política, que gozara até a Revolução de 1930. A Universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores. (SOARES, 2002, p. 29-30).

O golpe em novembro de 1937, como resposta à uma crise política e econômica que se instalava no país⁹, inaugurou o chamado Estado Novo, que durou até 1945.

Cunha (2007) destaca um importante acontecimento em 1938, que foi a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), com propostas que defendia a universidade aberta a todos; a diminuição das taxas de exame e matrícula (uma vez que o ensino era pago, mesmo nas universidades oficiais); 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; a livre associação dos estudantes dentro da universidade; a elaboração dos currículos por comissões de professores e representantes estudantis; e o aproveitamento dos estudantes com cargos de monitores e estagiários. Apesar de reprimida pelo governo, essa associação teve papel fundamental na orientação política da maioria dos

⁹ Sobre o quadro político e econômico do país que antecedeu o golpe de 37 ver: CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 208-228.

estudantes. Em 1942 o governo reconheceu a UNE como representante exclusiva dos estudantes superiores do país.

Mesmo com as inovações propostas e implementadas, o sistema de ensino, na Era Vargas, cresceu lentamente. Conforme Tabela 2, em 1933 o total do alunado no Ensino Superior brasileiro era de 33.723, com 43,7% das matrículas em instituições privadas, que respondiam por 60% dos estabelecimentos de ensino superior. Em 1945, fim do governo Vargas, o sistema contava com 40.975 alunos, 48% dos quais no setor privado. “Em 15 anos, o sistema criou apenas três universidades, todas públicas.” (DURHAM, 2005, p. 199).

Tabela 2 - Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1933-2001

ANO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL
	NÚMERO	%	NÚMERO	%	NÚMERO
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	40.975
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2001	939.225	31,0	2.091.529	69,0	3.039.754

Fonte: DURHAM (2005, p. 199).

As tensões políticas causadas pelo regime autoritário e as contradições nascidas da conjuntura da guerra, acabaram pondo fim ao Estado Novo de Vargas em 1945. Não tendo mais como segurar o regime, Getúlio Vargas renunciou ao cargo de presidente em 29 de outubro de 1945. As novas eleições foram realizadas em 02 de dezembro do mesmo ano, tendo o General Dutra como vencedor, iniciando assim o período Populista (CUNHA, 2007; DURHAM, 2005; SOARES, 2002).

Em 1946 o Brasil possuía as seguintes universidades: Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e a Universidade Católica do Rio de Janeiro. “Essas universidades tinham se organizado pela aglutinação de estabelecimentos isolados, à exceção da Universidade de Porto Alegre, que se

formou pela diferenciação da Escola de Engenharia.” (CUNHA, 2007, p. 17). Elas eram compostas por faculdades, que podiam manter autonomia jurídica. As faculdades eram compostas por cátedras, que correspondiam a uma área do saber. A reunião das cátedras compunha a série, e a sequência das séries compunha o curso. O professor catedrático era o titular vitalício¹⁰ da cátedra, e a ele estavam vinculados os professores assistentes, os livre-docentes e os auxiliares.

Para ingressar no ensino superior o candidato deveria ser aprovado em exame vestibular, apresentar o certificado de conclusão do ensino médio, provar a idoneidade moral e ser classificado dentro do número de vagas prefixadas. “Os cursos eram pagos, mesmo nos estabelecimentos oficiais, continuando tradição já secular no ensino superior brasileiro”. (CUNHA, 2007, p. 19).

Mas se a estrutura continuava a mesma, o mesmo não pode ser dito da conscientização política dos estudantes. As escolas superiores foram o lugar privilegiado de discussão política, de onde as ideologias surgiam e eram difundidas (DURHAM, 2005). Com a UNE à frente, os estudantes participaram ativamente da demolição do Estado Novo. Na república populista, esses estudantes se constituíram como “a massa mais experiente em termos de organização política em âmbito nacional.” (CUNHA, 2007, p. 21).

Durham (2005) destaca que o movimento estudantil foi um fenômeno mundial, mas que no Brasil ele foi mais precoce do que no caso europeu e norte-americano, e a força desse movimento no país deriva, em grande parte, da UNE. Por ter surgido amparada pelo Estado, isso garantiu aos estudantes recursos financeiros e poder de interlocução com o Estado, entretanto, esta estranha relação não resultou na domesticação do movimento, bem pelo contrário.

Nesse período, observa-se uma crescente procura, principalmente por parte da classe média, pelo ensino, em especial o ensino superior. Segundo Carvalho (2006), era necessário mais que a acumulação de capital para superar o subdesenvolvimento, deveriam ser combinados os capitais físico e o financeiro ao capital humano escolarizado. Porém a baixa escolarização relativa da população era um entrave à formação de profissionais de nível técnico e superior capazes de empregar a tecnologia importada em prol do crescimento econômico do país.

Com a industrialização crescente do país, a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), da Fábrica Nacional de Motores (FNM) para aviões e de uma pequena fábrica de aviões na Base Aérea do Galeão, no Rio de Janeiro, o Brasil se deparou com a carência de formação

¹⁰ Somente substituído por morte, afastamento ou jubilação (aposentadoria).

de pessoal altamente qualificado e de um aparato de pesquisa bem desenvolvido. Para suprir essa carência, a importação de engenheiros e pesquisadores norte-americanos e europeus, tanto para trabalhar nas indústrias como para ensinar nas universidades, e o envio de estudantes brasileiros ao exterior foram amplamente usados. Os primeiros passos da longa caminhada pela modernização do ensino superior nessa área foram dados pelo segmento militar do Estado. A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)¹¹ são exemplos (CARVALHO, 2006; CUNHA, 2007).

No governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960) a capital do Brasil se mudou para Brasília. “Nela, tudo seria novo, como novo seria o país que estaria brotando do desenvolvimentismo industrialista.” (CUNHA, 2007, p. 140). Assim, seguindo o movimento de indução da modernização do ensino superior que começou com a criação do ITA, em 1961 foi criada a Universidade de Brasília (UnB) – a mais moderna universidade brasileira, em todos os sentidos. Esse processo modernizante, iniciado pelo ITA e culminado na Universidade de Brasília (UnB) teve sua repercussão, nos anos que se seguiram, nas universidades espalhadas pelo país.

Segundo Cunha (2007), com a LDB de 1961 o ensino primário passou a ser obrigatório, sujeitando os pais a sanções se não matriculassem seus filhos nas escolas. A situação nesse nível de ensino não era boa: em 1960 menos de 50% das crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos estavam matriculadas nas escolas, e a situação era agravada pelo alto índice de repetência e evasão. Além disso, Durham (2005) relata que era uma proporção muito pequena da população que atingia o ensino médio, e uma menor ainda que o completava.

Conforme a prática populista se firmava e a pressão do movimento estudantil aumentava, a mensalidade nas universidades públicas foi deixando de ser cobrada – isso já ocorria no Estado de São Paulo desde 1947. “Sem alarde, sem lei, decreto, portaria ou parecer que abolisse as taxas nas escolas superiores oficiais, elas foram sendo mantidas em seu valor nominal até que, corroídas pela inflação, já não valia a pena cobrá-las, por ínfimas que eram” (CUNHA, 2007, p. 77). Outra característica desse período que afetou diretamente a educação foi que, a partir da Lei 1.254, de 1950, houve um processo maciço de federalização de estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, municípios e por particulares. Esse processo fez aumentar os gastos do governo com as novas escolas federalizadas.

Apesar do processo de federalização das escolas superiores, em 1960 e 1965 havia, respectivamente, 56 e 56,2% do alunado em instituições públicas, os demais em instituições

¹¹ Atualmente chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

particulares. O crescimento do número total de matrículas é bastante significativo: saiu de 95.691 em 1960 para 352.096 em 1965, crescendo 398%, conforme Tabela 2. Cunha (2007) destaca que, ao fim de 1964, havia 39 universidades, a maioria criada pela aglutinação de escolas isoladas. Porém, segundo Durham (2005), embora o crescimento ocorrido, nesse período, no conjunto do sistema não fosse pequeno em termos percentuais, ele mostrou-se incapaz de absorver o aumento explosivo da demanda por ensino superior.

A despeito de todo esse crescimento no ramo de ensino, é bom lembrar que ele estava restrito a uma parcela muito pequena da população. Fazendo um quadro geral, de acordo com Ferreira e Veloso (2012), em meados da república populista o Brasil era um país pobre e agrícola, com renda per-capita ainda muito baixa e indicadores sociais bastante precários. A escolaridade da população era a menor da América do Sul e os indicadores de pobreza e desigualdade de renda estavam dentre os mais elevados. 50% da população com 15 anos ou mais era analfabeta (TABELA 1).

“O Golpe Militar¹² de 1964 alterou inteiramente o quadro político. O movimento estudantil se reorganizou então como resistência ao regime e a universidade pública foi o seu baluarte. Iniciou-se assim um enfrentamento direto entre os estudantes e o Governo.” (DURHAM, 2005, p. 204). Inicialmente, após o golpe, houve uma intervenção nas universidades públicas; docentes considerados marxistas e aliados dos estudantes foram afastados, dirigentes estudantis, das ligas camponesas e de sindicatos foram presos. No dia 01 de abril de 64 a sede da UNE no Rio de Janeiro foi incendiada.

Segundo Durham (2005), Cunha (2007) e Pilleti e Pilleti (1990), o auge da luta entre o movimento estudantil e o governo militar foi em 1968. O Governo Militar endureceu, mais uma vez, suas posições e o ano de 1968 terminou com a destruição do movimento estudantil, a prisão das principais lideranças da UNE e uma nova cassação de docentes. O Ato Institucional número 5 (AI-5) e a repressão política e ideológica nele respaldada foram a tenebrosa consequência desse processo. “Por mais de uma década, as universidades, consideradas foco de subversão, foram mantidas sob severa vigilância”. (DURHAM, 2005, p. 205).

Essa autora relata que, após derrotar o movimento estudantil, o Governo Militar promoveu uma profunda reforma do ensino superior. Segundo Giles (1987) e Durham (2005), mesmo num contexto político de imensa repressão, muitas das reivindicações do movimento estudantil foram, de fato, incorporadas: a cátedra foi abolida e substituída por departamentos; a autonomia das Faculdades foi quebrada; introduziu-se o sistema de créditos; abriu-se espaço

¹² Ocorrido em 31 de março e 01 de abril de 1964.

para uma representação de estudantes; introduziu e ampliou o regime de tempo integral, criando condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa.

Mesmo não sendo completa, a reforma orientou-se com o objetivo de organizar todo o sistema de ensino federal em universidades e de promover a pesquisa. O incentivo federal à pesquisa teve o apoio de duas instituições criadas na década de 50, que foram reformuladas e fortalecidas pelo Governo Militar: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Com efeito, instituiu-se um programa modelar de apoio à pesquisa universitária e à pós-graduação no país, que fez sentir, não imediatamente, mas a longo prazo seus efeitos (SOARES, 2002).

Para aumentar o número de vagas e permitir que houvesse dedicação à pesquisa, aumentou-se também a carga horária dos professores. Com professores trabalhando em tempo integral, os salários destes dobraram, e o custo do governo com a universidade aumentou. Com isso, “a universidade pública tendeu a se tornar uma instituição cada vez mais cara, que não conseguiu, por isto mesmo, se expandir o suficiente para atender a toda demanda. Restringiu-se assim a uma elite de estudantes de melhor formação escolar prévia, isto é, às novas classes médias.” (DURHAM, 2005, p. 208).

Mas, segundo Piletti e Piletti (1990), não era essa a reforma que estudantes e professores reclamavam: que mesmo abrindo vagas, ampliando o corpo docente, aumentando verbas e recurso, criando cursos básicos para integração de toda universidade, pondo fim à tirania da cátedra e instaurando os departamentos com seus colegiados, mantinha uma universidade elitista e de classe. O que eles queriam era a universidade crítica, livre e aberta. E segundo Cunha (2007), dois princípios devem orientar a universidade crítica: primeiro a autonomia universitária e segundo a democratização do ensino, “significando isso que a universidade deveria adotar processos que permitissem a admissão de maior número de pessoas e a possibilidade efetiva de “elementos das classes mais pobres” entrarem e terem condições de concluir cursos superiores.” (CUNHA, 2007, p. 104).

Outro recurso usado pelo governo como forma de incentivar o aumento de vagas e instituições de ensino, foi o mecanismo de renúncia fiscal para financiar o ensino superior privado brasileiro. Assim, a imunidade tributária das IES privadas foi garantida pela Constituição Federal de 1967¹³, confirmada pelo Código Tributário Nacional (CTN)¹⁴:

Art 20 - É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

¹³ E permaneceu até 1997.

¹⁴ Lei nº 5.172 de 25 de outubro de 1966.

III - criar imposto sobre:
c) o patrimônio, a renda ou os serviços de Partidos Políticos e de instituições de educação ou de assistência social, observados os requisitos fixados em lei.” (BRASIL, 1967).

Durham (2005) destaca que o desenvolvimento econômico promovido pelo Governo Militar na década 1970, o chamado “Milagre brasileiro”, beneficiou diretamente as classes médias, que se expandiram e enriqueceram, alimentando, mais ainda, a demanda por ensino superior. Os recursos federais e o orçamento destinado à educação aumentaram significativamente, favorecendo as instituições federais, que gozaram de uma prosperidade nunca antes conhecida. Devido ao crescimento econômico desse período, a classe média voltou a apoiar o governo. Esse é o motivo que, segundo Durham (2005), diferentemente dos países da América Latina, em que os regimes autoritários provocaram um esvaziamento das universidades, no Brasil a repressão política não sustou o crescimento do ensino superior, mas acabou por promovê-lo. Houve um crescimento extraordinário no ensino superior universitário e não universitário nesse período: as matrículas passaram de 352.096 em 1965 para 1.377.286 em 1980, conforme Tabela 2.

Nesta tabela também é visível que o crescimento maior ocorreu no setor privado (169% no setor público contra 522% no setor privado), e por esse motivo há a crença de que houve privatização do ensino superior nesse período, como defende Cunha (2007, p. 86): “a política educacional pós 1964 definiu-se pela fragmentação interna do ensino superior, pela segregação das universidades em campus e pela privatização, aproveitando as vias abertas na república populista.” Mas Durham (2005) defende que não. Para essa autora, o que ocorreu foi uma expansão mais rápida no setor privado, que provocou essa mudança de patamar, colocando mais de 50% dos alunos nesse setor.

Para ela, o setor público cresceu significativamente e foi muito favorecido, mas com o aumento explosivo da demanda e a incapacidade desse setor em absorvê-la, restou ao setor privado fazê-lo.

O setor privado foi capaz de absorver esta demanda porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. A pesquisa não era um interesse ou um objetivo, mesmo porque não era uma atividade lucrativa e não podia ser mantida com o pagamento de mensalidades. (DURHAM, 2005, p. 209).

A década de 1970 chegou ao final com a primeira anistia política aos presos pelo Regime Militar. “Apesar da anistia concedida em 1979, as entidades estudantis (UNE) e Uniões estaduais – só voltaram à legalidade em 1985.” (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 203).

Durham (2005) e Piletti e Piletti (1990) contam que a chegada dos anos 1980 trouxe um período de crise e de transição. Segundo Ferreira e Veloso (2012), em 1980 a escolaridade média da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil era de somente 2,8 anos, e conforme dados do IBGE constantes na Tabela 1, 25,9% dessa população era analfabeta.

Durham (2005) destaca que, economicamente, essa é uma década de crise econômica e inflação crescente. No ensino superior é uma época de estagnação, que atinge o setor público e principalmente o setor privado. Segundo a Tabela 2, houve um crescimento ínfimo de 11,8% nas matrículas no ensino superior de 1980 a 1990. O setor público cresceu 17,6% e o privado apenas 8,6%. Outro detalhe apontado por essa autora, é o fato de o ensino superior no Brasil ser muito pequeno, comparado com outros países da América Latina em mesmo nível de desenvolvimento: “mesmo no auge de seu crescimento, a taxa bruta de matrículas no ensino superior, em relação à população de 20 a 24 anos não foi maior que 12%. Nos anos 80 e boa parte dos noventa, decresce para 11 e 10%” (DURHAM, 2005, p. 212).

Quando a nova constituição foi promulgada, estava nela dedicado uma seção para a educação. A maior ênfase dessa seção da CF/88 foi dada aos ensinos fundamental e médio, mas não deixou de mencionar a universidade, no Art. 207, que passa a gozar de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Além disso, há a inclusão de uma nova personagem: a extensão universitária, formando o que veio a ser conhecido como o “tripé de sustentabilidade da universidade”. Assim, as universidades deverão obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SOARES, 2002).

Desde meados da década de 1990, o acesso ao ensino fundamental no Brasil foi praticamente universalizado, e houve um aumento expressivo nas taxas de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. O nível de escolaridade da população cresceu, assim como o número de matrículas no ensino médio (SCHWARTZMAN, 2001; SOARES, 2002).

Em 2000, a taxa de analfabetismo havia caído para 13,6%, conforme Tabela 1. Mas observando mais atentamente essa tabela, é possível constatar dois fatos importantes:

Em primeiro lugar observa-se que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado, saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000. Contudo, como já alertava Anísio Teixeira (1971), em trabalho de 1953, não basta a queda da taxa de analfabetismo; é fundamental também a sua redução em números absolutos. E neste aspecto há muito ainda a ser feito. Como dado positivo, finalmente, na década de 1980, conseguimos reverter o crescimento constante até então verificado no número de analfabetos. Como dado negativo, havia em 2000 um número maior de analfabetos do que aquele existente em 1960 e quase duas vezes e meia o que havia no início do século 20. (INEP, [2000], p. 6).

Segundo Durham (2005) e Oliven (2002), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹⁵ trouxe inovações importantes para o sistema de ensino superior, principalmente com a definição clara da posição das universidades, exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para o credenciamento e o reconhecimento, sendo esse último de caráter periódico e precedido de um processo de avaliação.

O MEC se dedicou na criação de um processo de avaliação que se orientou para a qualidade dos cursos. Assim, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC)¹⁶, com “o objetivo de avaliar comparativamente os cursos de diferentes instituições, classificando-os de acordo com a média obtida pelos seus estudantes.” (DURHAM, 2005, p. 226).

No campo político, conforme relata Batista (1994), em 1989 aconteceu um encontro de membros do governo norte-americano e de organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com a presença de diversos economistas latino-americanos, com o objetivo de proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da América Latina. Aos resultados desse encontro é que se daria, posteriormente, a denominação informal de "Consenso de Washington".

Após o Brasil adotar as ideias neoliberais recomendadas pelo Consenso, estas foram fielmente encampadas pelos governos dos presidentes Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC). Segundo Paes de Paula (2001) a reforma do estado iniciada no primeiro mandato do governo FHC seguiu as orientações neoliberais, impôs medidas de restrição à atuação do estado e promoveu a redução do seu tamanho. Essas medidas atingiram, inclusive, as políticas sociais.

Segundo Carvalho *et al.* (2006), após o acordo com o FMI, em 1998, este órgão passou a influenciar diretamente a economia, exigindo superávit primário capaz de assegurar a sustentabilidade da dívida. Além disso, o Banco Mundial (BM) passou a exercer influência efetiva na política educacional, apontando reformas que deveriam proporcionar racionalidade e eficiência ao sistema. Carvalho (2006, p. 2) destaca que “novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas: avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização, privatização”. Essa autora apresenta também que uma das críticas ao governo FHC era a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho, principalmente pelo modelo de considerar ensino, pesquisa e extensão indissociáveis.

¹⁵ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

¹⁶ Que ficou conhecido como Provão.

Em consequência, Buarque (2003), Chauí (2003) e Carvalho (2006), defendem que a política do governo FHC provocou o sucateamento das IES públicas, devido ao rígido controle dos gastos públicos; à drástica redução do financiamento do governo federal; à compressão dos salários e orçamentos e à perda de servidores docentes e técnicos. Além da privatização no interior das instituições por meio das parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas.

Para as IES privadas a maior mudança foi a diferenciação institucional para se beneficiar da imunidade tributária: até 1997, a imunidade tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio era concedida a todos os estabelecimentos de ensino particulares. Após a Lei Complementar 104 de 2001 (LC 104/01), será concedida apenas às instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, como as confessionais, comunitárias e filantrópicas.

Para Paula e Lamarra (2011), ao adotar as políticas neoliberais, a educação superior passou a ser concebida como um serviço, uma mercadoria, deixando de ser considerada um dever do Estado e um direito do cidadão, perdendo seu caráter eminentemente público. Chauí (2003) defende que a universidade pública deve ser um direito e não um privilégio ou serviço. E que essa instituição está sendo reduzida a uma organização que busca competitividade e atendimento aos interesses das agências financiadoras, em detrimento da formação e da pesquisa.

Com o crescente número de concluintes do ensino médio, a demanda por ensino superior aumentava a cada ano. E é importante destacar que esse aumento era proporcionado, principalmente, pelas classes de menor poder aquisitivo. Durham (2005) defende que a consequência desse resultado foi a retomada do crescimento do ensino superior no início de século XXI. Mas sofrendo os efeitos da política neoliberal, as universidades públicas cresceram menos da metade das IES privadas, mesmo com a perda da imunidade tributária para as privadas com fins lucrativos. Conforme Tabela 2, de 1990 para 2001 o número total de matrículas no ensino superior quase dobrou: 97%. O setor público cresceu 62% e o setor privado 118%.

Porém, com o tempo, descobriu-se que a alternativa de expansão do ensino superior pela via privada, tanto exaltada pelo Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), encontrou uma grande barreira, não na oferta de vagas, mas no poder aquisitivo de sua clientela.

Para amenizar tal problema, o governo institucionalizou, em 1992, o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC)¹⁷, que, segundo Aprile e Barone (2009), tinha como objetivos buscar a igualdade de oportunidades educacionais, diminuir a evasão do ensino superior e proporcionar às camadas populares recursos financeiros para cursar o ensino superior.

O Programa financiou vagas pela última vez em 1997, ocasião em que atendeu 58.709 estudantes. As avaliações feitas indicam que o Programa foi desativado no início da década de 2000, em razão da inexistência de fiadores e de garantias de crédito, dificuldades operacionais na cobrança dos empréstimos, limitação das fontes de recursos e o valor elevado das parcelas para a amortização da dívida contraída. (APRILE; BARONE, 2009, p. 47).

Em 1999 foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)¹⁸, destinado a financiar, de acordo com Aprile e Barone (2009), a graduação no ensino superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. O Fundo financia até 100% do valor da parte da mensalidade devida pelo estudante à instituição de ensino.

Apesar desses programas de financiamento, a oferta de vagas nas IES privadas foi mais acelerada que a evolução da procura. Segundo Carvalho (2006), em 2002 havia uma proporção de 37% de vagas não preenchidas nessas instituições, mesmo com 69% das matrículas sendo nesse setor, totalizando mais de dois milhões de matriculados (TABELA 2).

O século XXI chega com uma dualidade na educação superior brasileira: de um lado um amplo sistema formado por instituições privadas que consideram a educação como mercadoria; e de outro as instituições públicas vivendo um contexto de crise por estarem desamparadas pelo poder público (OLIVEIRA, 2016).

As características da educação superior no Brasil, neste início de século, e as propostas de reforma e políticas implementadas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva serão vistas na próxima seção.

2.2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO SÉCULO XXI

Em 2002, Paes de Paula (2005) relata que o PT e Luiz Inácio Lula da Silva tiveram êxito nas eleições presidenciais, depois das derrotas nas eleições presidenciais de 1989, 1994 e 1998,

¹⁷ O Programa de Crédito Educativo, segundo Aprile e Barone (2009), foi criado nos anos 1970, mas somente foi institucionalizado em 25 de junho de 1992, por meio da Lei nº 8.436, quando passa a ser definitivamente administrado e supervisionado pelo MEC.

¹⁸ O FIES é um programa do Ministério da Educação, operacionalizado pela Caixa Econômica Federal.

“levando ao poder uma coalizão que agrega setores populares, partidos de esquerda e centro-esquerda e setores do empresariado nacional.” (PAES DE PAULA, 2005, p. 157).

A posse de Lula foi, segundo Barreyro e Rothen (2011), carregada de expectativas de mudança em relação ao governo de FHC. O caráter de redistribuição de renda se tornou uma característica importante das políticas públicas do novo governo, que buscava proporcionar, à população mais pobre, maiores oportunidades e maior participação no mercado consumidor.

Em relação à educação, o programa de governo de Lula defendia como prioridades “a expansão do sistema educacional público e gratuito e a elevação de seus níveis de qualidade.” (PROGRAMA..., 2002, p. 2). Sobre a educação superior, o programa a reconhece por seu valor na formação acadêmica e ética dos indivíduos, pelas atividades de pesquisa científica e tecnológica e pelo desenvolvimento cultural, econômico e social que promove. Reconhece, também, a existência de uma demanda social por acesso à educação superior, e acredita que esse nível de educação é fundamental para um projeto de desenvolvimento nacional, e por essa razão as universidades públicas e os institutos de pesquisa devem ser valorizados. Segundo o programa:

É preciso romper a lógica vigente segundo a qual aos mais pobres estão reservadas as vagas em escolas públicas despreparadas, durante a educação básica, e o acesso a faculdades e universidades pagas de baixo nível, enquanto à elite destinam-se as escolas privadas de qualidade, capazes de preparar alunos aptos a ganhar, nos vestibulares, as melhores vagas na Universidade pública brasileira, onde se concentra o ensino superior de mais alto nível. (PROGRAMA..., 2002, p. 3).

Segundo o Programa de Governo, as propostas mais relevantes para a educação superior são: a ampliação de vagas, principalmente no setor público – objetivo é atender 30% dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior e 40% do total nas universidades públicas; promover a interiorização das universidades públicas; estabelecer mecanismos e critérios que possibilitem novas formas de acesso ao ensino superior, em especial para negros e estudantes egressos da escola pública; implantar medidas para reduzir a evasão; implantar a Educação à Distância (EAD); substituir o programa de crédito educativo (FIES) por um novo Programa Social de Apoio ao Estudante; criar um programa de Bolsas Universitárias; e aumentar em 5% o número de mestres e doutores.

Com o intuito de cumprir o Programa de Governo proposto pelo governo Lula, foram criados programas e políticas direcionados à educação superior, com a intenção de facilitar o ingresso e a permanência da população mais pobre no ensino superior público e privado e, conseqüentemente, reduzir as desigualdades sociais. Foram eles: Programa Universidade para Todos (ProUni, 2004); Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2006); Programa Expandir (2006)

e Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007). As políticas implementadas foram: Política de Cotas; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Assistência Estudantil e o FIES foi consolidado. Esses programas e políticas serão detalhados a seguir.

2.2.1 Programa Universidade para todos - ProUni

O ProUni é um programa voltado para auxiliar o acesso de estudantes das camadas populares nas instituições de ensino superior privadas:

O Programa Universidade para Todos - ProUni - tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. (BRASIL, [2017]).

O ProUni é direcionado a estudantes da rede pública ou da rede privada na condição de bolsistas integrais, que possuam renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio para bolsa integral e de até três salários mínimos para bolsa parcial de 50%. E está diretamente vinculado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ProUni estabelece que as instituições beneficiadas por isenções fiscais passem a conceder bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno, sem exceção.

Segundo o site do programa, desde sua criação até o segundo semestre de 2016, o programa já atendeu mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% das bolsas integrais.

O programa realiza ações conjuntas com outros programas, como a Bolsa Permanência – que incentiva a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior; os convênios de estágios MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN; e com o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) que possibilita o financiamento de até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do ProUni.

2.2.2 Universidade Aberta do Brasil - UAB

A UAB traz a tecnologia de educação à distância para atender à população nas universidades públicas:

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação à distância. [...] O Sistema UAB foi instituído pelo

Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, [2018]).

O Sistema prioriza a formação de professores que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Além destes, o público em geral também pode ser atendido.

Além de fomentar a modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior, a UAB também apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

2.2.3 Programa Expandir e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI

O Programa Expandir, instituído em 2006 pelo MEC, teve como objetivo expandir o acesso às universidades federais com política de interiorização. O investimento previsto era da ordem de R\$592 milhões, até 2007, para a criação de dez novas universidades e 42 campi, beneficiando 68 municípios brasileiros, especialmente no interior do País.

Para a criação de 125 mil novas vagas no período de cinco anos, fez-se necessário a contratação de cinco mil professores, e 2.042 técnicos administrativos para hospitais universitários e 1.600 para as demais unidades das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e Centros Federais de Ensino Tecnológico (Cefets).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi criado no ano seguinte ao Expandir, e seu principal objetivo é ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Pode-se considerar que o REUNI deu sequência ao programa Expandir. Há casos como na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) em que a criação de um campus fora de sede foi feita através do programa Expandir (Campus Avançado de Varginha-MG) e outro campus através do REUNI (Campus Avançado de Poços de Caldas-MG), em períodos muito próximos.

“O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).” (BRASIL, 2010c).

A expansão universitária através do REUNI iniciou-se em 2007 com previsão de conclusão em 2012. Esse programa foi parte da estratégia do governo federal para retomar o

crescimento do ensino superior público, através de uma série de medidas para criar condições para as universidades federais promoverem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. O REUNI representa a principal ação para a democratização do ensino superior e é o mais ambicioso programa dessa natureza implementado no Brasil (SANTOS, 2008).

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país⁶. (BRASIL, 2010c).

Oliveira (2016) destaca que a ampliação do acesso ao ensino superior pretendida pelo REUNI seguiu a lógica da maior eficiência possível dos recursos disponíveis, e que essa ênfase nos resultados quantitativos pode comprometer a qualidade através da precarização do trabalho docente e da formação profissional, causados pelo maior número de alunos por turma, pela criação de cursos de curta duração com formação aligeirada e desvinculada da pesquisa, e pelo aumento da relação professor-aluno em sala de aula. Além dessas, muitas críticas e questionamentos estão em torno do fato de o programa pretender aumentar o número de vagas e incluir as classes sociais historicamente excluídas do ensino superior sem a devida contrapartida dos investimentos necessários.

A conta da expansão realizado através de um financiamento mitigado é paga pela universidade, alunos e professores. [...] À universidade cabe render-se à heteronomia e à priorização do ensino “neoliberal” de nível reduzido e sucateado, em detrimento das demais funções da universidade; aos alunos são oferecidos cursos de qualidade duvidosa; aos professores restam-lhes a inserção de seu trabalho na lógica produtivista e empresarial. (OLIVEIRA, 2016, p. 43-44).

Mas apesar das críticas, o programa proporcionou uma ampliação significativa no número de universidades, campi e vagas. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2014) - o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. No Gráfico 1, observa-se a expansão ocorrida entre 2003 e 2010 no número de universidades federais.

Gráfico 1 - Expansão das Universidades federais - período 2003-2010



Fonte: BRASIL (2014).

Para Oliveira (2016) e o Programa de Governo do Presidente Lula (2002), a construção de políticas que buscam a democratização do acesso e da permanência no ensino superior é um dos pilares do REUNI, pois o programa pretende modificar o perfil dos alunos universitários das instituições públicas que, em sua maioria, era formado por alunos brancos oriundos de escolas particulares. Por isso, o programa propõe uma ampliação nas políticas de inclusão e assistência estudantil e aumento de cursos e vagas no noturno, buscando expandir o ingresso de estudantes das classes populares e de estudantes trabalhadores no ensino superior. A expansão do ENEM, a ampliação da assistência estudantil e a política de cotas são ações que buscam contribuir para esse processo de democratização do ensino superior no Brasil.

2.2.4 ENEM, Assistência Estudantil e Políticas de Cotas

Outras políticas implementadas e reforçadas no governo Lula foram: o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Política de Cotas.

O ENEM foi criado em 1998, no governo FHC, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. A partir de 2009, o Enem passou a ser utilizado como critério de seleção de estudantes de todo país para instituições federais de ensino superior e para programas do governo federal, como Sisu, ProUni e Fies (BRASIL, 2018).

Segundo Barros (2014), na medida em que o Enem foi ganhando importância, o número de participantes também aumentou. Em sua primeira edição, em 1998, 157.221 pessoas se inscreveram. Desde então, os números cresceram gradativamente. Em 2014 foram 8.722.356 inscritos, conforme Gráfico 2. Nos três anos que se seguiram, observa-se uma variação no número de inscritos, que decresceu em 2015 para 8.478.096, voltando a crescer em 2016 atingindo o total de 9.276.328 inscritos, porém decrescendo mais uma vez em 2017, atingindo 7.603.290 inscritos, segundo dados do INEP. Acredita-se que o principal motivo da queda no número de inscritos em 2017 é que, a partir desse ano, o ENEM deixou de certificar o Ensino Médio. “Em 2016, os participantes que faziam o Enem em busca da certificação representaram 11% do total de inscritos.” (INEP, 2017).

Gráfico 2 - Evolução do número de inscritos no ENEM - 1998-2014

Evolução Enem



Fonte: INEP (2016).

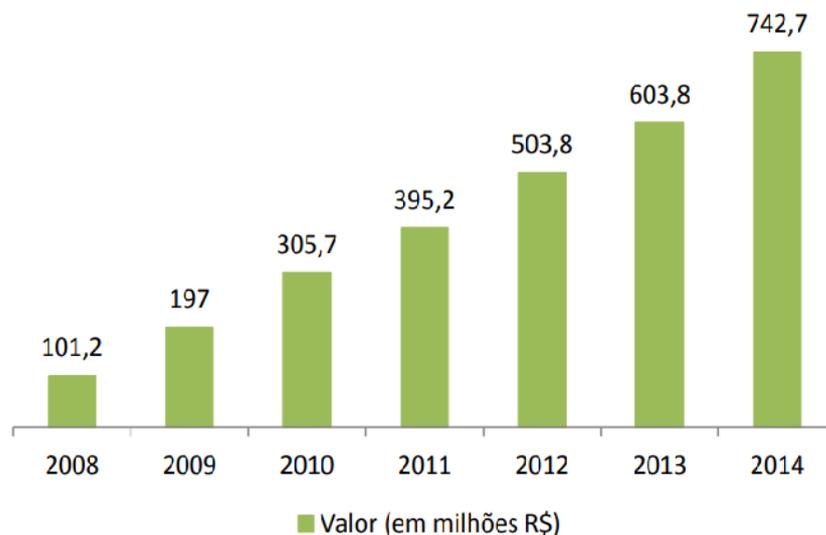
O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) foi instituído por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e posteriormente normatizado através do Decreto nº 7.234 de 19/07/2010, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes) (BRASIL, 2010a). “O objetivo é viabilizar a igualdade de

oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.” (BRASIL, 2010d).

Segundo Brasil (2010d), o Pnaes oferece assistência nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. As ações devem ser implementadas de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

De acordo com o site do programa, os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. Observamos no Gráfico 3 que houve um investimento crescente em assistência estudantil, sendo em 2014 mais de 7 vezes o valor investido no primeiro ano do programa.

Gráfico 3 - Recursos orçamentários do PNAES - 2008 a 2014

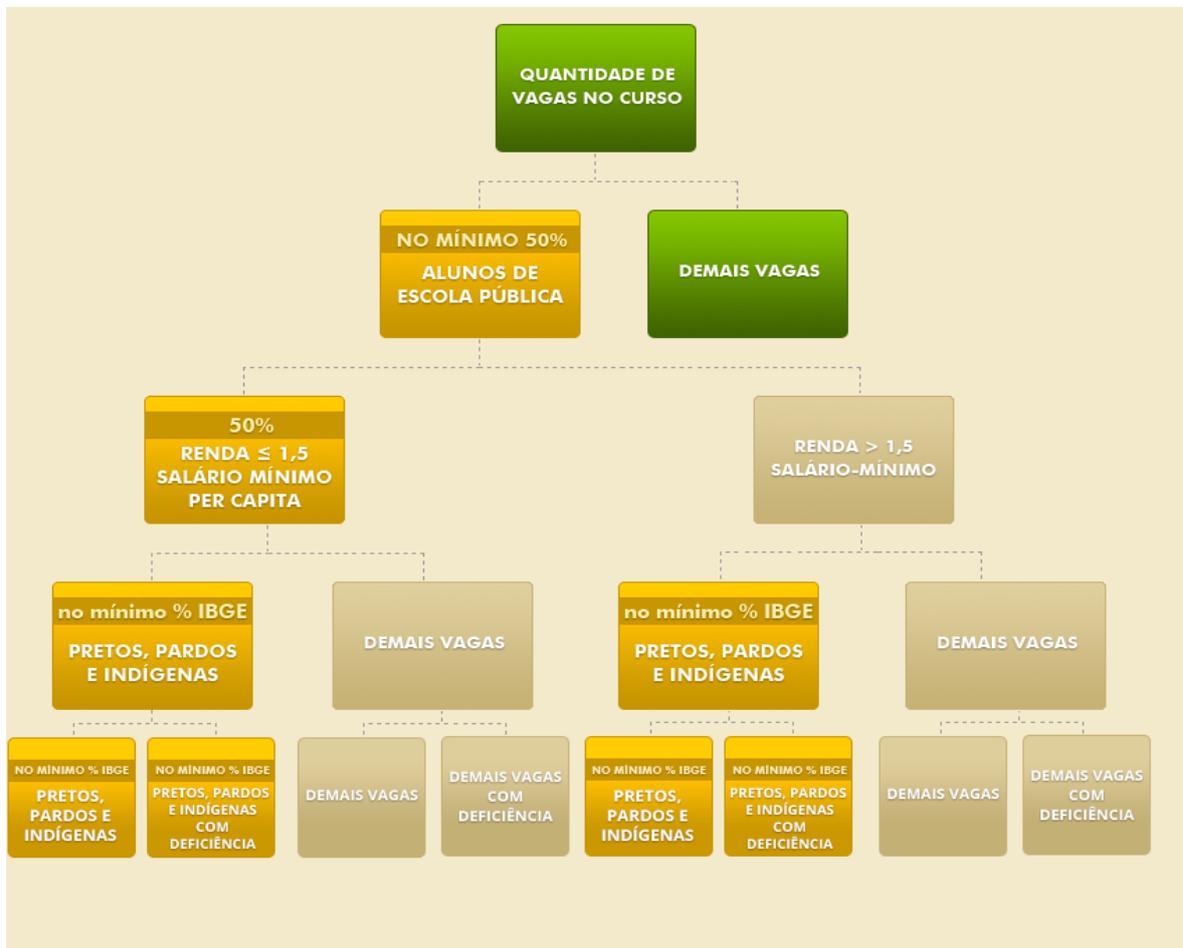


Fonte: BRASIL (2014, p. 64).

A política de Cotas foi criada através da Lei nº 12.711/2012. Essa lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Conforme a Figura 1, as vagas reservadas serão subdivididas igualmente para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, haverá uma nova divisão, onde parte das vagas será destinada ao percentual mínimo correspondente da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Por último, parte das vagas será destinada aos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 2012).

Figura 1 - Cálculo do número mínimo das vagas reservadas



Fonte: BRASIL (2012b).

Com todos os programas e políticas implementados no governo Lula, observa-se um grande aumento no número de matrículas, tanto no setor público quanto no privado. Conforme apresentado no Gráfico 4, entre 2000 e 2016, o número de matrículas no ensino superior público dobrou e quadruplicou no ensino superior privado.

Oliveira (2016) destaca que a discrepância da porcentagem de 75,3% das matrículas no setor privado contra 24,7% no setor público representa o caráter eminentemente privatista do ensino superior brasileiro. “Os brasileiros pertencentes às classes menos favorecidas economicamente, e que não conseguem arcar com os custos de um curso pago, encontram dificuldade para ingressar e permanecer nas instituições públicas, onde as vagas são ainda limitadas e de grande concorrência.” (OLIVEIRA, 2016, p. 48).

Gráfico 4 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa - Brasil - 1980-2016



Com mais de 6 milhões de alunos, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação. Em 2016, a matrícula na rede pública cresceu 1,9% e, pela primeira vez, em 25 anos, o número de alunos na rede privada caiu (0,3%).



Fonte: INEP (2016).

Observa-se que houve uma expansão considerável no ensino superior nesse início do século XXI com as políticas implementadas pelo governo Lula. Houve a criação de diversas universidades e a expansão de outras através da criação de diversos campi fora de sede. Apresentaremos, a seguir, o caso específico do Campus de Varginha da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, onde foi instalado o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia e onde a pesquisa foi realizada.

2.3 O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR

Ao aderir ao projeto de expansão universitária e ao REUNI, a UNIFAL-MG apresentou a proposta de criação de bacharelados interdisciplinares (BI's) nos campi de Poços de Caldas e

Varginha. Este modelo já havia sido proposto por Anísio Teixeira na criação da Universidade de Brasília. Mas também é um modelo que foi defendido na reforma universitária europeia, na década de 1990. Oliveira (2016) destaca que os BI's são também conhecidos como Escola Nova, e defendidos por órgãos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Unesco, com a proposta de criação de um currículo mundial capaz de responder às demandas contemporâneas por meio da integração entre as várias áreas do conhecimento.

Tanto o projeto de Expansão quanto o REUNI foram criados com a proposta de aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, além de outras metas com o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2010c). Com relação às inovações pedagógicas, 26 universidades federais dentre as 53 que aderiram ao REUNI, apresentaram projetos com componentes de inovação, os quais estavam agrupados nos seguintes tipos:

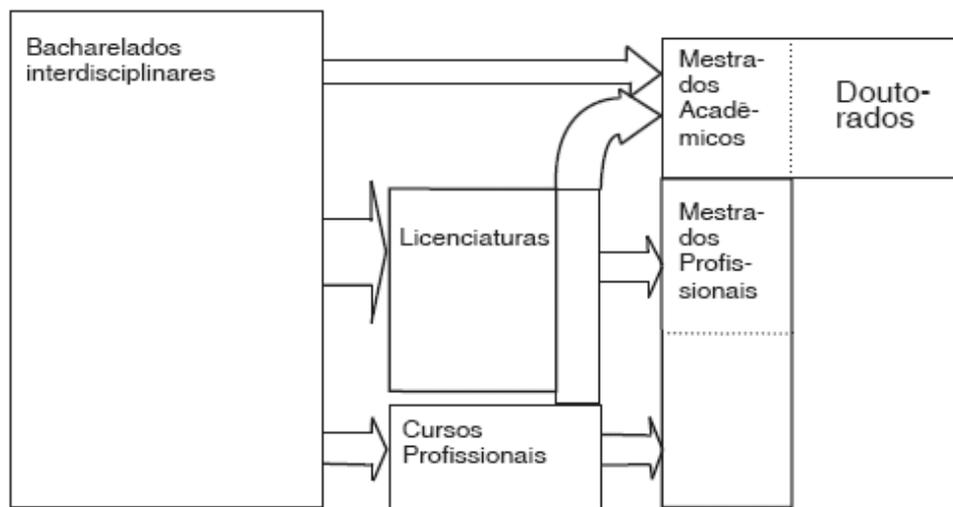
- a) formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação);
- b) formação básica comum (ciclo básico ou por grandes áreas);
- c) formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas: Saúde, Humanidades, Engenharias e Licenciaturas;
- d) Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde;
- e) Bacharelados com dois ou mais itinerários formativos (BRASIL, 2008, p. 13).

A implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI's), também denominados de Universidade Nova, surgiu com a proposta de fazer uma transformação profunda na arquitetura acadêmica das universidades brasileiras, que seguem, em sua maioria, o modelo de formação tradicional em nível de graduação específica. Inspirada nas ideias de Anísio Teixeira quando da criação da Universidade de Brasília, no modelo europeu do Processo de Bolonha e nos *college* norte americanos, a atual implantação dos BI's foi precedida pelo Reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2002-2010) – Naomar Almeida Filho, e seguida por diversas outras universidades (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Santos e Almeida Filho (2008), esse modelo adota a formação universitária baseada em ciclos, conforme abaixo e Figura 2:

- a) 1º Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar: formação geral em uma das grandes áreas – propedêutica ao próximo ciclo;
- b) 2º Ciclo: Formação específica: em uma licenciatura ou carreira específica;
- c) 3º Ciclo: Pós-graduação (mestrado ou doutorado).

Figura 2 - Arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova



Fonte: SANTOS; ALMEIDA FILHO (2008, p. 201).

Esses autores defendem que o “Bacharelado Interdisciplinar se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial dos estudos superiores.” (*Ibidem*). Seu objetivo é promover o desenvolvimento de competências e habilidades ao egresso que lhe conferirão autonomia para a aprendizagem ao longo da vida e uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões. Esse sujeito será capaz de enfrentar as exigências do mercado do trabalho, de forma mais flexível, pois poderá realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido.

Ao egresso é conferido um diploma de bacharel interdisciplinar em uma grande área. O segundo ciclo é opcional, e confere um segundo diploma de formação específica em uma licenciatura ou curso profissional. Concluído o BI, o estudante que não queira uma formação específica poderá se candidatar diretamente a um curso na pós-graduação.

Oliveira (2016) defende que a adoção do modelo de BI iniciou-se em 2006 com a Universidade Federal do ABC (UFABC) e ganhou impulso com a implantação do REUNI, que buscava solucionar os problemas de expansão do ensino superior, além de estar alinhado às recomendações de órgãos como UNESCO, OCDE e Banco Mundial (BM). Esse impulso foi ocasionado devido às características do BI:

- a) formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas do conhecimento;
- b) trajetória formativa flexível;

- c) caráter dinâmico e interdisciplinar da formação do conhecimento, permitindo permanente revisão das práticas educativas;
- d) reconhecimentos, validação e certificação de conhecimentos;
- e) competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos e estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor (BRASIL, 2010d).

Devido ao curto período de existência dos BI's, ainda não é possível emitir uma avaliação mais efetiva do modelo, mas Oliveira (2016) aponta que há avanços com relação ao aumento no número de vagas das IES e entaves de ordem acadêmica, administrativa e pedagógica.

Quando a UNIFAL-MG enviou ao MEC sua proposta de adesão ao projeto de Expansão e ao REUNI para a criação dos campi de Poços de Caldas e Varginha, ela propôs a criação de BI's em ambos os campi: Bacharelado interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. Na próxima seção, conheceremos o BI em Ciência e Economia instalado na cidade de Varginha-MG.

2.3.1 O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE) foi concebido com o intuito de suprir às necessidades da expansão universitária, aos objetivos de interiorização e vocação regional, atendendo às demandas do município de Varginha-MG. O BICE foi autorizado pela Resolução do Conselho Superior da UNIFAL-MG nº 36/2008, e iniciou suas atividades aos 02/03/2009.

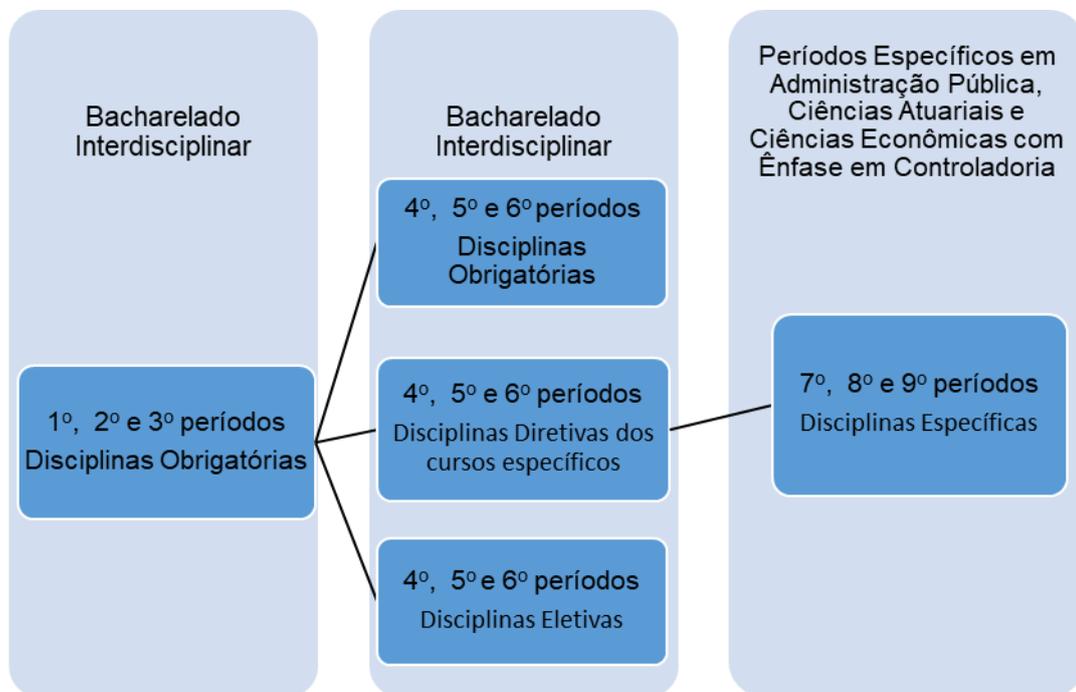
Esse curso de BI em Ciência e Economia foi escolhido para a cidade de Varginha por essa ser destaque na região em suas atividades econômicas. A cidade de Varginha, que surgiu em 1808 com o nome de Espírito Santo das Catandivas, está localizada numa região estratégica no sul de Minas Gerais, entre as cidades de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Além de ser rodeada por cidades de médio porte como Alfenas, Poços de Caldas e Pouso Alegre, fundamentais para a economia da região. (VARGINHA, [2018]).

A vocação agrícola da cidade de Varginha foi sendo substituída pela indústria e prestação de serviços, e a torrefação e exportação de café tornaram-se extremamente mais expressivos do que a lavoura do município, transformando o município na segunda praça e comércio de café do mundo, perdendo apenas para Santos-SP. A cidade também sedia importantes instituições públicas, como Delegacia da Receita Federal, Delegacia da Polícia

Federal, Advocacia Geral da União e também o único Porto Seco da região. Além de diversas instituições de ensino superior e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

A implantação do Campus de Varginha da UNIFAL-MG só veio fortalecer o status de cidade polo da região sul mineira. Nesse campus foi instalado o BICE, com duração mínima de três anos e formação geral, humanística e intelectual, preparando o egresso para o mercado de trabalho ou para o próximo ciclo de formação. O BICE é propedêutico para o segundo ciclo de formação, que pode ser em Administração Pública, Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria e Ciências Atuariais (UNIFAL-MG, 2011).

Figura 3 - Itinerário Formativo do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia



Itinerário Formativo do BICE e dos Cursos Específicos de 2º ciclo

Fonte: OLIVEIRA (2016, p. 72).

No 1º, 2º e 3º períodos, o estudante cursará disciplinas obrigatórias de formação geral do núcleo comum da área de Ciência e Economia. Nos 4º, 5º e 6º períodos, o estudante terá disciplinas obrigatórias, disciplinas diretivas que o direcionam a um curso no 2º ciclo de formação específica e disciplinas eletivas que são de livre escolha. Este modelo permite, além de certa flexibilidade para que o discente possa montar seu currículo, escolhendo disciplinas de acordo com seu interesse, uma escolha tardia da habilitação profissional (UNIFAL-MG, 2011).

Oliveira (2016) destaca que são ofertadas 300 vagas anuais para o BICE, sendo 150 vagas no primeiro semestre, para o período integral e 150 vagas no segundo semestre, para o período noturno. E que apesar do número de ingressantes ter sido superior a 2000, no período de 2009 a 2015, tendo contribuído para a expansão do acesso ao ensino superior, a grande quantidade de estudantes que evadiram do curso sem concluí-lo apresenta-se como um desafio.

Gambi, Consentino e Gaydeczka (2013) organizaram um livro com reflexões sobre a experiência de Docentes e Técnicos Administrativos durante a implantação do BICE. Nesse livro, os diversos autores fornecem um balanço de quatro anos de intenso trabalho e discussões de como construir a interdisciplinaridade e como fazer funcionar um curso superior interdisciplinar. E expõem sucessos e desafios do curso, relacionados à efetiva interdisciplinaridade, à identidade docente e discente, à construção de um currículo flexível e às perspectivas do mercado de trabalho, além das atividades de extensão, pesquisa e pós-graduação.

Os BI's ainda são jovens no Brasil, por esse motivo ainda não é possível realizar uma avaliação consistente do sucesso ou não desse modelo. Ainda há diversos questionamentos pairando sobre os 52 Bacharelados Interdisciplinares que estão em atividade em 16 Instituições de Ensino Superior. Dentre eles, questiona-se: as turmas numerosas, as novas estruturas curriculares e a maior flexibilidade de itinerário formativo podem prejudicar a qualidade do ensino e favorecer a evasão? Esse modelo curricular é favorecedor da democratização do ensino superior no Brasil?

Os BI's em Ciência e Tecnologia e Ciência e Economia foram instalados nos campi fora de sede da UNIFAL-MG, instituição centenária e de muito prestígio que conheceremos a seguir.

2.4 HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Idealizada pelo farmacêutico João Leão de Faria, a Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA) foi oficialmente criada aos 03 de abril de 1914 e reconhecida pelo Estado de Minas Gerais em setembro do ano seguinte, o que permitiu o registro dos diplomas, em caráter definitivo, pela Diretoria de Saúde Pública de Minas Gerais, conforme destacam Corrêa e Avelino (2014). Os primeiros cursos implantados foram Farmácia e Odontologia. Seu reconhecimento nacional como instituição de ensino superior aconteceu em 23 de março de 1932. “A partir deste reconhecimento, foi aprovado o novo regulamento e a Escola foi enquadrada nas disposições das leis federais.” (CORRÊA; AVELINO, 2014).

Em 1972 a escola transformou-se em Autarquia de Regime Especial¹⁹ e no ano de 1976 foram criados os cursos de Enfermagem e Obstetrícia.

Até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o ensino superior era prerrogativa das universidades, e o ensino superior ministrado por estabelecimentos não universitários – estabelecimentos isolados – era uma excepcionalidade. A EFOA se enquadrava nesse grupo. Por esse motivo, a criação de cursos, o aumento ou redução de vagas dependia de autorização do governo federal, e seus diplomas eram registrados pela Universidade Federal de Juiz de Fora (CORRÊA; AVELINO, 2014).

Em 1999, foram implantados os cursos de Nutrição, Ciências Biológicas e o curso de farmácia recebeu a modalidade de Fármacos e Medicamentos. Com esses novos cursos, houve, em 2001, a transformação da escola em Centro Universitário Federal (EFOA/CEUFE).

Em 2004, houve a criação do Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD), que oferece cursos de graduação e pós-graduação (especialização) na modalidade à distância. No ano seguinte, através da Lei nº 11.154/2005 a instituição foi transformada em Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Diversos cursos foram implantados, em atendimento à política nacional de expansão do ensino superior, além de diversos cursos de pós-graduação - especialização, mestrado e doutorado. Cursos de graduação implantados:

- a) **2006:** Matemática (Licenciatura), Física (Licenciatura), Ciência da Computação e Pedagogia;
- b) **2007:** Química (Licenciatura), Geografia (Bacharelado e Licenciatura), Biotecnologia, Ênfases Ciências Médicas e Ciências Ambientais no curso de Ciências Biológicas e aumento do nº de vagas: Química (Bacharelado) e Nutrição;
- c) **2008:** Transformação do Curso de Ciências Biológicas com Ênfase em Ciências Médicas em Biomedicina;
- d) **2009:** História (Licenciatura), Letras – Licenciatura/Bacharelado (em Português e em Espanhol), Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) e Fisioterapia;
- e) **2012:** Pedagogia (Polos nos Estados de Minas Gerais e São Paulo);
- f) **2014:** Medicina (“Programa Mais Médicos” do Governo Federal).

Em 07 de dezembro de 2007 o Conselho Superior da UNIFAL-MG aprova sua adesão ao REUNI, através da Resolução nº 057/2007. Isso possibilitou a criação da Unidade Educacional Santa Clara²⁰ e do Campus de Poços de Caldas com seu Instituto de Ciência e Tecnologia - com quatro cursos de graduação: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e

¹⁹ Decreto nº 70686/1972.

²⁰ Na cidade de Alfenas-MG - também conhecida como Campus II.

Tecnologia, Bacharelado em Engenharia Química, Bacharelado em Engenharia de Minas e Bacharelado em Engenharia Urbana e Ambiental.

Na mesma época, por ocasião da primeira fase da Expansão das universidades federais, foi criado o Campus de Varginha com o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – também com quatro cursos de graduação: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, Bacharelado em Administração Pública, Bacharelado em Ciências Atuariais e Bacharelado em Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria.

Atualmente, a UNIFAL-MG – com seus 4 campi (Sede, Unidade Educacional Santa Clara, Campus de Poços de Caldas e Campus de Varginha) – conta com 33 cursos de graduação - sendo 3 à distância. Além de 23 cursos de pós-graduação *Stricto-sensu*, sendo 16 cursos de mestrado acadêmico, 3 cursos de mestrado profissional e 4 cursos de doutorado.

As especializações *Lato Sensu* desenvolvem pesquisas científicas e tecnológicas. A instituição oferta cursos presenciais, semipresenciais e a distâncias, nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Teorias e Práticas na Educação e Gestão Pública Municipal.

A pesquisa de Iniciação Científica é uma modalidade desenvolvida por discentes de graduação. Atualmente a UNIFAL-MG conta com 200 projetos desenvolvidos por discentes bolsistas e 253 projetos desenvolvidos por discentes voluntários (UNIFAL-MG, 2018).

Na próxima seção encontram-se os elementos teóricos que compõem nosso objeto de pesquisa, destacando os conceitos de equidade, educação, democratização do ensino superior; longevidade escolar e mérito; integração e afiliação universitárias.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção traz conceitos fundamentais a essa pesquisa, como: a educação; a equidade; a democratização do ensino superior; a longevidade escolar e o mérito; e o processo de integração e afiliação universitárias.

3.1 A EDUCAÇÃO E SEU PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO

A educação é, segundo Dias Sobrinho (2013), um bem público, direito social e dever do Estado. O conceito de bem público, para esse autor, é entendido como um princípio moral que “sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais.” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 109). Quando um indivíduo acessa um bem público, ele não exclui o direito de outros acessarem o mesmo bem. Quanto mais cidadãos tiverem acesso aos bens públicos de qualidade, mais enriquecida será a sociedade. A educação, quanto formação humana e quanto conhecimento, é “essencial, primordial e insubstituível para a elevação do espírito humano e para o desenvolvimento da economia, esta enquanto estrutura e organização das condições materiais da sociedade.” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 115).

Ao considerar a educação e o conhecimento como direitos humanos e sociais insubstituíveis e primordiais para a vida humana, Petrella (2005) acredita que somente os poderes públicos podem ser responsáveis por eles, em termos de regulamentação, legislação, supervisão, controle, proteção e avaliação. Sendo assim, eles precisam ser universalmente acessíveis, e ao Estado cumpre proteger e promover a educação e o conhecimento como bens públicos.

Dias Sobrinho (2010) destaca que o princípio de educação como bem público exclui toda ideia de educação como mercadoria e todo o processo mercantilista que vem ganhando força nas últimas décadas. Uma educação mercadoria não é democrática, pois somente quem pode pagar por ela teria como acessá-la. A população de baixa renda só poderia pagar, quando muito, por uma educação/mercadoria de baixo custo e precária de qualidade.

Há, então, uma distinção fundamental entre a educação-bem público e a educação-mercadoria. Enquanto a primeira tem como referência central o aprofundamento do bem comum segundo valores da equidade e da igualdade democrática e social, a segunda tem seu foco no lucro do empresário e no desenvolvimento de uma sociedade competitiva e dominada pelo individualismo possessivo. Sociedade constituída por indivíduos que competem entre si pela posse de bens particulares é sociedade partida, injusta e violenta. Sociedade cimentada pela valorização dos valores sociais e pelo ideal do bem comum tende a ser mais coesa e fortalecida, embora jamais isenta

de contradições e conflitos. [...] Educação democrática implica expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social para todos. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 115).

Esse autor salienta que não é necessário impedir a existência de instituições privadas de ensino, mas é primordial não deixar que essas instituições privatizem o que, por natureza, é público. A educação e o conhecimento, que são direitos humanos sociais imprescindíveis ao bem comum, não podem ser oferecidos como produto de caráter privado e comercial. É necessário sim criar políticas que favoreçam a equidade.

Na educação superior, existe um contexto de desigualdade que marca o ensino brasileiro desde sua criação, por isso, as políticas inclusivas, que procuram produzir oportunidades iguais para atores sociais diferentes, são fundamentais para proporcionar uma melhor distribuição de renda e reduzir o abismo social. Dessa forma, é possível proporcionar o que Bobbio (1993) chamou de igualdade de oportunidades²¹, onde deve ser aplicada a regra de justiça a indivíduos que estão disputando um mesmo objetivo:

[...] el principio de la igualdad de oportunidades elevado a principio general apunta a situar a todos los miembros de una determinada sociedad em las condiciones de participación en la competición de la vida, o en la conquista de lo que es vitalmente más significativo, partiendo de posiciones iguales.²² (BOBBIO, 1993, p. 78).

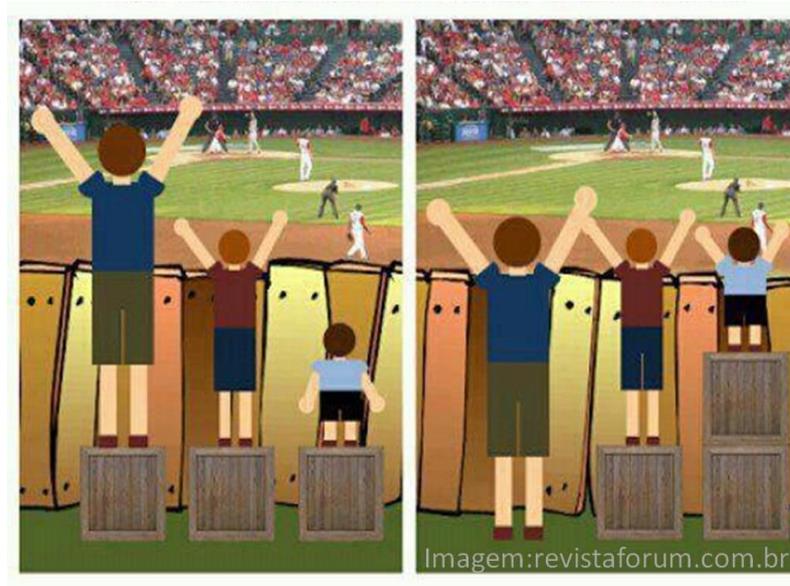
Bobbio (1993) defende que, devido à necessidade de situar indivíduos desiguais por nascimento num mesmo patamar para efeito de concorrência, torna-se necessário desenvolver mecanismos que favoreçam os despossuídos e desfavoreçam os privilegiados. A política de cotas, por exemplo, é uma política que visa favorecer os despossuídos, que frequentaram um ensino mais fraco nas escolas públicas, através da reserva de vagas aos oriundos desses estabelecimentos de ensino nas IES públicas.

O processo de criação das políticas públicas que fomentam a equidade, deve considerar as diferenças estruturais presentes na sociedade, de modo a garantir a igualdade dos indivíduos que se apropriam de forma desigual dos recursos produzidos por essa sociedade. O programa de assistência estudantil é um exemplo de política que fomenta a equidade, proporcionando que estudantes de baixa renda tenham as condições necessárias de permanecer na universidade.

²¹ Ou de chance ou de ponto de partida.

²² Tradução livre: O princípio da igualdade de oportunidades elevada para o princípio geral, visa colocar todos os membros de uma determinada sociedade em condições de participação na competição da vida ou na conquista do que é vitalmente mais significativo, a partir de posições iguais.

Figura 4 - Igualdade X Equidade



Fonte: FRÔ (2012).

A Figura 4 ilustra como é um tratamento igualitário, onde todos os indivíduos são tratados de forma igual independente de suas diferenças (lado esquerdo da figura, onde cada criança recebeu, igualmente, um caixote para subir e assistir ao jogo; mas as crianças possuem tamanhos diferentes, e a menor não consegue enxergar por cima da proteção) e um tratamento que está preocupado com as diferenças individuais - equidade (lado direito da figura, onde a criança maior não recebeu caixote algum, pois seu tamanho permite que ela enxergue por cima da proteção; a criança de tamanho mediano recebeu um caixote e a criança menor recebeu dois caixote, permitindo que todas consigam assistir ao jogo).

“A sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade e, portanto, deve assegurar o direito de todos à educação de qualidade.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1231). Assim, a educação, especialmente a educação superior, tem papel fundamental e estratégico nos processos de transformação social de um país, e determina a impulsão tecnológica e o aumento do discernimento e da capacidade crítica da população, como retratam Marques e Cepêda (2012).

Os programas e políticas implantadas no início desse século tiveram a intenção de fomentar o princípio da equidade e proporcionar a democratização do ensino superior. Mas muito se questiona sua efetividade, pois segundo Falcão Filho (2015), confundiu-se democratização das oportunidades educacionais com o aumento de vagas. E para Almeida *et al.* (2012), associa-se, frequentemente, o termo massificação do ensino superior à democratização. Mas afinal, o que é democratização do ensino?

Para Souza (1968, p. 248, grifo nosso), democratização do ensino é:

[...] uma política que vise tornar o ensino, e especialmente o ensino superior, acessível a todas as classes sociais sem distinção de meios materiais. Isto é, uma política de ensino que *tente* eliminar os obstáculos financeiros que se opõem à entrada dos jovens nos estabelecimentos de ensino superior. [...] É evidente que uma verdadeira política de democratização implica a abertura do ensino em todos os níveis.

Segundo esse autor, a maneira mais eficaz de garantir que a educação seja um meio de democratização social é proporcionar que toda a sociedade tenha acesso ao ensino. E é essa democratização que proporciona a evolução da sociedade para formas mais modernas, desenvolvidas, abertas e mais justas da vida nacional.

Mas para Zago (2006, p. 228), a democratização vai além do acesso: “uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino”.

A preocupação com a permanência do estudante está presente também em Dias Sobrinho (2011):

Democratização da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso, criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência, isto é, as condições adequadas para realizarem os seus estudos. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 122).

Além da ampliação do acesso e da preocupação com a permanência, democratização do ensino também está relacionada com a qualidade do ensino ofertado. Segundo Falcão Filho (2015, p. 146), o aumento de vagas nas escolas pode ser um indicador de democratização de oportunidade, “mas não a própria democratização, pois sem que essas oportunidades educacionais se concretizem através de um ensino de qualidade, elas deixarão de ser ao mesmo tempo, oportunidades e democratização de oportunidades”.

A educação de baixa qualidade está longe de poder resolver os problemas de justiça social. [...]. Um sistema educativo que reforça os preconceitos e amplia a marginalização social não pode ser de qualidade, do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade. Uma sociedade que nega a oferta de educação de qualidade para todos é uma sociedade injusta e democraticamente pouco desenvolvida. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1231).

Almeida (2015) defende que a democratização pode ser quantitativa ou qualitativa:

Uma análise dos trabalhos a respeito da temática “democratização do ensino superior” revela que esta categoria pode ser sociologicamente apreendida sob um duplo aspecto: quantitativo e qualitativo. Uma democratização quantitativa aponta para um crescimento da taxa de escolarização entre as

camadas sociais. Aqui democratizar significa difundir a instrução. [...]. No entanto, o alongamento dos estudos entre os indivíduos de uma determinada sociedade, embora necessário, não é suficiente para que se tenha uma maior democratização do conhecimento escolar. Quando orientada para a diminuição das desigualdades dos percursos escolares ligadas à origem social, teríamos uma democratização qualitativa. (ALMEIDA, 2015, p. 86).

A democratização quantitativa do ensino (crescimento do acesso) não assegura a democratização qualitativa (equidade no acesso dos diferentes grupos sociais). Somente essa última permitirá que a educação se torne um campo de emancipação e justiça social, e será capaz de impedir que as desigualdades sociais se transformem em desigualdades escolares, que acabam por legitimar outras desigualdades sociais.

Além desses aspectos, a democratização deve ser assegurada, igualmente, aos diferentes gêneros, como defende Merlé (2000), que compara a democratização da educação com o direito de voto da mulher, na França:

Le terme démocratisation est issu du vocabulaire des sciences politiques: «démocratiser» a pour objet de «rendre démocratique». Or, si l'émergence du citoyen, au sens moderne du terme, est passée par l'abolition du suffrage censitaire en vigueur en France jusqu'aux mouvements révolutionnaires de 1848, la question de l'égalité formelle des droits n'a été réglée que par la reconnaissance, un siècle plus tard, du droit de vote des femmes. Fidèle à cette tradition historique du terme démocratiser, l'étude des transformations sociales des publics scolaires n'a aucune raison de se focaliser sur la seule représentativité des taux d'accès selon le groupe socioprofessionnel. Le point de vue adopté consiste à penser que l'égalité des genres, dans l'institution scolaire comme dans les autres institutions, notamment politiques, n'acquiert toute sa signification que si les pratiques sociales n'apportent pas un démenti aux droits formellement accordés aux deux sexes. Une telle considération implique que le taux de féminisation des différentes filières de l'enseignement constitue un des indicateurs de la démocratisation de l'institution scolaire. (MERLÉ, 2000, p. 17-18)²³.

Defendendo também a diminuição das desigualdades, Fernandes (1989) vai um pouco além e acredita que esse processo deve começar na estrutura do ensino:

Democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas mantendo padrões elitista e o privilégio social. O ensino precisa ser

²³ Tradução livre: o termo “democratização” vem do vocabulário das ciências políticas: “democratizar” tem como objetivo “tornar democrático”. No entanto, se o surgimento do cidadão, no sentido moderno do termo, passou pela abolição do sufrágio censitário em vigor na França até os movimentos revolucionários de 1848, a questão da igualdade formal de direitos foi resolvida apenas pelo reconhecimento, um século mais tarde, do direito das mulheres de votar. Fiel a essa tradição histórica do termo democratizar, o estudo das transformações sociais do grupo escolar não tem nenhuma razão para se focar somente na representatividade das taxas de acesso segundo os grupos sócio profissionais. O ponto de vista adotado consiste em pensar que a igualdade de gênero, tanto nas instituições escolares como em outras instituições, principalmente políticas, só adquire seu significado se as práticas sociais não contradizem os direitos formalmente concedidos a ambos os sexos. Tal consideração implica que a porcentagem de mulheres em diferentes setores da educação é um indicador da democratização da instituição de ensino.

democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais. (FERNANDES, 1989, p. 163-164).

Para esse autor, devem ser abolidas as barreiras educacionais que restrinjam o uso do direito à educação. Só assim o país conseguirá democratizar seu sistema de ensino. E segundo Gouveia (1968, p. 232), “qualquer tentativa de democratização do ensino superior será inócua enquanto persistirem as desigualdades existentes nos níveis anteriores, primário e secundário”.

É possível constatar, diante do exposto, que o tema democratização do ensino superior é bastante complexo. Bourdieu e Passeron (2014) chamam a atenção para o perigo de, ao não distinguir expansão de democratização do ensino, permitir que a ampliação das oportunidades signifique uma simples translação das desigualdades sociais e não a sua redução. A transposição das desigualdades entre as classes sociais para dentro do sistema de ensino faz com que sejam conferidos valores simbólicos desiguais aos diplomas e seus portadores.

De acordo com Perosa e Costa (2015), nos ensinos fundamental e médio, as escolas privadas tendem a receber o público privilegiado em termos de recursos econômicos e escolares, e as camadas menos privilegiadas tendem a estudar na escola pública.

No ensino superior a distribuição socialmente desigual dos estudantes se inverte entre o público e o privado e a hierarquia simbólica das instituições também. [...] As universidades públicas são o destino mais provável para os herdeiros, egressos de escolas privadas e um destino estatisticamente improvável para os filhos de trabalhadores manuais, procedentes das escolas públicas. (PEROSA; COSTA, 2015, p. 122).

Essas autoras chamam essa característica de segmentação vertical, e defendem que, além dela, pode existir uma segmentação horizontal: entre as faculdades públicas e privada, e entre os cursos, provocando uma ocupação desigual das carreiras.

Candidatos de grupos sociais mais desfavorecidos chegam em menor percentagem às instituições e aos cursos mais prestigiados socialmente, podendo a situação influenciar projetos vocacionais e de carreira profissional futura; por terem origem nos percursos escolares anteriores, algumas situações impactam as classificações que definem a candidatura dos estudantes ao ensino superior. (ALMEIDA *et al.*, 2012, p. 900).

Essas características podem interferir, além das citadas por Almeida *et al.* (2012), na longevidade do indivíduo no ensino superior, como veremos a seguir.

3.2 A LONGEVIDADE ESCOLAR E O MÉRITO

Bourdieu (2012) defende que a longevidade escolar tem relação com os capitais cultural e social. Para ele, capital cultural é o conjunto de qualificações intelectuais produzidas e

transmitidas pela família e pelo sistema escolar por meio de um processo de socialização. É na socialização familiar que a transmissão desse capital se caracteriza como a forma determinante, porém velada, de criação de disposições como organização, disciplina, valorização da leitura e da escrita, dentre outros. E na escola, essas disposições encontram o lugar por excelência de valorização para um bom desempenho. Com esse conceito, Bourdieu (2012) considera o capital cultural como fator condicionante para o sucesso ou fracasso escolar, contrariando a ideia de meritocracia.

Capital social, segundo esse autor, é o conjunto de relações sociais estáveis – com pessoas influentes – que propõe facilidades ao indivíduo que o detém. Ou seja, uma rede de relações pessoais duráveis e estáveis que podem proporcionar, por exemplo, a inserção do sujeito no mercado de trabalho ou a indicação para um cargo político. Essas relações podem proporcionar que o capital cultural seja convertido em capital econômico (posse de bens materiais, riquezas).

Alguns autores como Portes (2001), Viana (2000) e Figueiredo (2015), chamam a atenção para a longevidade escolar nos meios populares e as trajetórias acadêmicas ditas espetaculares, enfatizando que os capitais cultural, social e econômico podem ser fatores limitadores para o melhor desempenho acadêmico e afetar o processo de afiliação e de integração universitários.

Apesar de excelentes estudantes durante toda a educação básica, as desvantagens em termos de capital cultural e social acumuladas por esses estudantes (de classes populares), vão se potencializar no ensino superior, revelando dificuldades em se relacionar com professores, de se criar laços afetivos mais estreitos com colegas de curso e na realização de atividades extracurriculares, além do receio em ocupar os diferentes espaços universitários. (FIGUEIREDO, 2015, p. 24-25).

Viana (2007) defende a importância da mobilização e engajamento familiar para o sucesso escolar dos filhos. Para os estudantes das classes médias há maior mobilização familiar para o sucesso escolar. Para os estudantes das camadas populares, é mais comum que o avanço nos estudos vai acontecendo conforme surgem as oportunidades, avançando etapa por etapa nos ciclos escolares. E muitas vezes esse estudante é o primeiro da família a atingir o nível superior.

Segundo essa autora, há caso em que o desejo dos pais provoca a mobilização dos filhos em torno do projeto escolar, já em outros, o movimento de emancipação cultural e social através da escola acontece apesar dos pais.

Figueiredo (2015, p. 27) conclui seus estudos sobre as trajetórias espetaculares defendendo que “o acesso aos cursos de ensino superior, sejam eles de alto prestígio, ou não, não implica em uma inserção, integração completa ao universo cultural e social, sobretudo, do

mundo acadêmico.” O sentimento de não pertença ou a dificuldade em tirar uma dúvida com o professor revela que há um obstáculo para a integração social e acadêmica, e para a afiliação institucional e intelectual.

As ações institucionais que visem a acolher os estudantes são favorecedoras da permanência desses no curso, mesmo sabendo que eles ingressam no curso com diferentes expectativas, motivações e bagagem cultural e social.

Bourdieu e Passeron (2014), em seu livro “Os Herdeiros”, chamam a atenção para temas muito importantes no atual cenário brasileiro, como o papel do sistema escolar para a reprodução social, a ideia de igualdade de oportunidades de acesso à universidade, a ideologia de meritocracia e a real democratização da educação.

Para esses autores, a escola é conservadora e reprodutora das desigualdades sociais, pois as legitima e sanciona através da ideia de mérito. O modelo curricular, a didática e o programa de avaliação representam as crenças e valores dos grupos dominantes, e a escola transmite essa cultura como se fosse universal e comum a todos os segmentos sociais.

Uma vez que trata como iguais atores que são social, financeiro e culturalmente diferentes, a escola acaba por reforçar em seu interior os contrastes sociais. “O acesso à escola não implica na democratização das condições, porque em seu interior a escola funciona conforme os valores culturais de uma determinada classe social, ela produz, portanto, os *excluídos do interior*.” (FIGUEIREDO, 2015, p. 31, grifo do autor).

As diferentes classes têm comportamento diverso dentro da escola:

- a) classes altas – naturalidade – suas práticas foram herdadas e constituídas no espaço familiar;
- b) classes médias – laboriosa – há uma mobilização familiar e individual que busca e valoriza o sucesso escolar;
- c) classes populares – espetacular – o processo de escolarização acontece, muitas vezes, sem o encorajamento familiar (FIGUEIREDO, 2015).

Segundo Bourdieu e Passeron (2014), a justificativa do mérito e do desempenho individual, que deposita no estudante a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso escolar, é o que transfere as desigualdades sociais para dentro da escola, pois as transformam em desigualdades aceitáveis, ao passo que a trajetória escolar é fortemente condicionada pela origem social do estudante.

Consciente da existência de um caráter conservador no ambiente escolar, cabe às instituições de ensino criar mecanismos que possam favorecer a integração e afiliação do estudante ao ambiente universitário.

3.3 O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Ao ingressar no ensino superior, o estudante enfrenta desafios que incluem temas acadêmicos, institucionais, de relacionamentos sociais e de seu próprio desenvolvimento psicossocial e vocacional. Nesse novo grau de ensino esse sujeito encontrará novas exigências cognitivas, de organização e de compromisso com os estudos; será incentivado a estabelecer relacionamentos interpessoais mais maduros com colegas e professores; deverá adquirir novas competências e estratégias de tolerância às diferenças e de relações com autoridade; além de passar por um processo de desenvolvimento pessoal e vocacional mais cristalizado e organizado (MAGALHÃES, 2013).

Esse desafio será enfrentado por um estudante carregado de expectativas e trazendo uma bagagem cultural, familiar e social. Esses antecedentes influenciam no desenvolvimento e na adaptação ao mundo universitário, e também o ambiente institucional e o desempenho acadêmico serão fundamentais para a sua permanência ou evasão do curso.

Dentre os estudos sobre os fenômenos da persistência ou evasão no ensino superior, uma das mais famosas é a Teoria da Integração do Estudante de Vincent Tinto. Esse autor intitula de integração universitária o sentimento de pertença, e considera que se tornar membro da comunidade acadêmica é essencial para a decisão do estudante em permanecer na universidade (TINTO, 2012).

A seguir, conheceremos o modelo defendido por Tinto.

3.3.1 A Integração Universitária

Quando o estudante chega ao ensino superior e percebe, no seu desenvolvimento, congruência intelectual, social e normativa com a qualidade acadêmica, as regras sociais e os valores institucionais da universidade, ele cria um sentimento de pertença que se torna o componente essencial na sua decisão de continuar os estudos. “O sentimento de pertencer a uma comunidade acadêmica específica, compartilhando valores e interesses, é uma experiência necessária à consolidação da escolha profissional, pois reforça as percepções de autoconceito vocacional compatíveis com a opção realizada.” (MAGALHÃES, 2013, p. 218).

Esse processo de integração é complexo e multifacetado, que o estudante constrói no seu cotidiano com base nas expectativas no seu potencial cognitivo, com a estrutura e com os demais elementos organizacionais que compõem a instituição. Assim, a integração está

relacionada ao grau em que o estudante compartilha atitudes, normas e valores com os pares, o corpo docente e a instituição.

Tinto (2012) divide o processo de integração, em seu modelo, em integração acadêmica e integração social à instituição. E mais: integração acadêmica formal e informal; e integração social formal e informal.

É possível medir a integração acadêmica formal através do desempenho em forma de notas e ausência de reprovação – esse aspecto está relacionado aos padrões explícitos do sistema acadêmico. São como uma recompensa explícita e extrínseca para o estudante. Mas pode ser medida também através do desenvolvimento intelectual vivenciado por esse indivíduo durante os anos de universidade – esse aspecto diz respeito à identificação e avaliação do estudante em relação aos valores do sistema. O desenvolvimento intelectual é um aspecto integrado ao desenvolvimento pessoal e acadêmico do estudante, e representa uma forma mais intrínseca de recompensa. Para a integração acadêmica informal é necessário que esse estudante seja capaz de relacionar-se adequadamente com os agentes institucionais, como professores e funcionários.

A integração social refere-se à percepção do estudante sobre o grau de sua congruência pessoal com as atitudes, valores, crenças e normas da instituição universitária, bem como ao seu grau de afiliação social. Tinto (2012) defende que o grau percebido de integração social modifica o comprometimento inicial do estudante com a instituição. Para a integração social formal é necessário realizar atividades extracurriculares (como monitorias ou projetos de pesquisa e de extensão) e ter a capacidade de ocupar os vários espaços institucionais, diferente do ambiente restrito da sala de aula ou dos conteúdos curriculares. Na integração social informal, o estudante precisa conhecer e se relacionar com diferentes sujeitos. O sucesso e gratificação nesse processo influem na avaliação geral do indivíduo sobre os custos e benefícios de estar na universidade, modificando a sua experiência educativa e o seu comprometimento institucional.

Para Tinto (2012), só é possível falar em sucesso do estudante quando há integração acadêmica e social do estudante. Somente quando esse discente for capaz de aprender os conteúdos propostos e se relacionar com os diferentes sujeitos institucionais, alcançando seu desenvolvimento cognitivo e relacional, é que se pode afirmar sua integração. E dessa forma, esse autor acredita que a instituição de ensino não tem apenas o papel de dotar o estudante de determinados conhecimentos e competências técnicas, mas, sobretudo, de preparar esse indivíduo para vida em sociedade (FIGUEIREDO, 2015; MAGALHÃES, 2013; MASSI; VILLANI, 2015; SANTOS, 2013; TINTO, 1988, 1993, 2012).

“[...] A capacidade de uma instituição manter os alunos está diretamente relacionada com sua habilidade em alcançar e fazer contato com os estudantes, integrando-os no tecido social e intelectual da vida institucional.” (TINTO, 1993, p. 204).

No Quadro 1 encontra-se uma síntese do processo de integração do estudante proposto por Tinto.

Quadro 1 - O processo de integração universitária segundo Tinto

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO UNIVERSITÁRIA
VINCE TINTO
<p style="text-align: center;">Integração acadêmica</p> <p>a) Formal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter boas notas; - Ausência de reprovação; - Desenvolvimento intelectual <p>b) Informal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar adequadamente com os agentes institucionais – como professores e funcionários.
<p style="text-align: center;">Integração social</p> <p>a) Formal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades extracurriculares; - Ser capaz de ocupar os vários espaços institucionais, diferente do ambiente restrito da sala de aula ou dos conteúdos curriculares – monitorias, projetos de pesquisa, projetos de extensão. <p>b) Informal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer diferentes sujeitos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Tinto (2012).

3.3.2 A Afiliação Universitária

Para suplementar a teoria da integração do estudante proposto por Tinto (2012), nos apropriamos também da noção de afiliação universitária defendida por Coulon (2008). Segundo esse autor, a primeira tarefa que um estudante deve realizar quando chega à universidade é aprender o ofício de estudante. Sem aprender esse ofício, a probabilidade de fracasso é muito grande.

Aprender o ofício de estudante significa que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo. [...]. Os estudantes que não conseguem afiliar-se fracassam. Eu entendo por afiliação o método através do qual alguém adquire um status social novo. (COULON, 2008, p. 31-32).

É necessário aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e conseguir fazer com que os professores reconheçam que esse estudante tem domínio suficiente para exercê-los. Não basta apenas adquirir esta competência, é preciso aprender a maneira de mostrar que a possui.

Coulon (2008) defende que a entrada na universidade pode ser analisada como uma passagem, um processo de aprendizagem cuja duração e dificuldades dependem do tipo de instituição frequentada, dos estudos empreendidos, do caminho percorrido anteriormente, ainda que apresentem características comuns que ultrapassam a diversidade de universidades e situações pessoais dos estudantes. Quando o indivíduo chega à universidade, ele ainda não é um estudante, ele é, segundo o autor, um “demandante” ao ensino superior. Para se tornar estudante, esse indivíduo passa por um processo de três tempos:

- a) o tempo de estranhamento: o indivíduo entra em um universo desconhecido, diferente daquele a que estava acostumado. É um tempo marcado por uma série de rupturas e mudanças de códigos. Esse período remete às primeiras semanas de chegada à instituição, onde não se conhecem as regras formais e informais, nem os colegas, professores e quais as competências e habilidades que lhe serão exigidas no desenvolvimento das disciplinas. Esse tempo é diferente para cada perfil de estudante;
- b) o tempo da aprendizagem: o indivíduo não mais dispõe de referências estáveis, ele rompe com seu passado, mas ainda não tem futuro. É o tempo onde acontece uma adaptação progressiva, e onde uma acomodação se produz. O aluno começa a aprender as regras, cognitivas e comportamentais, que são necessárias para promover a afiliação à nova comunidade. Nessa fase, esse indivíduo ainda não é um membro efetivo da comunidade de ensino superior, mas esse aluno já começa a se desvencilhar do mundo da educação secundária e reconhecer que é necessário desenvolver novas habilidades no ensino superior. Já não basta estudar como fazia no ensino médio, as tarefas não são mais tão explícitas como antes e o aprendizado depende muito mais da dedicação do estudante do que da atuação efetiva do docente. Um tempo de aprendizagem bem-sucedido leva à afiliação, conforme o terceiro tempo;
- c) tempo da afiliação: o estudante entra, progressivamente, em seu novo papel e começa a se familiarizar com seu novo ambiente. Esse já não lhe é mais hostil ou estranho. Nesse

período, o estudante se torna, definitivamente, um membro. Assim como Tinto (2012), Coulon (2008) faz uma distinção entre dois tipos de afiliação: institucional e intelectual. O estudante estará duplamente afiliado: no plano institucional – onde ele compreende e interpreta os múltiplos dispositivos institucionais que regem sua vida estudantil cotidiana. Esse estudante já incorporou as regras da instituição, como o cumprimento dos prazos para requerimentos e das normas em geral, se reconhecendo nos espaços e se relacionando bem com funcionários e colegas. E no plano intelectual, onde ele possa demonstrar sua competência – é um processo de internalização das regras institucionais e capacidade de construção autônoma do conhecimento. Esse estudante será capaz de ter o hábito de leitura e escrita eficiente; realização de atividades extracurriculares; compreensão das regras institucionais; interação em sala de aula e com os colegas, professores e funcionários; capacidade de reconhecer as tarefas exigidas; ter habilidade para apresentação oral; ler, escrever, falar e pensar de forma autônoma e cumprir os prazos.

“A afiliação constrói um *habitus* que permite que reconheçamos alguém como estudante, que o incluamos no mesmo universo social e mental de referências e perspectivas comuns” (COULON, 2008, p. 262). A afiliação é um processo que nunca será finalizado, estará continuamente recomeçando e sendo confirmada. Os avanços na vida acadêmica exigem a incorporação de novas habilidades a cada novo ciclo e cada estudante requer um tempo particular para alcançar o tempo de afiliação (COULON, 2008; FIGUEIREDO, 2015; SAMPAIO; SANTOS, 2012).

O desafio dessa passagem, que apontei como um processo de três tempos, coloca, de maneira crucial, a questão da aprendizagem da autonomia e, em seguida, a importância de uma pedagogia da afiliação que permita ao indivíduo ascender à competência requerida para um estudante. [...]. O mais importante, então, é projetar e desenvolver a filosofia de um projeto de afiliação intelectual ao mundo universitário. (COULON, 2008, p. 263).

No Quadro 2 encontra-se uma síntese do processo de afiliação universitária proposto por Coulon (2008).

Quadro 2 - O processo de afiliação universitária segundo Coulon

ALAIN COULON
<p>Afiliação intelectual: internalizar as regras institucionais e possuir a capacidade de construção autônoma do conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as regras institucionais; - Comunicar-se eficientemente com colegas, professores e funcionários; - Ter hábito de leitura e escrita eficiente; - Ler, escrever, falar e pensar de forma autônoma; - Reconhecer as tarefas que lhe são exigidas, compreendendo, inclusive, aquilo que não foi solicitado, explicitamente, pelo docente; - Ter habilidade para apresentação oral; - Interagir em sala de aula; - Realizar atividades extracurriculares – como ida a museus e bibliotecas.
<p>Afiliação institucional: processo em que o aluno já incorporou as regras da instituição.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir prazos para requerimento; - Cumprir as normas em geral; - Se reconhecer nos espaços institucionais; - Relacionar bem com os funcionários e colegas da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Coulon (2008).

Ambos autores defendem a importância de a instituição realizar um trabalho pedagógico voltado a favorecer e facilitar o processo de integração e afiliação.

Para esse trabalho, nos apropriamos dos conceitos de integração e afiliação por acreditarmos que, embora existam diferenças entre eles, eles se complementam. O conceito de integração defendido por Tinto nos remete a uma ideia de transitoriedade – estar integrado constitui um momento, um estado transitório ao tempo de passagem pela instituição de ensino superior. Já a noção de afiliação proposta por Coulon (2008), nos parece remeter a um fenômeno mais permanente, de inculcação de disposições que vão configurar um novo *habitus* no estudante que alcançou a afiliação.

Diferentemente da integração, as disposições necessárias à afiliação são incorporadas pelo agente, que adquire um novo esquema de pensamento, novos gostos, posturas, costumes, hábitos de leitura, que permanecerão

internalizadas, mesmo após a conclusão do ensino superior. (FIGUEIREDO, 2015, p. 40).

Diante disso, podemos defender que somente ocorrerá a afiliação intelectual e institucional se ocorrer a integração acadêmica e social do estudante. Se esse estudante alcançar a afiliação, por conseguinte ele estará integrado acadêmica e socialmente.

A seguir, seguem alguns estudos científicos brasileiros que abordam o tema da integração e afiliação universitária.

3.4 OS ESTUDOS SOBRE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Os estudos científicos brasileiros sobre a integração e a afiliação universitária são recentes, mas fundamentais para a compreensão do processo que leva o estudante a permanecer na instituição, quais as principais dificuldades para sua adaptação no ambiente universitário e quais as ações institucionais que favorecem a adaptação. Citaremos, a seguir, alguns estudos.

Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar a integração ao ensino superior de estudantes ingressantes em uma instituição particular de ensino superior e as possíveis alterações ocorridas ao longo do primeiro ano de graduação. A pesquisa foi realizada em duas fases: a primeira, no mês de abril/2006, contou com 332 estudantes ingressantes e a segunda fase, no mês de outubro/2006, foi composta por 221 estudantes que ingressaram no início do ano letivo. A amostra pareada final foi composta por 189 estudantes ingressantes de diferentes cursos de graduação. “Como resultado, verificou-se diminuição significativa da percepção da integração ao ensino superior entre as duas coletas” (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010, p. 85). A partir do resultado da pesquisa, as pesquisadoras defendem a necessidade de planejar ações educacionais e institucionais de intervenção que visem a estimular a integração ao ensino superior.

Carneiro e Sampaio (2011) fizeram uma investigação sobre o cotidiano de estudantes de origem popular que tiveram acesso a cursos de alto prestígio social – Medicina, Direito, Odontologia e uma Engenharia – na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o objetivo de compreender as contingências a que estes estudantes estão sujeitos e de que forma eles percorrem seus itinerários, driblando adversidades ou, eventualmente, sucumbindo a elas. Foram entrevistados 4 estudantes – um de cada curso, e a escolha deles se deu através da realização de uma única pergunta relacionada ao nível de escolaridade dos seus pais: seus pais possuem nível superior? Todos disseram que não. Para as autoras, essa pergunta era importante para compreender o quanto esses estudantes estavam familiarizados com a noção de

universidade, quais prenoções eles possuíam acerca desse universo e de que forma seus processos de afiliação seriam influenciados por essas prenoções. As conclusões alcançadas foram que um dos etnométodos mais frequentes utilizados pelos estudantes recém-ingressos é acompanhar estudantes mais velhos para compreender o funcionamento do cotidiano acadêmico; esses estudantes ingressantes encontram dificuldades em compreender muitas das informações que são disponibilizadas pela instituição, no momento em que entram na educação superior, porque a forma como as informações estão descritas costuma ser incompatível com a linguagem do estudante que ainda não detém os códigos da universidade; para os estudantes que vieram do interior, o processo de afiliação não se restringe ao ambiente acadêmico, pois antes de se localizarem nas suas faculdades precisam localizar-se nos espaços urbanos; para o jovem de origem popular, a compreensão do modo de ser da universidade e do modo de ser universitário pode ser retardada por um desconhecimento, tanto do estudante, quanto da sua família, no que toca às rotinas acadêmicas; e para afiliarem-se, os estudantes de origem popular precisam constantemente recorrer a outros alunos, ou eventualmente a funcionários e professores, dessa forma, sua permanência dependerá da natureza das relações que eles estabelecem no interior da universidade.

Há estudos, como o realizado por Sampaio e Santos (2012), que buscam conceituar a afiliação estudantil para ser utilizada como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior. As autoras defendem a criação de estratégias eficientes, que interessam à gestão universitária, que devem ser facilitadas e promovidas institucionalmente, aumentando as chances de que os estudantes concluam a formação com sucesso.

A pesquisa realizada por Magalhães (2013) foi sobre experiências de sucesso e fracasso na integração ao ensino superior em uma instituição privada, através de entrevista com 12 estudantes de diferentes cursos – seis com escores indicativos de integração social e acadêmica, e seis com escores indicativos de não-integração à universidade. O pesquisador relata que a análise dos depoimentos possibilitou a identificação de categorias temáticas das experiências relacionadas ao ingresso, satisfação e intenções de persistência-evasão escolar dos entrevistados. E como conclusão encontrou que, tanto os estudantes integrados como os não-integrados convergem para citar que os motivos da escolha da universidade estão relacionados à proximidade da residência familiar, facilidade de ingresso, custos financeiros, e o oferecimento de determinados cursos. Quanto à integração social, estudantes integrados informaram que tanto o ambiente social discente quanto as relações com docentes e demais membros da comunidade universitária corresponderam às expectativas prévias, e destacaram a qualidade diferenciada do ambiente universitário em comparação ao ensino médio. Em

contraste, entre os estudantes não-integrados, as experiências de decepção predominaram e salientaram sentimentos de isolamento social e de frustração das expectativas de encontrar um contexto social e acadêmico diferenciado e/ou acolhedor. Sobre a experiência de aprendizagem, conteúdo e complexidade, estudantes integrados informaram satisfação com as aulas e o curso, já os não-integrados informaram decepção com o grau de exigência e/ ou complexidade das tarefas acadêmicas, declararam não gostar do conteúdo das aulas e informaram desmotivação para estudar, dificuldades de desempenho acadêmico e dificuldades de acesso aos professores. Sobre a certeza da escolha profissional, os estudantes não-integrados citaram a indecisão quanto à carreira escolhida como uma preocupação recorrente, e que vêm a possibilidade de procurar outra instituição; o que não acontece com os estudantes integrados, onde todos estavam certos de terminar o curso. Por fim, o autor defende que os resultados da pesquisa reiteram a necessidade de uma revisão da arquitetura curricular típica do sistema de ensino brasileiro e que a flexibilidade curricular praticada em outros países é uma estratégia promissora de prevenção de processos de evasão decorrentes de decepções com a escolha profissional.

Por fim, citamos a pesquisa realizada por Figueiredo (2015), que buscou analisar a trajetória acadêmica de 8 estudantes de camadas populares no curso de Engenharia Elétrica do campus de Itabira da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Essa autora realizou entrevista em profundidade e concluiu que, apesar de possuírem capital financeiro diferentes, o que unifica esses oito estudantes é o baixo capital cultural. Apesar desses estudantes apresentarem bom rendimento escolar, é somente ao chegar ao ensino superior que esses estudantes começaram a perceber que é necessário estudar, de forma autônoma, disciplinada e metódica e que aquele sucesso escolar, anterior, não é o suficiente para a afiliação ao curso de Engenharia Elétrica. Essa nova aprendizagem parece especialmente árdua para cinco dos oito estudantes, provando que a conclusão da educação básica, não implica, necessariamente, em um acesso ao conhecimento, o qual é, fortemente, requerido no ensino superior. A pesquisadora termina reafirmando o pressuposto inicial de que somente pode-se falar em democratização do ensino superior, quando as oportunidades educacionais, de acesso e permanência com sucesso (aqui conceituada como afiliação ao ensino superior) forem comuns a todos os agentes, independentes de origens sociais, defendendo que a política de assistência estudantil é vital para a permanência na universidade, permitindo aos estudantes se dedicarem, integralmente, aos estudos, sem a necessidade de um trabalho fixo e contínuo, desconexo do mundo acadêmico.

Considerando as definições apresentadas no início dessa seção e os trabalhos sobre o tema citados, cabe-nos agora traçar o percurso metodológico e as categorias de análise para atingirmos o objetivo de identificar o reflexo dos fatores de integração e afiliação universitária

na permanência dos estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia do Campus de Varginha da UNIFAL-MG, que ingressaram na universidade no segundo semestre de 2015 (2015/2) e no primeiro semestre de 2016 (2016/1).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção encontram-se detalhados os sujeitos da pesquisa, a opção metodológica quanto aos procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados para a sua realização.

4.1 LOCUS, UNIDADE E SUJEITOS DA PESQUISA

O locus da pesquisa é o Campus de Varginha da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). A unidade de análise da pesquisa é o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE). Segundo Collis e Hussey (2005), unidades de análise são os objetos, eventos, fenômenos ou casos estudados pelas pesquisas sociais, sobre os quais se coletam ou analisam dados. A escolha do campus de Varginha da UNIFAL-MG para a realização da pesquisa se deu devido a pesquisadora ser aluna e servidora no campus. Assim, esse estudo faz sentido no que concerne à consolidação, ao desenvolvimento e crescimento do Campus de Varginha. A escolha pelo estudo nos últimos períodos do BICE se deu como fator inovador, uma vez que estuda o processo de integração e afiliação num bacharelado interdisciplinar e nos períodos de conclusão.

Para determinar os sujeitos da pesquisa, foram selecionadas duas turmas de ingressantes no primeiro período do BICE: uma turma de estudantes que ingressou no turno noturno, no segundo semestre de 2015 (Turma 2015-2) e uma turma de estudantes que ingressou no turno integral, no primeiro semestre de 2016 (Turma 2016-1).

140 estudantes ingressaram na Turma 2015-2 e 131 estudantes ingressaram na Turma 2016-1. Desses ingressantes, selecionamos como sujeitos da pesquisa os que estavam o com status “cursando” no primeiro semestre de 2018: 78 estudantes na Turma 2015-2 e 85 na Turma 2016-1, totalizando 163 estudantes. Lembrando que, segundo Vergara (2004), sujeitos da pesquisa são as pessoas que fornecerão os dados necessários à pesquisa.

Após a seleção dos sujeitos da pesquisa, foi possível traçar alguns aspectos do perfil desses estudantes, como: idade, sexo, estado de nascimento, cor de pele, necessidade especial, cotas de ingresso, renda familiar bruta e desempenho acadêmico.

Dos 163 estudantes, 82 são do sexo feminino e 81 do sexo masculino, com idade que varia de 20 a 56 anos. Na auto declaração de cor da pele, 1 declarou ter cor de pele amarela, 78 branca, 62 parda e 22 negra.

A maioria desses estudantes nasceu em Minas Gerais (114) e São Paulo (40), tendo apenas 1 natural da Bahia, 1 do Ceará, 1 de Goiás, 1 do Mato Grosso, 1 do Rio de Janeiro e 4

estudantes que não informaram o estado de nascimento. Dos estudantes mineiros, 101 são do Sul de Minas Gerais (88,6%) e 41 são do município de Varginha (36%). Observamos, através desse indicador, o caráter regional do curso, que atrai muitos estudantes dessa microrregião e o sucesso da política de expansão e interiorização das universidades públicas, proposta pelos Programas Expandir e REUNI.

Há 2 estudantes portadores de necessidades especiais: um física e o outro com transtorno funcional específico.

Mais de 53% dos estudantes (87) entrou na universidade utilizando cotas:

- a) 25 estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- b) 26 estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- c) 20 estudantes com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- d) 16 estudantes que, independentemente da renda, cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A renda familiar bruta predominante está entre 1 e 2 salários mínimos (57 estudantes). Mais de um terço dos estudantes cursando estão nessa faixa de renda. 7 estudantes possuem renda de até 1 salário mínimo. O perfil socioeconômico destes estudantes representa bem o processo de expansão do acesso à educação superior, ocorrido nos últimos anos, que aumentou o ingresso de estudantes das classes menos favorecidas economicamente no ensino superior. 39 estudantes possuem renda familiar entre 2 e 3 salários mínimos. 36 estudantes possuem renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos. 24 estudantes possuem renda familiar acima de 5 salários mínimos.

Por fim, o coeficiente de desempenho acadêmico (CDA) dos estudantes varia de 0,48 a 8,95, estando a maioria (104) entre 4,0 e 6,99.

4.2 NATUREZA, MÉTODO, OBJETIVOS, TÉCNICA, AMOSTRAGEM E ABORDAGEM DA PESQUISA

O presente trabalho tem a natureza de uma pesquisa básica, que segundo Silva e Menezes (2005), objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Diante disso, não há, nesse trabalho, sugestões de intervenção.

O método que, segundo Gil (2010), proporciona a base lógica desse trabalho²⁴, é o indutivo.

Nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos. (GIL, 2010, p. 10-11).

Marconi e Lakatos (2009) destacam que o argumento indutivo se fundamenta em premissas, e premissas verdadeiras conduzem apenas a conclusões prováveis – sua conclusão é, provavelmente, verdadeira.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2010), esse tipo de pesquisa busca descrever características de determinada população ou fenômeno ou, ainda, estabelecer relações entre as variáveis. Nesse caso, descrever significa identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos. Segundo Vergara (2004, p. 47), “não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

A técnica (delineamento ou estratégia) da pesquisa caracteriza-se como levantamento empírico. Os levantamentos são estratégias apropriadas para a análise de fatos e descrições – quando o pesquisador deseja responder a questões acerca das relações entre características de pessoas ou grupos, da maneira como ocorrem em situações naturais (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Na primeira etapa da pesquisa lançou-se mão da pesquisa documental, com a utilização de dados secundários disponíveis em bancos de dados da instituição na qual a pesquisa foi realizada. Esses dados contemplam informações pessoais e acadêmicas dos 272 estudantes que ingressaram em 2015/2 e 2016/1. Com esses dados, separamos os sujeitos da pesquisa, conforme seção 4.1. Diante disso, foi possível traçar alguns aspectos do perfil do estudante das Turmas 2015/2 e 2016/1, que se tornaram os sujeitos da pesquisa aos quais o questionário foi enviado.

A amostragem utilizada no levantamento empírico da pesquisa foi a não probabilística, que foi escolhida por conveniência. Quando a população não está disponível ou existe dificuldade de ter acesso a ela, ou há limitações quanto ao tempo, recursos financeiros e materiais ou quando não há outra alternativa viável, a amostragem não probabilística é justificável (MATTAR, 1996). Esse tipo de amostragem é utilizado quando há restrições operacionais ao uso da amostragem probabilística, por exemplo, quando não se tem acesso a

²⁴ Ou segundo Marconi e Lakatos (2009): o método de abordagem. Ou segundo Martins e Theóphilo (2009): a abordagem metodológica.

todos os elementos da população, obrigando o pesquisador a colher a amostra na parte da população que tem acesso (OLIVEIRA, 2016).

Quanto à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa. As pesquisas qualitativas são, segundo Martins e Theóphilo (2009, p. 107), “caracterizadas pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos”. E segundo Gerhardt E Silveira (2014, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”.

4.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados deu-se em duas etapas: a primeira de caráter documental através de dados secundários disponíveis em bancos de dados da instituição na qual a pesquisa foi realizada. A pesquisa documental, de acordo com Marconi e Lakatos (2009) e Gil (2010), baseia-se na busca por informações em fontes primárias (documentos de primeira mão): materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou fontes secundárias (documentos de segunda mão): materiais que já foram trabalhados, porém ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa; e podem ser contemporâneas ou retrospectivas. Os documentos podem ser escritos ou não, compilados pelo autor ou transcritos de fontes primárias contemporâneas. Através da pesquisa documental, foi possível determinar os sujeitos da pesquisa (Seção 4.1).

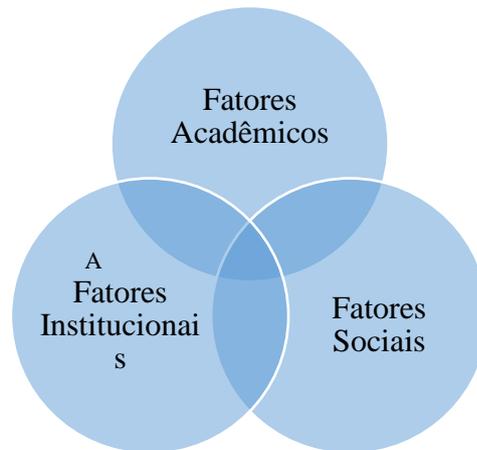
A segunda etapa da pesquisa se deu por meio de questionário semiestruturado (APÊNDICE A) enviado aos sujeitos da pesquisa. Segundo Martins e Theóphilo (2009), o questionário é um instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social, um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever.

O instrumento de pesquisa visa identificar os fatores influenciadores na integração e afiliação universitária dos estudantes detalhado acima. Assim, fazendo uso do referencial e dos conceitos teóricos fundamentais para essa pesquisa, foi possível determinar as ideias centrais para a elaboração do questionário, bem como para a coleta e análise empírica dos dados.

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir dos conceitos de integração e afiliação universitárias propostas, respectivamente, por Tinto (2012) e Coulon (2008), foi possível elaborar o mapa conceitual apresentado na Figura 5 e as subdimensões que podem caracterizar os fatores favorecedores da integração e afiliação, no Quadro 3.

Figura 5 - Mapa conceitual de coleta e análise dos dados



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Nesse mapa, é possível visualizar as dimensões centrais que embasaram a coleta e análise empírica. Cada um desses fatores engloba subdimensões que serão investigadas como fatores favorecedores da permanência, integração e afiliação universitária. Os fatores acadêmicos, institucionais e sociais podem se apresentar isolados ou, usualmente associados. Isso justifica as intercessões no mapa conceitual – os fatores influenciadores da permanência, integração e afiliação dos estudantes, muitas vezes, não se apresentam isolados, mas se apresentam integrados ou influenciados por outros fatores, corroborando as teorias de Tinto (2012) e Coulon (2008). A intercessão representada no mapa pela letra “A” refere-se ao fator que engloba todos as subdimensões.

No Quadro 3, encontram-se as subdimensões que podem caracterizar a integração e afiliação universitárias. Essas subdimensões foram criadas a partir das teorias de Tinto (2012) e Coulon (2008).

Quadro 3 - Subdimensões que podem caracterizar a integração e afiliação universitárias

Fatores Acadêmicos	Fatores Institucionais	Fatores Sociais
1. Ter boas notas; 2. Ausência de reprovação; 3. Desenvolvimento intelectual; 4 Hábito de leitura; 5 Escrita eficiente; 6 Ler, escrever, falar e pensar de forma autônoma; 7 Reconhecer as tarefas exigidas; 8 Ter habilidade para apresentação oral.	1. Compreender as regras institucionais; 2. Cumprir os prazos para requerimento; 3. Cumprir normas em geral.	1. Realizar atividades extracurriculares; 2. Ocupar os vários espaços intitucionais – monitorias, projetos de extensão e pesquisa; 3. Conhecer diferentes sujeitos; 4. Interagir em sala de aula; 5. Se reconhecer nos espaços intitucionais; 6. Comunicar-se eficientemente com colegas, professores e funcionários; 7. Relacionar-se bem com os funcionários e colegas da Instituição.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das teorias de Tinto e Coulon (2018).

Dentro dos fatores institucionais retirados das teorias de Tinto (2012) e Coulon (2008), buscamos apresentar algumas questões relativas à percepção de infraestrutura e serviços prestados, destacando o atendimento prestados nos diversos setores da instituição, a qualidade dos serviços de alimentação no campus e do acervo da biblioteca.

Além desses fatores – acadêmicos, institucionais e sociais, consideramos importante colocar algumas questões sobre possíveis fatores urbanos e aspectos culturais oferecidos pela cidade e região que podem influenciar e favorecer esse processo de afiliação, integração e permanência do estudante. Seguem no Quadro 4.

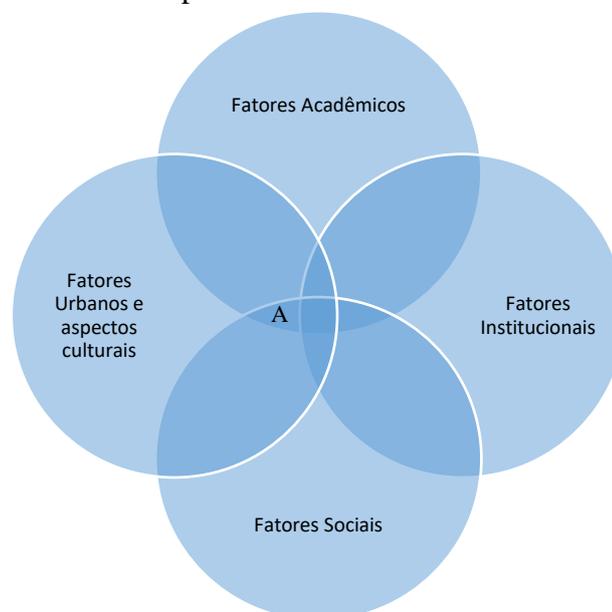
Quadro 4 - Fatores urbanos e aspectos culturais oferecidos pela cidade e região que podem influenciar e favorecer a integração e afiliação universitárias

Fatores Urbanos e Aspectos Culturais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Proximidade com a família; 2. Condições de moradia; 3. Transporte público; 4. Condições de alimentação; 5. Condições de emprego e renda; 6. Relacionamento com a população local; 7. Oferta de atividades culturais e de entretenimento na cidade e região.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao inserirmos os Fatores Urbanos e Aspectos Culturais como possíveis influenciadores na permanência dos estudantes no curso e na instituição, foi preciso modificar o mapa conceitual de coleta e análise de dados. Na Figura 6 encontra-se o mapa atualizado, contendo, agora, as quatro subdimensões.

Figura 6 - Mapa conceitual de coleta e análise dos dados com os fatores urbanos e aspectos culturais



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

O questionário foi aplicado através da ferramenta Google Drive, por sua facilidade de uso e a forma organizada e simples com que são apresentadas as respostas. O questionário contou com 53 questões, objetivas e descritivas, divididas em três seções. A primeira seção do

questionário, com 12 questões, consta de dados pessoais e familiares do estudante. A segunda seção do questionário é composta por 6 questões sobre a escolha do estudante pela UNIFAL-MG e pelo BICE. A terceira seção possui 35 questões que procuram identificar os fatores que influenciaram e favoreceram a permanência, integração e afiliação na universidade. Os 35 fatores listados na terceira seção do questionário estão divididos de acordo com as subdimensões que podem caracterizar a integração e afiliação universitárias, sendo: de 19 a 26 – Fatores Acadêmicos; de 27 a 29 – Fatores Institucionais e de 30 a 35 – percepção de infraestrutura e serviços prestados; de 36 a 45 – Fatores Sociais e de 46 a 53 – Fatores Urbanos e Aspectos Culturais. No final deixamos um campo, não obrigatório, para sugestões, críticas ou elogios sobre o questionário e a pesquisa.

Para a terceira seção do questionário, optamos por utilizar a escala de *likert* de 1 a 5, considerando os seguintes valores: 1 Bem pouco; 2 Pouco; 3 Indiferente; 4 Muito; 5 Extremamente. A escala de *likert* consiste em itens em forma de afirmações ante as quais o respondente externou sua reação, concordando ou discordando (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Assim, os respondentes assinalaram o grau de concordância em relação a 35 fatores considerados favorecedores de sua integração, afiliação e permanência na universidade, respondendo à seguinte pergunta: “em que medida os fatores relacionados a seguir tem influenciado sua permanência no BICE?”

O link do questionário foi enviado para o endereço de e-mail dos sujeitos da pesquisa. Ao longo de um mês repetiu-se esta ação por seis vezes e quando não obteve mais resultados, procedeu-se à busca dos nomes nas redes sociais, o que possibilitou outros retornos.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização dos questionários, procede-se à análise e a interpretação dos dados. Segundo Gil (2010), a análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento. A tabulação contou com o suporte da planilha eletrônica Excel e foram apresentados em forma de tabelas, quadros e gráficos.

A partir das respostas dos estudantes ao questionário, buscou-se compreender o reflexo dos fatores de integração e afiliação universitária na permanência dos estudantes do BICE das Turmas 2015/2 e 2016/1, identificando os fatores acadêmicos, institucionais, sociais, geográficos e aspectos culturais de maior influência na permanência, considerando as interseções destas perspectivas. Dentro dos fatores institucionais, inserimos algumas questões

para analisar a percepção dos estudantes quanto à infraestrutura e serviços prestados pela universidade: foram as questões 40 a 45.

Os fatores favorecedores da permanência, afiliação e integração à universidade foram classificados de acordo com a ordem da questão apresentada no questionário, sendo questões 19 a 26 – Fatores Acadêmicos; Questões 27 a 35 – Fatores Institucionais e percepção de infraestrutura e serviços prestados; Questões 36 a 45 – Fatores Sociais; Questões 46 a 53 – Fatores Urbanos e Aspectos Culturais.

A descrição dos dados foi realizada por meio da técnica de distribuição de frequência que, segundo Oliveira (2016), permitem o processo de resumo e organização dos dados e “busca basicamente registrar as ocorrências dos possíveis valores das variáveis que caracterizam o fenômeno, em suma consiste em elaborar DISTRIBUIÇÕES DE FREQUÊNCIAS das variáveis para que o conjunto de dados possa ser reduzido, possibilitando a sua análise” (REIS; LINO, 2005, p. 14, grifo do autor).

Para facilitar a apresentação e análise dos resultados, utilizou-se, nessa pesquisa, o programa Excel para realizar a distribuição de frequências das variáveis, o que permitiu, também, avaliar o comportamento de uma ou mais variáveis e suas possíveis associações. Assim, os dados da pesquisa documental e empírica foram associados, comparados e relacionados de forma que integrados pudessem fornecer informações que respondessem à questão de pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de acordo com os objetivos propostos.

5.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS – SEÇÕES I E II DO QUESTIONÁRIO

O link do questionário foi enviado para o endereço de e-mail dos 163 estudantes das Turmas 2015/2 e 2016/1 do BICE e posteriormente para suas páginas nas redes sociais, o que possibilitou 38 respostas, totalizando 23,3% dos sujeitos da pesquisa.

O questionário possui 53 questões divididas em três seções. Nesse item analisaremos as respostas das seções 1 e 2 do questionário.

5.1.1 Seção I – Dados Pessoais e Familiares

Na primeira seção buscamos colher dados pessoal e familiar dos estudantes. Seguem os resultados obtidos.

Dos estudantes que responderam ao questionário, 20 são do sexo masculino e 18 são do sexo feminino. 35 estudantes são solteiros, 1 estudante é casado e 2 estudantes estão em união estável. Apenas 3 estudantes responderam possuir um filho cada. Os demais 35 estudantes responderam não possuir filhos.

Com relação à quantidade de irmãos, 3 estudantes não possuem irmãos, 17 possuem um irmão, 7 possuem dois irmãos, 6 possuem três irmãos e 5 possuem quatro ou mais irmãos.

Quanto à escolaridade dos pais, fizemos os gráficos 5 e 6 para facilitar a visualização: a maior concentração está com pais que cursaram o ensino médio: 14 pais e 14 mães. Há 1 pai não alfabetizado; 9 pais e 11 mães que cursaram até a 4ª série do ensino fundamental; 9 pais e 6 mães que cursaram até a 8ª série do ensino fundamental; 4 pais e 4 mães com ensino superior; 1 pai e 3 mães com pós-graduação.

A escolaridade dos pais influencia na trajetória escolar dos filhos, pois como destaca Bourdieu (2012), é a socialização familiar a principal fonte de transmissão do capital cultural, seguida pela escola. Esse capital cultural é considerado o conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelo sistema escolar por meio de um processo de socialização e se caracteriza como a forma determinante, de criação de disposições como

organização, disciplina, valorização da leitura e da escrita, valorização dos estudos, entre outros.

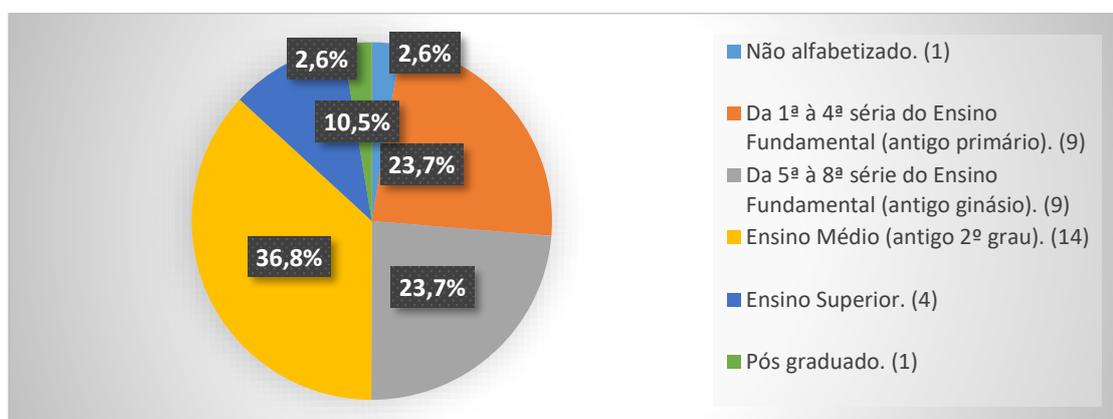
O capital cultural é o que pode designar o sucesso ou o fracasso de cada aluno, pois a posse de capital cultural pode favorecer o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, a erudição e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitam o aprendizado escolar à medida que funcionam como ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso de crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, é uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para outras crianças significa algo estranho, distante ou mesmo ameaçador (BOURDIEU, 2012).

Figueiredo (2015) enfatiza que as desvantagens em termos de capital cultural acumuladas por estudantes pobres vão se potencializar no ensino superior e pode ser fator limitador para o melhor desempenho acadêmico, revelando dificuldades de relacionamento com professores e na criação de laços afetivos com colegas, na realização de atividades extracurriculares, no receio em ocupar os diferentes espaços universitários e afetar o processo de integração e afiliação universitária.

Para Viana (2007), a mobilização e engajamento familiar é fundamental para o sucesso escolar dos filhos, e há caso em que o desejo dos pais provoca a mobilização dos filhos em torno do projeto escolar. Essa autora defende que há maior mobilização familiar para o sucesso escolar nos casos de estudantes das classes médias.

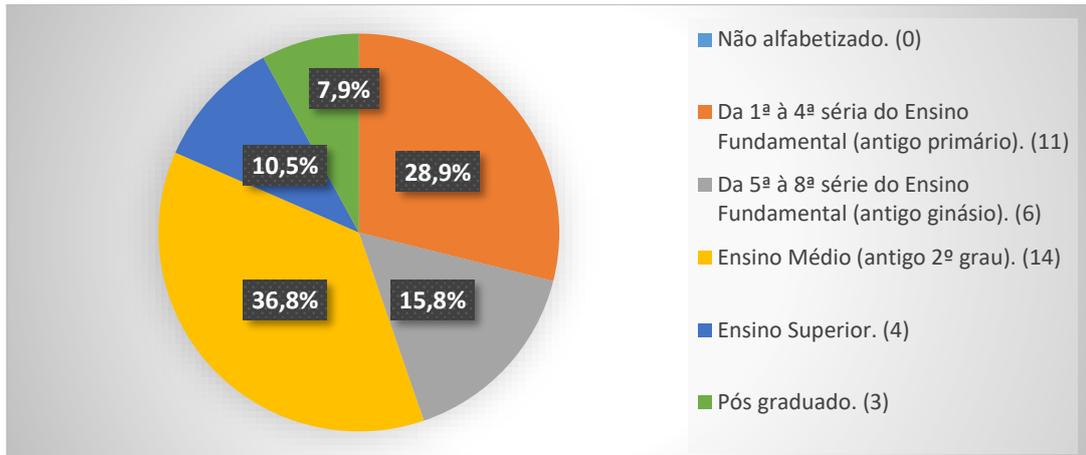
Para os estudantes das camadas populares, é mais comum que o avanço nos estudos vai acontecendo conforme surgem as oportunidades, avançando etapa por etapa nos ciclos escolares. O movimento de emancipação cultural e social através da escola acontece, muitas vezes, apesar dos pais.

Gráfico 5 - Escolaridade do pai dos estudantes que responderam ao questionário



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Gráfico 6 - Escolaridade da mãe dos estudantes que responderam ao questionário



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quando questionados se os pais/familiares apoiam os estudos, apenas 1 estudante respondeu que não tem o apoio dos pais e familiares. Já quando questionados se os pais/familiares apoiam o curso escolhido, o número de estudantes que não possuem o apoio dos pais e familiares cresce para 3. O motivo de não apoiar os filhos na escolha de um bacharelado interdisciplinar pode estar na inovação que o curso traz, fugindo do padrão de ensino já solidificado nas universidades e faculdades brasileiras, onde o estudante já escolhe a formação antes de ingressar no curso. Apesar desses, a maioria dos pais e familiares apoiam a escolha do curso pelo estudante.

Esse apoio dos pais/familiares aos estudantes pode ser emocional, financeiro ou intelectual. 24 estudantes responderam possuírem o apoio emocional e financeiro dos pais e familiares; 12 responderam possuírem o apoio intelectual e cultural; e 4 responderam não possuírem o apoio dos pais e familiares na vida escolar. Lembrando que o estudante respondente poderia marcar mais de uma opção relacionada ao apoio dos pais e familiares.

5.1.2 Seção II – Sua escolha pela UNIFAL-MG e pelo BICE

Na segunda seção buscamos saber os motivos da escolha do estudante pela UNIFAL-MG e pelo BICE. Essa seção constou de 6 questões. As três primeiras são fechadas e as três últimas são abertas. Nas questões fechadas, o estudante pôde marcar mais de uma opção e ainda inserir outros motivos que ele achasse importante.

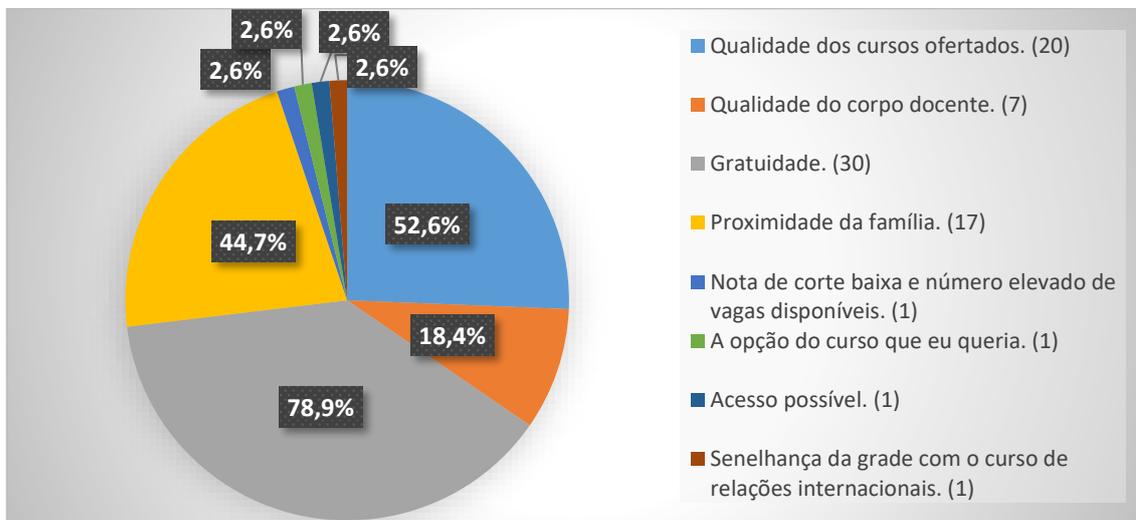
Entender os fatores que levaram o estudante a escolher a universidade e o curso nos ajuda a compreender o processo de integração e permanência, uma vez que o sentimento de

pertença só se dá quando o estudante percebe, no seu desenvolvimento, congruência intelectual, social e normativa com a qualidade acadêmica, as regras sociais e os valores institucionais da universidade. Além disso, é possível identificar as características institucionais que favorecem a integração e a afiliação dos estudantes, um dos nossos objetivos específicos.

Ao ser questionado sobre os fatores que influenciaram a escolha pela UNIFAL-MG, vemos no Gráfico 7 que a gratuidade foi apontada por 30 estudantes como principal motivo, seguida da qualidade dos cursos ofertados (20), da proximidade da família (17) e, por último, a qualidade do corpo docente (7). Além desses, os estudantes incluíram os seguintes motivos: nota de corte baixa e número elevado de vagas disponíveis (1); a opção do curso que eu queria (1); o acesso possível (1); e a semelhança da grade com o curso de relações internacionais (1).

Observamos, através das respostas, que alguns estudantes escolheram a universidade por ser a opção possível ou a de menor nota de corte, não necessariamente a desejada. Escolhas feitas dessa forma podem prejudicar o processo de integração, uma vez que o estudante tem dificuldade em se reconhecer no espaço universitário e desenvolver o sentimento de pertença.

Gráfico 7 - Fatores que influenciaram a escolha pela UNIFAL-MG



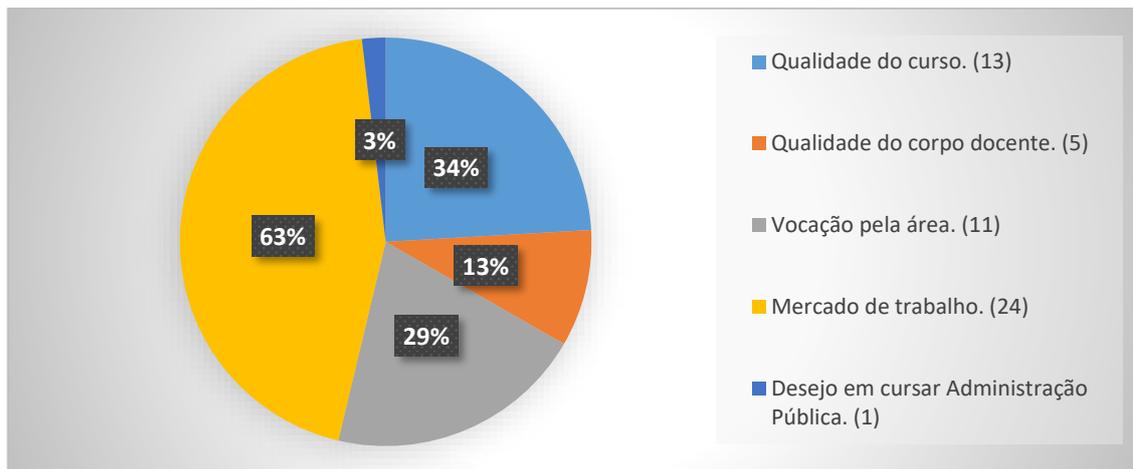
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre os fatores que influenciaram a escolha pelo BICE, o mais relevante foi o mercado de trabalho (24), seguido da qualidade do curso (13), da vocação pela área (11) e da qualidade do corpo docente (5). Além desses fatores, 1 estudante escolheu o curso devido seu desejo em cursar Administração Pública, conforme Gráfico 7.

Para a percepção vocacional e consolidação profissional o estudante precisa compartilhar valores e interesses com a comunidade acadêmica e desenvolver o sentimento de

pertença. Observamos que, para os estudantes que escolheram o BICE, o mercado de trabalho é o fator de maior relevância, porém a vocação pela área não está na mesma proporção, demonstrando que a percepção vocacional não foi tida por parte dos estudantes como fator fundamental para a consolidação profissional.

Gráfico 8 - Fatores que influenciaram a escolha pelo BICE

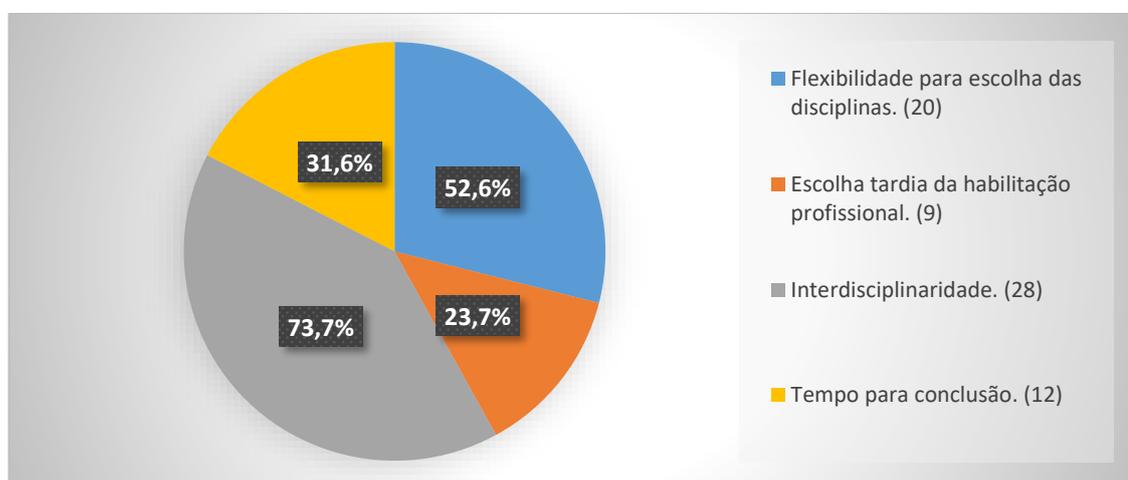


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A última questão fechada dessa seção é sobre as qualidades que o estudante enxerga no BICE. No Gráfico 9 podemos observar que a interdisciplinaridade foi o fator mais relevante, apontado por 28 estudantes, seguido da flexibilidade para escolha das disciplinas (20), do tempo para conclusão (12) e por fim a escolha tardia da habilitação profissional (9).

Enxergar qualidades na instituição escolhida é o primeiro passo no processo de integração, que leva o estudante a perceber congruência pessoal com as atitudes, valores, crenças e normas da instituição universitária.

Gráfico 9 - Maiores qualidades do BICE



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As três questões que se seguem foram abertas, permitindo que os estudantes colocassem respostas longas. Os nomes dos estudantes foram substituídos por números (Estudante 1; Estudante 2, Estudante 3...) para manter a privacidade dos respondentes. A transcrição de todas as respostas encontra-se no Apêndice B.

A primeira pergunta foi sobre o que o estudante mudaria no BICE. Apenas o Estudante 19 não respondeu a essa questão.

Quando o estudante ingressa no ensino superior, ele enfrenta desafios que incluem temas acadêmicos, institucionais, de relacionamentos sociais e de seu próprio desenvolvimento psicossocial e vocacional. Nesse processo o estudante precisa aprender as regras da universidade e, além, ser capaz de jogar com elas, descobrindo suas exceções e como contorná-las. Muitos estudantes conseguem passar por esses desafios e criar novos padrões cognitivos, de organização e de compromisso com os estudos; estabelecem relacionamentos interpessoais mais maduros com colegas e professores; adquirem novas competência e estratégias de tolerância às diferenças e de relações com autoridade; e passam por um processo de desenvolvimento pessoal e vocacional mais cristalizado e organizado. Outros, porém, encontram grandes dificuldades para transpor esses desafios, e podem desenvolver, em decorrência, ansiedade, dificuldade de adaptação, repetência, absenteísmo, depressão, dependência química, melancolia, fobias, isolamento. Essa dificuldade pode estar relacionada à bagagem cultural e social que esse estudante carrega, revelando dificuldade de aprendizagem e de relacionamento.

Alguns estudantes não enxergam necessidade de mudança no BICE, outros, porém, citaram mudanças relacionadas às disciplinas; ao Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (Piepex); à necessidade de aproximar o conteúdo da prática; ao horário e tempo; à recepção dos calouros e ao vínculo.

- a) Dinâmica curricular – Várias mudanças propostas pelos estudantes estão relacionadas às disciplinas (17 estudantes), principalmente à disciplina de cálculo (9 estudantes). Essa dificuldade encontrada pelos estudantes pode estar relacionada ao ensino deficitário da matemática nas escolas públicas, origem da maioria dos estudantes. Essas mudanças estão relacionadas à avaliação, ao período em que é ofertada, à necessidade da disciplina ou à obrigatoriedade a mesma. Exemplos:

“a dinâmica das matérias de cálculo 1, 2 e 3.” (ESTUDANTE 6);
 “colocaria a matéria de prática de pesquisa no quinto ou no sexto semestre. Cálculo 2 não deveria ser cobrado para alunos de adm. pública. O cálculo 1, 2 e 3 têm uma exigência do nível de engenharia, o que não é necessário para os estudantes de economia, contabilidade e administração.” (ESTUDANTE 38);

“tentar colocar menos matérias obrigatórias e mais DOBs. Isso faz com que o aluno não precise cursar disciplinas desnecessárias para o seu objetivo acadêmico.” (ESTUDANTE 7).

- b) PIEPEX - O Piepex é o Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão - atividade central do BICE, que busca envolver os discentes nas mais variadas experiências extracurriculares, incluindo participação em projetos de pesquisa e extensão, atividades de ensino e eventos como palestras e apresentação de trabalhos. As mudanças propostas pelos estudantes (3 estudantes) estão relacionadas à ampliação da oferta dos projetos para atingir aqueles estudantes trabalhadores e à troca do programa por estágio obrigatório. Exemplos:

“a oferta de projetos do PIEPEX para todos os alunos, pois a maioria é em horário de expediente e tem muitos alunos que moram fora da cidade.” (ESTUDANTE 10);

“tiraria o PIEPEX e acrescentaria estágio obrigatório.” (ESTUDANTE 5).

- c) Mercado de trabalho: Alguns estudantes (3 estudantes) enxergam o BICE como um curso desassociado da prática e do mercado de trabalho, muito teórico, distante da comunidade e mais voltado para a área acadêmica. Exemplos:

“visaria mais o mercado de trabalho expondo ferramentas do cotidiano de um economista / controlador / atuário / administrador. E também aliviaria um pouco a matéria de cálculo I e II.” (ESTUDANTE 20);

“tentaria trazer o curso pra realidade do estudante e levaria os estudante para além dos portões da faculdade.” (ESTUDANTE 2);

“o modo de como o curso é totalmente voltado para área acadêmica.” (ESTUDANTE 31).

- d) Grade de horário e tempo: Alguns estudantes (3 estudantes) citaram que deveriam haver mudanças relacionadas à grade horários e ao tempo para conclusão. Exemplos:

“ter um horário mais rígido, sem a possibilidade de pegar todas as matérias.” (ESTUDANTE 11);

“o tempo para estar cursando 3 anos são muito pouco, e a maioria não consegue forma no tempo estipulado.” (ESTUDANTE 18).

- e) Recepção aos calouros: Alguns estudantes (2 Estudantes) citaram a necessidade de a instituição dar maior atenção aos calouros, através de uma recepção melhor e informações mais claras de como funciona o BICE. Exemplo:

[além de citar mudanças na disciplina de Cálculo, disse que] mudaria a “[...] recepção, estamos no início do período e no primeiro dia de aula encontrei vários alunos "perdidos" pra encontrar suas salas e com relação ao funcionamento do R.U, acredito que melhorando a recepção o aluno se sentirá mais acolhido.” (ESTUDANTE 1).

f) Vínculo: um estudante citou a dificuldade de criar vínculo com os colegas e a identificação com a turma devido a flexibilidade das disciplinas. Essa flexibilidade na escolha das disciplinas é uma característica que difere o BICE dos cursos tradicionais. Para muitos, como observamos no Gráfico 9, essa característica é vista como uma qualidade, para o Estudante 4 é vista como uma desvantagem:

“A flexibilidade de escolha de disciplinas ocorre de maneira que faz com que cada disciplina seja cursada com uma turma diferente, dificultando uma identificação com a turma, diferente de outros cursos em que o aluno pertence a uma turma do início até a conclusão do curso.” (ESTUDANTE 4).

A segunda pergunta foi sobre como o estudante descreveria sua experiência com o BICE. Apenas o Estudante 19 não respondeu a essa pergunta.

A experiência do estudante com o curso escolhido nos revela o quanto ele conseguiu aprender do ofício de estudante e dos inúmeros códigos que balizam a vida intelectual para adquirir um status social novo. Observamos nas respostas, que a maioria teve uma experiência boa com o curso, revelando que estes estudantes já estavam familiarizados com o ambiente universitário e já se sentiam membros da universidade. Porém quando analisamos algumas respostas, conseguimos entender o que Coulon (2008) defende sobre alguns estudantes precisaram de um tempo maior para criarem o *habitus* e se tornarem membro, e alguns estudantes passaram por esse processo sem nunca conseguirem se afiliar. A afiliação é um processo cuja duração e dificuldades dependem de diversos fatores, como o tipo de instituição frequentada, os estudos empreendidos, o caminho percorrido anteriormente e situações pessoais dos estudantes.

Cada estudante responde de uma forma a esse processo e esse período de vulnerabilidade psicológica pode levar o estudante a um sofrimento que gera mal-estar, resultando em sintomas de ordem emocional e relacional.

a) Experiência positiva com o BICE: 17 Estudantes consideraram a experiência com o BICE positiva, enaltecendo pontos como:

- A interdisciplinaridade:

“é uma experiência muito boa, não conhecia o interdisciplinar mas com o BICE pude ver como é uma opção boa pela sua flexibilidade.” (ESTUDANTE 3);

“muito bom, a interdisciplinaridade do curso abre muitas possibilidades profissionais.” (ESTUDANTE 29).

- Os conhecimentos adquiridos:

“marcada por muito conhecimento e crescimento pessoal” (ESTUDANTE 8).

- A flexibilidade:

“a melhor possível. Toda a flexibilidade necessária pra quem estuda e trabalha.” (ESTUDANTE 33).

b) Experiência positiva com o BICE, porém com ressalvas: cansativa, desgastante, estressante e até frustrante.

“interessante e frustrante.” (ESTUDANTE 2);

“no começo era muito bom, depois cansativo demais.” (ESTUDANTE 12);

“boa, no entanto cansativa e estressante por conta de algumas matérias.” (ESTUDANTE 20);

“apesar das dificuldades, uma experiência enriquecedora.” (ESTUDANTE 22);

“boa, porém passei por muitos problemas psicológicos tive falta de apoio.” (ESTUDANTE 6);

“Ótima experiência. Mas triste por estar quase concluindo o BICE com tudo direcionado para um específico e ouvir muitos comentários ruins dos alunos que já estão cursando, isso me deixa desanimada de seguir. Então acredito que a recepção deve ser feita não somente no Bice mas também no específico de Administração Pública que está ao meu ver acabando. Pois não tem alunos, fico me perguntando o que tem feito esses alunos, mesmo tendo tudo para seguir, ou seja, diretivas, mas mesmo assim desistem.” (ESTUDANTE 1).

c) Experiência negativa com o BICE: alguns estudantes consideraram que, no final, a experiência foi comum, regular, não foi positiva ou se tornou complicada.

“comum” (ESTUDANTE 4);

“regular” (ESTUDANTE 14);

“não boa” (ESTUDANTE 28);

“complicada uma vez que quando entrei era integral e precisava trabalhar.” (ESTUDANTE 17).

A terceira e última questão dessa seção foi como o estudante apresentaria o BICE para outras pessoas. Apenas o Estudante 19 não respondeu a essa questão.

Apresentar o curso para outras pessoas enaltecendo suas qualidades é uma demonstração de concordância com o modelo do curso, seus valores, normas e ideais.

a) Apresentaria enaltecendo as qualidades do BICE: boa parte dos estudantes apresentaria o BICE enaltecendo:

- A interdisciplinaridade:

“é um curso Interdisciplinar que apresenta um novo perfil do profissional que sabe um pouco de tudo” (ESTUDANTE 23);

“o BICE é um curso interdisciplinar, onde você pode cursar matérias das mais diversas áreas, vai de programação até psicologia. Isso possibilita o crescimento do aluno, pois instiga o saber e conduz cada um para área que mais agrada.” (ESTUDANTE 38).

- A escolha tardia da habilitação profissional:

“curso que te permite ter um contato inicial com possíveis áreas de interesse e te permite uma escolha após esse contato. Diferentes dos vestibulares normais em que os estudantes dão um verdadeiro tiro no escuro.” (ESTUDANTE 33).

- Os conhecimentos adquiridos em mais de uma área:

“é um curso onde você aprende matérias em comum de 3 cursos diferentes e após a conclusão destas, escolhe qual curso continuar estudando.” (ESTUDANTE 17).

- A flexibilidade:

“um curso dinâmico e flexível.” (ESTUDANTE 21).

- O mercado de trabalho:

“Curso de transição para primeiro conseguir vaga no mercado de trabalho e/ou independência financeira.” (ESTUDANTE 28);

“que é um bom curso e diferencial no mercado de trabalho por conta do interdisciplinar.” (ESTUDANTE 32).

b) Apresentaria apontando as limitações do BICE: alguns estudantes apresentariam o BICE como um bom curso, porém com algumas ressalvas:

- Mercado de trabalho:

“um bom curso, porém pouco preparador para quem quer ir ao mercado de trabalho.” (ESTUDANTE 31).

- Tempo para formação:

“curso bom, mas muito difícil se formar nos 3 anos ofertados.” (ESTUDANTE 6).

- Muito voltado para área acadêmica:

“para obtenção de um título acadêmico é bom, para formação da pessoa melhor procurar um outro curso.” (ESTUDANTE 2).

- Dificuldade do curso:

“curso muito difícil, onde tem que se dedicar e estudar muito.” (ESTUDANTE 12);

[Considera] “Professores de ótima qualidade, campus de ótima qualidade, mas muito maçante.” (ESTUDANTE 20).

c) Apresentaria o BICE, mas não o recomendaria:

“Bom curso, mas não recomendaria muito.” (ESTUDANTE 11).

Diante das respostas obtidas nessa seção, foi possível identificar algumas características institucionais que favorecem a integração e a afiliação dos estudantes:

- a) Atenção ao calouro: a atenção que a instituição dispensa aos calouros favorece a integração e afiliação, proporciona o bem-estar e segurança do estudante com relação às regras, normas e códigos institucionais e alivia o estresse e o sofrimento provocados por esse processo. Encontramos como reivindicações dos estudantes uma atenção maior por parte da instituição aos calouros. E não somente aos calouros do BICE, mas também aos calouros dos específicos. Essa atenção é no sentido de apresentar orientações quanto às normas, regras e códigos institucionais e quanto às disciplinas obrigatórias e optativas;
- b) Atenção a disciplinas de maior dificuldade dos estudantes: todo estudante se identifica mais com umas disciplinas do que com outras, mas quando vários estudantes sentem dificuldade numa mesma disciplina, a instituição deve procurar entender o que provoca tal dificuldade e quais medidas pode tomar para solucionar tal problema. Uma recorrente reclamação dos estudantes é sobre a disciplina de cálculo. A dificuldade encontrada pelos estudantes nessa disciplina pode estar relacionada ao ensino deficitário da matemática nas escolas públicas, origem da maioria dos estudantes, conforme observamos na Seção I de respostas. Nesse caso específico, aulas de nivelamento podem ser a solução, mas é importante oferece-las para os estudantes dos períodos diurno e noturno. Além disso, se faz importante verificar se as exigências das disciplinas de cálculo estão de acordo com as necessidades dos cursos ofertados;
- c) Atenção ao futuro do estudante fora da universidade: o objetivo do BICE é promover a formação de um profissional generalista e de cidadãos com visão crítica e reflexiva para o mercado de trabalho. Proporcionar que o estudante enxergue a possibilidade de ocupar um bom lugar no mercado de trabalho favorece o processo de integração e afiliação. Muitos estudantes enxergam essa qualidade no BICE, como um bom curso preparador para o mercado de trabalho. Porém alguns estudantes enxergam o curso desassociado da prática, pouco preparador para o mercado de trabalho e muito voltado para a área acadêmica. Para evitar tal visão, a instituição pode promover ainda mais eventos que: estejam voltados para o mercado e a prática profissional; que levem o estudante para fora dos portões da universidade, através da extensão

universitária; e apresente a área acadêmica como uma oportunidade de mercado de trabalho.

A seguir, faremos a análise das respostas da Seção III do questionário, sobre os fatores que influenciaram e favoreceram a permanência, integração e afiliação universitária dos estudantes das Turmas 2015/2 e 2016/1 do BICE.

5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS – SEÇÃO III DO QUESTIONÁRIO

A seção III do questionário buscou compreender os fatores que influenciaram e favoreceram na permanência, integração e afiliação universitária dos estudantes das Turmas 2015/2 e 2016/1 do BICE. Além disso, buscou responder aos objetivos específicos “identificar os fatores de influência na permanência do estudante no curso e na instituição” e “verificar se os fatores urbanos têm influência no processo de integração, afiliação e, conseqüentemente, na permanência do estudante na universidade”.

Essa seção foi composta por 35 afirmações sobre as quais o estudante poderia assinalar uma entre cinco opções demonstrando seu grau de concordância, buscando responder à seguinte questão: em que medida os fatores relacionados a seguir tem influenciado sua permanência no BICE?

Para essa resposta o estudante deveria considerar a seguinte escala de concordância: 1 Bem Pouco; 2 Pouco; 3 Indiferente; 4 Muito; 5 Extremamente.

A primeira coluna da tabela refere-se ao número da questão no questionário. Na segunda coluna estão os fatores influenciadores na permanência, integração e afiliação do estudante. Na terceira coluna está o grau de influência, dividido em 5 partes, de acordo com a escala de concordância de 1 a 5.

Quanto aos fatores favorecedores da permanência, integração e afiliação do estudante, estes estão distribuídos no questionário de acordo com as dimensões centrais: Fatores Acadêmicos, Fatores Institucionais (percepção de infraestrutura e serviços prestados), Fatores Sociais e Fatores Urbanos e Aspectos Culturais. Cada um desses fatores engloba as subdimensões que foram extraídas das teorias de Tinto (2012) e Coulon (2008) e transformadas em afirmações para que o estudante colocasse seu grau de concordância quanto ao nível de influência que cada fator tem para a permanência dele no BICE.

Dentro dos fatores institucionais retirados das teorias de Tinto (2012) e Coulon (2008), buscamos apresentar algumas questões relativas à percepção de infraestrutura e serviços

prestados, destacando o atendimento prestados nos diversos setores da instituição, a qualidade dos serviços de alimentação no campus e do acervo da biblioteca.

Tinto (2012) defende que o processo de integração e afiliação universitária é complexo e multifacetado. Para compreender esse processo nas Turmas 2015/2 e 2016/1 do BICE, fez-se necessário medir o quanto cada fator influencia na decisão de permanecer no curso, a partir da ótica do estudante.

Conforme podemos observar na Tabela 3, dos 35 fatores apresentados, 19 fatores foram considerados indiferentes para a permanência da maioria dos estudantes (54%). 13 fatores foram considerados muito influenciadores na permanência (37%). 1 fator foi considerado bem pouco influenciador na permanência (3%). 2 fatores ficaram empatados: um entre o indiferente e o muito, o outro ente o indiferente e o bem pouco (6%).

Porém destacamos que, dos fatores considerados indiferentes, 6 possuem a soma de estudantes que consideram o fator muito e extremamente favorecedores da permanência superior ao número de estudantes indiferentes. Esses fatores são 24, 28, 35, 36, 47 e 48. E um fator possui a soma de estudantes que consideram o fator muito e extremamente favorecedores da permanência igual ao número de estudantes indiferentes. Esse fator é o 26 - A habilidade para apresentação oral. No fator 37, a soma dos estudantes que consideram muito e extremamente favorecedor da permanência é superior ao número de estudantes que o consideram indiferente, porém inferior à soma dos estudantes que consideram o fator pouco e bem pouco.

Tabela 3 - Grau de influência dos fatores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário

(continua)

Nº	FATORES	Grau de influência				
		1	2	3	4	5
19	As notas obtidas.	3	10	15	7	3
20	As aprovações nas disciplinas.	1	7	10	15	5
21	O aprendizado das disciplinas	0	8	9	15	6
22	O hábito de leitura.	4	6	17	8	3
23	Ter melhorado a escrita e a interpretação de texto.	4	2	12	14	6
24	Ter conquistado a autonomia de pensamento, leitura, escrita e fala.	4	1	14	11	8
25	A compreensão das tarefas exigidas.	1	7	11	14	5
26	A habilidade para apresentação oral.	5	5	14	13	1
27	A compreensão das regras institucionais.	6	5	15	9	3
28	A capacidade de cumprir os prazos para requerimentos.	5	7	12	10	4
29	A capacidade de cumprir as normas institucionais.	6	4	16	9	3
30	A qualidade das refeições do Restaurante Universitário.	8	4	14	6	6

Tabela 3 - Grau de influência dos fatores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário

(conclusão)

Nº	FATORES	Grau de influência				
		1	2	3	4	5
31	A qualidade dos produtos ofertados pela Cantina do campus.	9	7	11	7	4
32	A qualidade do acervo da Biblioteca do campus.	3	2	8	19	6
33	O atendimento prestado pelo CIAI – Centro Integrado de Atendimento e Informações.	5	6	18	6	3
34	O atendimento prestado pela Coordenação do Curso.	6	8	13	11	0
35	O atendimento prestado pelo Setor de Protocolo.	2	5	14	13	4
36	A realização de atividades extracurriculares.	3	10	11	10	4
37	A participação em monitorias, tutorias, projetos de extensão, projetos de pesquisa, estágio, PET, ITCP, Empresa Júnior, Ligas, iniciação científica, entre outros.	8	6	11	11	2
38	A participação em eventos e atividades culturais e esportivas realizadas pela universidade.	8	6	13	8	3
39	Ter a oportunidade de conhecer pessoas diferentes.	1	7	8	15	7
40	A interação com colegas, professores e funcionários.	3	5	7	17	6
41	Se reconhecer nos espaços institucionais.	8	7	5	15	3
42	Sentir-se bem no ambiente do campus.	6	4	7	14	7
43	Se sentir como um membro da universidade.	6	3	8	13	8
44	A comunicação com colegas, professores e funcionários.	4	4	7	14	9
45	O relacionamento com colegas, professores e funcionários.	6	4	5	12	11
46	A proximidade com a família.	5	5	8	11	9
47	As condições de moradia.	3	6	11	10	8
48	As condições de alimentação na universidade ou proximidade.	8	4	12	8	6
49	O transporte público.	18	6	9	4	1
50	O relacionamento com a população local.	4	7	16	10	1
51	As condições de emprego e renda.	7	6	13	8	4
52	As atividades culturais de entretenimento da cidade e região.	12	5	15	4	2
53	Os benefícios oferecidos pelo Programa de Assistência Estudantil.	10	9	10	3	6

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como não estamos trabalhando com estudantes ingressantes e sim com estudantes que estão em fase de conclusão do BICE, observamos que, no processo de integração e afiliação universitária vivido pelo estudante, alguns dos fatores da Tabela 3 podem ter sido incorporados de tal forma na vivência dos estudantes que eles já o consideram algo normal e corriqueiro, não enxergando mais tanta influência desse fator com o seu processo de permanência. Esse pode

ser o motivo dos estudantes considerarem diversos fatores como indiferentes para a sua permanência.

Observando os Fatores Acadêmicos, separados na Tabela 4, e analisando as respostas aos fatores 19, 20 e 21 podemos verificar que: a maioria dos estudantes considera o aprendizado e a aprovação nas disciplinas muito influenciadores na permanência, porém consideram as notas obtidas indiferentes ou pouco influenciadoras. O estudante sabe que se não obtiver a nota necessária ele não será aprovado na disciplina, e a nota é um balizador do seu aprendizado. Assim, podemos considerar que obter nota na disciplina já é um código incutido que baliza a vida intelectual do estudante.

Além desses, algo semelhante pode ser observado nos fatores 23, 24, 25 e 32²⁵: a maioria dos estudantes considera a melhora na escrita e interpretação de texto e a qualidade do acervo da Biblioteca do campus como muito influenciadores de sua permanência, porém consideram indiferentes o hábito de leitura e a conquista da autonomia de pensamento, leitura, escrita e fala. A leitura pode estar sendo considerada, por esse estudante, como inerente ao processo de formação universitária e um código já absorvido por ele, não mostrando tanta influência desse fator com o seu processo de permanência. Observamos também que a soma de estudantes que consideram a conquista da autonomia de pensamento, leitura, escrita e fala muito e extremamente influenciador (18) para a permanência supera o número de indiferentes (14).

Destacamos o item 25, sobre a compreensão das tarefas exigidas, apresentando o que Coulon (2008) chama de códigos dissimulados no discurso acadêmico e no trabalho intelectual. Esses códigos não são objetos de sinalização explícita por parte dos professores, mas que o estudante deve identificar e interpretar, instantaneamente, para que possa realizar suas tarefas. “Esses códigos dissimulados, esses sinais invisíveis, mas, fortemente presentes, são marcadores de afiliação.” (COULON, 2008, p. 252).

Com relação ao item 26, também podemos observar que o número de estudantes que o considera muito e extremamente favorecedor da permanência é igual ao número de indiferentes (14).

A relevância que o estudante dá aos fatores acadêmicos para a sua permanência demonstra o quanto ele se sente confortável com ritos, regras e tem o domínio dos códigos próprios do trabalho acadêmico. Coulon (2008) defende que a afiliação intelectual é um processo de construção autônoma do conhecimento. “Estamos afiliados intelectualmente

²⁵ Esse fator encontra-se na Tabela 5.

quando compreendemos o que é solicitado, quando vemos no trabalho solicitado sua materialidade e, ao mesmo tempo, seu conteúdo.” (COULON, 2008, p. 253).

Tabela 4 - Fatores Acadêmicos influenciadores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário

Nº	FATORES ACADÊMICOS	Grau de concordância				
		1	2	3	4	5
19	As notas obtidas.	3	10	15	7	3
20	As aprovações nas disciplinas.	1	7	10	15	5
21	O aprendizado das disciplinas	0	8	9	15	6
22	O hábito de leitura.	4	6	17	8	3
23	Ter melhorado a escrita e a interpretação de texto.	4	2	12	14	6
24	Ter conquistado a autonomia de pensamento, leitura, escrita e fala.	4	1	14	11	8
25	A compreensão das tarefas exigidas.	1	7	11	14	5
26	A habilidade para apresentação oral.	5	5	14	13	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os fatores 27, 28 e 29 se referem à dimensão de Fatores Institucionais, conforme Tabela 5. Além desses, incluímos alguns fatores para medir a percepção do estudante quanto à infraestrutura e serviços prestados – são os fatores de 30 a 35, também na tabela 5. Todos os Fatores Institucionais foram considerados, pela maioria dos estudantes, como indiferentes no processo de permanência, com 15, 12 e 16 estudantes respectivamente. Porém é importante observar que a soma dos estudantes que consideraram esses fatores muito e extremamente influenciadores da sua permanência é bastante considerável: 12, 14 e 12 respectivamente. Observamos que com relação ao fator 28, há mais estudantes o considerando muito e extremamente relevante do que indiferente.

Quanto à percepção de infraestrutura e serviços prestados, 5 dos 6 fatores foram considerados, pela maioria dos estudantes, como indiferentes na influência da permanência, com exceção do item 32 - A qualidade do acervo da Biblioteca do campus, que foi considerado muito influenciador da permanência. Observando os 5 fatores considerados indiferentes, no fator 35 - o atendimento prestado pelo Setor de Protocolo, a soma dos graus de concordância muito e extremamente favorecedores da permanência supera o grau indiferente.

A relação do estudante com as regras institucionais é defendida por Coulon (2008) como muito importante para sua afiliação, uma vez que esse estudante não precisa apenas conhecer as regras, mas saber jogar com elas, descobrir as exceções e até saber como contorna-las. O processo de afiliação é também um processo de internalização das regras institucionais. Além disso, a percepção da infraestrutura e dos serviços prestados pela instituição influenciam no

sentido de tornar a estadia do estudante na universidade mais prazerosa; de facilitar o acesso às informações; de favorecer as soluções das dificuldades; e de oferecer ferramentas que favoreçam o aprendizado e a aquisição de conhecimento.

Os estudantes das Turmas 2015/2 e 2016/1 já estão em fase de conclusão do BICE, e isso pode influenciar na percepção dos estudantes quanto a relevância dos Fatores Institucionais na sua permanência. Como já passaram por alguns semestres, a maioria desses estudantes já absorveu as regras institucionais, fazendo com que os fatores 27, 28 e 29 já não apresentem mais expressão na permanência. Não que esses fatores não sejam importantes, principalmente no tratamento com os calouros, como observamos na preocupação dos Estudantes 1 e 36 nas respostas à questão 16, Seção II.

Tanto Coulon (2008) quanto Tinto (2012) defendem a responsabilidade da organização institucional no sucesso ou fracasso do estudante, e ressaltam a importância de a instituição realizar um trabalho pedagógico voltado a favorecer e facilitar o processo de integração e afiliação.

Tabela 5 - Fatores Institucionais influenciadores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário

Nº	FATORES INSTITUCIONAIS	Grau de concordância				
		1	2	3	4	5
27	A compreensão das regras institucionais.	6	5	15	9	3
28	A capacidade de cumprir os prazos para requerimentos.	5	7	12	10	4
29	A capacidade de cumprir as normas institucionais.	6	4	16	9	3
30	A qualidade das refeições do Restaurante Universitário.	8	4	14	6	6
31	A qualidade dos produtos ofertados pela Cantina do campus.	9	7	11	7	4
32	A qualidade do acervo da Biblioteca do campus.	3	2	8	19	6
33	O atendimento prestado pelo CIAI – Centro Integrado de Atendimento e Informações.	5	6	18	6	3
34	O atendimento prestado pela Coordenação do Curso.	6	8	13	11	0
35	O atendimento prestado pelo Setor de Protocolo.	2	5	14	13	4

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na Tabela 6, estão listados dez fatores referentes à dimensão Social. Desses fatores, 7 são considerados muito favorecedores da permanência dos estudantes, 1 está empatado entre o indiferente e o muito (mas a soma do muito e extremamente influenciador na permanência supera o indiferente), 2 foram considerados indiferentes.

A Turma 2015/2 é noturna. Analisando os dados institucionais na pesquisa documental, obtivemos que 41 estudantes dessa turma exerciam alguma atividade remunerada (52%). Essa

condição de estudante trabalhador, do turno noturno, pode dificultar na realização de atividades extracurriculares (36), participação em monitorias, tutorias, projetos de extensão, projetos de pesquisa, estágio, PET, ITCP, Empresa Júnior, Ligas, iniciação científica, entre outros (37) e na participação em eventos e atividades culturais e esportivas realizadas pela universidade (38). Esse pode ser o motivo de alguns estudantes terem considerado indiferentes os fatores 36, 37 e 38 na permanência no BICE.

Quanto aos demais fatores sociais, todos foram considerados de muito a extremamente relevante para a permanência dos estudantes no BICE. Para Tinto, o ambiente institucional pode despertar no estudante o desejo de permanecer no curso, mesmo que ele tenha ingressado com uma expectativa fraca em relação a sua trajetória acadêmica. E o grau percebido de integração social modifica o comprometimento inicial do estudante com a instituição.

O sucesso e gratificação no processo de integração social influem na avaliação geral do indivíduo sobre os custos e benefícios de estar na universidade, modificando a sua experiência educativa e o seu comprometimento institucional.

A concordância com os fatores 41 - se reconhecer nos espaços institucionais, 42 - sentir-se bem no ambiente do campus e 43 - se sentir como um membro da universidade, como favorecedores da permanência, corroboram as teorias de Tinto (2012) e Coulon (2008), que defendem que para estar integrado e afiliado, o estudante precisa se tornar um membro e se reconhecer nos espaços institucionais. É preciso compartilhar dos mesmos códigos que estão implícitos na vida universitária, das mesmas práticas locais e interativas de categorização e interpretação. O estudante que não consegue se tornar um membro na universidade tem grandes chances de ser eliminado ou auto eliminar-se por ter permanecido como um estrangeiro dentro desse ambiente. Além disso, esse sentimento de pertença traz ao estudante a sensação de prazer, bem-estar e acolhimento, e faz com que o sofrimento vivido por ele seja minimizado.

Tabela 6 - Fatores Sociais influenciadores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário

(continua)

Nº	FATORES SOCIAIS	Grau de concordância				
		1	2	3	4	5
36	A realização de atividades extracurriculares.	3	10	11	10	4
37	A participação em monitorias, tutorias, projetos de extensão, projetos de pesquisa, estágio, PET, ITCP, Empresa Júnior, Ligas, iniciação científica, entre outros.	8	6	11	11	2
38	A participação em eventos e atividades culturais e esportivas realizadas pela universidade.	8	6	13	8	3

Tabela 6 - Fatores Sociais influenciadores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário

(conclusão)

Nº	FATORES SOCIAIS	Grau de concordância				
		1	2	3	4	5
39	Ter a oportunidade de conhecer pessoas diferentes.	1	7	8	15	7
40	A interação com colegas, professores e funcionários.	3	5	7	17	6
41	Se reconhecer nos espaços institucionais.	8	7	5	15	3
42	Sentir-se bem no ambiente do campus.	6	4	7	14	7
43	Se sentir como um membro da universidade.	6	3	8	13	8
44	A comunicação com colegas, professores e funcionários.	4	4	7	14	9
45	O relacionamento com colegas, professores e funcionários.	6	4	5	12	11

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Além dos fatores acadêmicos, institucionais e sociais que extraímos das teorias de Tinto e Coulon, consideramos importante colocar algumas questões sobre possíveis fatores urbanos e aspectos culturais oferecidos pela cidade e região que poderiam influenciar e favorecer a permanência do estudante no BICE.

Conforme podemos observar na Tabela 7, dos 8 fatores apresentados, 5 foram considerados pelos estudantes como indiferentes no processo de permanência, 1 como muito influenciador na permanência, 1 como bem pouco e 1 empatado entre o indiferente e o bem pouco.

Observando os 5 fatores considerados indiferentes, nos fatores 47 - as condições de moradia e 48 - as condições de alimentação na universidade ou proximidade, a soma dos graus de concordância muito e extremamente favorecedores da permanência supera o grau indiferente: 18 e 14 respectivamente.

A proximidade com a família é considerada muito e extremamente relevante para a permanência de 20 estudantes. Isso corrobora o que apresentamos como dados dos sujeitos da pesquisa (4.1) onde 62% dos estudantes pesquisados são do Sul de Minas Gerais e 25% são do município de Varginha.

Considerar o transporte público como bem pouco influenciador da permanência pode estar relacionado a dois fatores: a moradia da maioria dos estudantes que responderam ao questionário pode ser nas proximidades do campus ou o estudante usa de outros meios para chegar à universidade, como veículo próprio, por exemplo.

Observamos também, analisando o fator 53, que a maioria dos estudantes (29) que respondeu ao questionário não considera as ações de assistência estudantil favorecedoras da permanência, apesar de termos observado, no perfil dos sujeitos da pesquisa (4.1), que 39% dos

estudantes das Turmas 2015/2 e 2016/1 estão na faixa de renda familiar bruta de até 2 salários mínimos. Dos respondentes, quase 24% consideram os benefícios oferecidos pela assistência estudantil muito ou extremamente influenciadores na sua permanência.

Diante desse dado, realizamos uma pesquisa junto à Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE), em junho/2019, para identificar quantos e quais estudantes respondentes da pesquisa recebiam algum tipo de assistência. Constatamos que 11 estudantes recebem assistência, alguns com auxílio permanência outros não: Dois (2) estudantes assistidos recebem auxílio permanência no valor de R\$400,00 – Estudante 1 e Estudante 3. Três (3) estudantes assistidos recebem auxílio permanência no valor de R\$200,00 – Estudante 11, Estudante 16 e Estudante 18. Seis (6) estudantes assistidos não recebem auxílio permanência – Estudante 9, Estudante 21, Estudante 23, Estudante 25, Estudante 30 e Estudante 37. Três (3) estudantes já foram assistidos, mas atualmente não são mais - Estudante 27, Estudante 32 e Estudante 35. Os demais 24 não são beneficiados com a assistência estudantil.

Dos 11 estudantes assistidos, 7 consideram a assistência estudantil muito e extremamente influenciadora da permanência, 2 estudantes a consideram indiferente na permanência e 2 a consideram pouco influenciadora na permanência. Dos estudantes não assistidos, 2 consideram que a assistência estudantil é muito e extremamente influenciadora da permanência.

Tabela 7 - Fatores urbanos e aspectos culturais influenciadores na permanência, integração e afiliação dos estudantes que responderam ao questionário

Nº	FATORES URBANOS E ASPECTOS CULTURAIS	Grau de concordância				
		1	2	3	4	5
46	A proximidade com a família.	5	5	8	11	9
47	As condições de moradia.	3	6	11	10	8
48	As condições de alimentação na universidade ou proximidade.	8	4	12	8	6
49	O transporte público.	18	6	9	4	1
50	O relacionamento com a população local.	4	7	16	10	1
51	As condições de emprego e renda.	7	6	13	8	4
52	As atividades culturais de entretenimento da cidade e região.	12	5	15	4	2
53	Os benefícios oferecidos pelo Programa de Assistência Estudantil.	10	9	10	3	6

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A partir dos resultados da pesquisa, foi possível compreender que o reflexo dos fatores de integração e afiliação universitária na permanência dos estudantes das Turmas 2015/2 e

2016/1 do BICE se dá de forma multifatorial. Foi possível, também, identificar os fatores de influência na permanência do estudante no curso e na instituição – um dos nossos objetivos específicos.

Na Figura 6 encontra-se o mapa conceitual onde constam os fatores que os estudantes apontaram, o número de estudantes que o consideraram muito e extremamente influenciadores para a permanência no BICE e na instituição e as interseções entre os fatores:

a) Fatores Acadêmicos:

- As aprovações nas disciplinas – 20;
- O aprendizado das disciplinas – 21;
- A compreensão das tarefas exigidas – 19;

b) Fatores Acadêmicos com interseção com fatores institucionais:

- Ter melhorado a escrita e a interpretação de texto – 20;
- Ter conquistado a autonomia de pensamento, leitura, escrita e fala – 19;

c) Fatores Institucionais:

- A capacidade de cumprir os prazos para requerimentos – 14;
- O atendimento prestado pelo Setor de Protocolo – 17;

d) Fatores Institucionais com interseção com Fatores Acadêmicos:

- A qualidade do acervo da Biblioteca do campus – 25;

e) Fatores Sociais com interseção com Fatores Acadêmicos:

- A realização de atividades extracurriculares – 14;

f) Fatores Sociais com interseção com Fatores Institucionais:

- Se reconhecer nos espaços institucionais – 18;
- Sentir-se bem no ambiente do campus – 21;
- Se sentir como um membro da universidade – 21;

g) Fatores Sociais com interseção com Fatores Institucionais e Acadêmicos:

- A interação com colegas, professores e funcionários – 23;
- A comunicação com colegas, professores e funcionários – 23;

- O relacionamento com colegas, professores e funcionários – 23;

h) Fatores Sociais com interseção com Fatores Acadêmicos, Institucionais e Urbanos:

- Ter a oportunidade de conhecer pessoas diferentes – 22;

i) Fatores Urbanos:

- A proximidade com a família – 20;

- As condições de moradia – 18;

j) Fatores Urbanos com interseção com Fatores Institucionais:

- As condições de alimentação na universidade ou proximidade – 14.

Os fatores apontados no mapa conceitual foram os que tiveram o maior número de estudantes considerando-os muito e extremamente influenciadores na permanência no BICE. O mapa conceitual continua com as interseções por verificarmos que os fatores se influenciam e se comunicam. O único fator presente no mapa conceitual que tem interseção com todas as subdimensões foi o Fator Social “39 - ter a oportunidade de conhecer pessoas diferentes”.

Os Fatores Sociais foram os mais influenciadores na permanência dos estudantes das Turmas 2015/2 e 2016/1 no BICE. 8 dos 10 fatores foram considerados muito e extremamente relevante para a permanência.

Foi possível observar que, dos 8 fatores urbanos e aspectos culturais apresentados, 3 são muito ou extremamente influenciadores da permanência, respondendo afirmativamente ao nosso objetivo específico de verificar se os fatores urbanos têm influência no processo de integração, afiliação e, conseqüentemente, na permanência do estudante na universidade. Já os Aspectos Culturais foram considerados indiferentes.

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa abordou o processo de integração e afiliação universitária em duas turmas do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, que foi concebido pela UNIFAL-MG com o intuito de suprir às necessidades da expansão universitária, aos objetivos de interiorização e vocação regional, atendendo às demandas do município de Varginha-MG.

O debate sobre a integração universitária surgiu com a Teoria da Integração do Estudante de Vincent Tinto. Esse autor intitula de integração universitária o sentimento de pertença que o estudante cria com a instituição de ensino. Se tornar membro da comunidade acadêmica é essencial para a decisão do estudante em permanecer na universidade (TINTO, 2012). O sentimento de pertença é gerado quando o estudante percebe congruência intelectual, social e normativa com a qualidade acadêmica, as regras sociais e os valores institucionais da universidade.

Além da teoria da integração de Tinto, nos apropriamos da noção de afiliação universitária defendida por Coulon (2008). Esse autor entende por afiliação “o método através do qual alguém adquire um status social novo. Ter sucesso significa que fomos reconhecidos como socialmente competente, que os saberes que adquirimos foram legitimados.” (COULON, 2008, p. 32).

Coulon (2008) defende que se não acontecer a adequação entre as exigências acadêmicas e o *habitus* dos estudantes, a probabilidade de fracasso e abandono será muito grande. Na pesquisa apresentada por Oliveira (2016), sobre a evasão do BICE, um dos resultados apresentados foi que o índice de evasão do BICE é superior à média nacional, e que afeta, especialmente, os alunos no início do curso e com baixo rendimento. Assim, utilizando desses e de diversos outros autores, buscou-se compreender como se dá essa adequação e como é o processo de integração, afiliação e decisão de permanecer no curso.

Os trabalhos científicos sobre os temas da integração e afiliação ainda são recentes no cenário nacional, como pôde-se observar no item 3.4, mas de fundamental importância para compreender os processos que são favorecedores à permanência do estudante na universidade. Boa parte dos trabalhos citados, inclusive o realizado por Coulon (2008)²⁶,

²⁶ A pesquisa realizada por Coulon (2008) refere-se ao processo de afiliação universitária vivida por estudantes franceses ingressantes no primeiro ano da universidade Paris 8.

buscaram entender o processo de integração, afiliação e permanência do estudante no primeiro ano de ingresso na universidade.

Diferentemente da maioria das pesquisas realizadas sobre o tema, essa pesquisa sobre a integração e afiliação universitária no BICE trouxe como inovação além do estudo de um bacharelado interdisciplinar, o estudo junto a duas turmas que estão concluindo o curso. Entender os fatores que levaram o estudante a se tornar membro e permanecer na universidade, torna possível um trabalho com o objetivo de facilitar a integração e afiliação do estudante ao ambiente universitário, favorecendo o prazer, o bem-estar e diminuindo o sofrimento vivido pelo estudante nesse processo.

Para compreender o processo de permanência do estudante na universidade, as dificuldades enfrentadas e o caminho percorrido por esse estudante até se tornar um membro, tornou-se importante levantar a discussão das características históricas de exclusão social que envolveram a universidade por décadas, até o papel dessa instituição no atual contexto socioeconômico. Esse resgate histórico nos fez compreender como as políticas educacionais nesse nível de ensino têm sido limitadas e excludentes de grande parte da população brasileira. Esse estudo histórico veio percorrendo as décadas e governos até as políticas implementadas nesse início de século.

Além disso, o estudo procurou refletir sobre conceitos que foram fundamentais a essa pesquisa, como a equidade, a educação, a democratização do ensino superior, a longevidade escolar e o mérito.

Apesar da dificuldade na coleta de dados e na obtenção de maior número de respostas nos questionários, considera-se que a opção metodológica foi adequada para atender aos objetivos propostos nessa pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa que realizamos foi compreender o reflexo dos fatores de integração e afiliação universitária na permanência dos estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia do Campus de Varginha da UNIFAL-MG, que ingressaram na universidade no segundo semestre de 2015 (2015/2) e no primeiro semestre de 2016 (2016/1). E os objetivos específicos buscaram identificar os fatores de influência na permanência do estudante no curso e na instituição; identificar as características institucionais que favorecem a integração e a afiliação dos estudantes; e verificar se os fatores urbanos têm influência no processo de integração, afiliação e, conseqüentemente, na permanência do estudante na universidade.

Primeiramente podemos concluir que os resultados corroboraram com as teorias de Tinto (2012) e Coulon (2008): o reflexo dos fatores de integração e afiliação

universitária na permanência dos estudantes das Turmas 2015/2 e 2016/1 do BICE se dá de forma multifatorial.

Segundo, é importante destacar que, como não trabalhamos com estudantes ingressantes e sim com estudantes que estão em fase de conclusão do BICE, observamos que, no processo de integração e afiliação universitária vivido pelo estudante, alguns dos fatores da Tabela 3 podem ter sido incorporados de tal forma na vivência dos estudantes que eles já o consideram algo normal e corriqueiro, não enxergando mais tanta influência desse fator com o seu processo de permanência. Esse pode ser o motivo dos estudantes considerarem diversos fatores como indiferentes para a sua permanência.

Terceiro, encontramos como reivindicações dos estudantes uma atenção maior por parte da instituição aos calouros. E não somente os calouros do BICE, mas também aos calouros dos específicos. Essa atenção é no sentido de apresentar orientações quanto às normas, regras e códigos institucionais e quanto às disciplinas obrigatórias e optativas. Outra reivindicação dos estudantes, essa mais recorrente, é sobre a disciplina de cálculo. A dificuldade encontrada pelos estudantes nessa disciplina pode estar relacionada ao ensino deficitário da matemática nas escolas públicas, origem da maioria dos estudantes, conforme dados dos sujeitos da pesquisa (4.1). Nesse caso específico, aulas de nivelamento podem ser a solução, mas é importante oferecê-las para os estudantes dos períodos diurno e noturno. Além dessas, extraímos das respostas dos estudantes uma preocupação com relação ao mercado de trabalho: muitos estudantes enxergam o BICE como um bom curso preparador para o mercado de trabalho, porém alguns estudantes enxergam o curso desassociado da prática, pouco preparador para o mercado de trabalho e muito voltado para a área acadêmica. Para evitar tal visão, a instituição pode promover ainda mais eventos que: estejam voltados para o mercado e a prática profissional; que levem o estudante para fora dos portões da universidade, através da extensão universitária; e apresente a área acadêmica como uma oportunidade dentro do mercado de trabalho.

Por fim, foi possível testar, através da aplicação do questionário, se os Fatores Urbanos e Aspectos Culturais possuem influência no processo de permanência do estudante do BICE. Nós concluímos que, dos 8 fatores apresentados, 3 são muito ou extremamente influenciadores da permanência, respondendo afirmativamente ao nosso objetivo específico de verificar se os fatores urbanos têm influência no processo de integração, afiliação e, conseqüentemente, na permanência do estudante na universidade. Já os Aspectos Culturais foram apontados como indiferentes a bem pouco.

Em resposta ao problema de pesquisa: de que modo os estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia do Campus de Varginha da UNIFAL-MG desenvolvem o processo de afiliação e integração universitária? Podemos defender que: o processo de integração e afiliação universitária é desenvolvido pelos estudantes das Turmas 2015/2 e 2016/1 do BICE de forma multifatorial. Fatores das quatro categorias são influenciadores na permanência, integração e afiliação do estudante. Os Fatores Sociais são os que representam maior influência no processo de permanência. Como os estudantes já estão em fase de conclusão do BICE, observamos que alguns dos fatores da Tabela 3 podem ter sido incorporados de tal forma na vivência dos estudantes que eles já o consideram algo normal e corriqueiro, não enxergando mais tanta influência desse fator com o seu processo de permanência. Os Fatores Urbanos são influenciadores da permanência.

Entender que o processo de integração e afiliação dos estudantes do BICE se dá dessa forma foi, para mim como pesquisadora, muito importante e gratificante, tanto por corroborar com as teorias utilizadas, como por trazer dados inovadores que permitem contribuir com os estudos realizados na área. Com satisfação e orgulho posso dizer que esse trabalho proporciona o crescimento e desenvolvimento do Mestrado em Gestão Pública e Sociedade, do Campus de Varginha, do BICE, da UNIFAL-MG e do próprio meio científico. Surpreendentemente concluo que esse estudo não se trata de fazer sentido somente no que concerne à consolidação, ao desenvolvimento e crescimento do Campus de Varginha, como coloquei como justificativa, mas à consolidação, ao desenvolvimento e crescimento do tema no cenário científico brasileiro.

Como contribuições futuras, sugerimos, primeiramente, uma pesquisa com os calouros do BICE, onde a instituição poderá realizar um trabalho com a intenção de facilitar o processo de integração, afiliação e permanência. Além desse, esse estudo pode ser aprofundado por meio de entrevistas com os estudantes que participaram dessa pesquisa para compreender de forma mais profunda como se dá o processo de permanência. A pesquisa pretende, ainda, contribuir para a realização de pesquisas futuras sobre a integração, afiliação e permanência universitária, desafios apresentados aos Bacharelados Interdisciplinares e políticas públicas voltadas para a educação superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**: revista da avaliação da educação superior (Campinas), Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2017.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Os Herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 85-100, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100085&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2017.

ANDRADE, Antonio dos Santos *et al.* Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de psicologia. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, DF, v. 36, n. 4, p. 831-846, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000400831&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2019.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 39-55, mar. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/534>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Reformas e avaliações da educação superior no Brasil (1995-2009). *In*: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernandez (org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. 1. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. v. 1, p. 297-317.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 mar. 2017.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 2. ed. [S. l. : s. n.], 1994. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BOBBIO, Norberto. **Igualdad y libertad**. Barcelona: Paidós, 1993.

BOHRER, Iza N.; PUEHRINGER, Janaina Orso; SILVA, Daniele S.; NAIRDÓF, Judith. A história das universidades: o despertar do conhecimento. *In*: SEMINÁRIO LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN, 2008. Buenos Aires. **Anais** [...] Buenos Aires, 2008. Disponível em: www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf. Acesso em: 5 mar. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 15 mar. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. **Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 19 jul. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país**: 2003-2014. [2014]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: apresentação. c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão**. 2010b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/expansao>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Reuni**. 2010c. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é a UAB**. [2018]. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI**. [2017]. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de cotas**. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre o Sistema de Cotas**: cálculo do número mínimo das vagas reservadas. 2012b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares**. 2010d. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasilia.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. 2009.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2018.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada**. [S. l.]: UNESCO, 2003.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CAIXETA, Sueli Pereira. **Sofrimento psíquico em estudantes universitários: um estudo exploratório**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em:

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1774>. Acesso em: 8 jan. 2019.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. *In*: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). OBSERVATÓRIO da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 1, p. 38-52. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-04.pdf>. Acesso em: 06 maio 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2017.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao ProUni. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: ANPED, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt11/gt11532int.rtf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2006, Rio de Janeiro. **Trabalhos apresentados [...]**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006a. Disponível em: gt11-2337-int.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jun. 2017.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para estudantes de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORRÊA, Denise Aparecida; AVELINO, Cássia Carneiro (org.). **De Efoa a UNIFAL-MG: memórias de 100 anos de história**. Alfenas, MG: Universidade Federal de Alfenas, 2014.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de: Georgina Gonçalves dos santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. *In*: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. 1. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. v. 1, p. 121-152.

DURHAM, Eunice. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Revista Novos Estudos**, v. 51, 1998. Disponível em: <http://novosestudios.uol.com.br/produto/edicao-51/#5915f7a908709>. Acesso em: 21 maio 2017.

DURHAM, Eunice. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). *In*: SCHWARTZMAN, Simon; BROOCK, Colin (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

FALCÃO FILHO, José Leão M. Estratégia para a democratização das oportunidades educacionais. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/11031/8820>. Acesso em: 28 jul. 2017.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Pedro Cavalcanti, VELOSO, Fernando e PESSÔA, Samuel. Experiências comparadas de crescimento no Pós-Guerra. *In*: VELOSO, F.; FERREIRA, P. C.; GIAMBIAGI, F.; PESSÔA, S., (org.). **Desenvolvimento econômico: uma perspectiva brasileira**. Rio de Janeiro: Elsevier-Campus, 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbX0ZW1wbGFydGVzN3xneDoyMWJjYTk0ODFhYWZjNTY0>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. **A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5920/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. **Processos de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9V5R3V>. Acesso em: 15 maio 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRÔ, Maria. Igualdade, equidade isonomia desenhadas para a nossa alegria! **Blog da Maria Frô**. Santos, SP, 23 dez. 2012. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/mariafro/bmariafro-igualdade-isonomia-desenhadas-para-a-nossa-alegria/>. Acesso em: 23 abr. 2017.

GAMBI, Thiago Fontelas; CONSENTINO, Daniel do Val; GAYDECKA, Beatriz (org.). **O desafio da interdisciplinaridade: reflexões sobre a experiência do bacharelado interdisciplinar em ciência e economia da UNIFAL-MG**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1987.

GOUVEIA, Aparecida J. Democratização do ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 50, n. 122, p. 232-244, out./dez. 1968.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela; POLYDORO, Soely. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2014**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 11 set. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. 2016. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enem 2017 tem 7,6 milhões de inscritos**. 2017. Disponível em:
http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206. Acesso em: 17 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. [2000] Disponível em:
<http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 15 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico**: Censo da Educação Superior 2014. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 11 set. 2017.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *In*: ROCHA, Cecília Eugênia (org). **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. p. 9-58. Disponível em:
<http://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>. Acesso em: 08 maio 2018.

MAGALHAES, Mauro de Oliveira. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 215-226, dez. 2013. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2009.

MARQUES, Antônio Carlos Henrique; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**: revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944/4519>. Acesso em: 3 jun. 2017.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MASSI, Luciana; VILLANI, Alberto. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 975-992, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000400975&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2018.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
MERLÉ, Pierre. Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. **Population**, ano 55, n. 1, p. 15-50, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

MORAIS FILHO, Evaristo de. **O ensino da filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1959.

OLIVEIRA, Edna de. **Evasão Universitária no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Alfenas, campus Varginha, 2016. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/915>. Acesso em: 21 maio 2017.

OLIVEIRA, Soraia Santos de; ROSA, Dora Leal. Afiliação de estudantes cotistas e não cotistas: abordagens iniciais no âmbito dos aportes teóricos. *In: SEMINÁRIO SOBRE EFICÁCIA E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: FATORES CONTRIBUTIVOS*, 3., 2015. Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2015. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/artigo_afiliacao_estudantes_cotistas_e_nao_cotistas.pdf. Acesso em: 18 jun. 2017.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia história**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2017.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. *In: SOARES, Maria Susana Arroza (org.). A educação superior no Brasil*. 1. ed. Brasília, DF: CAPES, 2002. v. 1, p. 31-42. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

PAES DE PAULA, Ana Paula. **Administração pública gerencial e construção democrática no Brasil: uma abordagem crítica**. 2001. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2001-gpg-678.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

PAES DE PAULA. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernandes (org.). **Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

PEROSA, Graziela Serroni; COSTA, Taline de Lima e. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 117-137, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100117&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 fev. 2018.

PETRELLA, Ricardo. **El derecho a soñar**: propuestas para una sociedad más humana. Barcelona: Intermon Oxfam, 2005.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1990.

PINTO, José Marcelino de Rezende *et al.* Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000308.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

PORTES, Elcio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84NQZ9/1/2000000028.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PROGRAMA de governo 2002 da Coligação Lula presidente: uma escola do tamanho do Brasil. 2002. Disponível em: <http://www.enfpt.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Uma-escola-do-tamanho-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior. *In*: FÓRUM DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Macau. **Anais** [...]. Macau, 2012. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Sampaio-Sonia-UFB-Brasil.pdf>. Acesso em: 2 out. 2018.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos *et al.* Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 33, n. 4, p. 780-793, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2018.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO S NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/10/Ensino-Superior-trajetoria-historica-e-politicas-recentes.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SANTOS, Boaventura Sousa. Os processos da globalização. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa (org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?**. Porto: Afrontamento, 2008. p. 33-106.

SANTOS, Boaventura Santos; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília, DF: MCT, 2001. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muzkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, UFSC, 2005.

SOARES, Maria Susana Arrosa (org). **Educação superior no Brasil**. Brasília, DF: IESALC/CAPES, 2002. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

SOUSA, Alfredo de. Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior. **Análise Social**, Portugal, Lisboa, v. 6, n. 20/21, p. 248-253, 1968. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224252329C4tMO9db0Fk97UZ9.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2016.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2018.

TINTO, Vincent. A theory of individual departure from institutions of higher education. *In*: TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: The university of Chicago Press, 2012.

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vincent. Stages of students departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**, v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Sítio**. 2017. Disponível em: <http://whc.unesco.org/en/list/526>. Acesso em: 4 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG). **Histórico da PRPPG**. 2018. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/portal/#>. Acesso em: 27 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG). **Projeto Pedagógico: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia**. Varginha, 2011. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Cursos/BICE/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20BI%20Ci%C3%Aancia%20e%20Economia.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

VARGINHA. Prefeitura Municipal. **História**. [2018]. Disponível em: <http://www.varginha.mg.gov.br/a-cidade/historia>. Acesso em: 5 jul. 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/34947983/Vergara_sylvia_constant_projetos_e_relatorios_d_e_pesquisa_em_administracao_150205113714_conversion_gate. Acesso em: 5 abr. 2017.

VERGER, J. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru: EDUSC, 2001.

VIANA, A. P. S.; OLIVEIRA, Terezinha. Um estudo da origem da Universidade Medieval no século XIII por meio da Historiografia. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Editora Champagnat, 2011. v. 1. p. 1-16. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2011/pdf/4427_3073.pdf. Acesso em: 13 jun. 2017.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85SJUP/1/2000000010.pdf>>. Acesso em: 15/05/2018.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.

**APÊNDICE A - Questionário aplicado aos estudantes das turmas 20015/2 e 2016/1
que estão com o status “cursando” no primeiro semestre de 2018**

I - Dados pessoais e familiares

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: ____/____/_____.
3. Sexo: () Feminino () Masculino
 - 3.1. Identidade de gênero: _____
4. Cidade e Estado de residência da família: _____
5. Estado civil: () solteiro () casado () em uma união estável () divorciado
() viúvo
6. Número de filhos: () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 ou mais
7. Escolaridade do pai: () Não alfabetizado () Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário) () Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio) () Ensino Médio (antigo 2º grau) () Ensino Superior () Pós graduado
8. Escolaridade da mãe: () Não alfabetizada () Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário) () Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio) () Ensino Médio (antigo 2º grau) () Ensino Superior () Pós graduado
9. Você tem irmãos? () Não () Sim, um irmão () Sim, dois irmãos () Sim, três irmãos () Sim, quatro ou mais irmãos
10. Seus pais/familiares apoiam seus estudos? () Sim () Não
11. Seus pais/familiares apoiam o curso que você escolheu? () Sim () Não
12. Qual a participação dos seus pais/familiares na sua vida escolar? (Pode marcar mais de uma opção).
 - () Meus pais/familiares me apoiam emocionalmente.
 - () Meus pais/familiares me apoiam financeiramente.
 - () Meus pais/familiares me apoiam intelectual e culturalmente.
 - () Meus pais/familiares não me apoiam na minha vida escolar.

II – Sua escolha pela UNIFAL e pelo BICE

- 13) Quais fatores influenciaram sua escolha pela UNIFAL? () Qualidade dos cursos ofertados () Qualidade do corpo docente () Gratuidade () Proximidade da família
() Outros

- 14) Quais fatores influenciaram sua escolha pelo BICE? () Qualidade do curso ()
Qualidade do corpo docente () Vocação pela área () Mercado de trabalho () Outros
- 15) O que você considera serem as maiores qualidades do BICE? () Flexibilidade para
escolha das disciplinas () Escolha tardia da habilitação profissional ()
Interdisciplinaridade () Tempo para conclusão () Outros
- 16) O que você mudaria no BICE?
- 17) Como você descreveria sua experiência com o BICE?
- 18) Como você apresentaria o BICE para outras pessoas?

III – Fatores que influenciaram e favoreceram na sua permanência, integração e afiliação à universidade.

Assinale os itens abaixo buscando responder à pergunta:

Em que medida os fatores relacionados a seguir tem influenciado sua permanência no BICE?

Para sua resposta, considere a seguinte escala de concordância: 1 Bem pouco; 2 Pouco; 3 Indiferente; 4 Muito; 5 Extremamente.

(continua)

Nº	FATORES	Grau de concordância				
		1	2	3	4	5
19	As notas obtidas.					
20	As aprovações nas disciplinas.					
21	O aprendizado das disciplinas					
22	O hábito de leitura.					
23	Ter melhorado a escrita e a interpretação de texto.					
24	Ter conquistado a autonomia de pensamento, leitura, escrita e fala.					
25	A compreensão das tarefas exigidas.					
26	A habilidade para apresentação oral.					
27	A compreensão das regras institucionais.					
28	A capacidade de cumprir os prazos para requerimentos.					
29	A capacidade de cumprir as normas institucionais.					

(continuação)

Nº	FATORES	Grau de concordância				
		1	2	3	4	5
30	A qualidade das refeições do Restaurante Universitário.					
31	A qualidade dos produtos ofertados pela Cantina do campus.					
32	A qualidade do acervo da Biblioteca do campus.					
33	O atendimento prestado pelo CIAI – Centro Integrado de Atendimento e Informações.					
34	O atendimento prestado pela Coordenação do Curso.					
35	O atendimento prestado pelo Setor de Protocolo.					
36	A realização de atividades extracurriculares.					
37	A participação em monitorias, tutorias, projetos de extensão, projetos de pesquisa, estágio, PET, ITCP, Empresa Júnior, Ligas, iniciação científica, entre outros.					
38	A participação em eventos e atividades culturais e esportivas realizadas pela universidade.					
39	Ter a oportunidade de conhecer pessoas diferentes.					
40	A interação com colegas, professores e funcionários.					
41	Se reconhecer nos espaços institucionais.					
42	Sentir-se bem no ambiente do campus.					
43	Se sentir como um membro da universidade.					
44	A comunicação com colegas, professores e funcionários.					
45	O relacionamento com colegas, professores e funcionários.					
46	A proximidade com a família.					
47	As condições de moradia.					

(conclusão)

Nº	FATORES	Grau de concordância				
		1	2	3	4	5
48	As condições de alimentação na universidade ou proximidade.					
49	O transporte público.					
50	O relacionamento com a população local.					
51	As condições de emprego e renda.					
52	As atividades culturais de entretenimento da cidade e região.					
53	Os benefícios oferecidos pelo Programa de Assistência Estudantil.					

Obs.: Os fatores relacionados acima estão divididos de acordo com as subdimensões que podem caracterizar a integração e afiliação universitárias: de 20 a 28 – Fatores Acadêmicos; de 29 a 34 – Fatores Institucionais; de 35 a 44 – Fatores Sociais e de 45 a 54 – Fatores Urbanos e Aspectos Culturais.

APÊNDICE B - Respostas dos estudantes às questões 16, 17 e 18

Observações:

- a) As respostas foram transcritas exatamente como foram escritas pelos estudantes.
- b) Os nomes dos estudantes foram substituídos por números (Estudante 1; Estudante 2, Estudante 3...) para manter a privacidade dos respondentes.

16) O que você mudaria no BICE?

(continua)

Estudante 1	O calculo a maneira de trabalha-lo, teria que pensar com calma e discutir bastante e ouvir as necessidades dos alunos e principalmente os que vão pra ADM. Recepção, estamos no inicio do período e no primeiro dia de aula encontrei vários alunos "perdidos" pra encontrar suas salas e com relação ao funcionamento do R.U, acredito que melhorando a recepção o aluno se sentirá mais acolhido.
Estudante 2	Tentaria trazer o curso pra realidade do estudante e levaria os estudante para além dos portões da faculdade.
Estudante 3	Deixar apenas cálculo 1 como obrigatório para específico de economia.
Estudante 4	A flexibilidade de escolha de disciplinas ocorre de maneira que faz com que cada disciplina seja cursada com uma turma diferente, dificultando uma identificação com a turma, diferente de outros cursos em que o aluno pertence a uma turma do inicio até a conclusão do curso.
Estudante 5	Tiraria o PIEPEX e acrescentaria estágio obrigatório
Estudante 6	A dinâmica das matérias de cálculo 1, 2 e 3
Estudante 7	Tentar colocar menos matérias obrigatórias e mais DOBs. Isso faz com que o aluno não precise cursar disciplinas desnecessárias para o seu objetivo acadêmico.
Estudante 8	Forma de avaliação de algumas matérias
Estudante 9	NADA
Estudante 10	A oferta de projetos do PIEPEX para todos os alunos, pois a maioria é em horário de expediente e tem muitos alunos que moram fora da cidade.
Estudante 11	Ter um horário mais rígido, sem a possibilidade de pegar todas as matérias
Estudante 12	CALCULO
Estudante 13	Algumas matérias obrigatórias
Estudante 14	Representatividade
Estudante 15	Algumas matérias
Estudante 16	Nada
Estudante 17	No BICE em si, nada, mas na universidade em geral, a forma como alguns professores lecionam e o curso integral mudaria para meio período
Estudante 18	O tempo para esta cursando 3 anos são muito pouco, e a maioria não consegue forma no tempo estipulado.
Estudante 19	...

(conclusão)

Estudante 20	Visaria mais o mercado de trabalho expondo ferramentas do cotidiano de um economista/controlador/atuário/administrador. E também aliviaria um pouco a matéria de cálculo I e II.
Estudante 21	As grades de horários de aula, não favorecendo apenas alguns alunos, e deixando a oferecer para alunos já avançados no curso, como ofertando apenas disciplinas obrigatórias na terça e na quarta deixando alunos sem aulas nesses dias
Estudante 22	As disciplinas deveriam ser ofertadas todos os semestres no noturno e no integral.
Estudante 23	Eu mudaria a forma de avaliação dos calculos
Estudante 24	Matérias mais úteis para o interdisciplinar, levando em conta que após isso há um curso específico onde poderia ser melhor direcionado as matérias... Há hoje matérias muito profundas no BI que eu acredito não ser tão necessárias por se tratar de um Interdisciplinar.
Estudante 25	Não mudaria nada.
Estudante 26	Nada
Estudante 27	A obrigatoriedade de algumas disciplinas
Estudante 28	Flexibilidade para escolha das disciplinas
Estudante 29	Maior aproximação dos conteúdos estudados com a prática.
Estudante 30	Eliminaria os pontos de Piepex, principalmente nas turmas noturnas.
Estudante 31	O modo de como o curso é totalmente voltado para área acadêmica.
Estudante 32	O cálculo
Estudante 33	Nada. Acho muito importante e interessante a existência de B'S
Estudante 34	Deixaria um número maior de disciplinas optativas.
Estudante 35	Nada
Estudante 36	Mais informações aos novos ingressantes (calouros), sobre como funciona o curso como um todo.
Estudante 37	Os calculos
Estudante 38	eu colocaria a matéria de prática de pesquisa no quinto ou no sexto semestre. Calculo 2 não deveria ser cobrado para alunos de adm. pública. O cálculo 1, 2 e 3 têm uma exigência do nível de engenharia, o que não é necessário para os estudantes de economia, contabilidade e administração.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

17) Como você descreveria sua experiência com o BICE?

(continua)

Estudante 1	Ótima experiência. Mas triste por estar quase concluindo o bice com tudo direcionado para um específico e ouvir muitos comentários ruins dos alunos que já estão cursando, isso me deixa desanimada de seguir. Então acredito que a recepção deve ser feita não somente no Bice mas também no específico de ADMP que está ao meu ver acabando. Pois não tem alunos, fico me perguntando o que tem feito esses alunos, mesmo tendo tudo para seguir, ou seja, diretivas, mas mesmo assim desistem.
Estudante 2	Interessante e frustrante.
Estudante 3	É uma experiência muito boa, não conhecia o interdisciplinar mas com o BICE pude ver como é uma opção boa pela sua flexibilidade.
Estudante 4	Comum.
Estudante 5	Experiência boa
Estudante 6	Boa, porem passei por muitos problemas psicologicos tive falta de apoio
Estudante 7	Boa
Estudante 8	Marcada por muito conhecimento e crescimento pessoal
Estudante 9	BOA
Estudante 10	Boa
Estudante 11	Boa
Estudante 12	NO COMECO ERA MTO BOM, DEPOIS CANSATIVO DEMAIS
Estudante 13	Excelente
Estudante 14	Regular
Estudante 15	Muito boa
Estudante 16	Boa
Estudante 17	Complicada uma vez que quando entrei era integral e precisava trabalhar
Estudante 18	Muito aprendizado.
Estudante 19
Estudante 20	Boa, no entanto cansativa e estressante por conta de algumas matérias.
Estudante 21	Boa
Estudante 22	Apesar das dificuldades, uma experiência enriquecedora.
Estudante 23	Descreveria um pouco confuso no começo.
Estudante 24	Ok.
Estudante 25	Foi uma boa experiência, apesar de não me identificar muito com disciplinas muito teóricas, muitas disciplinas da administração pública me chamam a atenção e isso despertou meu olhar para áreas de estudos que antes eu não demonstrava tanto interesse.
Estudante 26	Boa
Estudante 27	Ótimo experiência
Estudante 28	Não boa.
Estudante 29	Muito bom, a interdisciplinaridade do curso abre muitas possibilidades profissionais.
Estudante 30	Intensa
Estudante 31	Boa.

(conclusão)

Estudante 32	Boa.
Estudante 33	A melhor possível. Toda a flexibilidade necessária pra quem estuda e trabalha.
Estudante 34	Foi uma experiência agradável.
Estudante 35	Boa
Estudante 36	Modificadora e desafiadora
Estudante 37	Grande área do conhecimento
Estudante 38	muito boa. A interdisciplinaridade permite explorar diversas áreas e formar um profissional diferenciado

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

18) Como você apresentaria o BICE para outras pessoas?

(continua)

Estudante 1	Como Uma ótima opção para quem ainda não definiu o que quer e tem bastante interesse na área de ciências sociais.
Estudante 2	Para obtenção de um título acadêmico é bom, para formação da pessoa melhor procurar um outro curso.
Estudante 3	É um curso muito importante pois podemos ter conhecimento de mais de uma área de estudo.
Estudante 4	Abordando o fato do curso ser interdisciplinar e proporcionar o contato com diferentes áreas.
Estudante 5	como um curso onde te ajuda escolher qual curso específico mais combina com você
Estudante 6	Curso bom, mas muito difícil se formar nos 3 anos ofertados
Estudante 7	Algo válido e com um diferencial: escolher a área profissional mais tarde.
Estudante 8	Um Curso q abre muitas portas
Estudante 9	UM CURSO GENERALISTA, VALE A PENA CONHECER
Estudante 10	Um curso amplo de formação rápida
Estudante 11	Bom curso, mas não recomendaria muito.
Estudante 12	CURSO MTO DIFICIL, ONDE TEM QUE SE DEDICAR E ESTUDAR MTO
Estudante 13	Uma oportunidade ímpar
Estudante 14	Um curso muito bom para quem tem ao menos inclinação para a área
Estudante 15	Um excelente curso
Estudante 16	Sendo uma boa oportunidade para o conhecimento, abrangendo áreas como a econômica, financeira, contábil, administrativa, dentre outras.
Estudante 17	É um curso onde você aprende matérias em comum de 3 cursos diferentes e após a conclusão destas, escolhe qual curso continuar estudando

(conclusão)

Estudante 18	Um curso que abre muitas oportunidades.
Estudante 19
Estudante 20	Professores de ótima qualidade, campus de ótima qualidade, mas muito massante.
Estudante 21	Um curso dinâmico e flexível
Estudante 22	Um modelo de curso novo, com alguns desafios, mas muito interessante.
Estudante 23	É um curso Interdisciplinar que apresenta um novo perfil do profissional que sabe um pouco de tudo.
Estudante 24	Sim
Estudante 25	Como uma ótima oportunidade de observar fatores econômico levando em consideração as questões sociais, dando ênfase no ser humano (parte afetiva, emocional, cultural)...
Estudante 26	Faculdade com bons cursos para entrada entrar no mercado de trabalho
Estudante 27	Como um curso em que posso transitar por várias áreas
Estudante 28	Curso de transição para primeiro conseguir vaga no mercado de trabalho e/ou independência financeira.
Estudante 29	Graduação que ajuda a compreender questões políticas, econômicas e sociais.
Estudante 30	Um curso flexível
Estudante 31	Um bom curso, porém pouco preparador para quem quer ir ao mercado de trabalho.
Estudante 32	Que é um bom curso e diferencial no mercado de trabalho por conta do interdisciplinar
Estudante 33	Curso que te permite ter um contato inicial com possíveis áreas de interesse e te permite uma escolha após esse contato. Diferentes dos vestibulares normais em que os estudantes dão um verdadeiro tiro no escuro.
Estudante 34	É um curso onde você escolha sua grade
Estudante 35	Um novo estilo de formação com uma imensa liberdade para montar grades curriculares de a melhor forma que te atenda
Estudante 36	como uma experiência inovadora
Estudante 37	Curso com ampla área do conhecimento e escolhas profissional
Estudante 38	o BICE è um curso interdisciplinar, onde você pode cursar materias das mais diversas áreas, vai de programação até psicologia. Isso possibilita o crescimento do aluno, pois instiga o saber e conduz cada um para área que mais agrada.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).