

Perfil e trajetórias acadêmicas de ingressos e egressos dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia

Sonia Maria Rocha Sampaio
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
(Organizadoras)



**Perfil e trajetórias acadêmicas
de ingressos e egressos dos
bacharelados interdisciplinares da
Universidade Federal da Bahia**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina

40170-115 Salvador-BA

Tel: (71) 3283-6160/6164

edufba@ufba.br

www.edufba.ufba.br

Sonia Maria Rocha Sampaio
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Organizadoras

**Perfil e trajetórias acadêmicas
de ingressos e egressos dos
bacharelados interdisciplinares da
Universidade Federal da Bahia**

Salvador
EDUFBA
2019

2019, Autores.

Direitos para esta edição cedidos à **EDUFBA**.

Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto Gráfico
Angela Garcia Rosa e Josias Almeida Jr.

Capa e Editoração
Josias Almeida Jr.

Revisão e Normalização
Juliana Roeder
Tatiely Mayara Neves

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

Perfil e trajetórias acadêmicas de ingressos e egressos dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia / Sonia Maria Rocha Sampaio, Maria Thereza Ávila Dantas Coelho, organizadoras.- Salvador: EDUFBA, 2019.-

301p; il. - (Coleção E-Livro)

ISBN 978-85-232-1831-7

1. Universidade Federal da Bahia - Estudantes. 2. Bacharelado. 3. Estudantes universitários - Condições sociais. I. Sampaio, Sonia Maria Rocha. II. Coelho, Maria Thereza Ávila Dantas.

CDD - 378.8142

Elaborada por Evandro Ramos dos Santos CRB-5/1205

Editora filiada à



Sumário

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Apresentação | 7 |
| Prefácio | |
| Estações do saber: percursos e percalços de uma nova universidade em processo | 9 |
| Notas introdutórias sobre a pesquisa com os ingressantes | 25 |
| O perfil dos ingressos do Bacharelado Interdisciplinar em Artes | 37 |
| O perfil dos ingressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência & Tecnologia | 61 |
| O perfil dos ingressos no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades | 83 |
| O perfil dos ingressos nos Bacharelados Interdisciplinares em Saúde | 107 |
| O perfil dos ingressos: algumas notas indicativas | 129 |
| Perfil e trajetórias acadêmicas de egressos dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA | 141 |
| Do perfil e trajetórias acadêmicas dos egressos da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Artes da UFBA | 159 |
| Perfil e trajetórias acadêmicas dos egressos da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência & Tecnologia da UFBA: um estudo de caso | 179 |
| Perfil e trajetórias acadêmicas dos egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades | 213 |
| Perfis e trajetórias acadêmicas da primeira turma de egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia | 239 |
| Sobre os autores | 271 |
| Epílogo | 279 |

Apresentação

Este livro integraliza o produto de duas pesquisas apoiadas pelo Edital PROPCI-PROEXT-PROPG/UFBA 01/2012 PROUFBA Encomenda. A primeira parte reúne capítulos oriundos da pesquisa “Perfil de Alunos Ingressos nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia”. A segunda, por sua vez, integraliza textos derivados do estudo “Perfil e Trajetórias Acadêmicas dos Egressos dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia”.

O capítulo 1 apresenta um histórico do contexto em que surge a ideia de uma pesquisa sobre a população de ingressantes nos recém-criados cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nele são caracterizados esses novos cursos e apresentada a metodologia utilizada para produção e tratamento dos dados.

Os capítulos 2, 3, 4 e 5 trazem os resultados analisados de cada BI: Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e, por fim, Saúde, respectivamente.

O capítulo 6 reúne e compara os dados coletados entre os participantes da pesquisa “Perfil e Trajetórias Acadêmicas dos Egressos dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia”, estudantes da primeira turma de todos os BI da UFBA, que concluíram os seus respectivos cursos no tempo mínimo de três anos, no final de 2011, e se diplomaram no início de 2012.

Os capítulos 7, 8, 9, 10 e 11, por sua vez, apresentam o perfil e as trajetórias acadêmicas dos egressos de cada BI especificamente, a saber: Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde.

Concluímos essa obra com um epílogo que discute as relações contemporâneas entre juventude e educação.

Prefácio

Estações do saber: percursos e percalços de uma nova universidade em processo

Sergio Coelho Borges Farias¹

Contar histórias é uma arte. É falar de gente que chega e de gente que sai de cena, depois de representar variados papéis.

Contar histórias é revelar visões de mundo, impressões, dúvidas, dilemas, compondo retalhos de memória, articulados na medida do possível.

Uma breve história dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com sua proposta de renovação da estrutura curricular vigente na maioria das universidades, só poderia mesmo ser contada por meio da descrição de uma sequência de desafios, de atribulações, de aventuras.

Descobertas e enfrentamentos fazem parte de todo processo de redefinição ou de redirecionamento de caminhos, no complexo campo educacional. É isso que temos aqui neste livro.

Estação Primeira: 2006-2008

Inquietações de um reitor, na Bahia, dão origem ao primeiro período de nossa história. Elas compõem um mosaico de ideias de renovação para a universidade. O primeiro mandato de Naomar de Almeida Filho,

¹ Professor titular da UFBA. Assessor da Reitoria da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) nas áreas de arte e cultura. Ator e diretor teatral. Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em Educação pela UFBA. Licenciatura em Física pela UFBA. Pós-doutorado em Performance, Teatro e Oralidade na Universidade de Paris Ouest – Nanterre/La Défense.

de 2002 a 2006, como reitor da UFBA, foi o tempo de vivência do desafio da interiorização do ensino superior público, federal.

Era importante, naquele período, assegurar a presença da universidade pública em cidades do interior do território brasileiro, em regiões que sempre tiveram suas demandas deixadas para enésimo plano.

A educação chegava, enfim, a lugares nos quais faltava muita coisa, mas especialmente universidade. Rapaz ou moça do interior que desejasse cursar ensino superior tinha que ir viver na cidade grande.

Desde 1808, quando D. João VI fundou, em Salvador, o Colégio de Cirurgia, a faculdade sempre era realidade apenas nas maiores cidades do país; assim foi na Colônia, em seguida no Império, depois na República.

Para um reitor, seria mais fácil concentrar-se em questões financeiras, além de representar, quando necessário, a instituição em eventos; também manter-se concentrado em coordenar Conselhos Superiores, dentre outras atribuições tradicionais. Entretanto, pegar estrada, providenciar construção, lidar com articulações políticas em âmbito nacional para se criar leis e cargos, conseguir verbas, tudo isso para promover educação no interior, era outra história.

Cabe sinalizar outro grande Programa que surgiu, no primeiro mandato de Naomar de Almeida Filho. Foi o Programa de Ações Afirmativas. Aprovou-se um sistema de oferta de vagas, com cotas direcionadas, para se garantir a presença da população negra e parda, egressos, em geral, de escola pública, em todos os cursos, inclusive naqueles que sempre tiveram suas vagas ocupadas com muita concorrência.

Interiorização e ações afirmativas, com apoio do Governo Federal, foram, portanto, dois grandes programas iniciados nesse período do que chamamos Primeira Estação.

No segundo mandato de Naomar de Almeida Filho, a partir de 2006, surgiram outros desafios. A ideia do reitor era alcançar aquilo que sempre pareceu difícil: o redimensionamento e a reestruturação curricular da universidade, marcadamente elitista. Currículos tradicionais, em modelos vigentes há muito tempo, deveriam ser repensados.

Iniciaram-se os amplos debates. A proposta da UFBA como uma universidade nova ganhou amplitude nacional e, de certa forma, inspirou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Alguns não acreditavam que o

Governo Federal iria honrar o compromisso a ser firmado no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de concessão de verbas significativas e ampliação do quadro docente, mediante alguns requisitos. Mesmo assim, todas as universidades federais elaboraram seus projetos e firmaram convênio. Nos anos seguintes, constatou-se que o governo honrou, sim, os compromissos firmados.

Até mesmo alguns coordenadores de entidades estudantis eram contrários à ampliação e à reestruturação. Os argumentos dos opositores à reestruturação eram os mais variados. Diziam que haveria queda da qualidade, com a ampliação do número de vagas, já que a consequência seria sem dúvida o ingresso de muita gente, estudando lado a lado com a elite, predominantemente branca, que se fazia dona da universidade há tanto tempo. Certamente, o ingresso de mais pobres, de mais negros, configurava-se para alguns como uma espécie de ocupação ilegítima.

Grupos mais empenhados tentaram impedir o Conselho Universitário da UFBA de se reunir na data definida para se concluir a discussão e se aprovar, ou não, a proposta de adesão ao Reuni. Entretanto, defensores da ideia de construção de uma nova universidade seguiram firmes. E venceram o embate, por meio dos votos.

A Reitoria conseguiu, portanto, de todo modo, em 2008, aprovar e enviar um projeto avançado para o ministério, com a criação de cursos noturnos, com aumento de vagas em vários cursos de tempo integral e também com a proposta mais polêmica, que era a criação de nova modalidade de graduação: cursos em dois ciclos, sendo o primeiro um BI e o segundo voltado para alguma formação profissional específica. A proposta apontava ainda para a possibilidade do prosseguimento de estudos, com a passagem direta do BI para um terceiro ciclo, equivalente à pós-graduação.

O ingresso na pós-graduação seria incentivado também para os que concluíssem um Curso de Progressão Linear (CPL), profissionalizante, após o BI. Na proposta original, todos os estudantes ingressariam num BI para conhecer a universidade estando dentro dela e optar pela profissão a seguir, somente após três anos de vivência universitária.

Não conseguindo impedir que o Conselho Universitário implementasse o Programa, os opositores à proposta adotaram o procedimento

de divulgação de críticas e até de charges ofensivas, nas redes sociais e jornais, buscando atingir o reitor e sua equipe.

No final de 2008, foi criado o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC). O IHAC foi criado como um lugar voltado para a vivência da multi, da inter e da trans disciplinari-dade. Os professores, admitidos por concurso ou transferência interna, teriam preferencialmente formações afinadas com essa perspectiva.

A nova modalidade de graduação foi adotada na UFBA a partir de 2009. Nos anos seguintes, polêmicas continuaram existindo em vários ambientes da instituição. As posturas tradicionalistas apareciam com certo destaque na cena universitária, em contraponto à dedicação da equipe designada para implementar as novas formulações pedagógicas que embasavam os bacharelados interdisciplinares.

O Instituto configurou-se, então, como um espaço criado para se trabalhar em equipe, superando-se o individualismo. Isso representava também um perigo para a tradição. Prevalece nas universidades a atuação individual, com docentes ministrando aulas sozinhos e havendo inclusive certa resistência a reuniões.

Alegava-se também que, com o processo de seleção de candidatos baseado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), seria menor a concorrência, e ingressariam estudantes menos preparados para a lide universitária.

Em defesa da manutenção dos antigos cursos, a seu modo, com currículos feitos, de certa forma, nos moldes vigentes desde o século dezenove, resistia-se à novidade, mas o novo prevaleceu e a proposta foi efetivamente aprovada pelo Conselho Universitário. Entretanto, a reestruturação curricular pretendida, naquele contexto, não pôde ser radical e completa, nos moldes da proposta. Ao invés dos currículos de todos os cursos de graduação serem adaptados, para eles passarem a ter dois ciclos, chegou-se a um modelo no qual apenas uma parte das suas vagas (mínimo de 20%) ficariam reservadas para quem concluisse o BI e desejasse uma profissionalização. A maior parte das vagas ofertadas continuaria destinada a quem fizesse vestibular diretamente para o curso profissionalizante.

Os dois ciclos, presentes na proposta original do reitorado de Naomar, transformaram-se, assim, em duas etapas, pois os cursos da tradição, com seus currículos rígidos, de conteúdos obrigatórios, em

sua maioria, não foram alterados em decorrência da adoção (parcial) do novo modelo.

A articulação entre a graduação e a pós-graduação também ficou de fora no projeto aprovado.

Treze professores foram transferidos de unidades já existentes para cuidarem da estruturação da nova unidade. Dois técnicos administrativos contratados. Cabia, a partir daí, realizar concursos para docentes, ampliar o quadro técnico, ajeitar-se no lugar que havia, para todo o Instituto: uma única sala, num Pavilhão de Aulas.

Estação Segunda: 2009-2011

A sala era única, para toda a administração acadêmica. O quadro técnico era bem limitado, e esteve assim durante um ano e meio. A equipe passou por provas de resistência. O corpo docente foi ampliado. Trinta e três professores viam-se sem salas próprias para reuniões ou para trabalhos de orientação, estudo e pesquisa. Mais de 700 estudantes ocupavam as turmas que tiveram início em 2009. Em 2010, as vagas para ingresso já passariam a ser 1 300 por ano.

E assim foi no primeiro ano, o de 2009. Um grande projeto ajeitando-se em seu espaço minúsculo, até que, no segundo ano, algumas salas a mais, do Pavilhão de Aulas, foram agregadas.

Na segunda estação, num período de três anos (2009-2011), três levas de estudantes ingressaram em cada BI. Estudantes em tempo integral e em turno noturno (maioria) iniciavam sua formação interdisciplinar, na medida do possível, em Artes, Humanidades, Saúde ou Ciência e Tecnologia. Na sua maioria era gente alegre, animada, participativa.

Explicavam-se as bases da nova modalidade de curso de todas as formas possíveis. Palestras, mensagens de *e-mail*, discussões em sala de aula, vídeos no YouTube, textos no *site* do IHAC, Facebook...

Deixava-se claro que aquele bacharelado por si só não formava para o exercício imediato de uma profissão e que para isso seria necessário uma segunda etapa de estudos. Sabia-se também que existiam ocupações que requeriam apenas uma formação qualquer, em nível superior. Essas, sim, podiam ser campo de trabalho para os egressos do BI.

Mesmo quando marcados pelas dificuldades, mesmo estudando à noite e morando longe do *campus*, ainda assim, muitos dos que

chegavam aderiam com entusiasmo à proposta inovadora e entendiam o que se pretendia com o curso.

Havia (e ainda há) também desistências, por parte de quem pensava (ou pensa) que o BI é apenas um atalho fácil e cômodo para o ingresso num curso muito concorrido. A desistência vinha também da parte de quem vivia dificuldades de ordem pessoal ou não conseguia atender ao grau de exigência de cada disciplina, muitas vezes por falta de base do nível médio ou por falta de tempo livre para os estudos.

Com a maioria de suas vagas estabelecidas para o horário noturno – 900, dentre as 1.300 oferecidas anualmente –, os BI são atraentes, sobretudo, para trabalhadores.

Com os objetivos do BI esclarecidos, restava então definir junto aos estudantes as formas e os critérios para se ingressar na segunda etapa, ou seja, em um CPL.

Quase todos os estudantes demonstravam querer uma segunda etapa de formação. Havia uma certa quantidade de vagas reservadas, pelo menos 20% das vagas de cada curso para os diplomados no bacharelado interdisciplinar. Ao ingressar num CPL, o estudante teria dispensa das disciplinas já cursadas, pertinentes ao curso escolhido. Era um ponto positivo. Assim não se permaneceria tanto tempo ainda estudando.

Era preciso conseguir, junto aos mais de cem departamentos ou coordenações acadêmicas da universidade, as vagas nas disciplinas a cursar, a cada semestre. No currículo de cada BI havia apenas oito disciplinas obrigatórias, 22 a serem escolhidas pelo próprio estudante, no IHAC ou nas outras unidades, com base em alguns parâmetros, devendo o estudante cursar a maioria na área escolhida no ato de inscrição para ingresso, dentre as quatro grandes áreas existentes.

Trezentos e sessenta horas em atividades complementares, em pesquisa, extensão, estágios, cursos extras, etc. garantiriam ao currículo a chance de atualização, com acesso a novos conteúdos, além de interação com comunidades e instituições externas à universidade.

Com tal desenho curricular buscava-se, e busca-se, nos bacharelados interdisciplinares, desenvolver a autonomia, a capacidade de escolha, a possibilidade de cada estudante traçar seu percurso numa universidade que se pretende atualizada e renovada.

O início da segunda estação, em 2009, foi marcado também pela construção coletiva dos projetos pedagógicos dos cursos, nas quatro

grandes áreas. Os projetos dos cursos noturnos seriam iguais aos dos cursos diurnos. O Projeto Geral inicial, elaborado pela Reitoria, previa a criação de áreas de concentração, direcionando, de certo modo, a formação durante o BI para algo próximo a uma especialidade, dentro da grande área escolhida pelo estudante.

Assim, o estudante do BI-Humanidades, por exemplo, poderia, depois de alguns semestres, concentrar seus estudos em comunicação, ou psicologia, ou pedagogia, ou direito e assim por diante.

As áreas de concentração poderiam ser uma apresentação preliminar do curso profissional, como as de Teatro e de Dança, poderiam ser uma concentração de estudos numa subárea de um dos cursos existentes, como as de Estudos Literários ou Estudos Jurídicos, ou até mesmo voltadas para formações inéditas na instituição, como a de Cinema e Vídeo ou a de Relações Internacionais.

Poucas unidades apresentaram propostas nesse sentido. Apenas unidades ligadas às Humanidades e às Artes ofereceram algumas áreas. Houve duas tentativas isoladas na área de Saúde, que não se concretizaram.

Os professores do IHAC, considerando suas próprias formações específicas, decidiram então criar quatro áreas, não existentes de maneira explícita nas outras unidades: Políticas e Gestão da Cultura, Artes e Tecnologias Contemporâneas, Estudos das Cidades e Relações Internacionais.

Definidas algumas áreas de concentração, restava então estabelecer os critérios de seleção para ingresso na segunda etapa num, assim chamado, CPL, conforme as Normas da UFBA.

Após intensas discussões, o Conselho Acadêmico de Ensino aprovou uma fórmula a ser aplicada com as notas obtidas durante o bacharelado. As notas receberiam pesos diferenciados em função da natureza das respectivas disciplinas cursadas.

A valorização, com peso maior, das disciplinas pertencentes aos currículos dos CPL pretendidos pelo candidato foi um golpe no projeto de formação básica interdisciplinar.

Ao invés de ser estimulado a percorrer livremente a universidade e também a cursar interdisciplinas opcionais do IHAC, o estudante era impelido, pelas normas elaboradas pelo Conselho Acadêmico de

Ensino, a escolher matérias integrantes do currículo do curso tradicional que seria sua segunda etapa de formação.

A não aprovação, pelos Conselhos Superiores, do ingresso para todos os cursos ser feito por meio do BI, as dificuldades de ordem espacial nos primeiros três anos e a permanência de todo o arcabouço de administração acadêmica totalmente voltado para cursos tradicionais forma duros golpes na proposta de renovação.

A adoção da fórmula com a média ponderada, dando-se maior valor a notas obtidas em disciplinas do CPL pretendido, para classificação dos candidatos aos diversos cursos foi mais um grande golpe.

Como se não bastasse, quem estivesse inscrito numa área de concentração vinculada diretamente a um CPL, como a de Estudos Jurídicos ou a de Estudos da Subjetividade e do Comportamento, já teria meio caminho andado para o curso da unidade à qual ele fosse vinculado.

Os que cursavam uma área de concentração oferecida por uma unidade acadêmica, portanto, tinham prioridade para ingresso no curso sediado naquela unidade. Por exemplo, quem se inserisse na área de Estudos Jurídicos, teria prioridade absoluta frente a quem se manteve na Grande Área das Humanidades, com formação mais interdisciplinar, vivenciando e produzindo conhecimento em várias áreas de conhecimento.

Logo, ao invés de cada estudante fazer escolhas diante de um amplo leque de ofertas de vagas, nos vários campos de conhecimento, ao invés de traçar um percurso singular definido por ele mesmo, com algumas limitações, para compor sua formação interdisciplinar, ele era praticamente direcionado para afunilar a formação na direção de uma determinada área de concentração ou de matérias de curso tradicional, cuja definição se daria logo ao primeiro ano.

Desse modo, com o conjunto de medidas restritivas à nova modalidade de curso, revela-se um paradoxo. Pretendia-se, no projeto original, a reestruturação curricular de todos os cursos da UFBA incluindo a formação básica interdisciplinar promovida pelo IHAC e um segundo ciclo profissionalizante. A proposta foi, entretanto, desfigurada, já que todas as decisões foram e continuam sendo tomadas pelo Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), composto por um representante de cada unidade. Nele, o IHAC teve, e continua tendo, apenas um voto, dentre

quase quarenta representantes das demais unidades, as quais só ofereciam e só oferecem cursos de progressão linear.

Ou seja, quem tem o poder de decisão sobre temas fundamentais referentes à interdisciplinaridade e à reestruturação curricular é um coletivo de pessoas que, em geral, com exceções, não estão envolvidas com esses temas, representando unidades quase estritamente disciplinares e profissionalizantes.

Embora haja, no CAE, integrantes sensíveis, bem informados, simpáticos à proposta de graduação em dois ciclos, lida-se, na universidade, com uma estrutura dita democrática, com maioria geralmente conservadora.

Muito bem, agora é tempo de contar sobre as sagas do planejamento e das ofertas semestrais das vagas pelos Departamentos. Como já foi dito, o arcabouço da administração acadêmica não foi alterado em nada com a adoção, em 2009, da nova modalidade de formação, com graduação em duas etapas.

Cabe mencionar de imediato alguns problemas decorrentes desse anacronismo. Debatendo-se por vezes com a falta de professores em número suficiente para atendimento das demandas que chegam das mais diversas unidades, era e é comum os Departamentos, através dos seus chefes, resistirem a conceder vagas para estudantes dos BI.

Se, por um lado, havia generosidade e identificação de alguns Departamentos, por outro lado atitudes reticentes e recusas de atendimento eram comuns a cada planejamento acadêmico semestral. Era perceptível que, inclusive, muitos deles entendiam que, sendo as disciplinas oferecidas pelas outras unidades, fora do IHAC, optativas, elas podiam muito bem não ser oferecidas. Só que o estudante de BI é obrigado a cursar 22 optativas, pelo menos. Essa optativa sempre foi, portanto, obrigatória. As vagas precisavam existir.

Outra visão comum e equivocada era aquela que limitava a oferta a apenas disciplinas sem pré-requisito. Ora, um estudante de quinto semestre, por exemplo, pode cursar disciplinas que tenham até mesmo uma cadeia anterior de quatro pré-requisitos!

A imagem ainda presente para muitos chefes de departamento ao receber os pedidos dos colegiados dos BI era ainda aquela imagem da antiga disciplina eletiva, que existia nos antigos currículos e que levava

o estudante a cursar em outras unidades, que não a sua, apenas duas ou três disciplinas dentre cerca de 600 predefinidas no seu currículo.

Vagas em grande quantidade eram e são reservadas exclusivamente para estudantes dos cursos de progressão linear, especialmente os calouros que acabavam chegando na quarta ou quinta chamada do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Muitas delas não eram utilizadas. Ao final do processo de matrícula, o processo exaustivo de solicitação e negação resultava em cerca de 30% de vagas programadas e não ocupadas indo para o lixo virtual.

Podendo escolher disciplinas em qualquer unidade, os milhares de estudantes de BI se debatiam a cada semestre com uma oferta limitada na internet, levando-os a esperar a chegada da terceira etapa de matrícula, a de aproveitamento de sobras de vagas.

Tanto na inscrição pela internet, quanto nas segunda e terceira fases, presenciais, as disciplinas que aparecem ainda com vagas são desprovidas de informação sobre os seus respectivos pré-requisitos. Motivo de exaustivas idas e vindas entre unidades e colegiados e de mais trabalho para todos.

O estudante de BI, devido ao longo período de inscrição em disciplinas e de ajustes ou alterações, chegava, e chega, na sala de aula, às vezes, na segunda ou terceira semana, já que vários professores e estudantes costumam não comparecer às aulas na primeira semana do semestre e em alguns casos os estudantes demoravam de conseguir as vagas.

Matriculando-se sem saber o pré-requisito, o estudante de BI corria risco real de, ao chegar na unidade, se deparar com uma disciplina complexa, que requeria conhecimentos anteriores abordados em outras que ele não havia cursado. Retornava ao colegiado para alterar matrícula e refazer a busca desesperada por vaga que encaixasse no horário, não tivesse pré-requisito e fosse pertinente ao quadro curricular que desejava para si.

Nada fácil. Nada simples. Não tivesse a vida esses embates, e seria ela muito monótona. Que graça existe em que outros ajeitem o mundo ao nosso redor, para que possamos somente chegar e aproveitar...

A universidade é um espaço vivo, dinâmico e plural, repleto de contradições, como a sociedade em geral. Tensões aparecem e se equacionam, ou são transpostas. Posturas tradicionalistas podem esmagar o

novo que se apresenta. Espaços, sejam eles físicos, políticos ou acadêmicos, são conquistados, não são dados *a priori*.

A instituição que produz conhecimento novo é a mesma que ainda contém no seu bojo o individualismo, o intelectualismo e o tradicionalismo. Resiste à ampliação para o alcance de outras populações diferentes daquela branca e elitista que prevaleceu por tantas décadas.

Sendo o que foi desde a criação do Colégio de Cirurgia em 1808, e o que é atualmente, o ensino superior ofertado na UFBA resulta do trabalho e da dedicação de muita gente.

Quem se submete a um concurso para atuar num projeto de reestruturação, renovação e redimensionamento curricular numa universidade pública, caso dos docentes que ingressaram no IHAC, sabe que está embarcando numa jornada com barreiras que nem sempre serão facilmente ou rapidamente superadas ou transpostas.

Aprovado num concurso, o sujeito da docência dita de nível superior passa a ter uma vida de trabalho cheia de emoções e surpresas, mas também de possibilidades. Se estiver disposto a interagir, a se reunir com os pares, já que se precisa de reuniões para se construir o trabalho coletivo, muito poderá realizar.

A educação é um maravilhoso campo para o autoconhecimento, para a promoção social, para o aperfeiçoamento intelectual, afetivo e sensorial. Quem não aproveita está se passando, está deixando a vida passar.

No caso do IHAC, por exemplo, já no início da estação segunda, deu-se a implantação de dois programas de pós-graduação: o de Cultura e Sociedade, vindo da Faculdade de Comunicação (FACOM), e o de Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. O Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECAST), dentre outros eventos, é realizado todo ano. O Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA) veio do Instituto de Psicologia e estabeleceu-se no IHAC, estreitamente vinculado à pós-graduação.

Livros e artigos são produzidos em grande número pelo corpo docente, organizado em vários grupos de pesquisa. Intercâmbios e interações internacionais acontecem. Atividades de integração são realizadas pelos estudantes, em conjunto com a Direção, para recepcionar novos estudantes na primeira semana de cada ano letivo.

O projeto de uma nova universidade segue seu rumo, na forma em que foi possível, tendo em vista sua consolidação numa terceira estação, buscando assegurar elementos importantes da versão lançada por Naomar de Almeida Filho e equipe, inspirados por ideias e realizações de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Milton Santos, Paulo Freire, Boaventura Souza Santos, Pierre Levy, dentre outros.

Estação Terceira: 2012-2017

O IHAC vive plenamente, nessa terceira estação, seu processo de espacialização. Inspirado por seu patrono, Milton Santos, o Instituto, com seu percurso traçado nas duas estações anteriores, busca firmar-se como diferente num ambiente ainda estruturado em outra perspectiva.

O IHAC, com seus Bacharelados e pós-graduações interdisciplinares, provoca certa desestabilização no *status quo*.

Nessa estação, estudantes diplomados, egressos dos BI, já ingressam plenamente nos CPL e começam a promover algum impacto. Antes apenas frequentavam aulas de algumas disciplinas; nesse novo período, passam a ser gente de casa.

Nota-se que as visões tradicionais sobre a novidade curricular em termos de graduação começam a mudar com certa frequência. Dentre os concluintes, os que encaravam o BI como um atalho para obter mais facilmente vagas de CPL muito concorridas constatam que ser aprovado com boas médias em pelo menos 30 disciplinas – nível UFBA, com professores exigentes – foi um percurso que exigiu dedicação e superação de dificuldades.

Externamente ao IHAC, novos professores e novos colegas, que não tinham contato anterior com estudantes de BI, vão formando conceitos bem mais positivos do que os existentes na Estação Segunda. Entretanto discriminações continuam a existir em algumas unidades, aqui e ali, com maior ou menor intensidade.

Estudantes que se formaram, em três ou quatro anos, no BI, lado a lado com jovens recém saídos do ensino médio, afirmam-se como propositivos e críticos, revelam possuir bem mais informação sobre temas contemporâneos, sobre ciências, artes e humanidades, articulam saberes de diferentes áreas.

Ainda no que se refere aos comportamentos, atuam cooperativamente em grupos e apresentam trabalhos com desenvoltura, demonstram um saber como fazer que a maioria dos que ingressam diretamente no curso tradicional ainda não possui.

Retornam ao IHAC, reencontram-se, declaram sua saudade dos tempos iniciais na universidade, ou seja, no BI. Reconhecem que as relações na segunda etapa, a profissionalizante, são outras, menos diálogicas, mais distanciadas. Segundo eles, a interação professor aluno é menos intensa, em alguns casos também há menos atenção e menos interesse do professor pela aprendizagem por parte do estudante.

Aqui e ali ainda ocorrem as resistências e as discriminações presentes nos tempos de origem da nova modalidade de curso. Antes, alguns professores humilhavam publicamente, em alguns casos até exigiam que os estudantes de BI cancelassem a inscrição na sua disciplina, por entenderem que eram usurpadores daquelas vagas, as quais supostamente seriam exclusivas dos estudantes dos cursos de progressão linear.

Nos novos tempos, muitos professores, em várias outras unidades, já reconhecem que os egressos de BI são alunos aplicados e estão entre os melhores. Em algumas unidades, são, inclusive, preferidos para exercer monitorias e para receber bolsas de iniciação científica.

Um olhar retrospectivo sobre os acontecimentos das três estações, reconhecemos que foi uma longa e desafiadora jornada. Percalços e problemas não faltaram e nem todos foram resolvidos. Todos os cursos profissionalizantes continuam os mesmos, não se adequaram à proposta de graduação em dois ciclos, muito menos colocando a pós-graduação como um terceiro ciclo de formação.

Por outro lado, criou-se no IHAC o Mestrado em Relações Internacionais e o Mestrado Profissional em Artes. Um curso de especialização e de aperfeiçoamento para gestores da área cultural foi desenvolvido juntamente com a Fundação Joaquim Nabuco, de Recife, com apoio do antigo Ministério da Cultura. Criou-se o Observatório de Economia Criativa. O Encontro de Estudos Interdisciplinares (ENECAST) é realizado todo ano. Realizam-se inúmeros projetos de extensão, com eventos, cursos, seminários...

Se alguém perguntar, a reestruturação curricular na UFBA, portanto, aconteceu, mas em termos. Ora, não se pode ter tudo assim, completamente modificado, rapidamente, num ambiente permeado pelo

individualismo e mantido pela tradição, como acontece nas universidades, salvo honrosas exceções.

Discussões para aprofundamento ou amadurecimento de questões, por exemplo, têm durações longas. Levam-se anos para se promover pequenas mudanças, às vezes imperceptíveis, nos currículos. Não são poucos os professores que reclamam da existência de muitas reuniões, alegando terem muito o que fazer, e muitos têm mesmo: fazem pesquisa, integram bancas de concurso e de pós-graduação, orientam alunos individualmente, participam de seleções de candidatos a bolsas e à pós, organizam e participam de eventos, escrevem e publicam, dão pareceres a pedido de agências de fomento, coordenam cursos, dentre outras tarefas que extrapolam o ensino em sala de aula, o que explica algumas ausências e algumas vezes a retomada e rediscussão de pontos já discutidos.

Da parte de alguns, percebe-se uma sensação de perda de tempo em reuniões, nas quais todo mundo acaba dando opinião sobre tudo, em nome de um sistema de decisões colegiadas. É fato que por vezes falta objetividade.

Claro, para atuar coletivamente é preciso promover o encontro das pessoas e é necessário que os participantes estejam abertos para ouvir o outro. Impaciência com reuniões e discussões pode decorrer da falta de objetividade e de capacidade de síntese, mas também pode ser intransigência, ausência de abertura para modificar-se, falta de disposição para compartilhamento e para ações coletivas.

O democratismo, com todos participando das decisões sobre tudo, em tese, e uma certa dose de intelectualismo fazem com que todos se sintam à vontade para intervir em temas de qualquer natureza. Torna-se importante discordar, de algum aspecto, de alguma novidade arriscada.

Por vezes, a polêmica em torno de um termo utilizado na redação de uma Resolução toma um tempo enorme no processo. Assim, os novos ventos da mudança às vezes passam ao largo e as transformações ficam adiadas.

O presente livro, contendo resultados de pesquisas sobre perfis e trajetórias acadêmicas de estudantes e de egressos dos BI, é um alento para os que não desistem de atuar de modo consequente no campo educacional e especialmente para os que têm o que contar.

O leitor deste prefácio, ao ler os diversos artigos que compõem este livro, terá mais conhecimento ainda sobre o contexto em que tudo aconteceu, no que se refere à formação básica interdisciplinar de seus principais atores.

Pretende-se que esses atores sejam agentes culturais de transformação, o que é uma razão de ser do projeto de reestruturação curricular na UFBA.

O leitor percorrerá, a seu modo, é claro, os caminhos traçados na construção e na espacialização do IHAC, ao longo das três estações, ou períodos, aqui configurados.

Trata-se, neste prefácio, de um conjunto de retalhos de memória, sobre a conquista de um espaço, um lugar, um território acadêmico, somente possível de se estabelecer pela persistência dos seus agentes, professores, técnicos administrativos e estudantes e pela atuação colaborativa e solidária de seus parceiros nas demais unidades e na administração central da instituição.

Notas introdutórias sobre a pesquisa com os ingressantes

Ângela Maria de Almeida Franco
Cora Santana
Olívia Maria Costa Silveira
Sônia Maria Rocha Sampaio

Os Bacharelados Interdisciplinares

Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) foram implantados na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2009. Os cursos foram aprovados pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe)¹ e pela Câmara de Ensino de Graduação (CEG),² vale dizer que sua implantação teve o reforço do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), sendo a implementação de quatro BI uma das metas da UFBA em resposta ao Reuni. Assim, o BI foi implantado visando:

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

Propostos como inovação pedagógica, esses novos cursos afastam-se dos modelos usuais adotados pelas nossas universidades, em geral,

1 Resolução nº 03/2008. (UFBA, 2008a)

2 Resolução nº 02/2008. (UFBA, 2008b)

de viés profissionalizante e disciplinar. Além disso, a proposta em desenvolvimento foi desenhada para realizar uma ampla interlocução com as demais unidades universitárias, o que deveria tornar os BI numa espécie de cunha instigadora de mudanças curriculares e pedagógicas. Dessa forma, o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), criado para acolher esses novos cursos, tenciona romper com o conceito corporativo de unidades fechadas em si mesmas e disciplinarmente focadas, propondo a construção dialógica de novos percursos de formação.

Atraídos por essa nova modalidade de formação, a cada ano, milhares de alunos se inscrevem para uma das 1.300 vagas distribuídas entre as quatro modalidades disponíveis, no campus de Salvador: Saúde, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Artes, com processo seletivo através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no período entre 2010 a 2013, e através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a partir de 2014. O IHAC conta com um total de 5.096 alunos ativos,³ constituindo-se como a segunda maior unidade universitária da UFBA, em número de estudantes.

O BI inaugurou um novo projeto pedagógico com a oferta de 900 vagas no vestibular de 2009.⁴ Selecionado mediante a primeira fase do vestibular da UFBA, o grande contingente de inscritos (4.080) demonstrou a expressiva demanda por tais cursos e as possibilidades abertas com semelhante processo de democratização do acesso à universidade pública.⁵

Conhecer o perfil do aluno dos BI

A necessidade de conhecer o perfil do aluno dos BI se colocou desde 2009, ano de formação das primeiras turmas dentro desta nova modalidade de graduação. A realidade recém-criada logo resultou na preocupação com o conhecimento do perfil do aluno ingressante: as professoras Carmen Teixeira e Thereza Ávila Coelho coordenaram a

³ Número referenciado na matrícula de 2014.

⁴ Tais vagas foram assim distribuídas: Humanidades (100 diurno e 300 noturno), Artes (100 diurno e 200 noturno), Ciência & Tecnologia (100 noturno) e Saúde (100 noturno).

⁵ O BI em saúde, por exemplo, foi o mais concorrida com 10,4 candidatos por vaga.

realização de uma pesquisa⁶ junto aos calouros, buscando identificar suas características demográficas (sexo e idade), procedência no sistema educacional do ensino médio (público ou privado), formação superior prévia (completa ou incompleta e em que área), bem como o motivo da demanda ao BI, as expectativas com relação ao curso e a percepção acerca das perspectivas quando concluirão o curso. A tabulação e a análise dos dados resultaram em informações importantes para o acompanhamento dos BI e da trajetória dos alunos no novo curso, no âmbito da UFBA. Os dados produzidos neste ano se diferenciam da produção dos anos seguintes, assim não foi possível incorporá-lo à base de dados produzida.

Em 2010, já com a seleção de inscritos com base na pontuação do Enem, as vagas oferecidas foram ampliadas para 1.300.⁷ Na ocasião, o interesse em conhecer o perfil do aluno calouro do BI integrou as atividades do Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA), coordenado pela Professora Sônia Sampaio que, juntamente com o Professor Carlos Bonfim, tomaram a iniciativa de continuar a pesquisa com os recém-integrados à universidade na nova modalidade interdisciplinar.

Tendo como base as questões do questionário de 2009, o novo levantamento ampliou o escopo de investigação com novas variáveis relativas a pertencimento étnico/racial; estado civil; frequência a curso pré-vestibular; domínio de língua estrangeira; relações com o próprio BI – como tomou conhecimento; opção por Curso de Progressão Linear (CPL) –; trabalho e moradia; informações gerais – tempo para estudo; acesso à internet; fontes de informação; programas de computador utilizados; utilização do tempo livre; ideias sobre a UFBA e o BI.

Até o final daquele ano, esses questionários ainda não haviam sido tabulados, o que se constituía numa das demandas do IHAC, ao lado da necessidade de programar os instrumentos de pesquisa do perfil do aluno para os próximos anos.

A tabulação da Pesquisa sobre o Perfil de Calouros do BI – 2010 implicou importantes articulações. De um lado, a parceria com a

6 560 alunos (dentre os que compareceram às aulas nos primeiros 15 dias) preencheram o questionário (62% do total de vagas oferecidas e 68% das vagas preenchidas), correspondendo à seguinte distribuição por áreas: 144 de Artes, 47 de Ciência e Tecnologia, 284 de Humanidades e 85 de Saúde.

7 Humanidades (100 diurno e 300 noturno), Artes (100 diurno e 200 noturno), Ciências e Tecnologia (100 diurno e 200 noturno) e Saúde (100 diurno e 200 noturno).

Coordenação de Projetos Especiais do então Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFBA, no sentido de: a) elaborar a “máscara” do banco de dados da pesquisa (programa Access); b) treinar alunos para digitação das informações; c) importar dados para o programa SPSS; d) ajustar/testar o banco de dados; e) elaborar relatórios contemplando informações para o universo dos alunos e para cada área dos BI. Com efeito, a discriminação por área (Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Saúde) tem enorme importância, dadas as diferenças no perfil do aluno em função dessas opções, já detectadas na pesquisa de 2009. De outro lado, o trabalho conjunto com projetos de pesquisa já existentes no âmbito da UFBA e do próprio IHAC, com interesses claramente manifestos relativos a informações sobre o perfil estudantil e habilitação em pesquisa.

Além do OVE, tutor da pesquisa, o Programa de Educação Tutorial (PET/IHAC), coordenado pela Professora Rita Aragão, também atuou na coleta e sistematização dos dados, nos anos de 2010 e 2011. A integração de alunos bolsistas destes projetos tem lhes propiciado uma rica experiência, envolvendo treinamento para digitação no banco de dados; orientação para análise de variáveis e elaboração de relatórios, artigos e painéis.

A pesquisa no universo de calouros de 2011 deparou-se com a falta de tempo hábil para sua realização em meio eletrônico, já que as inscrições para o vestibular e para os BI já haviam sido efetuadas. Diante disso, e por sugestão do próprio CPD, optou-se por utilizar, no ato de matrícula dos calouros⁸ o mesmo questionário de 2010, tendo em vista o “atalho” da máscara de banco de dados já realizada, a disponibilidade de centenas de questionários em branco do ano anterior e a experiência já adquirida pelos alunos na digitação da pesquisa antecedente.⁹ As tarefas de digitação, tabulação e análise, facilitadas pela experiência com a pesquisa de 2010, seguiram os passos da anterior, em termos de operacionalização e parcerias, sinalizando para a preservação da série estatística e para aportes comparativos essenciais.

-
- 8 Durante a primeira fase (presencial) de matrícula, na segunda semana de fevereiro/2011, foram aplicados cerca de 800 questionários/modelo 2010, aproximando-se bastante do universo de matriculados.
- 9 A insistência com tais pesquisas próprias devia-se ao fato de que fornecem informações muito importantes sobre as especialidades dos BI, ainda não captáveis com o cadastro geral da UFBA, preenchido por todos os inscritos nos seus processos seletivos.

O ano de 2012 inaugurou a pesquisa via questionário eletrônico, preenchido no ato da matrícula por todos os calouros, mediante a utilização das ferramentas do Google Docs. Novas questões foram incorporadas, como o turno do curso, tipo de cursinho pré-vestibular cursado, se foi a primeira vez que fez cursinho pré-vestibular, se foi a primeira vez que tentou o ingressante nos BI e a renda total familiar.

Desde as primeiras reuniões com o CPD, o Centro chamou a atenção para o fato de já existir um questionário socioeconômico e cultural aplicado a todos os inscritos nos processos seletivos da UFBA (inclusive os BI), apontando para a possibilidade de sua adequação às peculiaridades do IHAC. Da comparação entre o questionário da pesquisa/2010 e o questionário organizado pela UFBA, resultou a compreensão de que são instrumentos muito parecidos quanto aos dados gerais do perfil do aluno, mas que, no caso dos BI, há necessidade de agregar questões específicas referentes às motivações e expectativas com relação aos BI, e que não podem ser captadas com o atual cadastro da UFBA.

Assim, desdobramentos nessa linha compreenderam o aperfeiçoamento do questionário próprio para inscritos nos BI, a partir da experiência acumulada desde 2010, no sentido da inclusão de novas variáveis e, simultaneamente, da preservação da comparabilidade da série de dados.

Para 2013 e 2014, optamos pela manutenção do instrumento utilizado em 2012. Apenas a questão aberta foi alterada, com o desdobramento do seu conteúdo em três perguntas distintas. Dessa experiência, resulta também a percepção da importância da pesquisa sobre o perfil do aluno com vistas a:

- formar alunos no exercício da pesquisa em geral e nas atividades de tabulação e análise de dados, em particular;
- propiciar uma base de informações sobre o perfil de alunos dos BI, possibilitando o seu aproveitamento em textos e artigos técnico/acadêmicos de alunos e professores¹⁰;

¹⁰ A exemplo dos trabalhos dos bolsistas do OVE e do PET: Ílison Santos, “O perfil dos estudantes do IHAC oriundos do interior do Estado da Bahia”; Marília Carneiro, “Perfil do aluno do Bacharelado Interdisciplinar da UFBA em 2010”; Narla Rodrigues, “O perfil dos estudantes trabalhadores”; Ricardo Manuel Paim de Menezes Filho, “Perfil dos Estudantes do IHAC 2010”; Thiago R. Matos, “A categorização da pergunta aberta do questionário”.

- subsidiar reflexões, decisões e procedimentos pedagógicos e institucionais relativos a esta nova modalidade de graduação na UFBA.

O método utilizado

A pesquisa traz características de um estudo quantitativo de caráter longitudinal, que acompanhou determinadas variáveis em alunos ingressantes nos BI da UFBA, *campus Salvador*, ao longo de cinco anos (2010, 2011, 2012, 2013 e 2014), através da realização de um *survey*. A Tabela 1 apresenta a abrangência geral e a relação percentual entre os matriculados nos BI e os participantes da pesquisa ao longo dos anos.

Tabela 1 – Abrangência geral do estudo

| Matriculados X participantes | Matriculados | Participantes | Relação percentual (%) |
|------------------------------|--------------|---------------|------------------------|
| Humanidades | 1.663 | 794 | 47,75 |
| Artes | 1130 | 629 | 55,66 |
| Ciência e Tecnologia | 1145 | 613 | 53,54 |
| Saúde | 1158 | 569 | 49,14 |
| TOTAIS | 5.096 | 2.605 | 51,12 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

A coleta de dados buscou o máximo de participantes entre os matriculados, tarefa que exigiu esforço redobrado da equipe responsável pela aplicação dos instrumentos, composta, em sua maioria, por estudantes de graduação ligados a grupos de pesquisa e programas desenvolvidos e vinculados ao IHAC, essencialmente o OVE e o Programa de Educação Tutorial (PET). Os dados foram coletados no momento da matrícula, quando os novos integrantes da UFBA fizeram sua inscrição para o curso em que foi selecionado. Todos os BI tiveram representação em todas as edições da coleta de dados, como é possível observar na Tabela 1.

Tabela 2 – Distribuição quantitativa dos participantes por BI ao longo dos anos

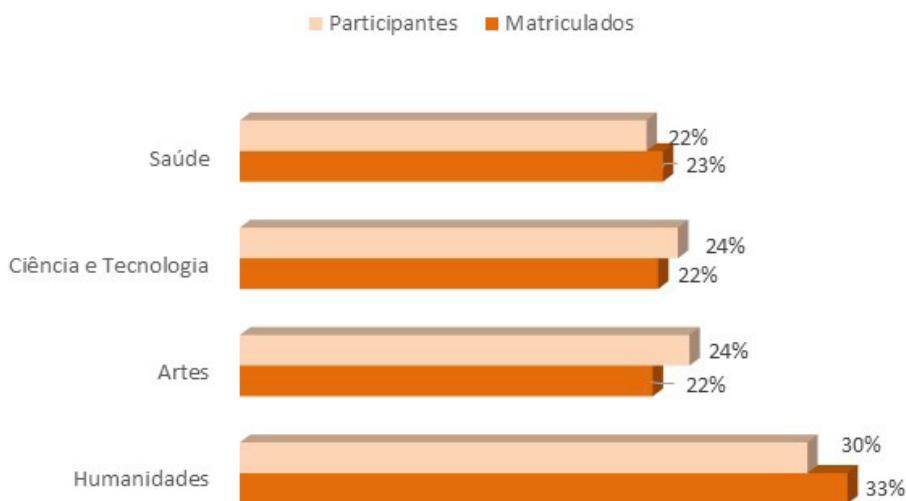
| Matriculados X | Período da coleta | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|-------------------|-----|------|------|-----|------|------|-----|------|------|-----|------|------|-----|------|
| | 2010 | | | 2011 | | | 2012 | | | 2013 | | | 2014 | | |
| | M | P | % | M | P | % | M | P | % | M | P | % | M | P | % |
| Humanidades | 328 | 115 | 35,1 | 340 | 178 | 52,4 | 304 | 174 | 57,4 | 358 | 193 | 53,9 | 334 | 134 | 40,1 |
| Artes | 234 | 120 | 51,3 | 223 | 158 | 70,9 | 235 | 150 | 63,8 | 230 | 120 | 52,2 | 208 | 81 | 38,9 |
| C&T | 210 | 109 | 51,9 | 226 | 129 | 57,1 | 211 | 132 | 62,6 | 269 | 158 | 58,7 | 229 | 85 | 37,1 |
| Saúde | 207 | 56 | 27,1 | 222 | 128 | 57,7 | 225 | 131 | 58,2 | 247 | 137 | 55,5 | 257 | 117 | 45,5 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ainda de acordo com a Tabela 2, os anos de 2010 e 2014 apresentam a menor representação no total dos dados gerados, seja em números absolutos, como também na relação percentual com os matriculados. Neste sentido, a representação para os BI em Humanidades e Saúde no ano de 2010 se mostram bastante inferiores aos demais cursos (35,1% e 27,1%, respectivamente). Embora menos representados, os percentuais observados para esses cursos superaram a amostra mínima desejável de $\frac{1}{4}$ de participantes no universo de novatos em cada curso. Em outras palavras, não houve prejuízo da representatividade das informações para nenhum dos cursos ao longo dos anos de coleta de dados. Vale ressaltar que, em 2010, a coleta de dados se realizou entre os 15 primeiros dias de aula e não no ato da matrícula, como nos anos subsequentes. Para os demais anos, com exceção de 2014, obteve-se, para todos os BI, uma representação superior a 50% do universo populacional estudado. Neste ano, primeiro ano em que a UFBA aderiu integralmente à entrada através do Sisu, a matrícula para os BI se concentrou em um único dia, o que dificultou bastante a aplicação dos questionários.

Comparando a distribuição entre os matriculados e participantes, observa-se que a representação da amostra por BI é bem semelhante à distribuição dos matriculados, como demonstra a Tabela 1.

Figura 1 – Comparação da representação dos BI entre os matriculados e os participantes do estudo – todos os anos agregados



Fonte: elaborado pelas autoras.

Assim, tem-se uma diferença variando entre um e três pontos percentuais entre os cursos, sendo que o BI em Humanidades apresenta a maior diferença (33,0% entre os matriculados e 30,0% entre os participantes), enquanto encontra-se a menor distância entre os grupos comparados para o BI em Saúde (23,0% e 22,0% para matriculados e participantes, respectivamente).

O *survey*

Pesquisa de *survey* é uma forma particular de pesquisa social empírica, que tem como objetivos gerais a descrição, explicação e exploração de um determinado objeto. (BABBIE, 1999) Neste estudo, o *survey* foi utilizado para acompanhar determinadas variáveis dos grupos de ingressantes nos BI através dos anos de realização do estudo.

Apesar das alterações sofridas, 45 questões compuseram o instrumento utilizado na pesquisa. As questões foram dispostas em cinco blocos: o primeiro contou com variáveis sobre a identidade dos participantes; o segundo investiga sobre a escolaridade pregressa; o terceiro busca saber sobre sua relação com o BI; o quarto bloco procura informações sobre trabalho e moradia; para finalizar, o quinto bloco

abrange informações gerais e as expectativas dos novatos sobre o curso e a universidade.

Uma equipe de aplicadores, composta basicamente por estudantes de graduação dos BI ou por outros coletivos do IHAC, foi preparada para realização da aplicação do instrumento, incluindo a organização da logística de aplicação, abordagem e esclarecimento dos objetivos da pesquisa para os potenciais participantes e aplicação do instrumento.

Quando da alteração do instrumento físico para a disponibilização no Google Docs, os aplicadores também participaram da montagem dos computadores e disponibilização dos instrumentos nas máquinas. As instruções para preenchimento e monitoramento da aplicação também contou com o comprometimento de toda a equipe.

Procedimento de tratamento e análise de dados

A análise de dados foi feita por métodos descritivos, baseada na frequência simples das variáveis. No manuseio delas, procurou-se explorar as regularidades das respostas dos alunos ao longo dos anos e para cada um dos quatro BI. Para tanto, foram usados testes adequados às análises a partir de frequências, como o teste de associação de Qui-quadrado (χ^2 e p), bem como as comparações de médias pelos testes t-Student e análise de variância (ANOVA). Foi adotado como regra o nível de significância de 5% para a decisão nos testes de hipóteses, no entanto, por conta de sua relevância, todos os resultados são apresentados, mesmo quando o nível de significância supera 5%. Para orientar o leitor, os resultados dos testes também são apresentados ao longo dos capítulos relativos às análises dos dados.

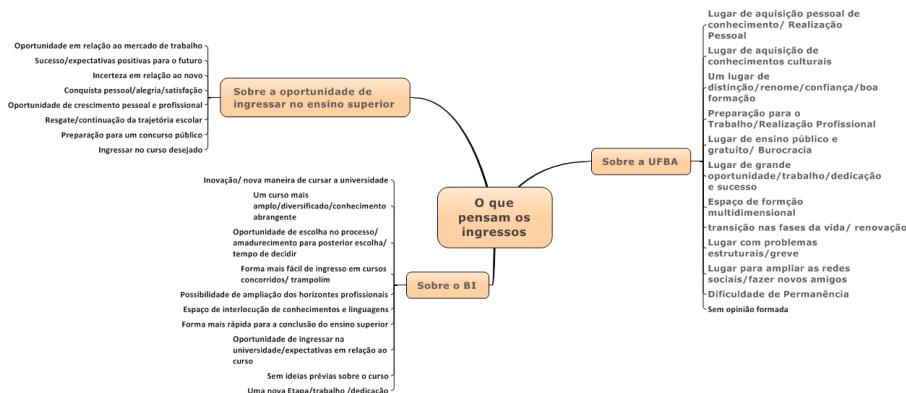
A opção metodológica por trabalhar frequências simples, apenas relacionando variáveis, área do BI e ano da coleta, intenciona produzir um perfil sintético e objetivo do calouro, ainda em caráter exploratório. Cruzamentos entre variáveis, capazes de gerar análises substantivas, com outros recortes e aprofundamentos, poderão ser obtidos em outros estudos, já que os dados pesquisados estão armazenados em banco de dados operados pelo programa SPSS.¹¹ A partir de 2012, a base de dados acrescenta a informação sobre o turno em que o curso será cursado, por

¹¹ Estudantes bolsistas do PET e do OVE já apresentaram trabalhos com recortes e cruzamentos diferenciados da pesquisa 2010, conforme nota 7.

hora optamos por não diferenciar o perfil dos BI por turno devido ao volume de dados gerados, mas reconhecemos que essa possibilidade de análise pode trazer informações importantes e que deve ser proposta em estudos futuros.

As questões abertas foram categorizadas através da realização de repetidas leituras, a fim de identificar, no universo total de respostas fornecidas, conjuntos de significados que pudessem representá-las. Posteriormente, as questões foram codificadas em dimensões e categorias de análise, de modo a elaborar uma árvore de codificação apresentada na Figura 2. Vale ressaltar que a categorização apresentada contempla apenas as respostas para os anos de 2013 e 2014, quando as questões foram reorganizadas, não sendo possível a comparação entre os anos.

Figura 2 – Árvore de codificação utilizada para a categorização das questões abertas



Fonte: elaborado pelas autoras.

Desta maneira, a análise de conteúdo ocorreu de forma cílica, e não sequencial e linear. Ao longo deste processo, foi necessário o retorno sucessivo aos dados para a elaboração de uma generalização das categorias, as quais foram redefinidas conforme o agrupamento de seus significados. Para a dimensão relativa à opinião do ingressante sobre a UFBA, o excessivo número de variáveis se explica pela diversidade de respostas. A seguir, será apresentada a análise dos eixos norteadores para cada um dos BI, de forma que seja possível ao leitor vislumbrar o perfil dos ingressantes nos BI em Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde ao longo dos cinco anos de pesquisa.

O perfil dos ingressantes dos BI

Os resultados do estudo foram organizados de modo a descrever o perfil do ingressante em cada um dos BI da UFBA, campus Salvador. Seis tópicos discorrem sobre aspectos relacionados à:

- características pessoais;
- trajetória escolar;
- moradia;
- trabalho e renda familiar;
- hábitos e interesses;
- informações sobre o BI e expectativas para o futuro.

Assim, acredita-se ser possível observar o perfil, e suas variações, do ingressante nos BI em Artes, Ciências e Tecnologia, Humanidades, e Saúde ao longo dos cinco anos de pesquisa. Nas seções relativas à moradia e trabalho foram utilizados mapas para melhor representar os bairros da cidade de Salvador onde os ingressantes estudam e trabalham. Os bairros foram categorizados em treze regiões e seguem a legenda apresentada na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Legenda para leitura dos mapas referentes à local de moradia e trabalho dos ingressantes no BI entre 2010 e 2014

| Código | Bairro onde mora (categorizado) | Legenda (como apresentado no questionário) |
|--------|---------------------------------|--------------------------------------------|
| 1 | Subúrbios Ferroviários | Subúrbios Ferroviários |
| 2 | Pirajá/Valéria | Pirajá/Valéria |
| 3 | Miolo II | Fazenda Grande/Pau da Lima/Cajazeiras |
| 4 | Centro I | Centro Antigo e adjacências |
| 5 | Centro II (Brotas) | Brotas |
| 6 | Centro III | Liberdade/São Caetano |
| 7 | Orla I | Barra/Graça/Ondina/Rio Vermelho/Federação |
| 8 | Orla II | Pituba/Itaigara/Costa Azul |
| 9 | Orla III | Boca do Rio/Imbuí/Piatã |
| 10 | Orla IV | Itapuã/Bairro da Paz/ Stella Maris |
| 11 | Península de Itapagipe | Península de Itapagipe |
| 12 | Miolo I | Pernambués/Cabula/Tancredo Neves |
| 13 | Miolo III | São Cristóvão/Mussurunga/ Nova Esperança |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Referências

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. (Aprender, 19).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. Salvador, 2008a. 87 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Regulamenta a organização e o funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares. *Resolução n° 03/2008*, 23 de julho de 2008b. Disponível em: <https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resol_0308_1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

O perfil dos ingressos do Bacharelado Interdisciplinar em Artes

Marília Carneiro Dantas
Olívia Maria Costa Silveira
Gabriel Ivo Melo Santarém
Izabela de Souza
Kelma Lima
Sônia Maria Rocha Sampaio

O Bacharelado Interdisciplinar em Artes

A estrutura curricular do Bacharelado Interdisciplinar em Artes (BI-A) foi formulada com o intuito de contemplar trajetórias distintas dentro de uma única formação. Ela se baseia em três possíveis perfis de ingressos: o estudante que ingressa com uma perspectiva definida de encaminhamento acadêmico e profissional, desejando acessar uma área de concentração oferecida pelo BI-A ou um curso de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que adote tal BI como primeiro ciclo; o estudante que já possui uma perspectiva de encaminhamento acadêmico, porém opta por uma formação mais generalista e particular e que, por isso, mantém a grande área de formação como objetivo final; o estudante que deseja uma formação na área de artes, mas ainda não possui subsídios para definir a especialização que deseja cursar.

As diretrizes do projeto pedagógico (IHAC-UFBA, 2010) desse curso objetivam garantir aos estudantes o atendimento de suas expectativas individuais, bem como de fornecer-lhes uma formação generalista capaz de tornar suas escolhas acadêmicas e profissionais mais conscientes. Dessa maneira, ao agregar ao aprofundamento no campo das artes uma formação geral artística, humanística e científica, o curso visa

dotar os bacharelandos de autonomia para a aprendizagem e capacidade de inserir-se na vida social de maneira multidimensional e dinâmica.

O perfil do egresso do BI-A diz respeito a um indivíduo com habilidades que o capacitam para uma inserção nas diversas ações artísticas. Ele deve estar habilitado a posicionar-se criticamente frente à questão das artes na sociedade contemporânea, de maneira mais completa e complexa, fomentada pelo contato precedente com saberes científicos e humanísticos. Entre outras competências passíveis de serem adquiridas no BI-A, estão: a capacidade de refletir acerca das bases epistemológicas de sua área; conhecimento acerca das políticas culturais; valorização dos diversos saberes e práticas ligados à arte; e capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no planejamento e gestão de seu campo.

O curso é oferecido nos turnos noturno e diurno, contando com uma carga horária total de 2.400 horas e duração mínima de seis semestres. A etapa de formação divide-se em duas partes: “formação geral”, com duração mínima de três semestres e comum a todas as trajetórias possíveis no BI-A, e “formação específica”, que visa ao aprofundamento em um campo do saber e também possui duração mínima de três semestres. Sua estrutura divide-se em eixos que compreendem componentes curriculares de estudos sobre a contemporaneidade, culturas científica e humanística, língua portuguesa, políticas culturais, oficinas e laboratórios em abordagens artísticas gerais e específicas, componentes de livre escolha e atividades complementares.

Características pessoais dos ingressantes no BI em Artes (2010-2014)

Buscando compreender o perfil dos alunos que ingressaram nessa nova modalidade de curso, foi aplicado um questionário no período da matrícula dos calouros nos anos de 2010 a 2014. No que refere às características pessoais desses estudantes, foram analisadas as variáveis sexo, cor/raça, estado civil, existência de filhos e faixa etária do respondente.

De acordo com a análise dos dados coletados, podemos afirmar que em todos os anos (2010, 2011, 2012, 2013 e 2014), ingressaram mais estudantes do sexo feminino (62,5%, 60,1%, 59,9% e 54,7%, 55,6%

respectivamente, $\chi^2 = 1,597$ e $p = 0,660$) que do sexo masculino, apesar de se observar uma alteração entre a proporção de homens e mulheres ao longo dos anos, com uma redução dos percentuais de mulheres nas amostras estudadas ao longo dos anos.

Em relação à cor/raça, observou-se uma maior incidência dos que se autodeclararam pardos, seguido daqueles autodeclarados pretos. A representação de ingressantes de etnia amarela e indígena é bastante reduzida, sendo que em 2010 e 2012 não foram detectados sujeitos autodeclarados como amarelos. No que se refere aos ingressantes brancos, é importante ressaltar um aumento gradativo da representação desta categoria ao longo dos anos, partindo de 15,7% em 2010 e chegando a 26,9% em 2014 ($\chi^2 = 9,740$ e $p = 0,639$).

Quanto ao estado civil, os solteiros são maioria, com representação superior a 85% em todos os anos ($\chi^2 = 42,053$ e $p = 0,013$). Assim como a representação de calouros sem filhos que supera 80% ($\chi^2 = 27,708$ e $p = 0,067$) em todos os cinco recortes amostrais. A Tabela 1 sintetiza e apresenta os resultados encontrados referentes às características pessoais dos ingressantes no BI em Artes ao longo dos anos do estudo.

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos alunos ingressantes no BI em Artes 2010-2014

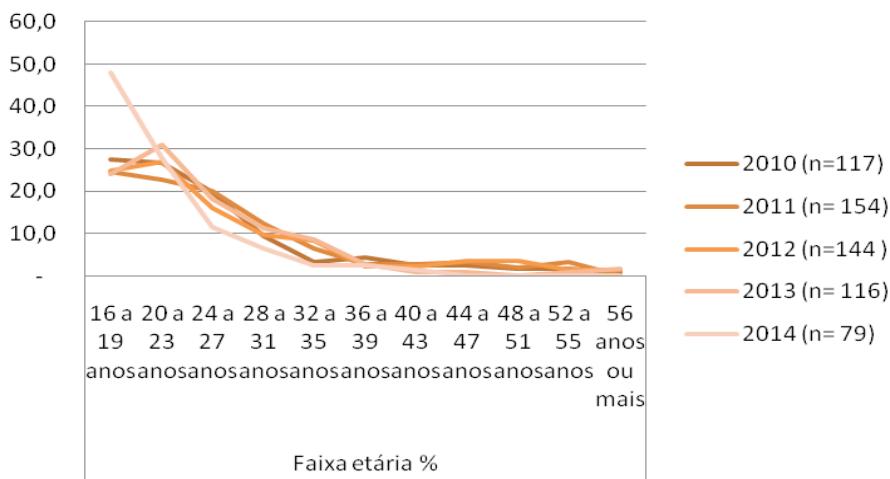
| Perfil | Categorias | Percentual % | | | | |
|----------|------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| | | 2010 (n=120) | 2011 (n=158) | 2012 (n=147) | 2013 (n=117) | 2014 (n=81) |
| Sexo | Feminino | 62,5 | 60,1 | 59,9 | 54,7 | 55,6 |
| | Masculino | 37,5 | 39,9 | 40,1 | 45,3 | 44,4 |
| Cor/raça | Branca | 15,7 | 17,0 | 19,2 | 23,1 | 26,9 |
| | Preta | 27,8 | 36,6 | 37,7 | 30,8 | 25,6 |
| | Parda | 54,6 | 45,1 | 41,8 | 44,4 | 44,9 |
| | Amarela | - | 0,7 | - | 0,9 | 1,3 |
| | Indígena | 1,9 | 0,7 | 1,4 | 0,9 | 1,3 |

| | | | | | | |
|--------------|-----------------|------|------|------|------|------|
| | Solteiro (a) | 87,5 | 89,2 | 89,3 | 86,3 | 88,9 |
| | Casado (a) | 11,7 | 9,6 | 4,7 | 5,0 | 1,2 |
| | Divorciado (a) | - | 1,3 | 2 | 3,4 | 2,5 |
| | Viúvo (a) | 0,8 | - | 0,7 | - | 0,0 |
| Estado Civil | Separado (a) | - | - | 0,7 | - | 0,0 |
| | Companheiro (a) | - | - | 2,0 | 4,2 | 7,4 |
| | Outro | - | - | 0,7 | 0,8 | 0,0 |
| Filhos | Sim | 17,5 | 17,4 | 16,2 | 10,0 | 11,1 |
| | Não | 82,5 | 82,6 | 83,8 | 90,0 | 88,9 |

Fonte: elaborado pelos autores.

No tocante à faixa etária dos ingressantes no BI-A, os resultados indicam que as categorias mais jovens abarcam aproximadamente 70% dos participantes em todos os anos estudados chegando a 87,3% em 2014 – 73,6% em 2010, 67,5% em 2011, 68,1% em 2012, 73,2% em 2013 e 87,3% em 2014 –, observando-se uma diminuição progressiva para as demais faixas etárias, com uma representação inferior a 2% na categoria acima de 56 anos, chegando a não haver representação nessa faixa em 2014 – 0,9%, 0,0%, 1,4% e 1,7%, respectivamente, ao longo dos anos. As alterações observadas em cada uma das faixas etárias propostas se mantém estáveis, com pequenas variações ao longo dos anos, corroborando com a ideia da universidade como espaço de domínio da juventude, como é possível observar na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Distribuição da faixa etária no BI em Artes (2010-2014)



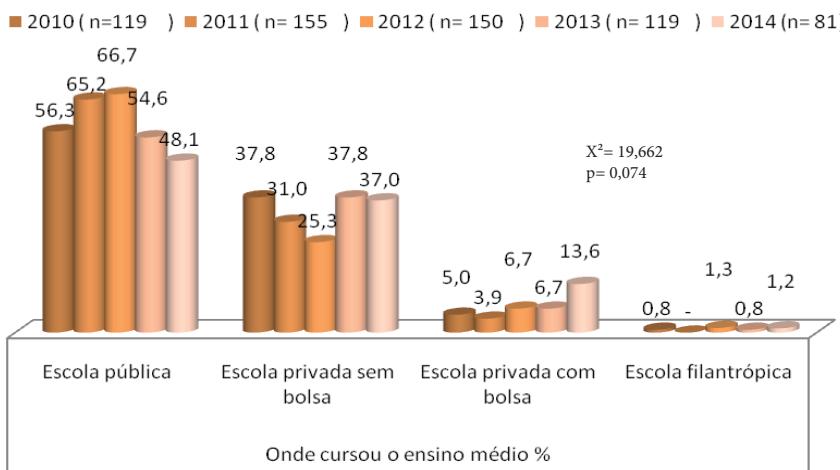
Fonte: elaborado pelos autores.

Trajetória escolar dos ingressantes no BI em Artes (2010-2014)

Considerando a trajetória escolar desses alunos, os resultados mostram que, até 2013, os participantes da pesquisa cursaram o ensino médio majoritariamente em escolas públicas. Assim, temos em 2010 uma frequência de 56,3%, de 65,2% em 2011, 66,7% em 2012, 54,6% em 2013. Em 2014, o percentual de ingressantes oriundos da educação publica é reduzido para 48,1%, reforçando uma tendência de redução iniciada em 2013. No ano de 2014, a amostra estudada foi 50,6% – 37,0% sem o auxílio de bolsas de estudos e 13,6% com bolsas de estudos – composta por estudantes oriundos de escolas médias da rede privada. São muito poucos os estudantes que foram beneficiários de bolsas para cursar o ensino médio em escolas particulares e ainda menor os que estudaram em escolas filantrópicas – percentuais abaixo de 10% quando somado ambas as categorias, com exceção do ano de 2014

que apresenta 13,6% de estudantes beneficiários de bolsas de estudo –, como demonstra a Figura 2.

Figura 2 – Distribuição percentual da origem escolar de ingressos no BI em Artes (2010-2014)

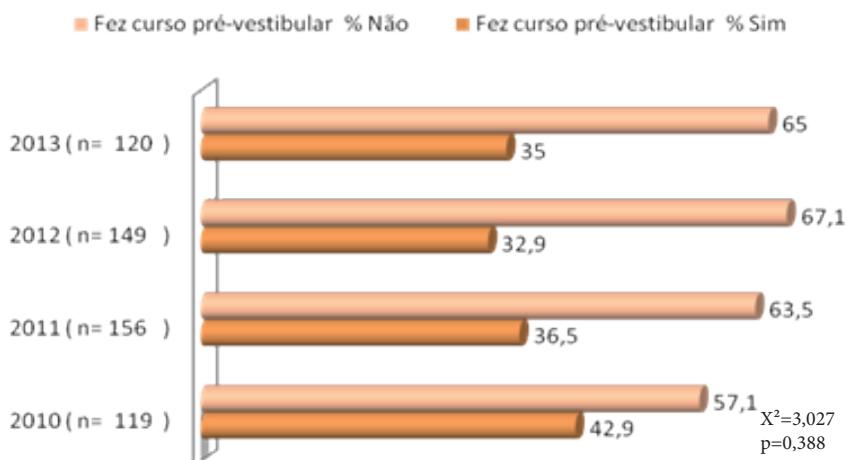


Fonte: elaborado pelos autores.

Observa-se também que, em sua maioria, esses ingressantes não fizeram cursinho pré-vestibular, considerando todos os anos analisados¹ para esta variável.

¹ Em 2014, a coleta de dados manteve a estratégia do questionário ser respondido on-line. Por algum problema não identificado nesse momento, não houve o registro das respostas para o item referente aos cursos pré-vestibular, por esta razão a Figura 6 apresenta os resultados até 2013.

Figura 3 – Distribuição percentual referente a ter feito cursinho pré-vestibular entre ingressantes no BI em Artes (2010-2013)



Fonte: elaborado pelos autores.

Nota-se ainda que um percentual importante dos ingressantes no BI-A já esteve em outro curso superior, assim, temos em 2010 que 38,7% dos alunos ingressantes no BI-A já havia experienciado algum curso de nível superior, e em 2014, último ano de coleta de dados, 34,2% dos ingressantes não eram mais iniciantes na vida acadêmica. Ao longo dos anos, observa-se uma redução gradativa dessa representação, como é possível observar na Figura 4. Chama a atenção os resultados referentes ao ano de 2013, quando o percentual de alunos que já possuem experiência acadêmica anterior à entrada no BI-A chega a 47,5%, interrompendo a tendência de redução da variável.

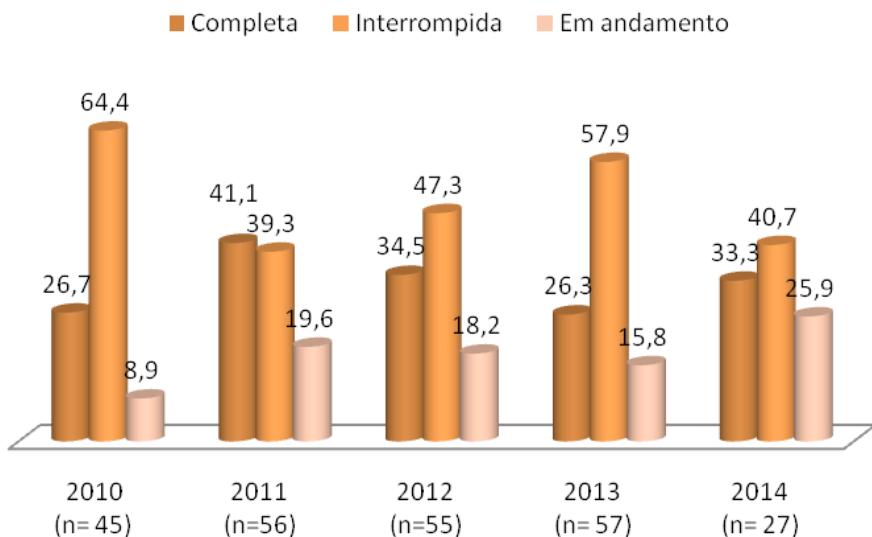
Figura 4 – Distribuição percentual referente a ter feito curso superior anteriormente entre estudantes do BI em Artes (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Em 2010, a maior parte dos estudantes que cursou outra graduação apresenta interrupção dessa trajetória antes da conclusão do curso (64,4%), enquanto 26,7% tinham o curso anterior concluído e apenas 8,9% em andamento. Essa proporção se altera ao longo dos anos, especialmente em 2011, quando o percentual referente à graduação anterior completa supera as respostas referentes à interrupção do curso. Em 2012, o percentual para a graduação interrompida volta a crescer, chegando a 57,9% em 2013. Para 2014, a representação de alunos que interromperam a graduação anterior é reduzida para 40,7%. No ano de 2014, observa-se o percentual mais alto em relação a ter o curso em andamento (25,9%), como demonstra a Figura 5.

Figura 5 – Distribuição percentual referente ao status do curso superior anterior ao BI em Artes (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Para aqueles que declaram ter interrompido uma graduação anterior, foi perguntado o motivo que levou a tal interrupção. Em todos os anos, as respostas tendem a se concentrar em duas alternativas: motivos financeiros – 45 respondentes, para um total de 115 – e expectativas não atendidas/incompatibilidade com 30 respostas, o que corresponde a 26,1% dos 115 alunos que declararam ter interrompido uma graduação. Para as outras alternativas, os resultados foram pouco expressivos. Assim temos: a) opção por outro curso/ingresso UFBA com 13,9% das respostas; b) questões pessoais com 6,7%; c) falta de tempo/trabalho com 8,7%; d) localização da faculdade com 2,6%; e) outros interesses correspondeu a 0,9% das respostas e f) outro motivo não identificado teve 2,6%.

Ainda sobre os que cursaram outras graduações, observa-se que os cursos se concentram majoritariamente em três grandes áreas: Ciências Sociais Aplicadas, em que se encontram concentrados os maiores percentuais em todos os anos da pesquisa (44,2%, 57,7%, 56,4%, 56,1% e 34,6%, 2010 a 2014 respectivamente), Linguística, Letras e Artes,

que aparece em segunda posição, mas que sofrem uma queda brusca a partir de 2013 (20,9%, 15,4%, 20,0%, 3,5% e 11,5%, entre os anos de 2010 e 2014, respectivamente), seguido dos cursos ligados às Ciências Humanas (7,0%, 15,4%, 7,3%, 17,5% e 26,9%, de 2010 a 2014, respectivamente), que apresentam um aumento no percentual de respostas, a partir de 2013. As demais áreas possuem representatividade reduzida, sendo que Ciências Agrárias não teve representante durante os cinco anos de coleta de dados. A Tabela 4 detalha os referidos resultados.

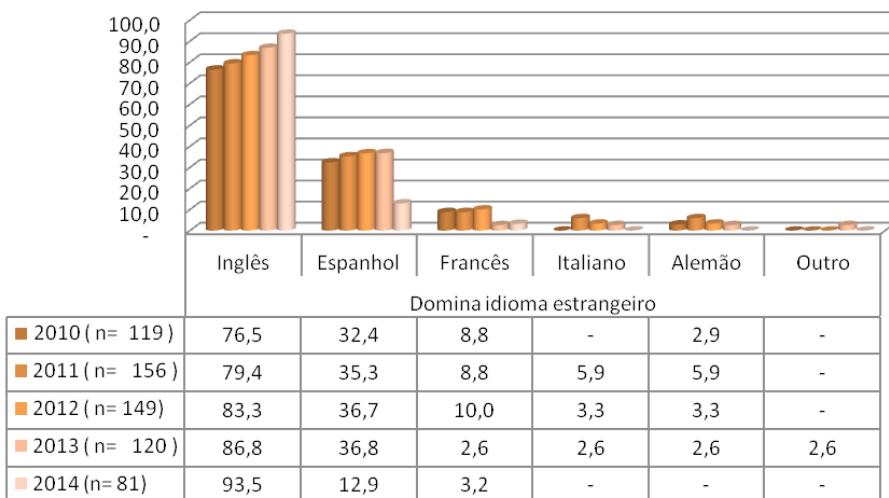
Tabela 2 – Distribuição percentual da área do curso anterior ao BI em Artes (2010-2014)

| Área de conhecimento | % | | | | |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| | 2010 (n= 43) | 2011 (n= 52) | 2012 (n= 55) | 2013 (n= 57) | 2014 (n=26) |
| Ciências exatas e da terra | 7,0 | 1,9 | 7,3 | 0,0 | 15,4 |
| Ciências biológicas | 2,3 | 0,0 | 3,6 | 7,0 | - |
| Engenharias | 0,0 | 1,9 | 0,0 | 0,0 | - |
| Ciências da saúde | 7,0 | 5,8 | 3,6 | 5,3 | 7,7 |
| Ciências agrárias | 0,0 | 0,0 | 0 | 0,0 | - |
| Ciências sociais aplicadas | 44,2 | 57,7 | 56,4 | 56,1 | 34,6 |
| Ciências humanas | 7,0 | 15,4 | 7,3 | 17,5 | 26,9 |
| Linguística, letras e artes | 20,9 | 15,4 | 20,0 | 3,5 | 11,5 |
| Mais de um curso / área | 11,6 | 1,9 | 1,8 | 10,5 | 3,8 |

Fonte: elaborado pelos autores.

A maioria desses alunos não domina um idioma estrangeiro (71,4% em 2010, 78,2% em 2011, 79,9% em 2012, 68,3% em 2013 e 61,7% em 2014) ($\chi^2=6,390$ e $p=0,094$). Para aqueles que possuem conhecimento em língua estrangeira, o inglês é o idioma mais citado pelos ingressantes no BI-A, seguido do espanhol, como apresenta a Figura 6.

Figura 6 – Distribuição percentual do idioma que os estudantes dominam no BI em Artes (2010-2014)²



Fonte: elaborado pelos autores.

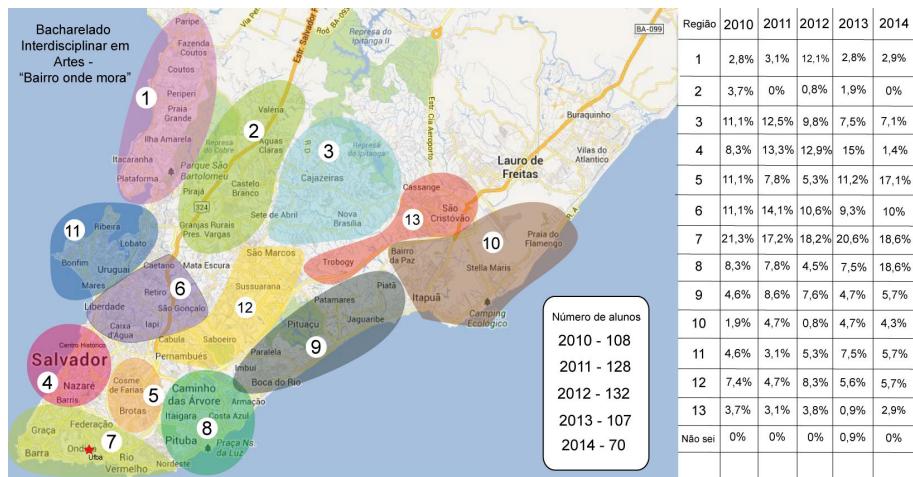
Informações sobre a moradia dos ingressantes no BI em Artes (2010-2014)

Os ingressantes do BI-A, em todos os anos, declaram predominantemente residir em Salvador (90,8%, 86,1%, 88,6%, 89,2% e 86,4% entre 2010 a 2014). É importante ressaltar que não foi investigado o local de origem do calouro, apenas sua residência no momento da coleta de dados. Desta forma, já é esperado que a grande maioria dos estudantes tenha Salvador como a cidade de moradia, já que o estudo se deu com ingressantes no *campus* Salvador.

No que se refere aos bairros onde residem, apesar da distribuição por toda a cidade, observa-se uma tendência a concentrar os maiores percentuais em bairros mais centrais e próximos à universidade, como a Barra, Graça, Ondina, Rio Vermelho e Federação, identificados no mapa como região 7. Também se observa percentual significativo para os bairros de Brotas (região 5), Liberdade e São Caetano (região 6).

² Item de respostas múltiplas, cada sujeito pode marcar mais de uma alternativa. Os percentuais representam o sim para cada uma das alternativas.

Figura 7 – Distribuição local de moradia dos ingressantes no BI em Artes (2010-2014)



Fonte: elaborada pelos autores.

Em todos os anos, em média, 60% declararam morar com pais ou irmãos, chegando a 74,1% em 2014. Nota-se que, em 2010, 14% moram com companheiro, em 2012, 12,4% com amigos e em 2013, 10,3% sozinhos, como se pode observar na Tabela 3. Considerando a faixa etária que prevaleceu nas amostras (16 a 19 anos), bem como o estado civil de maior representação (solteiro), a habitação com a família nuclear corresponde ao esperado pelos padrões habitacionais brasileiros.

Tabela 3 – Distribuição percentual de com quem mora os ingressantes no BI em Artes (2010-2014)

| Com quem mora | Período de coleta % | | | | |
|--------------------------|---------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|
| | 2010 (n= 17) | 2011 (n= 20) | 2012 (n=23) | 2013 (n= 12) | 2014 (n=81) |
| Pais e/ou irmãos | 62,5 | 65,2 | 63,4 | 55,6 | 74,1 |
| Amigos | 7,5 | 5,1 | 12,4 | 6,8 | 6,2 |
| Filho(s)/Filha(s) | 2,5 | 3,2 | 10,3 | 5,1 | 8,6 |
| Companheiro (a) | 14,2 | 10,8 | 5,5 | 12 | 3,7 |
| Tios | 0,8 | 2,5 | 0,7 | 3,4 | 2,5 |
| Avós | 0,8 | 1,3 | 0 | 1,7 | 1,2 |
| Residência universitária | 0 | 1,9 | 0 | 0 | 0 |
| Parentes próximos | 6,7 | 4,4 | 1,4 | 5,1 | 0 |
| Pensionato | 0 | 0,6 | 1,4 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|---------|---|-----|-----|------|-----|
| Sozinho | 5 | 4,4 | 4,8 | 10,3 | 2,5 |
| Outro | 0 | 0,6 | 0 | 0 | 1,2 |

Fonte elaborado pelos autores.

Situação de trabalho e renda familiar dos ingressantes no BI em Artes (2010-2014)

Para os ingressantes no BI-A, não se observaram grandes diferenças em relação à situação de trabalho ao longo dos anos, apresentando uma proporção equilibrada entre os estudantes que trabalham e os que não trabalham, com uma leve diferença para mais entre os que estavam inseridos no mundo do trabalho, sendo que em 2011 e 2014 a diferença entre os grupos é maior (58,3% de alunos que trabalham em 2011 e 66,7% em 2014), como demonstra a Figura 8.

Figura 8 – Distribuição percentual da situação de trabalho dos ingressantes no BI em Artes (2010-2014)



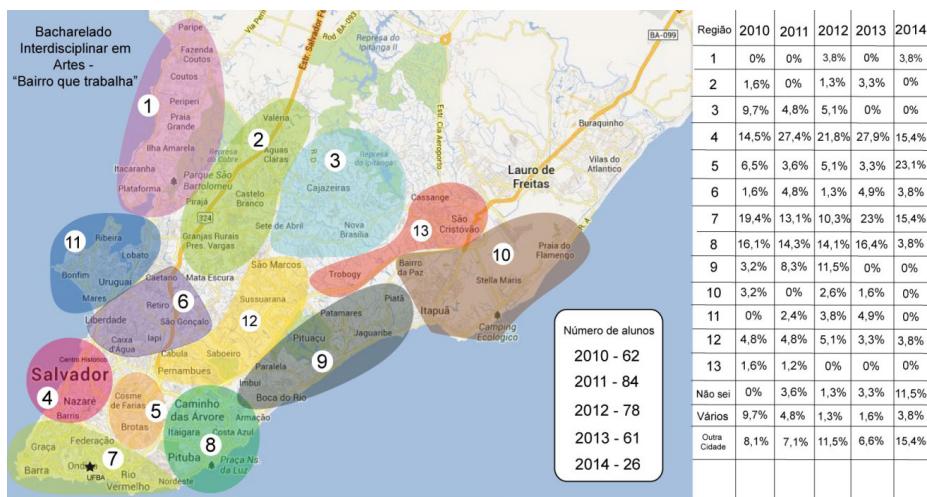
Fonte: elaborado pelos autores.

Dentre os que trabalham, em torno de 90,0% exercem atividade remunerada, o que se manteve ao longo dos anos da pesquisa ($\chi^2=5,639$

e $p=0,131$). Esses sujeitos trabalham até 40 horas semanais, em sua grande maioria, sendo que apenas em 2012 e 2013 foram detectados participantes que possuem carga de trabalho superior às 40 horas semanais ($x^2=42,106$ e $p=0,001$). De modo geral, esses estudantescreditam ser possível conciliar o trabalho com as exigências da graduação. As respostas nesta direção superam o percentual de 85,0% em todos os anos, sendo a exceção 2010, em que apenas 61,7% considerou ser possível a conciliação da dupla jornada ($x^2=27,146$ e $p=0,001$).

Os estudantes trabalhadores atuam nos mais variados bairros da cidade e, alguns, em outras cidades. No entanto os bairros mais centrais, representados pelas regiões 7 e 8, concentram os maiores percentuais para local de trabalho. De certo modo, esse pode ser um facilitador na conciliação entre a formação universitária e a vida laborativa.

Figura 9–Distribuição percentual do bairro onde trabalham os ingressantes no BI em Artes (2010-2014)

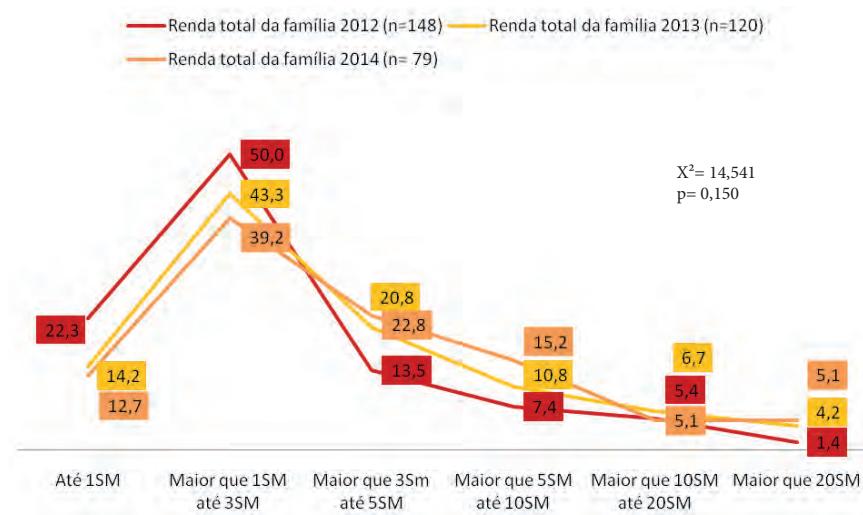


Fonte: elaborado pelos autores.

A partir de 2012, a renda familiar foi inserida como variável a ser investigada. Em todos os anos, observa-se que a maioria dos ingressantes possui renda familiar de até cinco salários mínimos – 79,2% em 2012, 67,6% em 2013 e 74,7% em 2014. A partir de 2013 observa-se um decréscimo dos percentuais das faixas salariais inferiores – até 1 salário mínimo e entre 1 e 3 salários mínimos – e consequente crescimento das outras faixas que se localizam acima dos três salários mínimos de

ganhos mensais. Para os que a renda da família supera 20 salários mínimos, observa-se um crescimento de mais de três pontos percentuais em 2013, mantendo a tendência de crescimento em 2014. É provável que estes resultados tenham relação com o aumento de estudantes oriundos de escolas privadas. A Figura 10 traz o detalhamento dos resultados para esta variável.

Figura 10 – Distribuição percentual da renda familiar dos ingressantes no BI em Artes (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Hábitos e interesses dos ingressantes no BI em Artes (2010-2014)

Para todos os anos do estudo, a maioria dos sujeitos – 70% em 2010, 70,7% em 2011, 71,1% em 2012, 75% em 2013 e 64,2% em 2014 –, declarou que reservaria entre uma e três horas diárias do seu tempo para estudar. Mais de 90%, em todos os anos, declararam possuir computador, assim como indicaram acesso facilitado à internet, sendo tal acesso geralmente em casa, em equipamento próprio ou da família. No que se refere ao domínio de pacotes e programas de computador, apenas 2,4% dos respondentes informaram não possuir habilidades

para lidar com esse equipamento no momento das coletas de dados. Por outro lado, a internet, as ferramentas de redes sociais e o pacote Microsoft Office estão ao alcance de mais de 85% dos estudantes que responderam o instrumento de pesquisa. Programas mais específicos, como editores de áudio e imagem, assim como bancos de dados, apresentaram pouca incidência de respostas positivas.

A internet e a televisão são as fontes de informação mais utilizadas pelos participantes. Jornais e revistas são citados como fontes por apenas 20% dos estudantes, aproximadamente, em todos os anos.

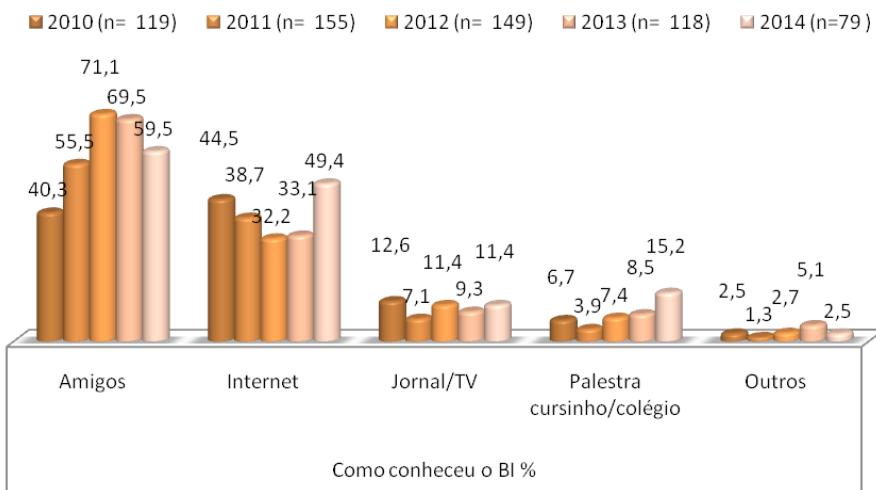
A pesquisa também investigou como esses estudantes ocupam seu tempo livre. Numa questão de múltipla escolha, os participantes poderiam marcar todas as alternativas referentes às atividades ou hábitos de ocupação deste tempo. Não foram observadas alterações significativas nos percentuais das respostas dadas ao longo do período. Observando-se os resultados da análise dos dados agregados, temos que as maiores frequências indicam que os participantes saem com amigos (75,6%), usam a internet (72,2%) e ficam em casa (64,2%). Ir ao cinema é a atividade cultural mais popular dentre os participantes (62,9%), seguida pelo teatro (41,0%), pintura e museus (ambas com 26,7% das respostas positivas), cantar/tocar instrumento musical (22,8%) e fotografias (21,7%). A prática de esportes obteve 24,4% das respostas válidas.

Informações sobre o BI e expectativas para o futuro na universidade (2010-2014)

Por ser uma proposta recente, é importante identificar como os ingressantes tiveram informações sobre o BI. Os participantes puderam assinalar todas as alternativas que consideraram apropriadas para a sua resposta. Assim, para todos os anos da pesquisa, as redes sociais (amigos e internet) foram as principais fontes de informação sobre os BI. Chama a atenção a pouca frequência das respostas referentes às palestras em cursinhos e colégio, apesar de um pequeno aumento no percentual de respostas a partir de 2012, como mostra a Figura 11. Essa questão levanta hipóteses sobre o desconhecimento das escolas de ensino médio em relação aos BI e a Universidade Nova, como também

do próprio enclausuramento da universidade dentro dos seus muros. A pesquisa não se debruçou sobre essas questões, mas indica a necessidade de seu aprofundamento.

Figura 11 – Como os ingressantes conhecem o BI em Artes (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Diante dos resultados apresentados na Tabela 4, é possível afirmar que a proposta inovadora, assim com a expectativa de uma formação mais ampla e flexível, foram as principais influências sobre a escolha pela graduação em BI-A. Ao que parece, os estudantes entendem que a proposta mais aberta e com maiores possibilidades de escolha ao longo do curso e após um amadurecimento sobre a realidade acadêmica e profissional, pode levá-los a ter mais chances no mundo do trabalho, o que indica uma compreensão apurada desses sujeitos sobre o mundo contemporâneo que exige um profissional mais flexível, crítico e criativo, com uma formação diversa e ampliada.

Tabela 4 – Motivos que influenciaram a escolha do BI em Artes pelos ingressantes³

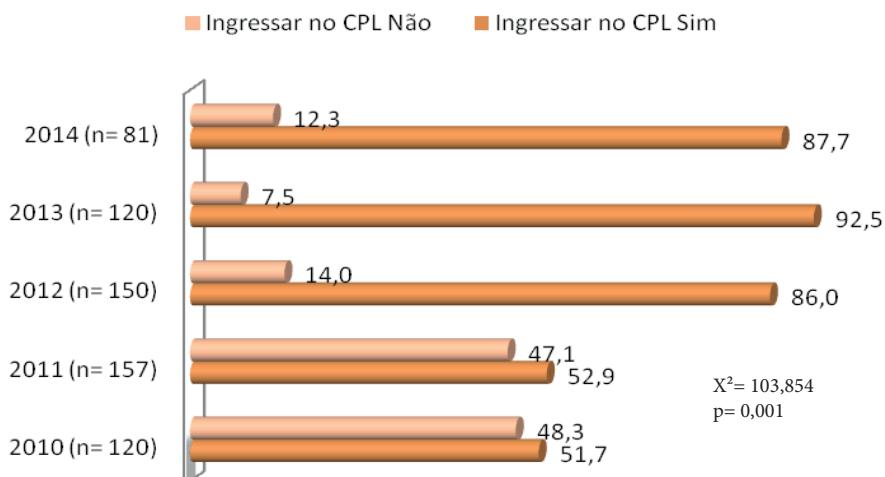
| O que influenciou a decisão em cursar o BI | Período de coleta | | | | |
|--------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|----------------|
| | 2010 (n= 120) | 2011 (n= 157) | 2012 (n= 146) | 2013 (n= 119) | 2014 (n=81) |
| Formação que quero | 32,5 | 35,7 | 30,1 | 16,0 | 16,0 |
| Importante antes de ingressar num curso tradicional | 24,2 | 25,5 | 22,6 | 26,1 | 35,8 |
| Ingressante mais fácil | 20,0 | 9,6 | 14,4 | 0 | 13,6 |
| Formação mais aberta, o que levará a mais chances no mercado | 51,7 | 43,3 | 43,2 | 36,1 | 50,6 |
| Influência de pais, amigos, etc | 10,0 | 4,5 | 6,8 | 3,4 | 3,7 |
| Proposta interessante/diferente/inovadora | 1,7 | 1,3 | 59,5 | 47,9 | 69,1 |
| Desafio | 0,8 | 0 | 11,6 | 6,7 | 16,0 |
| Complementação a formação | 1,7 | 2,5 | 27,4 | 22,7 | 34,6 |
| Não sei qual curso escolher | 0 | 0 | 22,6 | 27,7 | 21,0 |
| Não sei | 1,7 | 2,5 | 2,1 | 0 | 2,5 |
| Outro | 10 | 8,9 | 5,5 | 1,7 | 6,2 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Como já visto nesse estudo, uma das possibilidades para o egresso dos BI é o acesso a um curso com características mais profissionalizantes, os chamados Cursos de Progressão Linear (CPL). São os cursos de nível superior, tradicionais, que, ao seu final, credenciam o estudante a exercer uma das profissões regulamentadas no país. Perguntados aos ingressantes no BI-A sobre sua intenção em ingressar nos CPL após a conclusão do BI, os calouros respondem de forma diversa ao longo dos anos. Observa-se uma tendência crescente em relação ao interesse pelos CPL, chegando, em 2013, a 92,5% de respostas positivas, sendo que em 2014 esse percentual teve uma leve queda para 87,7%. A pesquisa não se deteve no aprofundamento dos dados e indica a necessidade de outras pesquisas sobre o tema.

³ Item de respostas múltiplas, no qual o participante pode escolher mais de uma alternativa. Os percentuais indicam as respostas positivas para cada opção apresentada.

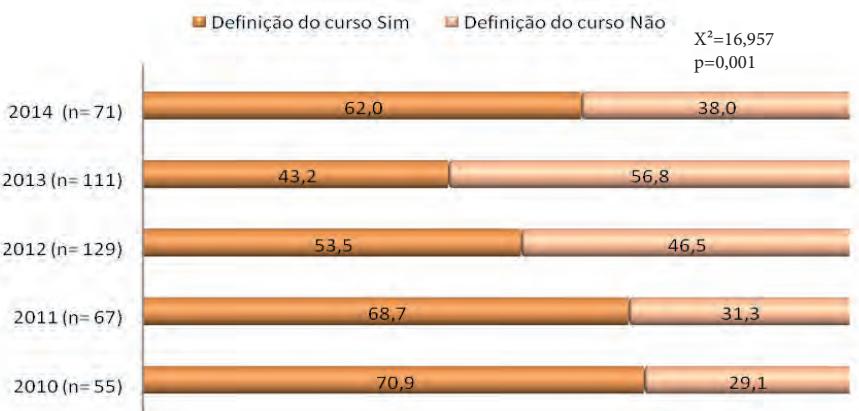
Figura 12 – Distribuição percentual referente ao interesse pelo ingresso futuro no CPL por parte dos ingressantes no BI em Artes (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os que desejam ingressar nos CPL, a definição de um curso não segue uma tendência única ao longo dos anos. Em 2010, 2011 e 2014 a tendência apresentada indica uma definição prévia sobre a escolha do CPL que deseja cursar após o BI. Em 2012, essa tendência se mantém, contudo perde força, observando-se um maior equilíbrio entre aqueles que já definiram o CPL e aqueles que ainda não sabem seu percurso futuro. Já em 2013, apesar de apresentar um resultado equilibrado entre os respondentes, o comportamento das respostas se inverte, tendo um percentual maior de resposta para aqueles que não decidiram sobre qual CPL desejam ingressar quando da conclusão do BI. Para aqueles que declararam certeza sobre o CPL escolhido, 50% dos alunos referem interesse na área de Linguística/Letras e Artes, observando-se uma coerência entre os ciclos a serem cursados.

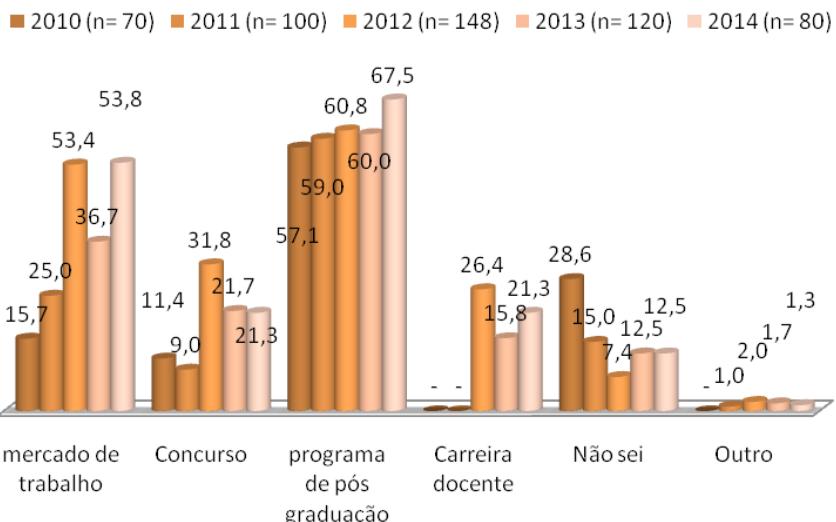
Figura 13 – Distribuição percentual da definição do CPL para ingresso posterior entre os ingressantes do BI em Artes (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

As expectativas dos alunos após a conclusão do BI-A se concentram no ingresso no mercado de trabalho, bem como na continuidade da formação acadêmica em nível de pós-graduação. Prestar concurso público, assim como o ingresso na carreira docente, também apresentam resultados expressivos. Em 2012, 31,8% dos ingressantes no BI em Artes declarou intenção em prestar concurso público, sendo que, no mesmo ano, 26,4% indicou o interesse pela carreira docente. De todo modo, observa-se que o interesse desses estudantes se volta para o mundo de trabalho, em suas diversas possibilidades. Também para este item, os estudantes poderiam escolher quantas alternativas considerassem representar suas expectativas futuras. Assim, os percentuais apresentam as respostas positivas para cada uma das alternativas.

Figura 14 – Distribuição percentual referente às expectativas após a conclusão do BI em Artes, dos ingressantes no curso (2010-2014)⁴

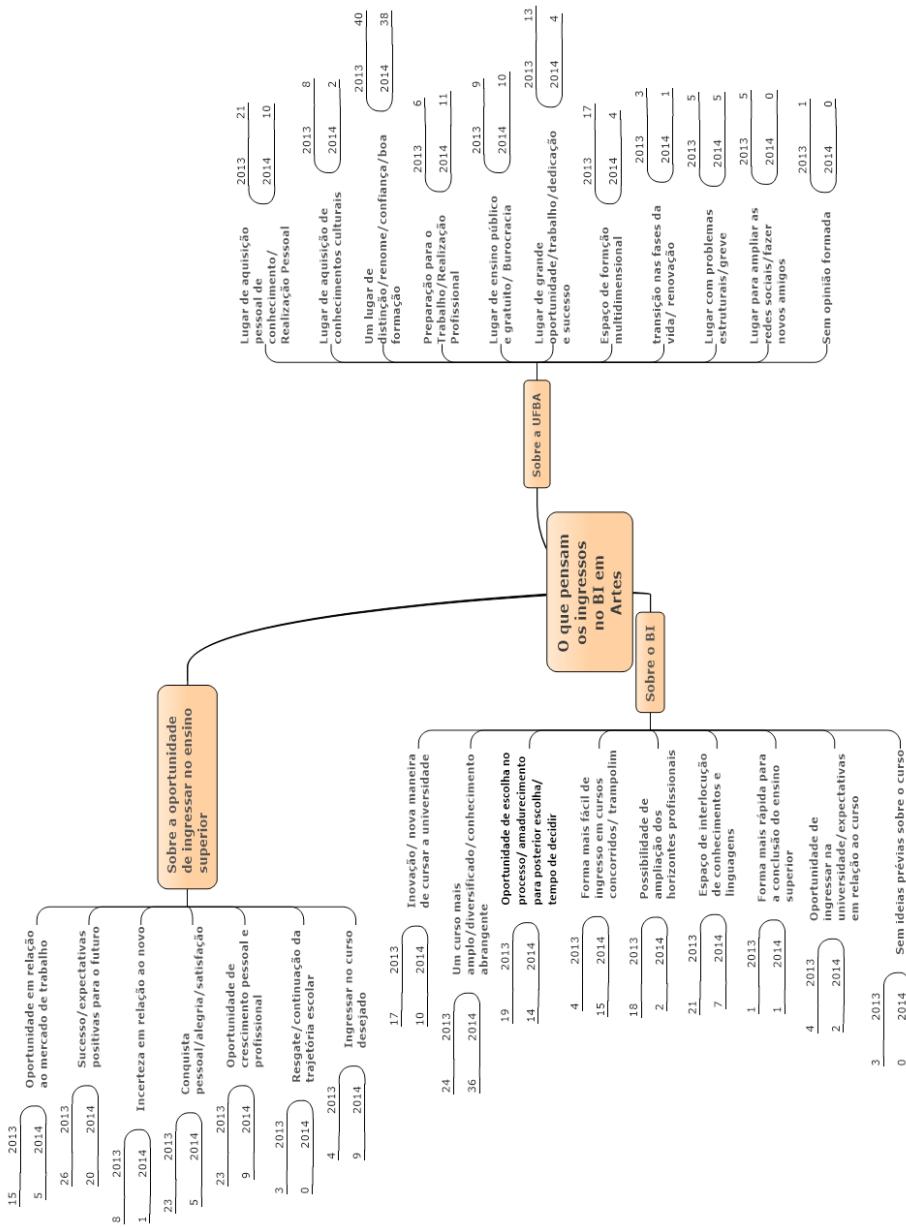


Fonte: elaborado pelos autores.

As questões abertas solicitavam aos participantes que registrassem sua opinião sobre o curso escolhido, sobre a UFBA e a oportunidade de ingressar no ensino superior. As respostas indicam que o ingressante entende o BI como um curso mais amplo, diversificado, propiciando conhecimento mais abrangente, que lhe permite escolher uma carreira profissional de forma mais madura e segura, ampliando suas chances no mercado de trabalho, sendo esta uma visão muito próxima da proposta pedagógica do curso. Apesar de alguns problemas citados por parte dos respondentes, de modo geral, o calouro tem uma opinião positiva sobre a UFBA, sendo considerada como uma instituição de renome, que inspira confiança e boa formação. Também considerada como um espaço de formação multidimensional e que favorece o crescimento. Vale ressaltar que crescimento pessoal e profissional aparece com destaque nas três dimensões de análise (BI, UFBA e oportunidade). De modo geral, as opiniões e expectativas dos iniciantes são positivas seja em relação à UFBA, ao BI ou à oportunidade de acesso ao ensino superior. A Figura 15 sistematiza e apresenta as frequências simples para cada uma das categorias criadas nas três dimensões.

4 Por se tratar de um item de respostas múltiplas, cada estudante pode marcar mais de uma opção. Os percentuais apresentados indicam aqueles que responderam “sim” para aquela alternativa.

Figura 15 – Sistematização de opiniões dos ingressantes no BI em Artes (2013-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Referências

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes*. Salvador, 2010. 47 p. Disponível em: <http://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bih.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2013.

O perfil dos ingressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência & Tecnologia

Daniel Iannini Darede Santos
Olívia Maria Costa Silveira
Gabriel Ivo Melo Santarém
Izabela de Souza
Mayana Queiroz
Sônia Maria Rocha Sampaio

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BI-CT) tem como objetivo proporcionar aos seus ingressos uma formação geral artística, humanística e científica agregada ao aprofundamento no campo da ciência e da tecnologia. Além disso, visa a fornecer aos bacharelando habilidades e competências que os permitam apreender e aplicar os conhecimentos de seu campo, objetivando uma posterior formação profissional e/ou pós-graduação.

A justificativa para a criação desta modalidade de curso na Universidade Federal da Bahia (UFBA), como consta no Projeto Pedagógico do BI-CT (UFBA, 2010), aponta a necessidade do Brasil em conquistar autonomia científica e tecnológica, mirando o desenvolvimento social. Nas últimas décadas, os avanços em ciência e tecnologia ocorridos, por exemplo, na área da tecnologia da informação, da matemática e nanotecnologia têm cobrado um novo posicionamento da universidade. Essa mudança de postura é vista como necessária para que o déficit na formação científica brasileira não se agrave, afastando os objetivos de autonomia.

A grade curricular do BI-CT está fundamentada no binômio flexibilização/orientação, garantindo aos ingressos a possibilidade de traçar trajetórias individualizadas em seu percurso universitário, ao passo em que recebem orientação para amadurecer suas escolhas. Assim como os demais BI oferecidos pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC/UFBA), ela se divide em Formação Geral e Formação Específica (Grande Área ou Área de Concentração). Sua formulação busca dotar os alunos de competências e habilidades inspiradas no Projeto Tuning – América Latina. Produto de um diálogo travado entre instituições de ensino superior da região, o projeto identifica as competências gerais proporcionadas pelo ensino superior e aquelas específicas, relacionadas às ocupações para as quais se pretende formar efetivo.

O projeto do BI-CT prevê a aquisição, por parte dos bacharelados, de capacidades analíticas, interpretativas, críticas, de comunicação oral e escrita e de trabalho em grupo, alocadas entre as Competências Gerais; capacidade reflexiva, valorização e respeito pela variedade de saberes, proposição de soluções novas e criativas, dentro do seu campo de saber, incluídas nas Competências Específicas; responsabilidade social, preservação do meio ambiente e busca da equidade econômica, algumas das Competências Valorativas e de Compromisso Ético. O egresso dessa graduação é apontado como um indivíduo capaz de problematizar a questão do seu campo na contemporaneidade, lançando mão de conhecimentos em cultura científica, humanística e artística, para uma análise mais completa dessa problemática.

O curso do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia tem seis semestres, contendo em sua grade curricular quatro componentes obrigatórios de caráter interdisciplinar. Dentre essas, os “Estudos sobre a contemporaneidade I e II”, “Língua portuguesa, poder e diversidade cultural”, “Leitura e produção de textos em língua portuguesa” são comum a todos os BI, sendo as disciplinas “Ciência e Tecnologia I e II” e “Elementos Acadêmicos e Profissionais em Ciência e Tecnologia”, exclusivamente para este BI, tratando-se de assuntos específicos da área.

O estudante desse curso tem uma formação interdisciplinar, podendo assim optar por disciplinas de diversas áreas, possuindo o diferencial dos Cursos de Progressão Linear (CPL), pois sua grade curricular não

é previamente definida para o curso inteiro. Neste caso, o curso do BI em geral traz uma visão ampla para os estudantes, devendo o indivíduo conhecer as possíveis áreas de formação, para optar, de forma proveitosa, as disciplinas que irão auxiliar na construção da sua trajetória acadêmica.

Características pessoais dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)

A Tabela 1 apresenta o perfil sociodemográfico dos ingressantes no BI-CT, trazendo características de sexo, cor/raça, estado civil, e se o ingressante possui ou não filhos.

Em relação ao sexo dos ingressantes, podemos observar predominância de pessoas do sexo masculino, mantendo-se dessa forma ao longo dos cinco anos. Nos anos de 2012 a 2014, tem-se um tímido aumento no percentual de mulheres – 37,7% em 2012, 34,2% em 2013 e 35,3% em 2014 –, se comparado com os ingressantes dos dois anos anteriores, onde se tinha em 2010, 33,0%, e em 2011, 24,8% ($\chi^2=5,294$ e $p=0,151$).

Os ingressantes que se declararam pardos são predominantes em todos os anos da pesquisa. A cor/raça preta aparece como o segundo maior percentual, seguido da cor/raça branca, especificamente nos anos de 2010 e 2013. Em 2011 e 2012, os pretos (36,2% e 31,3%) se sobrepõem aos autodeclarados brancos (14,2% e 16,8%). Desta forma, os negros (pretos e pardos) são a representação majoritária, ultrapassando 70% dos respondentes em todos os anos ($\chi^2=5,294$ e $p=0,151$).

Os ingressantes que se declararam solteiros superam 80% da amostra em todos os anos, bem como os que não possuem filhos. Essa proporção aumenta ao longo dos quatro anos de pesquisa, chegando a 95,2% de solteiros ($\chi^2=23,452$ e $p=0,075$) e 97,6% sem filhos em 2014 ($\chi^2=4,624$ e $p=0,202$).

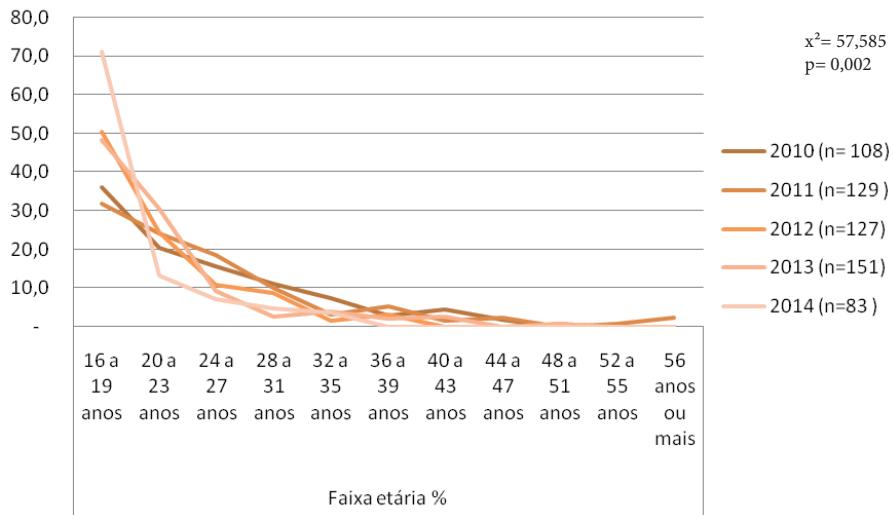
Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos alunos ingressantes no BI-CT 2010-2014

| Perfil | Categorias | Percentual % | | | | |
|--------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| | | 2010 (n=109) | 2011 (n=129) | 2012 (n=130) | 2013 (n=158) | 2014 (n=85) |
| Sexo | Feminino | 33,00 | 24,80 | 37,70 | 34,20 | 35,3 |
| | Masculino | 67,00 | 75,20 | 62,30 | 65,80 | 64,7 |
| Cor/raça | Branca | 25,50 | 14,20 | 16,80 | 23,10 | 27,4 |
| | Preta | 26,40 | 36,20 | 31,30 | 25,60 | 23,8 |
| | Parda | 46,20 | 47,20 | 48,90 | 48,70 | 44,0 |
| | Amarela | 1,90 | 0,80 | 1,50 | 2,60 | 2,4 |
| | Indígena | - | 1,60 | 1,50 | - | 2,4 |
| Estado Civil | Solteiro(a) | 85,30 | 88,30 | 92,30 | 93,00 | 95,2 |
| | Casado(a) | 9,20 | 9,40 | 4,60 | 5,10 | 2,4 |
| | Divorciado(a) | 3,70 | 1,60 | - | 0,60 | - |
| | Viúvo(a) | - | - | - | - | - |
| | Separado(a) | 0,90 | - | - | - | - |
| Filhos | Companheiro(a) | - | 0,80 | 3,10 | 1,30 | 1,2 |
| | Outro | 0,90 | - | - | - | 1,2 |
| | Sim | 11,90 | 11,00 | 6,10 | 6,30 | 2,4 |
| | Não | 88,10 | 89,00 | 93,90 | 93,70 | 97,6 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os anos de 2010 a 2014, o maior percentual de ingressantes desse BI é de alunos jovens de 16 a 19 anos, seguidos de 20 a 23 anos. Pode-se perceber o crescimento das faixas mais jovens nos anos de 2012 e 2013, chegando a 50% dos ingressantes em ambos os anos e a consequente diminuição de alunos de 28 a 31 anos, responsável por menos de 5% dos calouros no último ano. Em 2014, a faixa entre 16 a 19 anos supera os 70% os candidatos. As demais faixas etárias são subrepresentadas, indicando, também para o BI-CT, a supremacia do recorte de juventude, mantendo-se a tradição da vida universitária, o que indica uma adequação entre nível escolar e faixa etária.

Figura 1 – Distribuição da faixa etária dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)



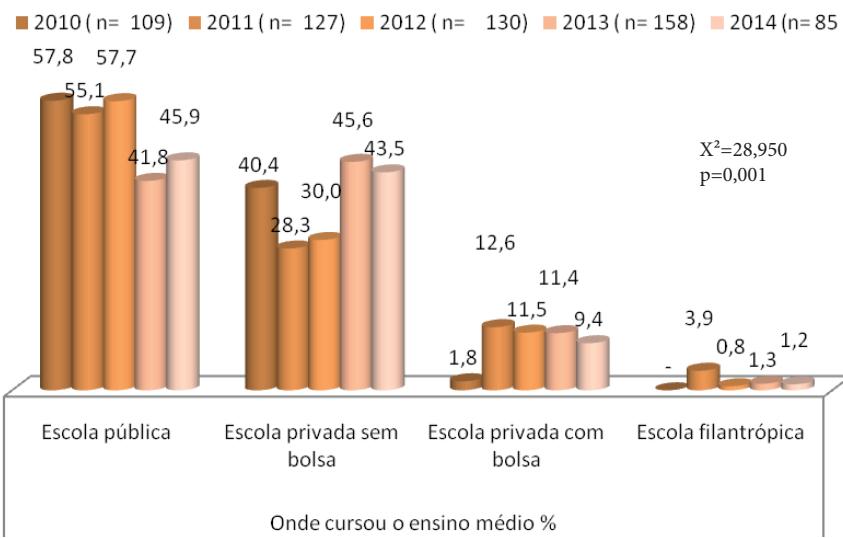
Fonte: elaborado pelos autores.

Trajetória escolar dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)

Podemos destacar, conforme a Figura 2, que no segundo ano (2010) da implementação do BI-CT na UFBA, a maior porcentagem dos ingressantes cursou o ensino médio na escola pública (57,8%) e na escola privada sem bolsa (40,4%). Em 2011 e 2012, a representação de estudantes oriundos de escolas particulares sem bolsa diminui para 28,3% e 30,0%, respectivamente. Observa-se nesses anos um aumento considerável de ingressantes oriundos de escolas particulares que tiveram bolsas de estudo (12,6% e 11,5%, respectivamente). No ano anterior, essa variável teve representação inferior a 2% da amostra.

Em 2013, o crescimento da população oriunda de escolas privadas supera os que fizeram o ensino médio na rede pública de ensino, tendência que se mantém em 2014. Em todos os anos, são poucos os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas filantrópicas.

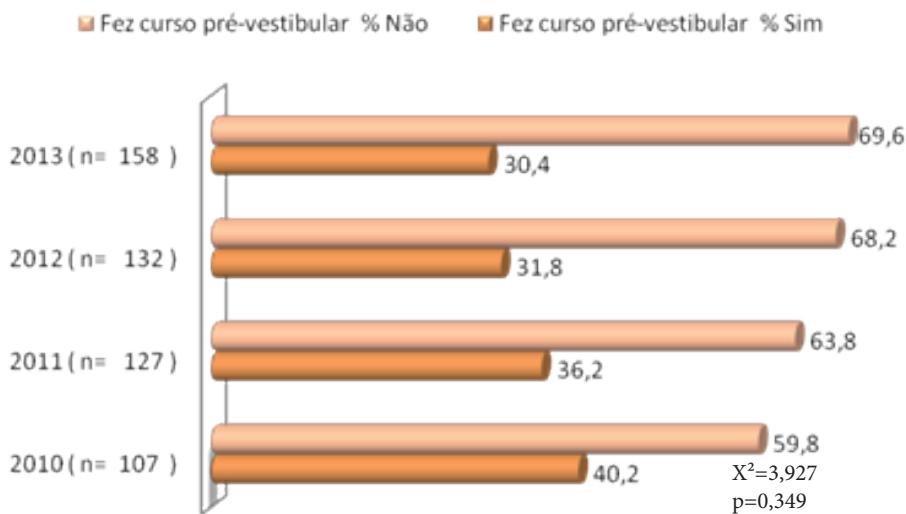
Figura 2 – Distribuição percentual da origem escolar dos ingressantes BI-CT 2010-2014



Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme a Figura 3, predominam os ingressantes que não fizeram cursos pré-vestibulares em todos os anos da pesquisa.

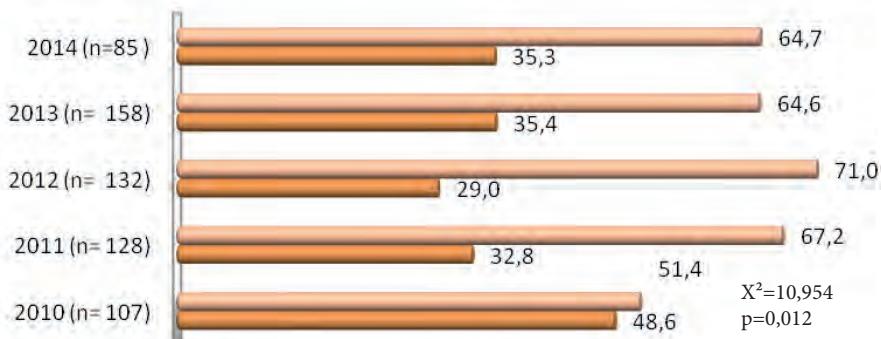
Figura 3 – Distribuição percentual referente à realização de cursinho pré-vestibular pelos ingressantes no BI-CT (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Em 2010, observa-se equilíbrio entre a representação de estudantes com experiência pregressa no ensino superior e aqueles que ingressam pela primeira vez numa graduação, assim temos 51,4% daqueles que não cursaram uma faculdade anterior ao BI, enquanto 48,6% declaram ter alguma experiência no ensino superior. Ao longo dos anos, observa-se a crescimento de estudantes que iniciam sua vida acadêmica com a entrada no BI-CT, como demonstra a Figura 4, o que se mostra compatível com o aumento de estudantes mais jovens ao longo dos anos do estudo.

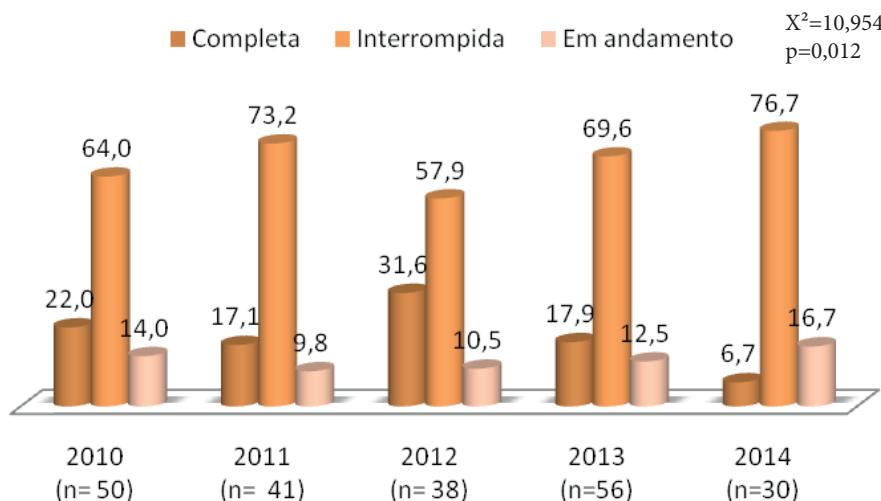
Figura 4 – Distribuição percentual referente aos ingressantes terem feito curso superior anteriormente ao BI-CT (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Dentre aqueles que declararam ter cursado outra faculdade, a maioria teve o curso interrompido. No ano de 2011, por exemplo, 73,2% responderam que interromperam seus cursos. Em 2012, 57,9% das respostas apontam para a interrupção dos cursos, 31,6% concluiu o curso anterior e 10,5% mantém o curso em andamento. Em 2014, 76,7% dos estudantes responderam que interromperam seus cursos, maior registro entre os cinco anos.

Figura 5 – Distribuição percentual do *status* do curso superior anterior ao BI-CT (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com as análises realizadas para a amostra de estudantes que declaram ter interrompido um curso universitário anterior a entrada ao BI-CT, os motivos para tal interrupção se concentram em: dificuldades financeiras, expectativas não atendidas/incompatibilidade e opção por outro curso/ingresso na UFBA; as três opções apresentam percentuais próximos a 26% quando agregados os resultados dos cinco anos de pesquisa, concentrando 80% das respostas aproximadamente. No entanto, vale ressaltar que nos anos de 2010 e 2011 observam-se resultados expressivos para aqueles que declararam a falta de tempo/trabalho como o principal motivo para interrupção do curso – 19,4% e 17,9% respectivamente –, provavelmente esses resultados sofrem influência da participação mais expressiva de estudantes adultos nesses anos.

Sobre os cursos anteriores dos estudantes do BI-CT, pode-se afirmar que se concentram basicamente em três grandes áreas: ciências exatas e da terra, engenharias e ciências sociais aplicadas. Estes, quando somados, representam mais de 70% das respostas, o que se repete para todos os anos do estudo.

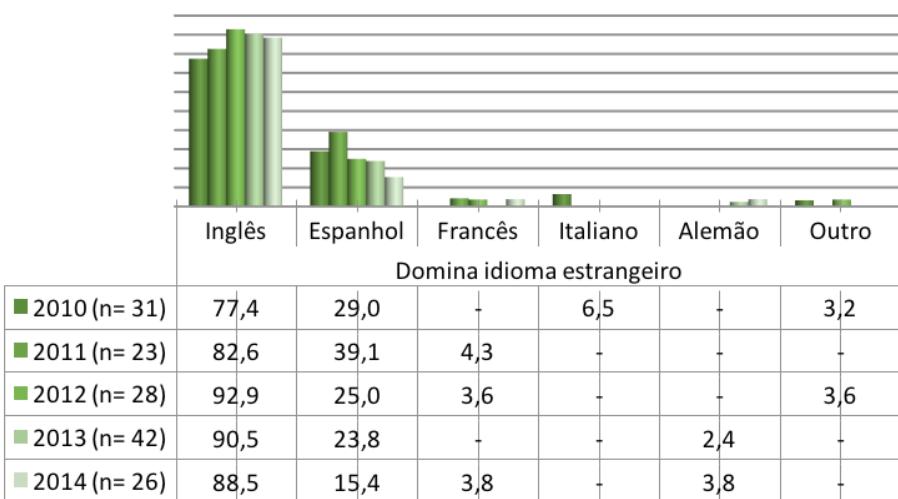
Tabela 2 – Distribuição percentual da área do curso anterior ao BI-CT (2010-2014)

| Área de conhecimento | % 2010 (n= 50) | | | | |
|-----------------------------|-------------------|--------------|--------------|-------------|------|
| | 2011 (n= 38) | 2012 (n= 38) | 2013 (n= 56) | 2014 (n=30) | |
| Ciências exatas e da terra | 10,0 | 23,7 | 28,9 | 21,4 | 23,3 |
| Ciências biológicas | 4,0 | 2,6 | 2,6 | 0,0 | 0,0 |
| Engenharias | 30,0 | 36,8 | 23,7 | 35,7 | 50,0 |
| Ciências da saúde | 2,0 | 5,3 | 0,0 | 7,1 | 0,0 |
| Ciências agrárias | 2,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Ciências sociais aplicadas | 36,0 | 23,7 | 28,9 | 33,9 | 13,3 |
| Ciências humanas | 6,0 | 2,6 | 13,2 | 0,0 | 3,3 |
| Linguística, letras e artes | 8,0 | 5,3 | 2,6 | 1,8 | 3,3 |
| Mais de um curso / área | 2,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 6,7 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Cerca de 80% dos ingressantes não dominam idiomas estrangeiros, o que se mantém ao longo dos cinco anos de pesquisa ($\chi^2=4,953$ e $p=0,175$). Para aqueles que declaram conhecimento em outro idioma, o inglês e o espanhol são as línguas estrangeiras de maior alcance, como é possível observar na Figura 6.

Figura 6 – Distribuição percentual do idioma que os ingressantes no BI-CT dominam (2010-2014)¹



Fonte: elaborado pelos autores.

Informações sobre a moradia dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)

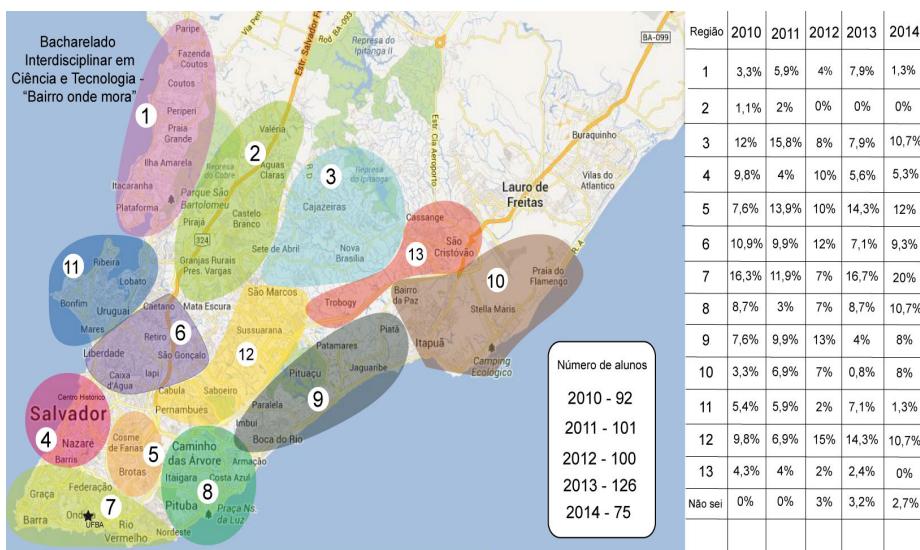
Para os ingressantes no BI-CT, a cidade de moradia da grande maioria dos participantes é Salvador – 85,3%, 82,2%, 76%, 80,4% e 88,2%, respectivamente, para cada ano da pesquisa –, cidade onde o curso acontece.

Em todos os anos, observa-se que o local de moradia dos estudantes em Salvador se distribui por todas as regiões da capital. No entanto, os bairros centrais e mais próximos da universidade, representados pela

¹ Item de respostas múltiplas, cada sujeito pode marcar mais de uma alternativa. Os percentuais representam o sim para cada uma das alternativas.

região 7 (Barra/Graça/Ondina/Rio Vermelho/Federação) apresentam a maior concentração de respostas. Também a região 12 (Pernambués/Cabula/Tancredo Neves) aparece bem representada, chegando a superar a região 7 em 2012, como demonstrado na Figura 7.

Figura 7 – Distribuição do local de moradia dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Majoritariamente, os estudantes residem com os pais e/ou irmãos – 64,2%, 73,6%, 76,5%, 75,8% e 76,2%, respectivamente, ao longo dos anos –, o que não surpreende, considerando a faixa etária da maioria dos respondentes. A incidência de sujeitos que residem com companheiro(a) sofre uma redução ao longo dos anos, ao passo que se observa um leve aumento de sujeitos que residem com sua prole, como demonstra a Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Distribuição do percentual de com quem moram os ingressantes no BI-CT (2010-2014)

| Com quem mora | Período de coleta % | | | | |
|-------------------|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| | 2010 (n=109) | 2011 (n=129) | 2012 (n=132) | 2013 (n=157) | 2014 (n=84) |
| Pais e/ou irmãos | 64,2 | 73,6 | 76,5 | 75,8 | 76,2 |
| Amigos | 4,6 | 5,4 | 4,5 | 3,2 | 4,8 |
| Filho(s)/Filha(s) | 0,0 | 0,8 | 3,0 | 4,5 | 2,4 |

| | | | | | |
|--------------------------|------|------|-----|-----|-----|
| Companheiro (a) | 13,8 | 12,4 | 4,5 | 3,2 | 2,4 |
| Tios | 0,9 | 0,8 | 3,8 | 3,8 | 3,6 |
| Avós | 3,7 | 1,6 | 0,0 | 1,9 | 1,2 |
| Residência universitária | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,6 | 1,2 |
| Parentes próximos | 4,6 | 3,9 | 3,0 | 0,6 | 1,2 |
| Pensionato | 0,0 | 0,0 | 1,5 | 0,0 | 0,0 |
| Sozinho | 6,4 | 1,6 | 3,0 | 6,4 | 7,1 |
| Outro | 1,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Situação de trabalho e renda familiar dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)

Conforme representa a Figura 8, em 2010, momento em que a pesquisa de perfil se inicia, temos 54,1% de estudantes que não trabalham e 45,9% que trabalham. Em 2011, ocorre uma mudança neste perfil, apontando para um aumento de ingressantes inseridos no mercado de trabalho, sendo 58,6% aqueles que desempenham atividades laborais e 41,4% aqueles que não se encontram inseridos no mercado. Em 2012, há novamente uma inversão, passando para 58,0% dos que não trabalham e 42,0% que trabalham, mantendo em 2013 um percentual parecido entre 55,7% e 44,3%. Em 2014, essa tendência é ampliada, tendo o maior percentual de estudantes que não trabalham (76,5%).

Figura 8 – Distribuição percentual da situação de trabalho dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)



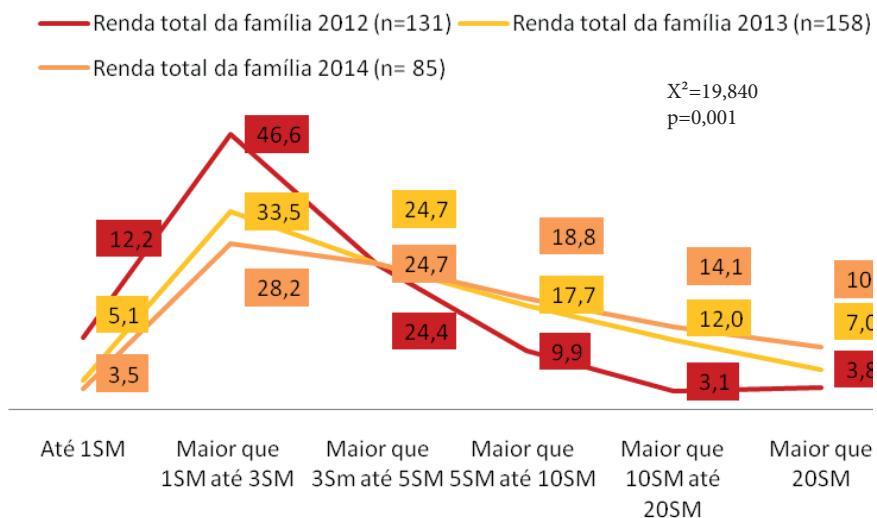
Fonte: elaborado pelos autores.

Sabe-se que a atividade laborativa desempenhada é remunerada para quase a totalidade dos respondentes (100,0% em 2010, 98,6% em 2011, 98,2% em 2012, 95,7% em 2013 e 95,0% em 2014) ($\chi^2=2,954$ e $p=0,399$) e a carga horária semanal não ultrapassa 40 horas para 100% dos pesquisados em 2010 e 2011. Nos anos seguintes, foram observadas respostas para carga horária semanal superior a 40 horas (20,4% em 2012, 22,9% em 2013 e 31,6% em 2014) e em consequência, também detectou-se uma redução de respostas para 40 horas semanais ($\chi^2=36,343$ e $p=0,001$). De todo modo, temos um grupo de sujeitos que são trabalhadores e que acreditam poder conciliar as atividades laborativas com a vida acadêmica (65,8%, 87,3%, 90,9%, 77,1% e 95,0%, respectivamente, ao longo dos anos) ($\chi^2=11,699$ e $p=0,009$).

Apenas em 2012 foi inserido, no instrumento de coleta de dados, o item sobre renda familiar. Em todos os anos em que a questão foi apresentada (2012, 2013 e 2014), os maiores percentuais de resposta se encontram nas faixas de renda entre um e cinco salários mínimos. No entanto, em 2013 e 2014 observa-se um crescimento dos percentuais de respostas para todas as faixas de salários superiores a cinco salários mínimos, inclusive aqueles que ultrapassam 20 salários mínimos (3,8% em 2012; 7,0% em 2013 e 10,6% em 2014) como demonstrado na Figura 9. Aqui levanta-se hipótese que tal resultado se relaciona

diretamente com o aumento de estudantes oriundos de escolas privadas de ensino médio que, tradicionalmente atendem as classes mais abastadas da sociedade.

Figura 9 – Distribuição percentual da renda familiar dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)

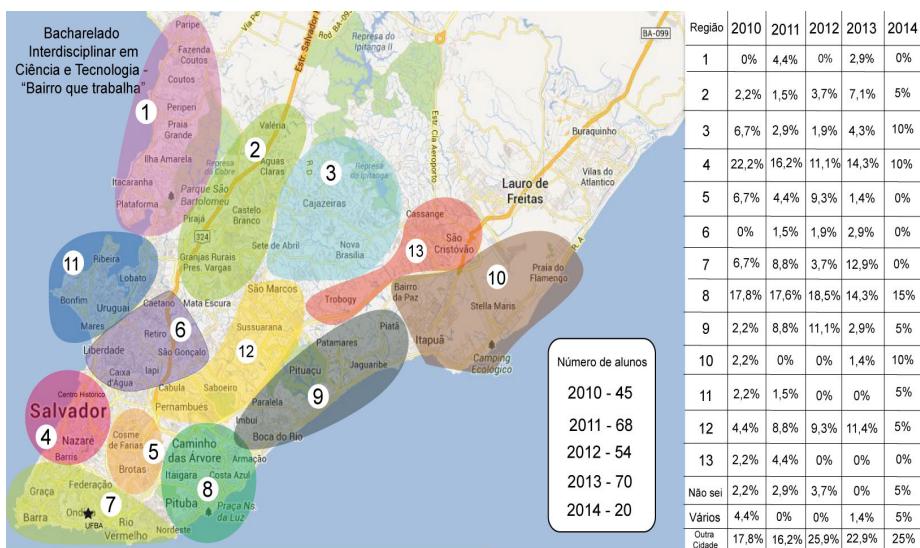


Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme a Figura 10, para os ingressantes que trabalham na cidade de Salvador, a região 4, que representa o Centro Antigo e adjacências, concentra o maior percentual dos locais de trabalho da amostra analisada em 2010 e 2013 (22,2% e 14,3% respectivamente). Para os anos de 2011, 2012 e 2014 os maiores percentuais foram encontrados na região 8 (Pituba/Itaigara/Costa Azul), representando 17,6% em 2011, 18,5% em 2012 e 15,0% em 2014 dos estudantes que ingressaram no BI-CT, nesses anos.

Vale ressaltar, no entanto, que um percentual significativo de estudantes exerce suas funções laborativas fora da cidade de Salvador e apresenta uma tendência de crescimento ao longo dos anos (17,8% em 2010, 16,2% em 2011, 25,9% em 2012, 22,9% em 2013 e 25,0% em 2014).

Figura 10 – Distribuição percentual do local onde trabalham os ingressantes no BI-CT (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Hábitos e interesses dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)

Para todos os anos do estudo, a maioria dos sujeitos (67,9% em 2010, 59,3% em 2011, 58,3% em 2012, 62,0% em 2013 e 58,8% em 2014) declara que reservará entre uma e três horas do seu tempo diário para o estudo. Nos cinco anos, os números superaram 88% de estudantes que possuem computador. No que se refere ao domínio de pacotes e programas de computador, apenas 2,3% dos respondentes não possuem habilidades para lidar com esses equipamentos, no momento das coletas de dados da pesquisa. Por outro lado, a internet, as ferramentas de redes sociais e o pacote Microsoft Office estão ao alcance de mais de 90% dos estudantes que responderam o instrumento de pesquisa. Jogos, programas de edição de vídeo e edição de som, aparecem com porcentagem de 54,1 %, 21,7% e 18,5%, respectivamente, em 2013.

A internet e a televisão são as fontes de informação mais utilizadas pelos participantes. Jornais e revistas são citados como fontes para 16% dos estudantes em 2010. No entanto, observa-se um crescimento para

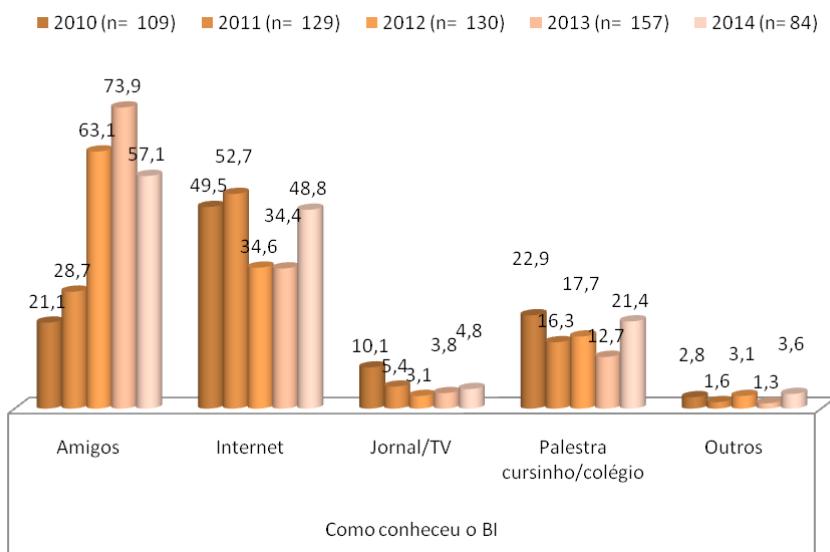
o percentual de sujeitos que se informam através de material impresso (jornais e revistas), chegando a 37% em 2013.

A pesquisa também investigou como esses estudantes ocupam seu tempo livre. Numa questão de múltipla escolha, os participantes poderiam marcar todas as alternativas referentes às atividades ou hábitos de ocupação deste tempo. Não foram observadas alterações significativas nos percentuais das respostas dadas. A análise dos dados agregados ao longo dos cinco de pesquisa indica que os participantes saem com amigos (74,9%), usam a internet (74,3%) e ficam em casa (61,2%). Ir ao cinema é a atividade cultural mais popular dentre os participantes (56,2%), seguida pelo teatro (22,8%) e cantar/tocar instrumento musical (12,5%). A prática de esportes obteve 38,8% das respostas válidas para esta categoria.

Informações sobre o BI e expectativas para o futuro na universidade dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)

Nos anos de 2010 e 2011, predominam os que conheceram o BI-CT através da internet, com 49,5% e 52,7%, respectivamente. Já para 2012, 2013 e 2014, os amigos são a maior fonte desta informação, com 63,1%, 73,9% e 57,1%. A internet se mantém como segunda maior fonte com 34,6% nos dois anos. Vale lembrar que se trata de um item de múltipla escolha e a Figura 11 apresenta os percentuais para as respostas positivas em cada uma das alternativas.

Figura 11 – Como os ingressantes conheceram o BI-CT (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme Tabela 4, o que influenciou os alunos a cursarem o BI-CT foi sua proposta inovadora, percentual mais significativo nos anos de 2012 (55,4%), 2013 (57,6%) e 2014 (59,5%). A proposta de uma formação aberta que levará a mais chances no mercado de trabalho apresentou, em todos os anos, expressivos percentuais de resposta (51,9% em 2010, 45,7% em 2011, 46,9% em 2012, 39,2% em 2013 e 32,1% em 2014), apesar da tendência de decréscimo apresentada ao longo dos anos. Por outro lado, é importante ressaltar os baixos percentuais para a alternativa referente à influência dos pais e amigos ao longo dos anos.

Tabela 4 – Motivos que influenciaram a escolha do BI-CT pelos ingressantes no curso²

| O que influenciou a decisão em cursar o BI | Período de coleta % | | | | |
|-----------------------------------------------------|---------------------|------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| | 2010 (n= 108) | 2011 (n= 129) | 2012 (n=130) | 2013 (n=158) | 2014 (n=84) |
| Formação que quero | 13,0 | 13,2 | 15,4 | 7,0 | 4,8 |
| Importante antes de ingressar num curso tradicional | 38,8 | 37,2 | 31,5 | 36,7 | 36,9 |

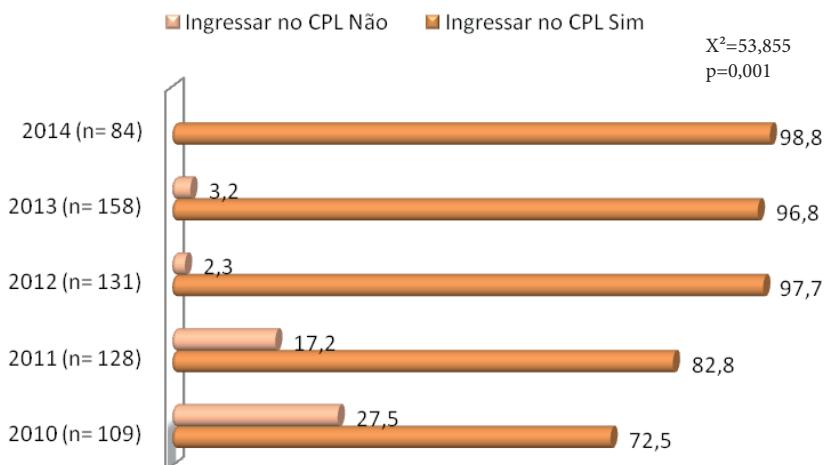
² Item de respostas múltiplas, em que um participante pode escolher mais de uma alternativa. Os percentuais indicam as respostas positivas para cada opção apresentada.

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|
| Ingressante mais fácil | 24,1 | 19,4 | 23,8 | 0,0 | 32,1 |
| Formação mais aberta, o que levará a mais chances no mercado | 51,9 | 45,7 | 46,9 | 39,2 | 32,1 |
| Influência de pais, amigos, etc | 0,9 | 1,6 | 3,1 | 6,3 | 9,5 |
| Proposta interessante / diferente / inovadora | 0,9 | 0,8 | 55,4 | 57,6 | 59,5 |
| Desafio | 0,0 | 0,0 | 14,6 | 6,3 | 7,1 |
| Complementação à formação | 0,9 | 0,8 | 16,9 | 20,9 | 26,2 |
| Não sei qual curso escolher | 0,0 | 0,0 | 30,0 | 40,5 | 44,0 |
| Não sei | 2,8 | 0,8 | 2,3 | 0,6 | 2,4 |
| Outro | 3,7 | 2,3 | 1,5 | 0,6 | 6,0 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Nos primeiros anos, houve certo equilíbrio entre os que queriam e os que não queriam ingressar nos CPL, mas em 2012 (97,7%), 2013 (96,8%) e 2014 (98,8%) os percentuais deixam em evidência que cada vez mais o BI é procurado como uma forma de acesso aos CPL, o que não fere a proposta do curso.

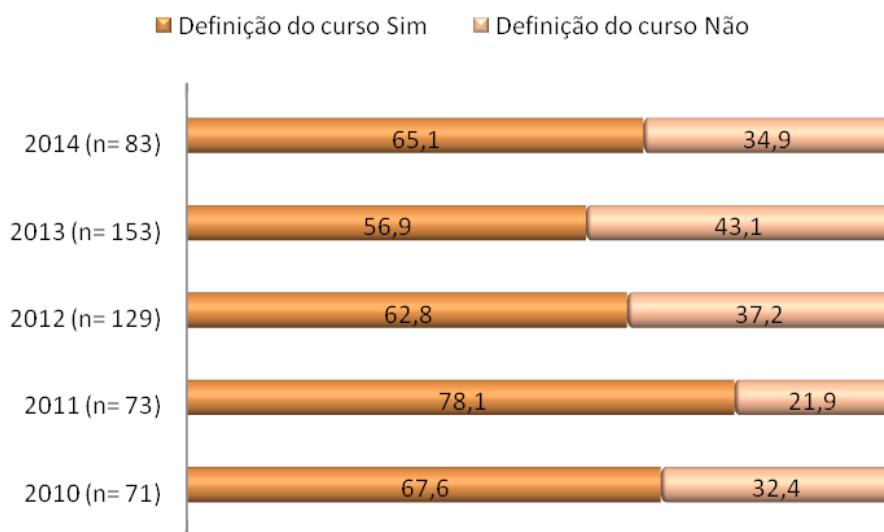
Figura 12 – Distribuição percentual referente à motivação de ingresso posterior no CPL dos ingressantes no BI-CT (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar do desejo em ingressar no CPL após a conclusão do BI-CT, um percentual significativo de estudantes não tem definido o curso que pretende cursar, sendo que esse percentual cresce nos anos mais recentes da pesquisa, como apresentado na Figura 13. Para aqueles que declararam já ter definido o que pretende cursar após o BI-CT, as engenharias se mostram como a opção mais desejada em todos os anos (50,7%, 57,5%, 50,8%, 44,7% e 44,4%, respectivamente), no total de respostas.

Figura 13 – Distribuição percentual da definição do CPL pretendido pelos ingressantes no BI-CT (2010-2014)



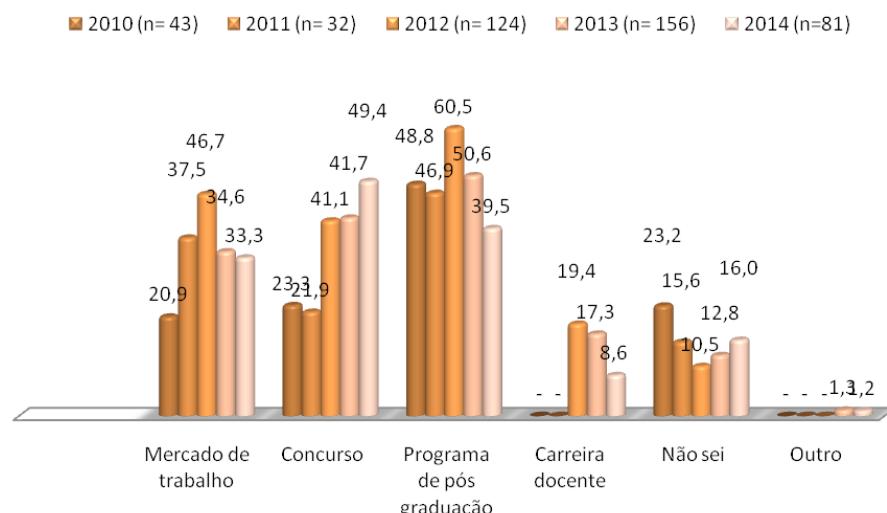
Fonte: elaborado pelos autores.

Assim como os estudantes do BI em Artes, os ingressantes no BI-CT utilizam, em maior parte, a internet e a televisão como fonte de informação. Praticam leituras gerais e grande parte dos alunos vai para a universidade de ônibus e gasta entre 30min e 1 hora e 30min para chegar.

Após a conclusão do BI-CT, para os ingressantes em 2012 e 2013, mais de 50% declararam que desejam dar continuidade ao seu processo de formação cursando uma pós-graduação, contudo em 2014 este

percentual cai para 39,5% das respostas válidas, observando-se maior interesse em concursos públicos (49,4%), bem como aqueles que ainda não sabem responder o que pretendem fazer pós conclusão do BI (16,0%). Nota-se que o interesse por concursos públicos apresentaram percentuais expressivos em 2012 (41,1%) e 2013 (41,7%).

Figura 14 – Distribuição percentual referente às expectativas após a conclusão do BI-CT (2010-2014)³

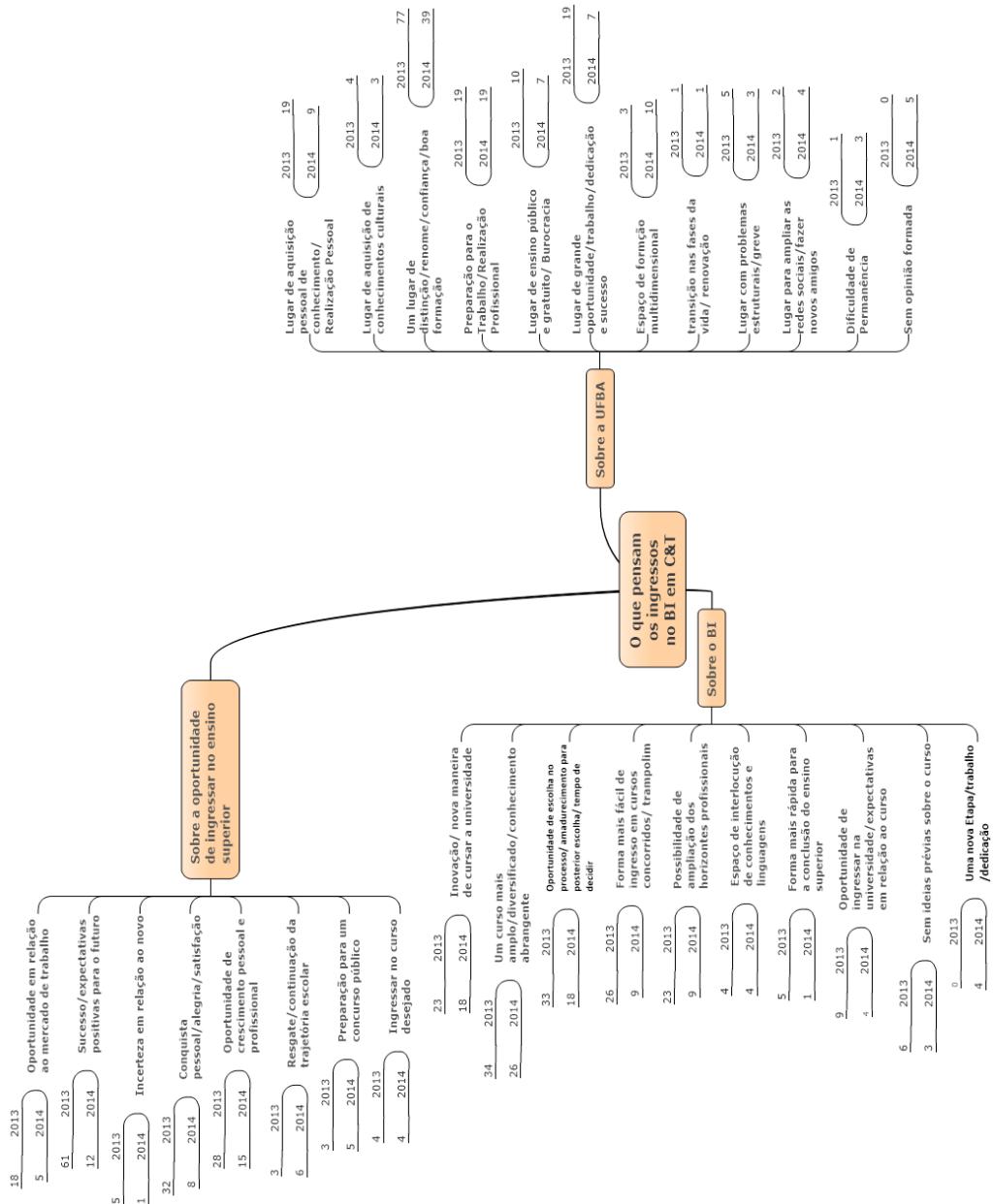


Fonte: elaborado pelos autores.

As questões abertas solicitaram dos participantes que registrassem sua opinião sobre o curso escolhido, sobre a UFBA e a oportunidade de ingressar no ensino superior. As respostas indicam que o ingressante do BI-CT pensa a entrada no ensino superior com expectativas positivas para o futuro, conquista pessoal e oportunidade de crescimento pessoal e profissional. A UFBA, como uma instituição de renome e boa formação, aparece com muito destaque nas respostas, bem como o BI como um curso inovador, amplo, e que permite mais tempo para pensar e escolher posteriormente determinada área de conhecimento. Outra resposta que tem destaque é o BI como forma de acesso para outros cursos da UFBA.

³ Por se tratar de um item de respostas múltiplas, cada estudante pode marcar mais de uma opção. Os percentuais apresentados indicam aqueles que responderam sim para aquela alternativa.

Figura 15 – Sistematização de opiniões dos ingressantes no BI em C&TBI-CT (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Referências

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. *Projeto Pedagógico em Ciência e Tecnologia*. Salvador, 2010. 71 p. Disponível em: <<http://cacetufba.files.wordpress.com/2009/10/projetobi-ct-2009-29abril2010-final-prograd1.pdf>> . Acesso: 17 nov. 2013.

O perfil dos ingressos no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

Marília Carneiro Dantas
Gabriel Ivo Melo Santarém
Olívia Maria Costa Silveira
Izabela de Souza
Monique Queiroz
Sônia Maria Rocha Sampaio

O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

No contexto do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BI-Humanidades), o termo “humanidades” refere-se aos seguintes campos do conhecimento: Filosofia; Ciências Humanas (Psicologia, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, História, Geografia, Lingüística, Psicanálise); Letras (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Literatura); Ciências Sociais Aplicadas (Direito, Pedagogia, Economia, Administração, Ciências da Informação e Comunicação), como consta do Projeto Pedagógico (UFBA, 2010) do curso. O diálogo entre tais campos do saber com disciplinas distintas diferencia o BI-Humanidades dos cursos tradicionais em Humanidades.

Essa modalidade de bacharelado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) mantém três objetivos destacados. Agregar uma formação geral, identificada como científica, artística e humanística, a um aprofundamento no campo das Humanidades é um deles. Relacionado também à etapa de formação está o objetivo de possibilitar aos bacharelandos a aquisição de competências e habilidades desejáveis em sua área, para posterior ingresso em uma formação profissional e/ou pós-graduação.

Quanto à inserção na vida social e profissional, objetiva-se possibilitar aos indivíduos atuação ampla e multidimensional.

A formação abrangente e agregadora de campos distintos de conhecimento, característica do BI, visa a contemplar o desenvolvimento de um indivíduo dotado de capacidades discriminadas também no âmbito do BI-Humanidades. No mundo do trabalho, por exemplo, o bacharel interdisciplinar em Humanidades deverá estar mais preparado para cumprir a exigência da aplicação de competências, habilidades e conhecimentos oriundos de distintos campos, existente em diversas ocupações.

Em termos de competências e habilidades, o referenciado Projeto Pedagógico elenca-as em três grupos. O que diz respeito às “competências gerais” traz aquelas proporcionadas pela educação superior, de maneira geral, como capacidade de crítica, autocritica, abstração, análise, de trabalho em grupo e habilidades no uso da tecnologia de informação e comunicação. As “específicas” trazem entre elas a capacidade de investigação sobre questões sociais, culturais, subjetivas e das humanidades e de empreender e gerir projetos com compromisso cidadão. No grupo das “competências valorativas de compromisso ético” está, por exemplo, a “consolidação de valores democráticos na sociedade contemporânea”.

A grade curricular do BI-Humanidades está também dividida em Formação Geral e Formação Específica, que pode ser cursada na Grande Área ou numa Área de Concentração. Junto aos componentes de língua portuguesa, contemporaneidade, culturas artística e científica e de livre escolha, estão os específicos em Humanidades, com objetivos como o fomento à pesquisa, a construção do pertencimento na área e a facilitação da orientação profissional.

Características pessoais dos ingressantes no BI em Humanidades

De acordo com a Tabela 1, observa-se uma predominância de estudantes do sexo feminino, com pequenas alterações percentuais ao longo dos anos em que a pesquisa foi realizada (51,8%, 68,80%, 65,40%, 72,80%, 56,0%, entre 2010 e 2014, respectivamente) ($\chi^2 = 2,275$ e $p =$

0,517). Como nos demais BI, tem-se uma maioria negra (pretos e pardos) com percentuais relativos a 83,2% dos respondentes em 2010. Esse percentual decresce em 2011 e se mantém numa proporção estável, girando em torno de 75% nos três anos subsequentes ($\chi^2=21,415$ e $p=0,045$). Vale ressaltar que apenas em 2010 observou-se a presença de sujeitos indígenas superior a 1% (1,8%) entre os respondentes.

Os ingressantes declaram ser solteiros (72,3% em 2010 chegando a 85,2% em 2014) ($\chi^2=34,888$ e $p=0,010$). Também são predominantes os estudantes que não possuem filhos, apresentando percentuais em crescimento ao longo dos anos, chegando a 88,1% em 2014 ($\chi^2=22,927$ e $p=0,001$).

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos alunos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)

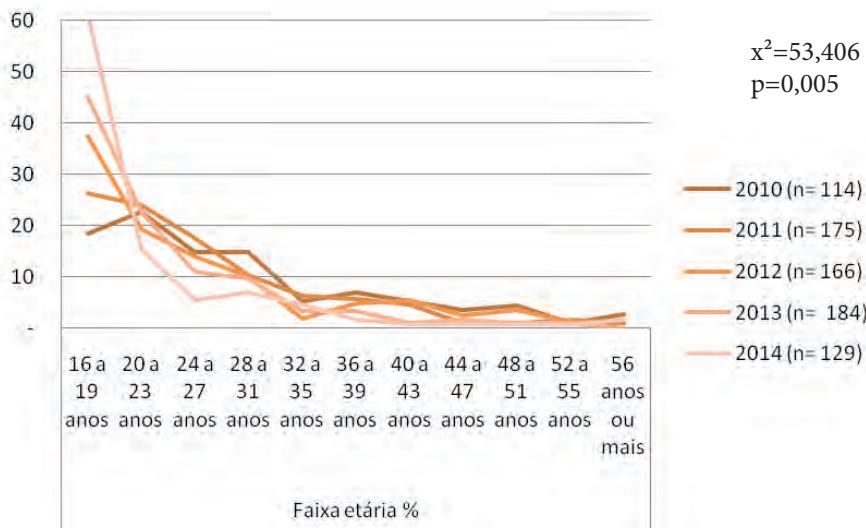
| Perfil | Categorias | Percentual % | | | | |
|--------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|
| | | 2010 (n=114) | 2011 (n=128) | 2012 (n=130) | 2013 (n=136) | 2014(n=134) |
| Sexo | Feminino | 51,8 | 68,80 | 65,40 | 72,80 | 56,00 |
| | Masculino | 48,2 | 31,30 | 34,60 | 27,20 | 44,00 |
| Cor/raça | Branca | 15,0 | 22,40 | 16,80 | 21,30 | 25,60 |
| | Preta | 31,9 | 25,60 | 24,40 | 22,80 | 25,60 |
| Estado Civil | Parda | 51,3 | 51,20 | 53,40 | 54,40 | 44,40 |
| | Amarela | - | 0,80 | 3,80 | 1,50 | 3,80 |
| Filhos | Indígena | 1,8 | - | 1,50 | - | 0,80 |
| | Solteiro(a) | 72,3 | 89,10 | 92,20 | 92,60 | 85,20 |
| | Casado(a) | 19,6 | 7,80 | 4,70 | 3,70 | 7,40 |
| | Divorciado(a) | 4,5 | 3,10 | - | 0,70 | 1,50 |
| | Viúvo(a) | - | - | 0,80 | - | - |
| | Separado(a) | 0,9 | - | 0,80 | 0,70 | - |
| | Companheiro(a) | - | - | 1,60 | 2,20 | 5,20 |
| | Outro | 2,7 | - | - | - | 0,70 |
| | Sim | 32,1 | 11,00 | 9,20 | 5,10 | 11,90 |
| | Não | 67,9 | 89,00 | 90,80 | 94,90 | 88,10 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Na Figura 1, é possível perceber um número crescente de estudantes jovens com idades entre 16 a 23, tendo em 2014 a predominância de cerca de 61,2% desta faixa etária. É importante observar a redução

da participação de estudantes com idade a partir de 32 anos. Somando os resultados das faixas etárias acima de 32 anos, observa-se uma diminuição dessa representação no decorrer dos quatro anos da pesquisa (29,0% em 2010, 21,6% em 2011, 19,2% em 2012, 11,5% em 2013 e 11,1% em 2014). Consequentemente, nota-se o crescimento das faixas etárias do recorte mais jovens.

Figura 1 – Distribuição da faixa etária dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)

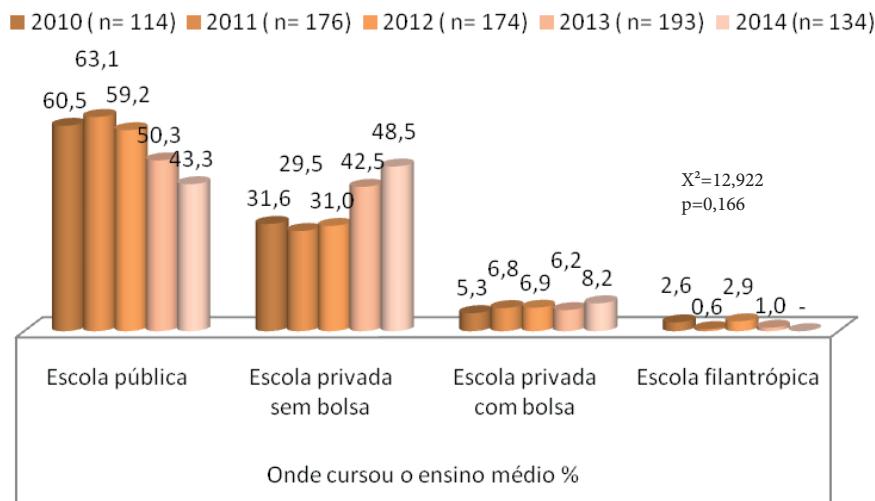


Fonte: elaborado pelos autores.

Trajetória escolar dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)

Entre 2010 e 2013, os estudantes oriundos de escola pública predominaram. Em 2013, no entanto, mesmo com 50,3% dos estudantes oriundos de escola pública, o percentual de estudantes da escola privada sem bolsa aumentou para 42,5%. Em 2014, o percentual de estudantes de escolas privadas sem bolsa (48,5%) supera o percentual de estudantes de escola pública (43,3%). Neste sentido, os dados revelam progressivo crescimento de alunos advindos de escolas particulares, em especial aqueles que não foram beneficiados por bolsas de estudo, no BI em Humanidades, o que também se observa em outros BI.

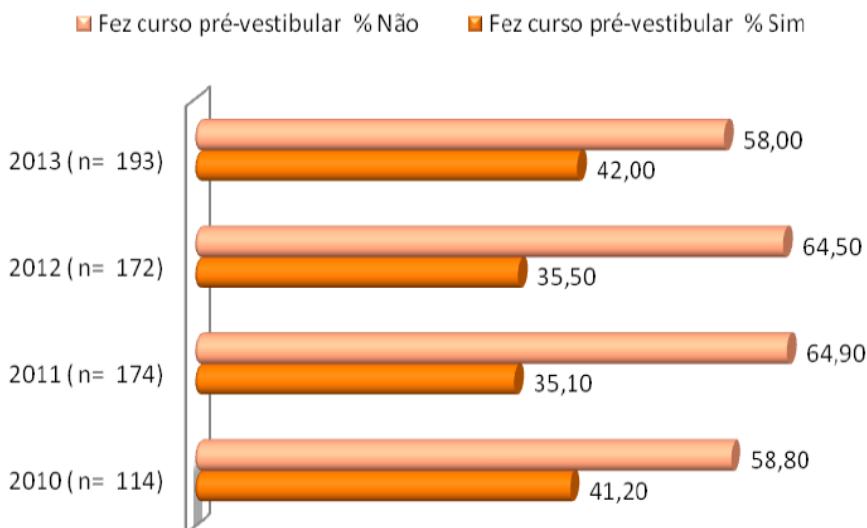
Figura 2 – Distribuição percentual da origem escolar dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados revelam que, a partir de 2012, observa-se um crescimento da representação de alunos advindos de escola particular no BI-Humanidades. Esta tendência se inverte no que se refere à realização de cursinho preparatório para o vestibular. Há algumas décadas, o cursinho preparatório para o vestibular era o caminho utilizado pela maioria dos ingressantes no ensino superior, proveniente de escola pública e também privada. Entretanto, os dados coletados para o BI-Humanidades, como para outros BI, trazem a informação de que a maioria dos alunos não fez curso pré-vestibular, ou mais recentemente, cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Figura 3 – Distribuição percentual referente à realização de cursinho pré-vestibular pelos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

É interessante observar a tendência de crescimento de estudantes que se matriculam no BI-Humanidades sem experiência anterior em cursos do ensino superior. No primeiro ano da pesquisa, apesar do equilíbrio observado, tem-se uma maioria de pessoas que já haviam ingressado na educação superior. Essa tendência não se mantém para os outros anos, chegando a percentuais que superam os 60% de respondentes que entraram na universidade pela via do BI-Humanidades nos anos seguintes.

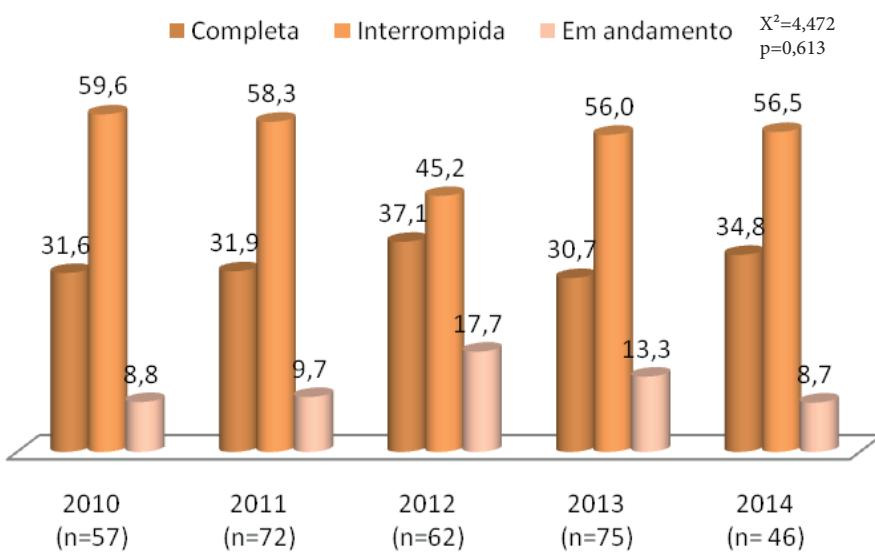
Figura 4 – Distribuição percentual referente aos ingressantes terem feito curso superior anteriormente ao BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Para aqueles que já tiveram experiências anteriores em cursos de graduação, observa-se, em todos os anos, uma tendência semelhante na distribuição dos percentuais referentes ao status atual desse curso, com predominância de interrupção da graduação anterior. A exceção ocorre em 2012, quando a distribuição se mostra mais equilibrada entre as três possibilidades de resposta, especialmente causada pelo aumento no percentual de sujeitos que mantêm seus cursos em andamento no momento da matrícula no BI-Humanidades e consequente redução daqueles que declararam interrupção do processo.

Figura 5 – Distribuição percentual do status do curso superior anterior ao BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Para esses estudantes, foi perguntado o motivo que levou a tal interrupção. Apesar da tendência ao decréscimo, entre 2010 e 2013 a maior representação de resposta se concentra em motivos “financeiros” (52,9% em 2010, 48,8% em 2011, 39,3% em 2012 e 33,3% em 2013), seguido por “expectativas não atendidas/incompatibilidade” (20,6%, 19,5%, 21,4% e 31,0% entre 2010 e 2013 respectivamente). Em 2014, a tendência de queda das respostas que relacionam a interrupção da graduação por motivos financeiros se amplia chegando a apenas 7,7% das respostas válidas para amostra, por outro lado o percentual de estudantes que aponta “expectativas não atendidas/incompatibilidade” com motivo para não conclusão da graduação anterior chega a 50%. Observa-se que as variações de respostas para estas duas opções impactam principalmente na alternativa “opção por outro curso/ingresso na UFBA” em todos os anos da pesquisa (14,7% em 2010, 9,8% em 2011, 21,4% em 2012, 21,4% em 2013 e 30,8% em 2014). As respostas relacionadas com a falta de tempo/trabalho não chegam a 10% em todos os anos, sendo que em 2014 não há respostas para esta alternativa. Interrupção do curso por conta da localização da faculdade foi citado

apenas nos dois primeiros anos do estudo, mesmo assim com percentuais em torno de 2% das respostas.

A Tabela 2, que trata da distribuição da área do curso anterior ao BI-Humanidades, mostra que os estudantes estavam inseridos em cursos de Ciências Sociais aplicadas, com 61,3% dos estudantes em 2012. Outra área de destaque é a das Ciências Humanas, com 28,2% em 2011. As outras áreas como Engenharias, Linguística, Letras e Artes ou Ciências da Saúde representam menos de 10% em cada ano. É interessante confrontarmos esta resposta com os motivos que levaram à interrupção do curso, em especial quando observamos os altos índices de resposta para a opção “expectativas não atendidas/incompatibilidade”. Parece importante evoluir na compreensão dessas expectativas não atendidas, a que se referem esses estudantes, afinal escolhem o BI-Humanidades como sua formação posterior, mantendo a mesma grande área de conhecimento em que se encontravam nos cursos anteriores.

Tabela 2 – Distribuição percentual da área do curso anterior dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)

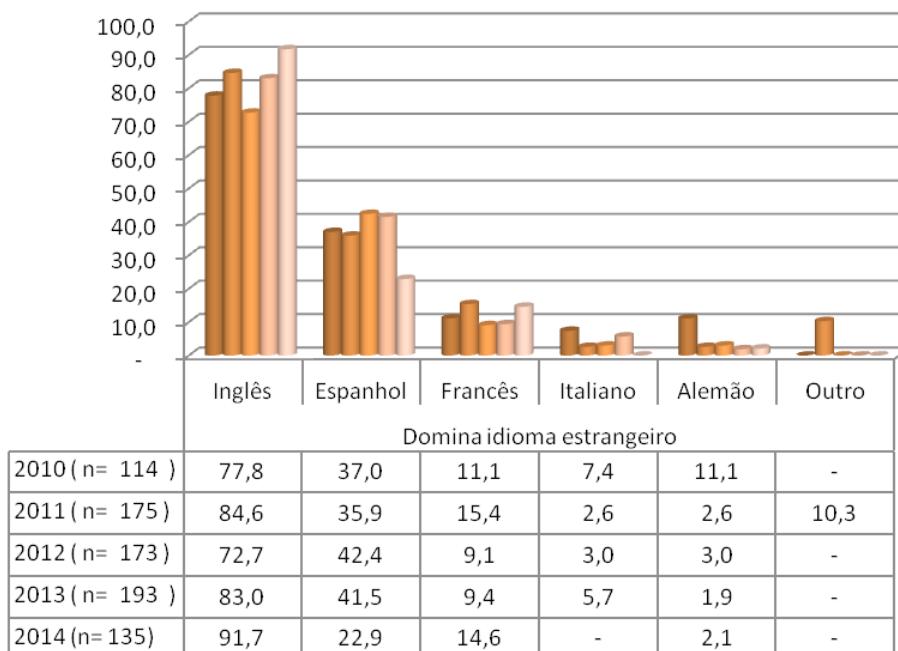
| Área de conhecimento | % | | | | |
|-----------------------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| | 2010 (n=55) | 2011 (n= 71) | 2012 (n= 62) | 2013 (n= 75) | 2014 (n=45) |
| Ciências exatas e da terra | 10,9 | 5,6 | 6,5 | 10,7 | 8,9 |
| Ciências biológicas | 3,6 | 0,0 | 0,0 | 2,7 | 0,0 |
| Engenharias | 7,3 | 2,8 | 1,6 | 5,3 | 6,7 |
| Ciências da saúde | 3,6 | 2,8 | 6,5 | 2,7 | 4,4 |
| Ciências agrárias | 0,0 | 1,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Ciências sociais aplicadas | 41,8 | 54,9 | 61,3 | 53,3 | 48,9 |
| Ciências humanas | 23,6 | 28,2 | 17,7 | 14,7 | 24,4 |
| Linguística, letras e artes | 5,5 | 1,4 | 3,2 | 2,7 | 2,2 |
| Mais de um curso/área | 3,6 | 2,8 | 2,8 | 8,0 | 4,4 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Mais uma vez observa-se que os estudantes não possuem domínio sobre uma língua estrangeira, sendo essa uma competência com média de 25,7% respondentes ($\chi^2=4,194$ e $p=0,241$). Para estes, assim como

observado nos outros BI, o inglês é a língua estrangeira mais popular, seguido do espanhol. A Figura 6 apresenta os resultados de forma detalhada.

Figura 6 – Distribuição percentual do idioma que os ingressantes no BI em Humanidades dominam (2010-2014)



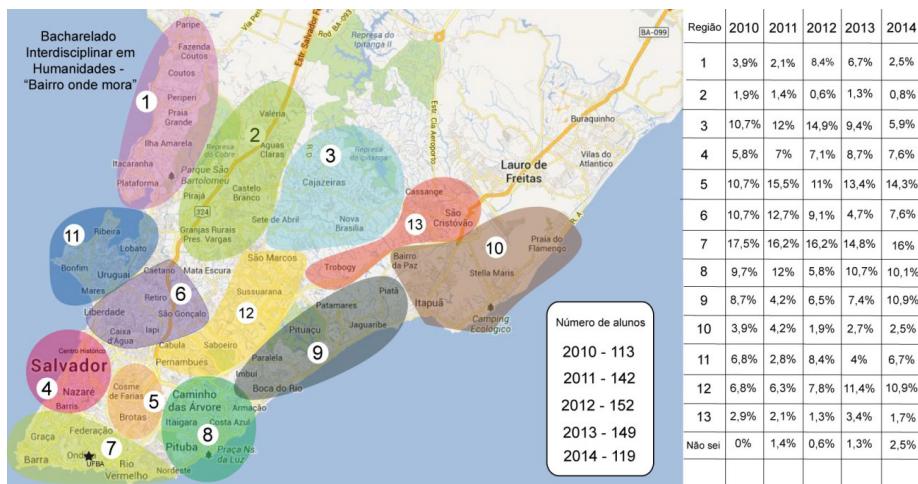
Fonte: elaborado pelos autores.

Informações sobre a moradia dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)

De acordo com a Figura 7, observa-se que a região 7 (Barra/Graça/Ondina/Rio Vermelho/Federação) concentra o maior percentual de residência dos estudantes do BI em Humanidades, assim como nos demais BI. A região 5, que representa o bairro de Brotas, aparece como a segunda maior concentração. Os bairros que apresentam maior concentração de estudantes se localizam mais próximos da universidade, o que facilita a locomoção dos estudantes, bem como são característicos de setores mais abastados da cidade. O estudo não se aprofundou nas

questões relacionadas à moradia dos estudantes, no entanto é possível que esses dois fatores gerem influências sobre o resultado encontrado. Não foram observadas alterações significativas ao longo dos anos do estudo.

Figura 7 – Distribuição local de moradia dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

A maioria dos estudantes declarou morar com pais e/ou irmãos em 2010, o que significa 52,2% dos respondentes. Já em 2014, houve o aumento para 72,2%. Em 2010, 19,1% alegaram morar com companheiros(as), mas este número diminuiu para 4,5% em 2014.

Tabela 3 – Distribuição percentual de com quem moram os ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)

| Com quem mora | Período de coleta % | | | | |
|--------------------------|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | 2010 (n=115) | 2011 (n=178) | 2012 (n=173) | 2013 (n=191) | 2014 (n=133) |
| Pais e/ou irmãos | 52,2 | 61,8 | 63,6 | 69,1 | 72,2 |
| Amigos | 4,3 | 7,9 | 2,9 | 4,7 | 3,8 |
| Filho(s)/Filha(s) | 2,6 | 5,6 | 9,8 | 6,8 | 7,5 |
| Companheiro (a) | 19,1 | 13,5 | 9,8 | 6,3 | 4,5 |
| Tios | 1,7 | 2,2 | 3,5 | 3,7 | 5,3 |
| Avós | 2,6 | 1,7 | 1,2 | 4,2 | 0,8 |
| Residência universitária | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 1,5 |

| | | | | | |
|-------------------|------|-----|-----|-----|-----|
| Parentes próximos | 5,2 | 3,4 | 2,9 | 1 | 0,8 |
| Pensionato | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,8 |
| Sozinho | 12,2 | 3,9 | 6,4 | 2,6 | 2,3 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Situação de trabalho e renda familiar dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)

Em 2010, 60% dos ingressantes no BI em Humanidades declararam ser trabalhadores. A partir de 2011, no entanto, observa-se um equilíbrio para a entrada de estudantes que trabalham e que não trabalham, mas ainda com uma predominância de sujeitos inseridos no mundo laborativo. Em 2013, apesar de equilibrado, observa-se uma redução do percentual de estudantes trabalhadores, deixando esses de ser maioria no grupo de Humanidades. Em 2014, seguindo a tendência de 2013, houve um menor percentual de estudantes trabalhadores, representando apenas 29,1%.

Figura 8 – Distribuição percentual da situação de trabalho dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)

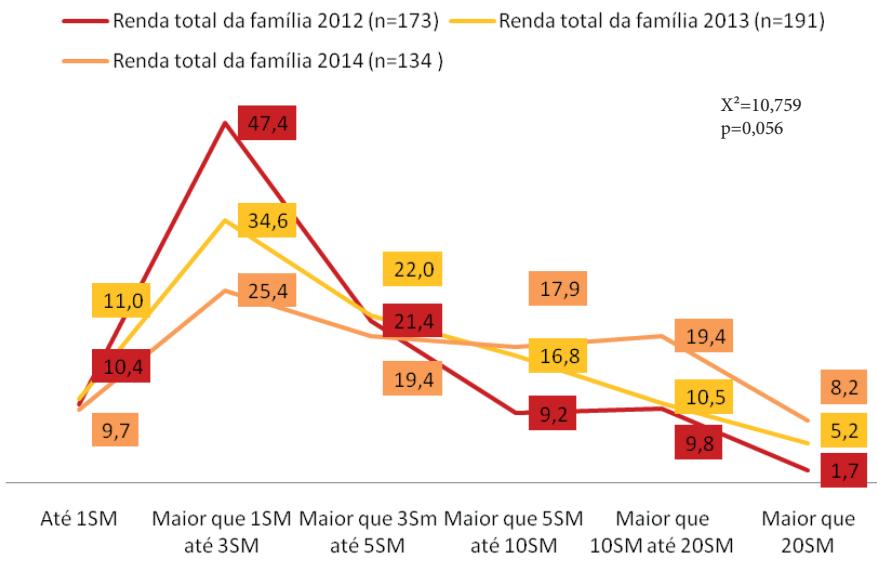


Fonte: elaborado pelos autores.

Com índices superiores a 95% em todos os anos, os estudantes trabalhadores do BI-Humanidades exercem atividades laborativas remuneradas ($\chi^2=1,875$ e $p=0,599$), com percentuais mais expressivos para sujeitos com carga horária semanal de 40 horas (60,0% em 2010, 64,1% em 2011, 41,9% em 2012, 45,5% em 2013 e 59,0% em 2014) ($\chi^2=54,169$ e $p=0,001$). Apesar da inserção efetiva no mundo do trabalho, esses estudantes acreditam ser possível conciliar trabalho e estudo (68,9% em 2010, 93,8% em 2011, 91,4% em 2012, 88,9% em 2013 e 82,1% em 2014) ($\chi^2=22,915$ e $p=0,001$).

Para os anos em que a variável renda familiar foi analisada (2012, 2013 e 2014), observou-se uma maior concentração de calouros com renda familiar entre um e três salários mínimos (47,4% em 2012, 34,6% em 2013 e 25,4% em 2014). No entanto, assim como em outros BI, a redução desse percentual, bem como daqueles que declaram renda familiar mensal até um salário mínimo, nos anos seguintes impacta no aumento dos percentuais para faixas salariais maiores, em especial entre entre cinco e dez salários mínimos. Vale ressaltar que, quando observamos a tendência das faixas salariais ao longo dos três anos, observa-se aumento percentual em todas as faixas de renda familiar acima de cinco salários mínimos, inclusive a mais alta, com ganho superior a 20 salários mínimos.

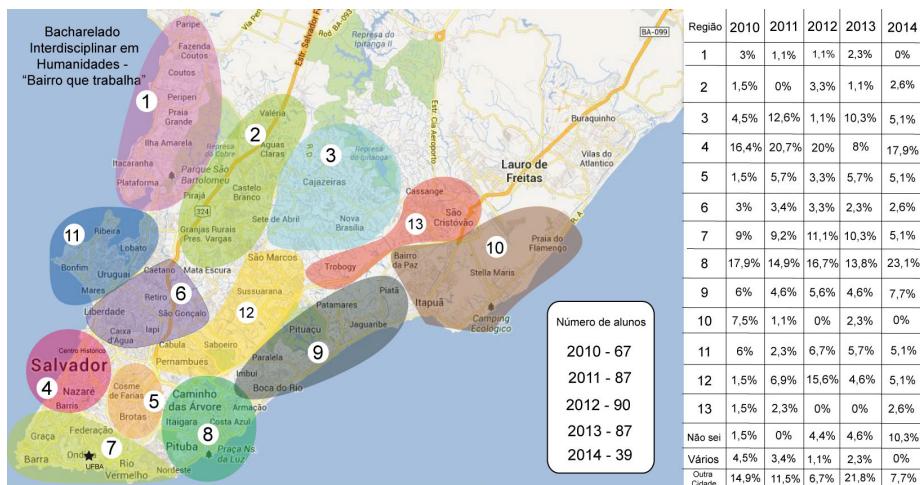
Figura 9 – Distribuição percentual da renda familiar dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Os bairros da Pituba, Itaigara e Costa Azul, representados pela região 8 na Figura 10, concentraram o maior percentual dos locais de trabalho dos estudantes trabalhadores, para 2014. O Centro Antigo e adjacências, indicados pela região 4 na referida figura, abarcam os resultados mais significativos no que se refere ao local de trabalho dos ingressantes no BI em Humanidades entre 2010 até 2014. Esses bairros se encontram relativamente próximos da universidade, o que facilita o acesso desses estudantes às aulas e atividades formativas previstas no BI-Humanidades.

Figura 10 – Distribuição percentual do local onde trabalham os ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Hábitos e interesses dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)

Para todos os anos do estudo, a maioria dos sujeitos (59,1% em 2010, 59,9% em 2011, 63% em 2012, 59,1% em 2013 e 55,6% em 2014) declara que reservará entre uma e três horas/dia para o estudo. Mais de 85,2%, em todos os anos, declararam possuir computador, indicando também o fácil acesso à internet.

Internet, ferramentas de redes sociais e o pacote Microsoft Office estão ao alcance de mais de 82,3% dos estudantes. Programas mais específicos, como editores de vídeo, possuem respostas de 15,9% em 2010 e 20% em 2014, e de edição de imagens, com 28,3% em 2010 e 37% em 2014.

A internet e a televisão são as fontes de informação mais utilizadas pelos participantes. Jornais e revistas são citados como fontes em 2010 por 30,7% dos respondentes. Em 2014, último ano de coleta, o percentual pouco se altera, mantendo-se por volta de 28,9% da amostra do BI-Humanidades.

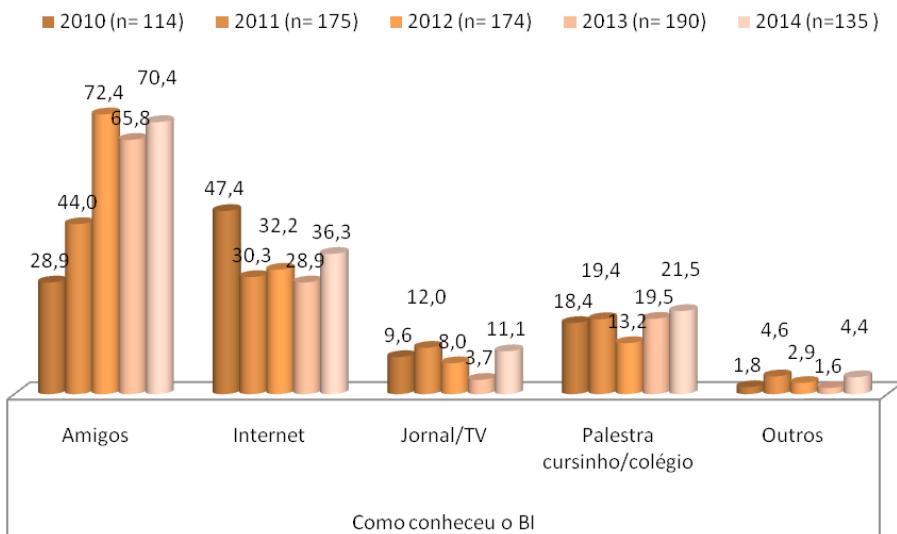
A pesquisa também investigou como esses estudantes ocupam seu tempo livre. Numa questão de múltipla escolha, na qual os participantes

poderiam marcar todas as alternativas referentes às atividades ou hábitos de ocupação deste tempo, não foram observadas alterações significativas nos percentuais das respostas dadas. Considerando os resultados agregados ao longo dos anos, tem-se que as maiores frequências indicam que os participantes saem com amigos (79,2%), usam a internet (70,4%) e ficam em casa (63,2%). Ir ao cinema é a atividade cultural mais popular dentre os participantes (58,9%), seguido pelo teatro (29,7%). Cantar/tocar instrumento musical (13,9%) e fotografias (9,2%). Para a prática de esportes, obteve-se 28,8% das respostas válidas para esta categoria.

Informações sobre o BI e expectativas para o futuro na universidade, dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)

Como mostra a Figura 11, no primeiro ano da pesquisa a principal fonte de informação sobre o BI para os calouros foi a internet (47,4%). Já em 2011 os amigos são indicados como os principais informantes, chegando a um percentual de 72,4% de estudantes que tomaram conhecimento através dessa via em 2012. Em 2014, esse percentual se mantém no mesmo patamar, com 70,4%. Vale ressaltar que 2012 foi o ano de conclusão da primeira turma dos BI. É possível associar o crescimento da circulação de informações através dos pares, à medida que os cursos se consolidam, ao fato de mais alunos se matricularem ao longo dos anos. Aqueles que já passaram pela experiência constróem conhecimento e opiniões sobre a proposta.

Figura 11 – Como os ingressantes conheceram o BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Mais uma vez, a relação com o mercado de trabalho é determinante na escolha pelo BI, bem como a proposta de cursar a universidade em ciclos, podendo ter mais tempo para escolher um curso mais tradicional e de caráter profissionalizante. Nos anos iniciais da pesquisa foram mais comuns respostas relacionadas com a opção pelo BI como a formação desejada. A frequência desse motivo perdeu força ao longo dos anos, observando-se uma redução significativa dos percentuais obtidos. Por outro lado, observa-se um percentual importante de resposta em 2014 (40,7%) que indica a escolha do BI em Humanidades como complementação à formação. A escolha por conta da proposta como uma opção inovadora e diferente para o ensino superior ganha força nas respostas a partir de 2012, chegando a um resultado expressivo em 2014 (71,7%).

Tabela 4 – Motivos que influenciaram a escolha do BI em Humanidades pelos ingressantes no curso (2010-2014)¹

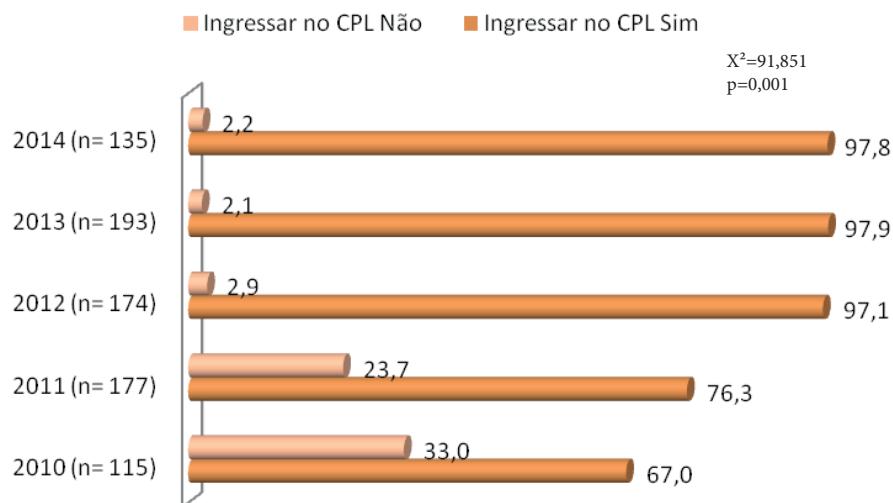
| O que influenciou a decisão em cursar o BI | Período de coleta % | | | | |
|--------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | 2010 (n=112) | 2011 (n=174) | 2012 (n=171) | 2013 (n=193) | 2014 (n=135) |
| Formação que quero | 32,1 | 23,0 | 8,8 | 7,3 | 10,4 |
| Importante antes de ingressar num curso tradicional | 43,8 | 35,1 | 36,8 | 33,7 | 40,7 |
| Ingresso mais fácil | 17,0 | 19,9 | 19,3 | 0 | 23,7 |
| Formação mais aberta, o que levará a mais chances no mercado | 41,1 | 51,1 | 46,8 | 35,2 | 45,2 |
| Influência de pais, amigos, etc | 4,5 | 4,0 | 2,9 | 5,2 | 3,0 |
| Proposta interessante / diferente / inovadora | 4,5 | 0 | 50,9 | 56,0 | 71,7 |
| Desafio | 7,2 | 0 | 12,3 | 8,3 | 8,9 |
| Complementação à formação | 1,8 | 4,6 | 25,7 | 29,0 | 40,7 |
| Não sei qual curso escolher | 0 | 0 | 24,6 | 36,3 | 33,3 |
| Não sei | 0,9 | 1,7 | 0,6 | 0 | 0,7 |
| Outro | 16,1 | 5,2 | 1,8 | 1,6 | 3,7 |

Fonte: elaborado pelos autores.

A Figura 12 demonstra que, com o passar dos anos, o interesse pelo ingresso no Curso de Progressão Linear (CPL) após a conclusão do BI é crescente, chegando a quase totalidade das respostas em 2014 (97,8%).

¹ Item de respostas múltiplas no qual um participante pode escolher mais de uma alternativa. Os percentuais indicam as respostas positivas para cada opção apresentada.

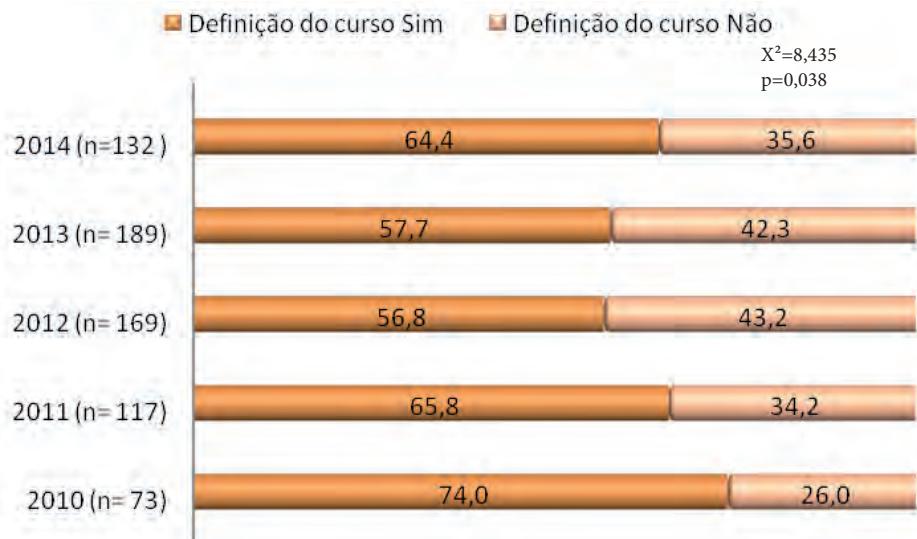
Figura 12 – Distribuição percentual referente à motivação de ingresso posterior no CPL pelos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com a Figura 13, houve um decréscimo do percentual de alunos com entrada definida em um CPL após a conclusão do BI. No entanto, para todos os anos da pesquisa, a maioria dos estudantes declara saber em qual o curso querem continuar sua formação acadêmica em um segundo ciclo.

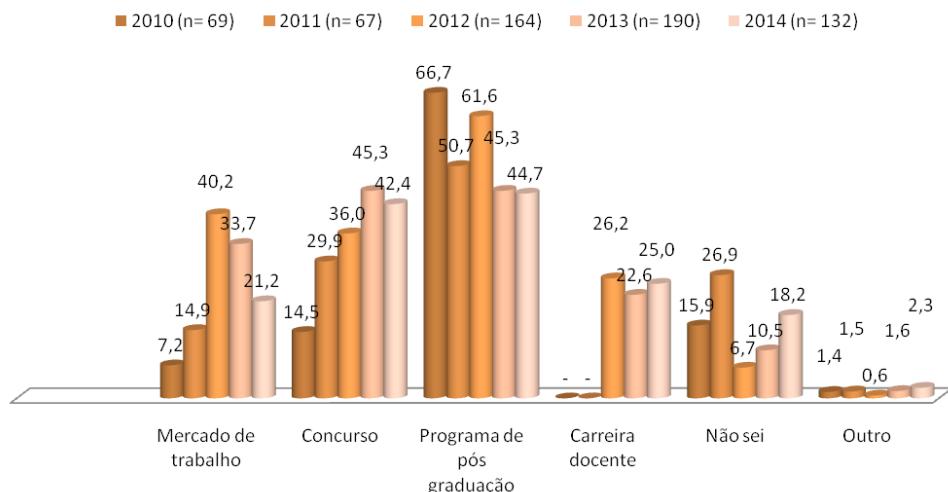
Figura 13 – Distribuição percentual da definição do CPL pretendido pelos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

A preocupação com a inserção no mundo do trabalho está presente nas respostas dos estudantes sobre suas expectativas após a conclusão do BI-Humanidades, seja pela entrada no mercado de trabalho e concursos ou investindo na formação com um curso de pós-graduação. A Figura 14 apresenta detalhadamente os resultados.

Figura 14 – Distribuição percentual referente às expectativas dos ingressantes no BI em Humanidades sobre o período após a conclusão do curso (2010-2014)²



Fonte: elaborado pelos autores.

A Figura 15 representa a opinião dos ingressantes do BI-Humanidades acerca da oportunidade de ingressar no ensino superior, a opinião sobre a UFBA e o BI. Os ingressantes no BI em Humanidades percebem a entrada no ensino superior como sucesso e uma conquista pessoal. A UFBA é reconhecida como uma instituição de renome e distinção, o que gera confiança em relação à formação oferecida. A proposta do BI é reconhecida como inovadora e que possibilita uma formação mais ampla e abrangente.

² Por se tratar de um item de respostas múltiplas, cada estudante pode marcar mais de uma opção. Os percentuais apresentados indicam aqueles que responderam sim para aquela alternativa.

Figura 15 – Sistematização de opiniões dos ingressantes no BI em Humanidades (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Referências

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades*. Salvador, 2010. 47 p. Disponível em: < http://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bih.pdf>. Acesso: 18 nov. 2013.

O perfil dos ingressos nos Bacharelados Interdisciplinares em Saúde

Juliana Martins
Marília Carneiro Dantas
Olívia Maria Costa Silveira
Gabriel Ivo Melo Santarém
Izabela de Souza
Sônia Maria Rocha Sampaio

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BI-Saúde) foi criado com o objetivo de instituir no campo da saúde uma formação adequada à complexidade com que ele se apresenta na contemporaneidade. O caráter “multi-inter-transdisciplinar”, apresentado em seu Projeto Pedagógico (IHAC-UFBA, 2009), visa a voltar à universidade para a ampliação das práticas e diversificação dos objetos nesse campo, diminuindo as lacunas deixadas pelas formações especializadas. O aluno ingresso no BI-Saúde deverá ser inserido na complexidade epistemológica e prática dessa área do conhecimento, ao passo em que adquire subsídios para escolhas profissionais mais conscientes.

O curso é dividido em duas etapas: Formação Geral e Formação Específica. Sua carga horária compreende o cumprimento de componentes curriculares obrigatórios, optativos, livres e atividades complementares. Dentre os obrigatórios, quatro são comuns a todos os BI e se referem a estudos sobre a contemporaneidade e língua portuguesa. O aluno também deve cursar dois componentes de cultura artísticas e dois de cultura humanística, cumprindo a obrigatoriedade de

transitar pela outras áreas do saber constantes no Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares.

O Bacharel Interdisciplinar em Saúde pode continuar seus estudos acessando um curso de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que aceite o BI-Saúde como primeiro ciclo, ou se candidatar a um curso de pós-graduação em Saúde que demande profissionais com formação interdisciplinar. Além disso, ele pode atuar no mercado de trabalho, desempenhando ocupações que exijam habilidades e conhecimentos flexíveis, gerais e específicos.

Em relação às competências e habilidades das quais se procura dotar o aluno ingresso no BI-Saúde, o Projeto (IHAC-UFBA, 2009) do curso apresenta-as divididas em: Competências Genéricas dos Bacharelados Interdisciplinares, Competências e Habilidades para a Ação do Campo da Saúde, Competências Valorativas e Compromissos Éticos e Competências e Habilidades Cognitivas. As genéricas incluem capacidade criativa, crítica, autocritica, organização e planejamento do uso do tempo, comunicação oral e escrita. As cognitivas referem-se às capacidades de abstração, síntese, reflexão, análise, atualização e investigação no campo da saúde, e recomenda-se também o domínio de um segundo idioma. As habilidades de ação incluem capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na prática. E as Competências Valorativas e de Compromisso Ético incluem a responsabilidade social, busca da equidade socioeconômica, preservação do meio ambiente, valorização da diversidade social e compromisso ético e político no campo da saúde.

Características pessoais dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)

De acordo com os dados, em todos os anos, as mulheres são maioria entre os ingressantes do BI-Saúde. Em 2010, o percentual foi de 66,1%; em 2011, de 68,8%; em 2012, o percentual de 65,4%; em 2013, chegou a 72,8%; e em 2014, 56,4%. Enquanto para o sexo masculino o percentual não ultrapassou 43,6% ao longo dos anos ($\chi^2=1,903$ e $p=0,593$).

Em relação à cor/raça, em todos os anos, predominam os pardos, com representação superior a 50%, seguido por preta, na qual o maior

percentual foi 30,9%, em 2010, e o menor em 2013, 22,8%. Em 2010, não houve declarantes para amarelos e o percentual nos anos seguintes não se elevou muito, sendo em 2011, 0,8%; em 2012, 3,8%; em 2013, 1,5%; e em 2014, 2,5%. Na opção indígena, houve declarantes apenas em 2012 e 2014, em que os percentuais foram de 1,5% e 0,8%, respectivamente. Dos ingressantes que se declararam brancos, o maior percentual foi de 22,4 % em 2011 e o menor, em 2010, com 9,1%. Nos outros anos, o percentual variou entre esses valores ($\chi^2=15,566$ e $p=0,212$).

No que se refere ao estado civil dos estudantes, em todos os anos, o número de solteiros foi superior, chegando a 92,6% em 2013. Em relação aos casados, os dados demonstram uma diminuição no percentual ao longo dos anos, exceto em 2014, com 11,9%. Em 2010, correspondem a 10,7%, chegando a 3,7% em 2013. O número de divorciados também reduziu ao longo dos anos pesquisados. Em 2010, era 3,6%; em 2011, 3,1; em 2012 não houve declarante; em 2013, um percentual de 0,7%; e em 2014, apenas 0,6%. Dentre os viúvos, só houve declarantes em 2012 com um percentual de 0,8%. Separados e com companheiros só houve declarantes em 2012 e 2013, apresentando, assim, o menor percentual, respectivamente 0,8%, 0,7% e 1,6%, 2,2% ($\chi^2=18,332$ e $p=0,246$).

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos alunos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)

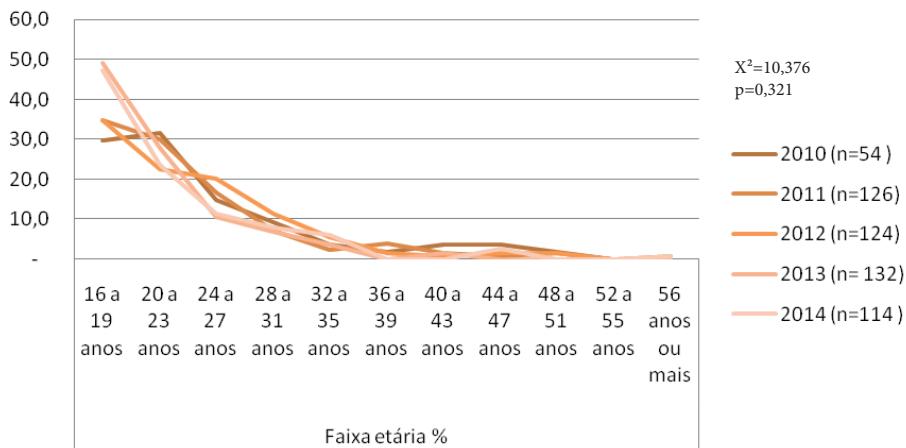
| Perfil | Categorias | Percentual % | | | | |
|----------|------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | 2010 (n=56) | 2011 (n=128) | 2012 (n=130) | 2013 (n=136) | 2014 (n=117) |
| Sexo | Feminino | 66,10 | 68,80 | 65,40 | 72,80 | 56,4 |
| | Masculino | 33,90 | 31,30 | 34,60 | 27,20 | 43,6 |
| Cor/raça | Branca | 9,10 | 22,40 | 16,80 | 21,30 | 12,7 |
| | Preta | 30,90 | 25,60 | 24,40 | 22,80 | 23,7 |
| | Parda | 60,00 | 51,20 | 53,40 | 54,40 | 60,2 |
| | Amarela | - | 0,80 | 3,80 | 1,50 | 2,5 |
| | Indígena | - | - | 1,50 | - | 0,8 |

| | | | | | | |
|--------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|------|
| | Solteiro (a) | 85,70 | 89,10 | 92,20 | 92,60 | 84,7 |
| | Casado (a) | 10,70 | 7,80 | 4,70 | 3,70 | 11,9 |
| | Divorciado (a) | 3,60 | 3,10 | - | 0,7 | 0,6 |
| Estado Civil | Viúvo (a) | - | - | 0,80 | - | - |
| | Separado (a) | - | - | 0,80 | 0,7 | - |
| | Companheiro (a) | - | - | 1,60 | 2,20 | 3,4 |
| | Outro | - | - | - | - | - |
| Filhos | Sim | 14,50 | 11,00 | 9,20 | 5,10 | 5,9 |
| | Não | 85,50 | 89,00 | 90,80 | 94,90 | 94,1 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Em 2010, havia mais ingressantes com idade entre 20 a 23 anos, seguido de 16 a 19 anos e os menores percentuais se encontram nas idades 32 a 35 anos, 40 a 43 anos e 44 a 47 anos, todas com 3,7%, e 36 a 39 anos e 48 a 51 anos, ambas com 1,9 %. Não houve declarantes para faixas etárias maiores. Já no ano de 2011, houve o inverso para as menores idades: o maior índice está nas idades entre 16 a 19 anos, e nos anos seguintes essa faixa etária permanece com os maiores percentuais, e na medida em que aumenta a faixa etária, diminui o percentual. Em 2013, os ingressantes entre 16 a 19 anos correspondem a 49,2%. Diferentemente dos outros anos, também não houve calouros com idade entre 36 e 39, 44 a 47, 48 a 51 e 52 a 55 anos. Em 2011, 2013 e 2014 aparecem respondentes com idade de 56 anos ou mais (0,8%, 0,2% e 0,9%, respectivamente). Em todos os anos não houve ingressantes com a faixa etária entre 52 e 55 anos.

Figura 1 – Distribuição da faixa etária dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

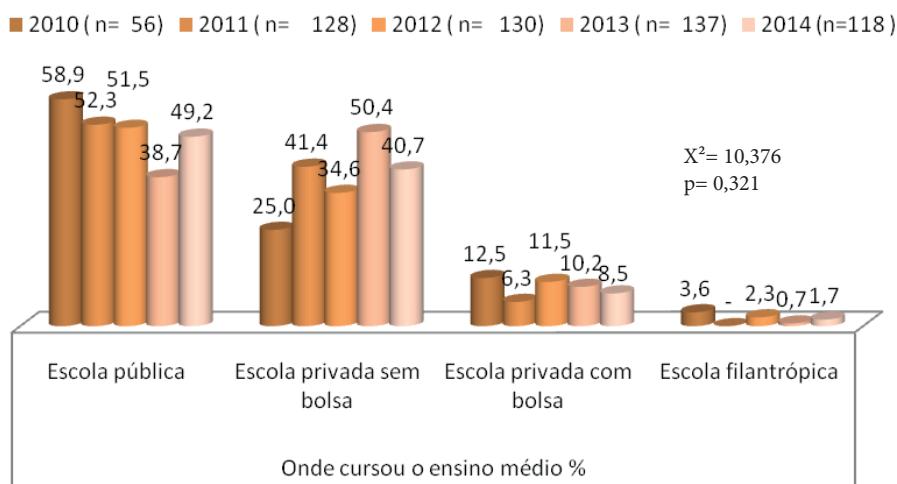
Trajetória escolar dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)

No que se refere à trajetória escolar, percebe-se que houve uma pequena mudança na relação entre ingressantes oriundos de escola pública e privada. Os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas foram mais representados até 2012 (58,9% em 2010, 52,3% em 2011 e 51,5% em 2012). Em 2013, a relação se inverte e o maior número observado é de calouros oriundos de escola privada sem bolsa (50,4%). Em 2014 há outra inversão, em relação a 2013: o número de ingressantes oriundo de escola pública passa a ser maior que o número de ingressos de escola privada sem bolsa, apresentando, respectivamente, 49,2% e 40,7%. Dos ingressantes que foram beneficiários de bolsa para cursar o ensino médio em escola privada, observa-se a maior representatividade em 2010 (12,5%), enquanto 2011 teve a menor incidência (6,3%). No geral, os menores percentuais correspondem aos oriundos de escolas filantrópicas: 3,6%, 2,3%, 0,7%, 1,7% e nos anos de 2010, 2012, 2013 e 2014, respectivamente. No ano de 2011 não houve calouros oriundos de escolas filantrópicas.

O aumento progressivo de alunos oriundos de escolas privadas chama atenção para uma mudança no perfil do aluno do BI-Saúde.

Também é importante chamar atenção para o fato de o aumento de ingressantes da escola pública ser maior do que os ingressantes da escola privada sem bolsa em 2014, ano em que a UFBA adere ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) como estratégia de ingresso em todos os cursos, e que oportuniza a inscrição de candidatos de todas as regiões do país. Para entender se há alguma relação deste fato, com a mudança no sistema de seleção, caberia uma análise dos próximos anos.

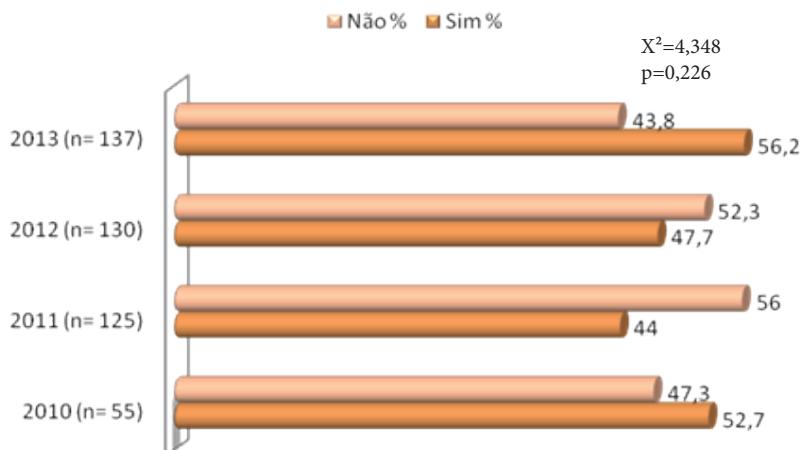
Figura 2 – Distribuição percentual da origem escolar dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)



Fonte: elaborada pelos autores.

Dentre os cursos analisados, o BI-Saúde apresenta os maiores percentuais de estudantes que fizeram cursinho preparatório para a seleção das universidades e faculdades, quando observamos os resultados desta variável para os outros BI, já apresentados em capítulos anteriores desta publicação. Com uma distribuição equilibrada ao longo dos anos, observa-se que em 2010 e 2013 o percentual dos ingressantes que buscaram uma preparação específica supera aqueles que não fizeram essa opção. Esse fenômeno merece ser melhor investigado, pois destoa do comportamento dos demais BI. Uma hipótese explicativa plausível pode apontar na direção da concorrência mais acirrada entre os cursos da área de saúde.

Figura 3 – Distribuição percentual referente à realização de cursinho pré-vestibular pelos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação a ter cursado outra faculdade ou não, em todos os períodos, os números são predominantes para aqueles que ainda não ingressaram na vida acadêmica. Ao longo dos anos, essa tendência se afirma com percentuais crescentes que se iniciam em 54,5% dos respondentes em 2010, chegando a 69,9% em 2013.

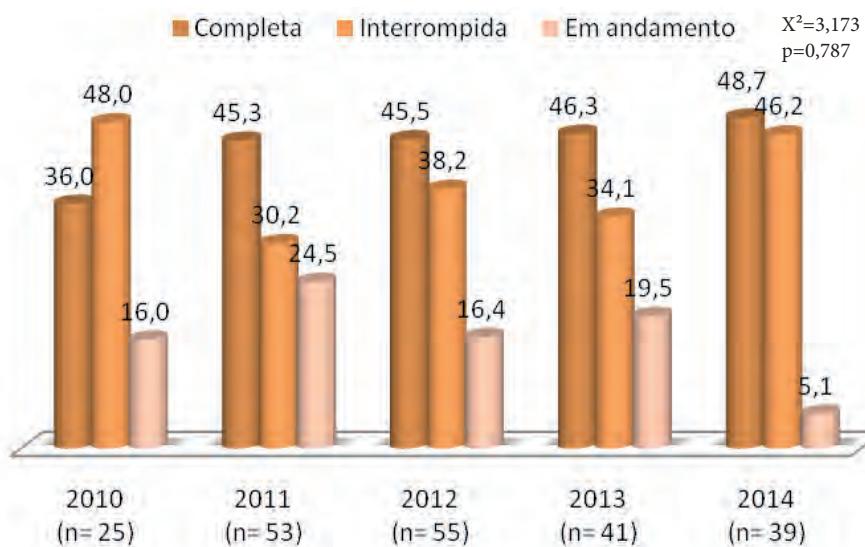
Figura 4 – Distribuição percentual referente à realização de curso superior anterior pelos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os que cursaram outra faculdade, em 2010 os graduados corresponderam a 36% e esse percentual aumentou ao longo dos anos. Em 2011, 45,3% concluíram a faculdade, em 2012, 45,5%, em 2013, 46,3% e em 2014, 48,7%. Para aqueles que interromperam o curso, 2010 alcançou o maior percentual de respostas (48,0%) e 2013 o menor índice (34,1%). Outro resultado importante se refere aos que se matricularam no BI-Saúde tendo outro curso de nível superior em andamento. Apesar de apresentar os menores índices, aproximadamente, 20% do total de respondentes, matricularam-se no curso sem conclusão ou interrupção do curso anterior.

Figura 5 – Distribuição percentual do status do curso superior anterior dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Sobre a área de conhecimento das graduações cursadas anteriormente, em todos os anos há predominância por cursos da área de saúde. No ano de 2013, além das ciências da saúde, os maiores percentuais estão nas ciências sociais aplicadas e nas ciências biológicas. Em 2012, ciências econômicas e da terra e ciências sociais aplicadas. Em 2011, ciências biológicas e ciências humanas, e em 2010 as ciências humanas, biológicas e ciências sociais aplicadas. Os que fazem mais de um curso/

área, em 2010 foram 8,0% e em 2013, 2,5%. Nos outros anos, os índices se igualam a zero.

Tabela 2 – Distribuição percentual da área do curso anterior dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)

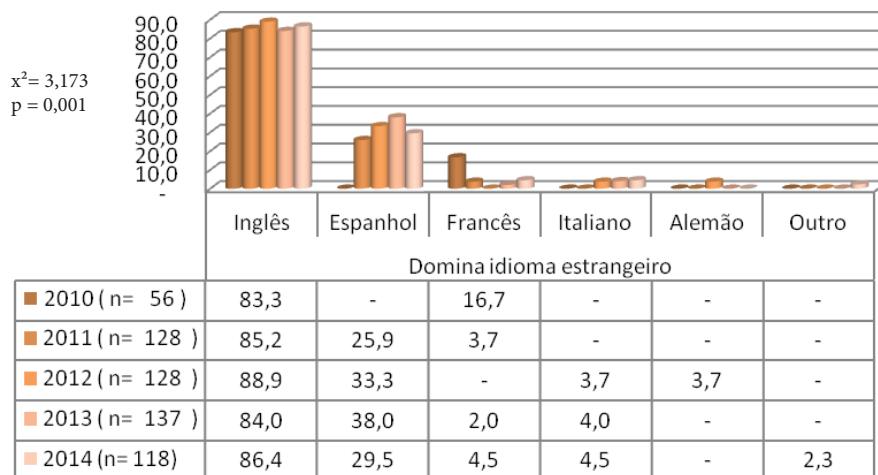
| % | Área de conhecimento | 2010 (n= 50) | 2011 (n= 38) | 2012 (n= 38) | 2013 (n=56) | 2014 (n= 39) |
|-----------------------------|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Ciências exatas e da terra | 4 | 3,8 | 9,1 | 2,5 | 5,1 | |
| Ciências biológicas | 12 | 23,1 | 3,6 | 10 | 2,6 | |
| Engenharias | 0 | 3,8 | 5,5 | 7,5 | 10,3 | |
| Ciências da saúde | 36 | 36,5 | 38,2 | 52,5 | 48,7 | |
| Ciências agrárias | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Ciências sociais aplicadas | 12 | 13,5 | 30,9 | 15 | 23,1 | |
| Ciências humanas | 24 | 15,4 | 7,3 | 7,5 | 2,6 | |
| Linguística, letras e artes | 4 | 3,8 | 5,5 | 2,5 | 5,1 | |
| Mais de um curso / área | 8 | 0 | 0 | 2,5 | 2,6 | |

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação à tentativa de ingressar no BI, 87% dos calouros do BI-Saúde de 2012 tentaram pela primeira vez. Em 2013, este percentual cresce para 92,7% dos ingressantes nesse curso.

Sobre o domínio de outros idiomas, em todos os anos os ingressantes que dominam aparecem com menor representação quando comparado aos que não dominam uma língua estrangeira. No entanto, observa-se um crescimento percentual para o segundo grupo (10,7% em 2010, 21,1% em 2011, 21,1% em 2012, 36,5% em 2013 e 37,3% em 2014). Dentre os bilíngues, ou mais, o inglês é o mais popular, seguido pelo espanhol, como apresentado na Figura 6.

Figura 6 – Distribuição percentual do idioma que os ingressantes no BI-Saúde dominam (2010-2014)

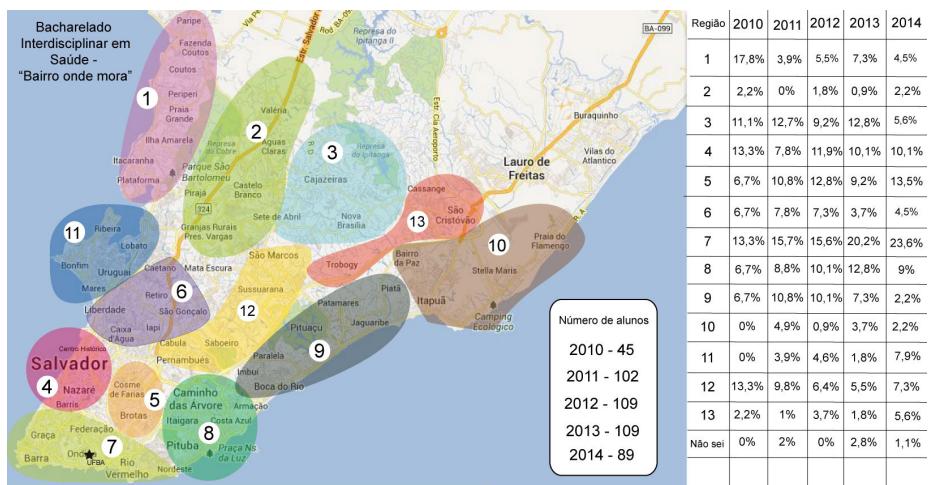


Fonte: elaborado pelos autores.

Informações sobre a moradia dos ingressantes no BI-SAÚDE (2010-2014)

A Figura 7 apresenta um aumento considerável de alunos que residem na área que compreende a Orla I (região 7). Para todos os BI, essa região concentra os maiores percentuais de respostas. Pela localização da universidade dentro dessa área, bem como as dificuldades de locomoção dentro da cidade, é possível que muitos optem por migrar de bairros mais afastados da universidade para outros mais próximos que facilitem o percurso mais rápido e menos desgastante até o *campus*.

Figura 7 – Distribuição do local de moradia dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Assim como nos demais BI, observa-se que, em todos os anos da pesquisa, os estudantes residem, em maioria, com sua família nuclear, com crescimento considerável do percentual de respostas para esta categoria, chegando a 76,6% em 2013, contudo em 2014 esse número diminui para 57,3%, quase se equiparando ao percentual de 57,1% registrado em 2010. Por outro lado, o percentual de ingressantes que declara residir com companheiro(a) reduz, significativamente, ao longo dos anos (14,3% em 2010, 3,9% em 2011, 5,3% em 2012 e 2,9% em 2013). Em 2014, a tendência de redução da presença desses sujeitos não se confirma e nota-se um aumento relevante da representação desses sujeitos (11,1%).

Tabela 3 – Distribuição percentual de com quem moram os ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)

| Com quem mora | Período de coleta | | | | |
|-------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|
| | 2010 (n= 56) | 2011 (n= 128) | 2012 (n= 131) | 2013 (n= 137) | 2014 (n=117) |
| Pais e/ou irmãos | 57,1 | 66,4 | 64,1 | 76,6 | 57,3 |
| Amigos | 5,4 | 7,8 | 4,6 | 7,3 | 7,7 |
| Filho(s)/Filha(s) | 7,1 | 5,5 | 5,3 | 4,4 | 4,3 |
| Companheiro (a) | 14,3 | 3,9 | 5,3 | 2,9 | 11,1 |
| Tios | 3,6 | 9,4 | 4,6 | 1,5 | 1,7 |
| Avós | 0 | 2,3 | 3,1 | 1,5 | 2,6 |

| | | | | | |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Residência universitária | 3,6 | 1,6 | 0,8 | 0 | 1,7 |
| Parentes próximos | 5,4 | 0,8 | 4,6 | 1,5 | 3,4 |
| Pensionato | 0 | 0 | 1,5 | 0 | 2,6 |
| Sozinho | 1,8 | 1,6 | 5,3 | 4,4 | 6,8 |
| Outro | 1,8 | 0,8 | 0,8 | 0 | 0,9 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Situação de trabalho e renda familiar dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)

De acordo com os dados obtidos, é possível observar, ao longo dos anos pesquisados, um aumento considerável do percentual de alunos do BI-Saúde que não trabalha. Quando comparado aos outros BI, o grupo de Saúde apresenta uma situação diferente no que tange a frequência de trabalhadores. A Figura 8 demonstra um equilíbrio entre os grupos nos anos de 2010, 2011 e 2012. Em 2013 e 2014, no entanto, observa-se um aumento significativo de ingressantes que não trabalham.

Figura 8 – Distribuição percentual da situação de trabalho dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

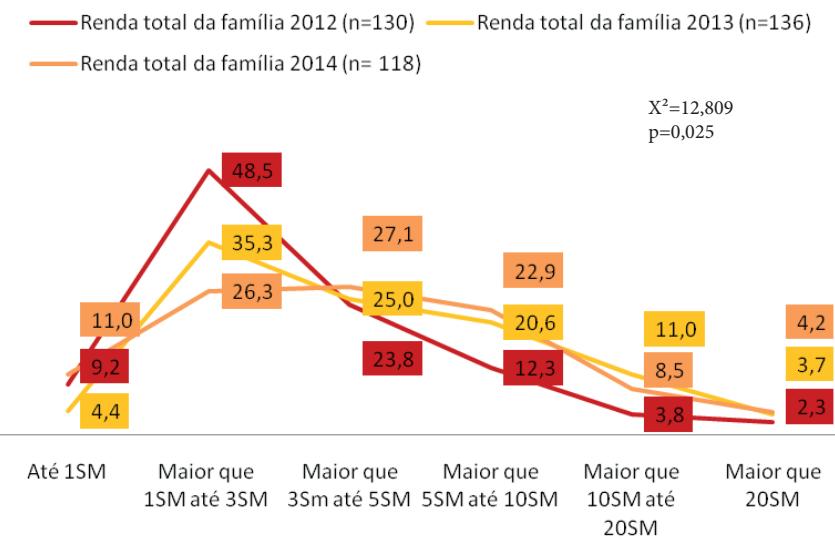
Quando se trata de saber o caráter da atividade desempenhada, em todos os anos, mais de 95% ($\chi^2=3,698$ e $p=0,296$) dos estudantes que trabalhavam declararam que exerciam atividade remunerada. Importante chamar a atenção para os anos de 2011, 2012 e 2014, em que todos os ingressantes trabalhadores afirmaram exercer atividade remunerada.

Os alunos que declararam exercer alguma atividade laborativa a cumpriram, em sua maioria, numa jornada de trabalho de até 40 horas semanais. Em 2012, um número significativo de estudantes (21,3%) exerceu atividade remunerada por mais de 40 horas semanais, e em 2013, apenas 17% excedem às 40 horas semanais. Em 2014, o percentual chegou a 24,1% de ingressantes que excedem às 40 horas semanais ($\chi^2=24,420$ e $p=0,004$).

A maioria também respondeu que é possível conciliar o BI com trabalho. Em 2012, chegou-se a um percentual de 90,2% e, em 2013, um percentual de 89,4%. Seria importante investigar a manutenção dessa expectativa no decorrer do curso, quando as exigências de cumprimento de uma carga horária de estudos fora da universidade se revelam fundamentais, além de ter que cumprir atividades extracurriculares estabelecidas no projeto pedagógico.

No que se refere à renda familiar, a Figura 9 apresenta dados sobre os anos de 2012 a 2014. A maioria dos estudantes possui renda familiar maior que um salário até três salários mínimos. Isso representa, em 2012, um percentual de 48,5%, 35,3% em 2013 e 26,3% em 2014. Ainda comparando os anos, observa-se uma redução dos percentuais para as faixas de renda até três salários mínimos e crescimento nas faixas com renda superior a cinco salários mínimos, com maior crescimento na faixa entre cinco e dez salários (12,3% em 2012, 20,6% em 2013 e 22,9% em 2014).

Figura 9 – Distribuição percentual da renda familiar de ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Hábitos e interesses dos ingressantes no BI-Saúde

Para quase todos os anos do estudo, a maioria dos sujeitos (64,8% em 2010, 54,8% em 2011, 55,0% em 2012) declara que reservará entre uma e três horas do seu tempo diário para o estudo. Em 2014, ano de maior percentual de respostas (66,9%), há indicação de disponibilidade maior que três horas de estudo diário, o que parece coerente com o aumento de estudantes não trabalhadores. Mais de 90% em todos os anos declararam possuir computador, assim como indicam acesso facilitado à internet, sendo tal acesso geralmente em casa, em computador próprio ou da família. No que se refere ao domínio de pacotes e programas de computador, apenas 1,3% dos respondentes informaram não possuir habilidades para lidar com essas tecnologias, no momento das coletas de dados. Por outro lado, a internet, as ferramentas de redes sociais e o pacote Microsoft Office estão ao alcance de mais de 90% dos estudantes que responderam ao instrumento de pesquisa. Programas mais específicos, como editores de áudio e imagem, assim como bancos de

dados, apresentaram pouca incidência de respostas positivas, o que já era esperado, por se tratarem de ferramentas de uso mais específico.

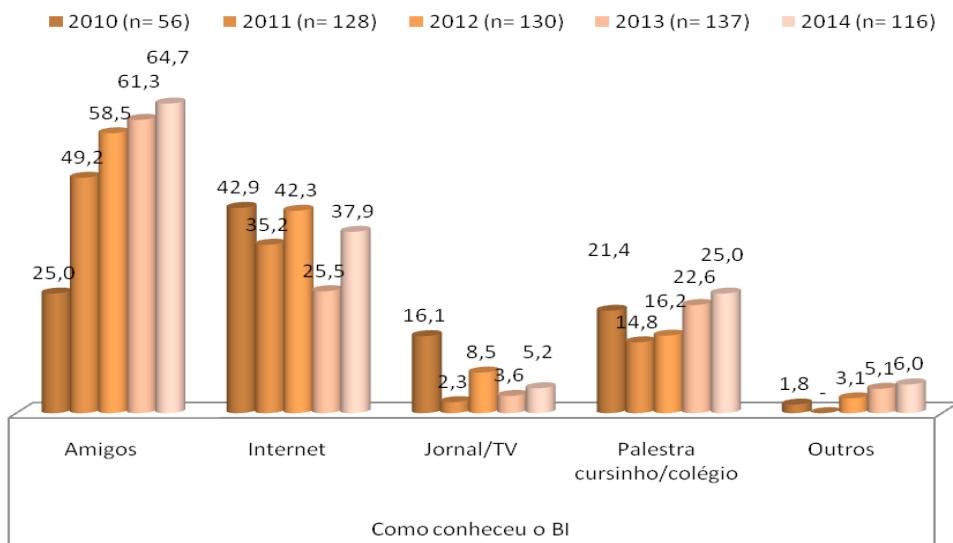
A internet e a televisão são as fontes de informação mais utilizadas pelos participantes. Jornais e revistas são citados como fontes por aproximadamente 20% dos estudantes em todos os anos.

A pesquisa também investigou como esses estudantes ocupam seu tempo livre. Num item de escolhas múltiplas, os participantes poderiam marcar todas as alternativas referentes às atividades ou hábitos de ocupação deste tempo. Analisando o conjunto total de dados, observa-se que os participantes saem com amigos ou parentes (77,1%), usam a internet (73,9%) e ficam em casa (60,7%). Ir ao cinema é a atividade cultural mais popular dentre os participantes (58,2%), seguida pelo teatro (41%). Cantar/tocar instrumento musical obteve 11,7% das respostas positivas, enquanto que tirar fotografias 7%. Práticas de leitura receberam 67,9% de respostas positivas. Por outro lado, a prática de esportes obteve 33,3% das respostas válidas para esta categoria. É interessante destacar que a opção estudar foi marcada por 38,7% dos respondentes, como atividade praticada no tempo livre.

Informações sobre o BI e expectativas para o futuro na Universidade

Em 2010, a principal fonte de informação sobre o BI dentre os respondentes foi a internet (42,9%), seguido de informações vindas através de amigos (25%) e palestras em colégio/cursinho (21,4%). Para os anos seguintes, observa-se alteração significativa para a forma de conhecimento sobre o BI, passando os amigos a serem os principais informantes sobre o BI-Saúde. Isso pode se justificar pelo tempo de implementação do curso, ampliando a divulgação do curso através da rede de amigos que cursam ou concluíram o curso.

Figura 10 – Como os ingressantes no BI-Saúde conheceram o curso (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

A Tabela 4 mostra que o que mais influenciou na decisão de cursar o BI em 2010 foi sua proposta pedagógica, que contempla uma formação mais aberta, entendida pelos estudantes como propiciadora de maiores chances no mercado de trabalho. Também a formação geral inicial foi reconhecida como importante antes de ingressar num curso tradicional, alternativa que prevalece nos anos de 2011, 2012 e 2013. Em 2014, 66,1% dos respondentes escolheram o BI por ser uma proposta interessante, diferente e inovadora. Para este item, é importante ressaltar que, por se tratar de uma questão de alternativas múltiplas, cada respondente pode escolher mais de uma resposta. Os percentuais apresentados se referem à frequência em que cada uma das alternativas foi acessada.

Tabela 4 – Motivos que influenciaram a escolha do BI-Saúde pelos ingressantes no curso (2010-2014)¹

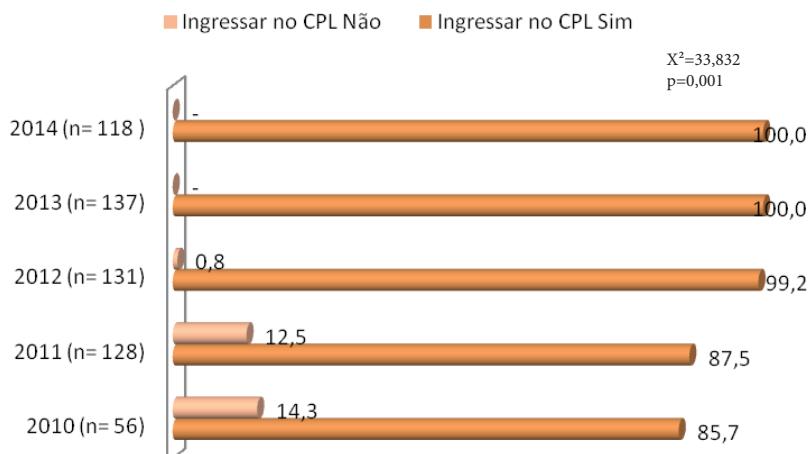
| O que influenciou a decisão em cursar o BI | Período de coleta % | | | | |
|--------------------------------------------------------------|---------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|
| | 2010 (n= 56) | 2011 (n= 128) | 2012 (n= 130) | 2013 (n= 137) | 2014 (n=118) |
| Formação que quero | 8,9 | 11,7 | 10 | 10,9 | 5,9 |
| Importante antes de ingressar num curso tradicional | 41,1 | 46,1 | 42,3 | 43,8 | 35,6 |
| Ingresso mais fácil | 30,4 | 14,1 | 15,4 | 0 | 23,7 |
| Formação mais aberta, o que levará a mais chances no mercado | 44,6 | 50 | 35,9 | 35,8 | 39,8 |
| Influência de pais, amigos, etc | 5,4 | 2,3 | 1,5 | 3,6 | 3,4 |
| Proposta interessante / diferente / inovadora | 1,8 | 0 | 57,7 | 55,5 | 66,1 |
| Desafio | 0 | 0 | 11,5 | 12,4 | 12,7 |
| Complementação à formação | 3,6 | 1,6 | 30,8 | 24,8 | 30,5 |
| Não sei qual curso escolher | 0 | 0 | 16,9 | 13,1 | 16,1 |
| Não sei | 1,8 | 1,6 | 0 | 0 | 0 |
| Outro | 10,7 | 1,6 | 0,8 | 2,2 | 4,2 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Perguntados sobre o interesse em ingressar num Curso de Progressão Linear (CPL), nota-se que desde 2010 os calouros entram no BI-Saúde com a certeza de que querem ingressar no CPL. Os dados obtidos com as amostras apontam que estes entram cada vez mais decididos, chegando a 100% em 2013 e 2014.

¹ Item de respostas múltiplas, no qual um participante pode escolher mais de uma alternativa. Os percentuais indicam as respostas positivas para cada opção apresentada.

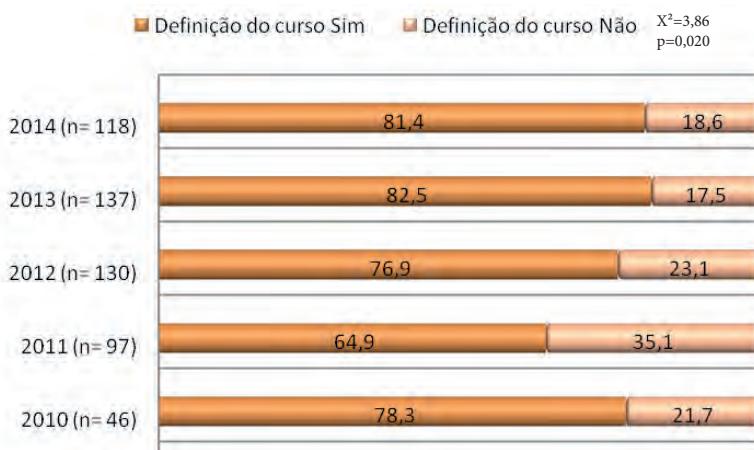
Figura 11–Distribuição percentual referente à motivação de ingresso no CPL dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Também é significativo o percentual dos estudantes que afirmam já terem escolhido qual o curso querem ingressar quanto à opção pelo CPL, o que não garante que tal escolha se mantenha até o final do curso, afinal uma das propostas do BI se refere à possibilidade de experimentação em áreas diversas, permitindo uma escolha mais madura e construída ao longo dessa graduação.

Figura 12 – Distribuição percentual da definição do CPL pretendido pelos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)

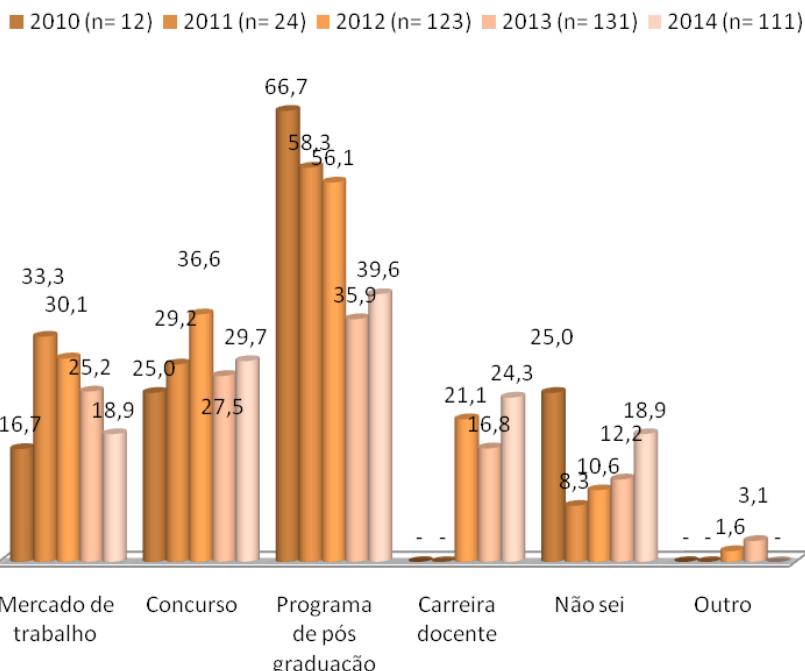


Fonte: elaborado pelos autores.

Como já esperado, os ingressantes do BI-Saúde pretendem se manter nesta área de conhecimento quando da escolha pelo CPL. Os percentuais superam 60% das respostas em todos os anos, chegando a 82,5% em 2013.

Sobre suas pretensões após a conclusão do BI, em 2010, a maior parte respondeu seguir um programa de pós-graduação. Em 2011, prevaleceram como maioria as respostas para entrada num programa de pós-graduação, seguidos de ingressante no mercado de trabalho e concurso. As amostras de 2012, 2013 e 2014 apontam para uma maioria que pretende ingressar num programa de pós-graduação, apesar de decréscimo expressivo dos percentuais apresentados em 2013 e 2014. Os resultados obtidos entre 2012 e 2014 sinalizam que, entre os calouros, existe a opção de seguir a carreira docente (21,1%, 16,8% e 24,3%, respectivamente).

Figura 13 – Distribuição percentual referente às expectativas dos ingressantes no BI-Saúde em relação ao período após a conclusão do curso (2010-2014)²

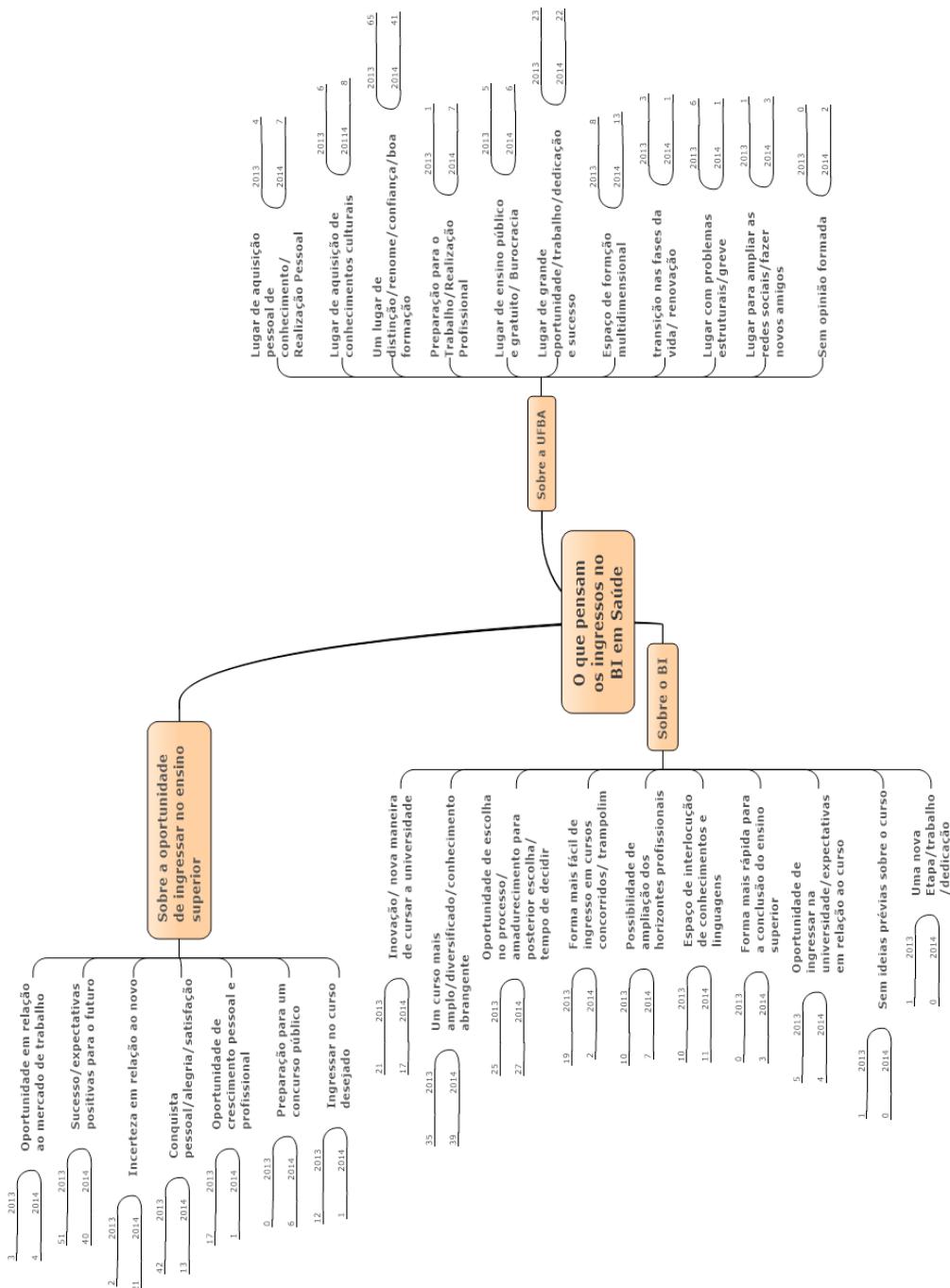


² Por se tratar de um item de respostas múltiplas, cada estudante pode marcar mais de uma opção. Os percentuais apresentados indicam aqueles que responderam sim para aquela alternativa.

Fonte: elaborado pelos autores.

As questões abertas indicaram percepções diversas sobre o curso escolhido, a UFBA e a oportunidade de ingressar no ensino superior. Os ingressantes, em sua maioria, viam o BI como um curso mais amplo, diversificado e de conhecimento abrangente, sendo o ensino superior, e essa graduação em especial, uma via para alcançar sucesso. Os estudantes revelaram ter expectativas positivas para o futuro e percebiam o ingresso no ensino superior como uma conquista pessoal. Alegria e satisfação foram sentimentos que retrataram o momento. Apesar de pontuarem alguns problemas em relação à UFBA, os estudantes, em sua maioria, a pensa como um lugar de distinção, renome e boa formação como também um lugar de grande oportunidade, trabalho, dedicação e sucesso.

Figura 14 – Sistematização de opiniões dos ingressantes no BI-Saúde (2010-2014)



Fonte: elaborado pelos autores.

Referências

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Salvador, 2010. 52 p. Disponível em: <http://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bis.pdf>. Acesso: 14 nov. 2015.

O perfil dos ingressos: algumas notas indicativas

Olívia Maria Costa Silveira
Cora Santana
Ângela Maria de Almeida Franco
Gabriel Santarém
Sônia Maria Rocha Sampaio

A seção que se segue sintetiza e compara os resultados apresentados para todos os Bacharelados Interdisciplinares (BI), ressaltando alguns aspectos observados nesse estudo longitudinal. A idade mínima é de 16 anos e o estudante mais velho tem 62 anos, com média em torno de 24,2 anos e mediana de 21,7 anos. Mais da metade dos alunos (52,1%) possui 21 anos ou menos, mas vale ressaltar que 14,5% dos entrevistados têm mais de 31 anos. A idade média dos estudantes foi diminuindo ao longo dos anos; em 2010 era 26,1; em 2011, passou a 25,6 anos; em 2012, a média foi de 24,6 anos; em 2013, foi de 22,7 anos, chegando a 21,7 anos em 2014 ($f=24,709$ e $p=0,001$). Considerando todos os alunos, independente do ano de pesquisa, as idades médias dos estudantes dos cursos de Humanidades (25,7 anos) e Artes (25,4 anos) são significativamente maiores que as idades médias dos alunos de Ciência e Tecnologia (22,66 anos) e Saúde (23,2 anos). Em 2010, os alunos do curso de Humanidades tinham idade média de 29 anos e os estudantes de Ciência e Tecnologia aprovados em 2014 apresentaram a menor média etária (20 anos).

Numa trajetória escolar regular, espera-se que o jovem entre no ensino superior com idade entre 17 e 18 anos, logo após a conclusão do ensino médio. Com o recente processo de universalização da educação (básica e superior), não são raras as histórias de atrasos na vida escolar, geralmente decorrentes de frequentes interrupções e/ou reprovações

que acontecem ao longo dos anos de escolaridade. Esse retrato é mais comum em sujeitos oriundos de classes populares, menos abastadas e provenientes de escolas públicas. Neste sentido, uma das possíveis explicações para o crescente aumento da população mais jovem nos BI é o aumento de estudantes oriundos de escolas particulares nos cursos.

Quando realizado o cruzamento entre as duas variáveis (faixa etária e a procedência do ensino médio), a relação se mostrou significativa ($\chi^2=184,695$ e $p= 0,001$), o que nos leva a confirmar a hipótese levantada quanto à relação de causalidade entre as duas variáveis. Dentre os cursos, o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BI-Saúde) concentra o percentual mais alto em relação aos estudantes oriundos do ensino privado (49,7%), enquanto o Bacharelado Interdisciplinar em Artes (BI-A) apresenta maior proporção para ingressantes que vieram da educação pública (59,6%).

O aumento de estudantes que cursaram o ensino médio na rede privada se intensifica a partir do ano de 2013, que contou com 52,8% dos respondentes que cursaram o ensino médio em escolas particulares, sendo 44,2% sem o auxílio de bolsa. Em 2014, a tendência se mantém e os oriundos de escolas da rede privada chegam a 52,6% dos respondentes. Nos demais anos, os alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas representam maioria entre os respondentes (58,3% em 2010, 59,9% em 2011 e 59,2% em 2012).

As mulheres predominam nos BI, com exceção de Ciência e Tecnologia, curso em que os homens são 67,1% dos calouros. Nos demais, mais da metade é feminina, sendo que, no BI-Saúde, elas chegam a 66,1% dos estudantes ($\chi^2=145,222$ e $p=0,001$). A participação feminina aumentou no período pesquisado de 51,9% em 2010 para 53% em 2011, alcançando 56,3% em 2012. No entanto, em 2013, retorna ao percentual de 53,9% dos matriculados nos BI, reduzindo para 52,0% em 2014 ($\chi^2=2,670$ e $p=0,614$).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2011 (IBGE, 2012), atualmente as mulheres são maioria nesse segmento de ensino no país, bem como possuem número de anos de escolarização superior aos homens, com exceção do recorte etário acima de 60 anos. Nota-se, contudo, que tal participação se concentra em áreas específicas e relacionadas com o cuidado com o outro ou mais reflexivas, como saúde e humanidades, por exemplo.

O predomínio é de alunos solteiros (87,1%), com o maior percentual de casados ou que possuem um companheiro no curso de Humanidades (12,3%). Em 2010, 82,4% eram solteiros; em 2011, aumentou para 85,7%; em 2012, os solteiros representam 88,6% dos alunos entrevistados, 89,6% em 2013 e 87,9% em 2014 ($\chi^2=68,319$ e $p=0,001$). Esses resultados são coerentes com o aumento da população mais jovem, com idades inferiores a 21 anos. Nesta mesma linha, o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BI-Humanidades) concentrar o maior percentual dentre os casados é compatível com a descrição etária do curso, que apresenta uma idade média superior aos demais BI.

Quase um quinto dos calouros (16%) possui um ou mais filhos – a média é de 1,64 filhos, com idades variando de 0 a 39 anos, mas com predomínio de crianças (0 a 14 anos) e de jovens (18 a 24 anos). Os alunos do BI-Humanidades despontam como os mais prolíferos, principalmente em 2010 e 2011, o que condiz com a sua característica de relativamente mais velhos e na condição de casado. Este resultado chama a atenção para a necessidade de repensar a dinâmica universitária e a importância de políticas voltadas para assistência estudantil, como por exemplo, a ampliação de vagas na creche da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e reestruturação do seu horário de funcionamento. Atualmente, a creche UFBA atende apenas no diurno, o que se justificava quando a oferta de ensino estava concentrada neste turno. Com a criação de cursos noturnos a partir de 2009, outras demandas são lançadas para a Assistência Estudantil.

Além de creches, é possível pensar em outras alternativas que contemplem os estudantes que possuem filhos em idade de maiores cuidados e atenção. Neste sentido, pensar em salas de acolhimento, instaladas nas próprias unidades, pode auxiliar na permanência de estudantes com filhos, apesar de reconhecermos uma possibilidade de exceção, quando pais cuidam de sua prole; essa ainda é uma tarefa atribuída às mães, que, muitas vezes, não conseguem conciliar tantos papéis sociais.

Quanto ao pertencimento étnico/racial, 78% dos respondentes se autodeclararam negros (pretos ou pardos), sendo que em 2010, 81,2% se

declararam pretos ou pardos. Em 2011, foram 78%; em 2012, 80,7%; em 2013, 73,5%, e em 2014, 74,2% ($\chi^2 = 33,349$ e $p=0,007$). Não se verificou diferenças percentuais significativas entre os cursos e entre os anos quanto à predominância de negros, mas vale salientar que, no curso de Ciência e Tecnologia, em 2010, um percentual de 26% se autodeclarou branco, em contraste com os 15% nos cursos de Humanidades e Artes e 9% no curso de Saúde. Em 2011, esse perfil se modificou: 27% se autodeclararam brancos no curso de Humanidades, 22% em Saúde e menos de 20% nos cursos de Artes e Ciência e Tecnologia. Em 2012, a prevalência de brancos se manteve estável entre os cursos, com 16% nos cursos de Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde e 19%, em Artes.

De modo geral, o cursinho preparatório para o vestibular se caracteriza como prática pouco frequente entre os sujeitos da pesquisa. Cerca de 43% dos alunos que ingressaram em 2010 fizeram cursinho pré-vestibular antes de entrar no BI, patamar comum aos demais anos, com 38% em 2011, 37,0% em 2012 e 41% em 2013 ($\chi^2 = 5,041$ e $p=0,169$). Quando se consideram os cursos, não ocorrem variações significativas, exceto por Saúde, que sempre apresenta o maior percentual de alunos que fizeram cursinho pré-vestibular (52,7% em 2010, 44,0% em 2011, 47,7% em 2012 e 56,2% em 2013).¹

De acordo com Borges e Carnielli (2005), a educação oferecida nas escolas tanto de poder público, quanto da iniciativa privada, não é suficiente para garantir o sucesso do aluno no processo de seleção para os cursos de maior prestígio. Esta falta é complementada com cursos adicionais de línguas, informática e com cursos preparatórios para o processo de seleção para o ensino superior. O financiamento dessa preparação para o ensino superior é feito pelos pais. São custos altos e viáveis apenas às famílias de maior poder aquisitivo. Um percentual significativo de alunos (46,4% em 2010, 39,7% em 2011, 35,9% em 2012, 38,1% em 2013 e 34,2% em 2014) cursou alguma faculdade antes de ingressar nos BI, no entanto observa-se um decréscimo dos percentuais ao longo do tempo, indicando uma possível atratividade dos cursos para aqueles alunos recém saídos do ensino médio. Interessante observar, mesmo sem diferença significativa entre os BI, que em 2010

¹ Devido a um problema técnico, as informações referentes a esta variável não foram processadas em 2014.

(53%) e 2011 (45%) foram os de Humanidades que mais frequentaram curso superior prévio, e em 2012 foram os estudantes do BI em Saúde (42%). As áreas de conhecimento do curso frequentado, em todos os anos, antes de ingressar no BI foram: Ciências Sociais Aplicadas (41%), Ciências Humanas (15%) e Ciências da Saúde (11%). As demais áreas não alcançaram 10% de respostas válidas. Essa mesma tendência se verificou entre os cinco anos de estudo. Essa formação foi, para a maioria, interrompida (51%).

Apesar de não haver diferença significante quanto a essa formação anterior, entre os anos de estudo e entre os BI, são os alunos de Saúde aqueles que mais completaram outro curso superior ou o mantém em andamento. Os principais motivos da interrupção do curso foram os problemas financeiros (32%), incompatibilidade e/ou expectativas não atendidas (21%), a opção por outro curso ou ter ingressado na UFBA (19%) e falta de tempo ou incompatibilidade com o trabalho (11%). Os demais motivos não alcançaram 10% de respostas válidas.

Essa hierarquia de motivos é seguida pelos alunos de todos os BI, exceto para os de Ciência e Tecnologia, para os quais as expectativas não atendidas superaram a questão financeira. A escolha de uma profissão é um dilema para muitos jovens e adultos que buscam um lugar no mundo do trabalho. São comuns as histórias de frustração e insatisfação com o curso escolhido, muitas vezes pela imaturidade do momento da escolha, além das dificuldades financeiras que se apresentam ao longo do processo. Interessante observar que, quando perguntados sobre o que pensam do BI, as respostas mais frequentes indicam que os ingressantes o percebem como um curso mais amplo, aberto e mais diversificado, que permite a escolha da profissão no processo, de forma mais amadurecida. Os resultados corroboram com a proposta do ensino superior em ciclos, como proposto nos BI.

Pouco mais de 20% dos alunos dominam algum idioma estrangeiro, com predominância do inglês (63%), seguido do espanhol (26%). Em 2014, eles representaram 35,6% dos participantes; 30% em 2013; 25% em 2012; 21% em 2011; e para 20% em 2010. A relação entre a escola de origem e o domínio de língua estrangeira apresenta-se estatisticamente significativa ($\chi^2=137,776$ e $p=0,001$), sendo que 64,8% daqueles que conhecem outro idioma são oriundos das escolas particulares, o que nos parece coerente já que as formações em outros idiomas, assim

como os cursos preparatórios para o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), exigem um investimento financeiro alto, possível entre estudantes originários de um recorte populacional economicamente mais abastado. Apesar de algumas opções voltadas para um público estudantil com recursos financeiros escassos, estas parecem não ser suficientes.

A quase totalidade dos alunos mora em Salvador (84,4%) ou na sua região metropolitana. A indicação do bairro de residência em Salvador – dividida em 13 zonas, para efeito desta variável – revela três áreas da cidade a referenciar o local de moradia dos alunos ingressantes no BI entre 2010 a 2014, destacadas por superarem 10% das respostas válidas:

- Orla I - Barra/Graça/Ondina/Rio Vermelho/Federação (16,8%);
- Miolo II – Fazenda Grande/Pau da Lima/Cajazeiras (10,5%);
- Centro II – Brotas (11,5%);

Tais áreas, que abrigam quase metade dos calouros – e são aqui identificadas pelos seus bairros de referência –, correspondem a um zoneamento bastante típico de Salvador (orla, miolo e centro) e guardam, cada uma delas, uma relativa homogeneidade quanto às condições urbanas e sociais. Sem desconhecer as diferenciações internas existentes, pode-se associar a Orla I a um padrão social mais abastado, enquanto o Centro II apresenta um padrão mediano, e o Miolo II corresponderia a tipologias habitacionais mais precárias e a estratos populacionais mais pobres.

Quando comparados os quatro BI, observa-se que são estas mesmas zonas as que mais concentram a moradia dos alunos. No entanto, surgem outras referências espaciais significativas: Centro I (Centro Antigo e adjacências), apontada pelos cursos de Artes por 12% dos alunos e de Saúde (11,0%); Miolo I (Pernambués/Cabula/Tancredo Neves), bairros de reconhecida precariedade social e urbana, além de Orla III (Boca do Rio/Imbuí/Piatã), locais de destaque para o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BI-CT).

Vale ressaltar que os *campi* da UFBA em Salvador se localizam na área identificada como Orla I, ou em bairros próximos. Apesar dos custos mais altos, a proximidade da universidade facilita a vida do estudante e, em alguns casos, também reduz seus custos com transporte e

alimentação. No entanto este estudo não se aprofundou nessa questão, mas reconhece a necessidade de fazê-lo.

Mais da metade dos alunos mora com os pais e/ou irmãos (57%), arranjo familiar principal quando observado cada um dos BI, com maior percentual no BI-CT (64%). Um pouco mais de 10% vive com o companheiro(a) e 9% afirmaram morar com os filhos. No total, apenas 4% dos calouros afirmaram morar sozinhos, e somente dez alunos moram em residência universitária. A presença de estudantes que residem nesse último tipo de residência chama a atenção, já que a coleta de dados ocorreu no momento da matrícula quando ainda não seria possível a referência de moradia em residência universitária.

Metade dos alunos que ingressaram no BI entre 2010 e 2013 trabalha. Em 2014, há uma modificação nesse resultado: 72,6% declararam não ter atividade laborativa. Neste sentido, observa-se diferença entre os BI. A maioria dos estudantes do BI-A (51,1%) desenvolve atividades laborativas, enquanto para Humanidades, Saúde e Ciência e Tecnologia, os resultados apontam em outra direção (48,9%, 39,3% e 44,1%, respectivamente) ($\chi^2=22,357$ e $p=0,001$).

Entre 2010 e 2013, houve um ligeiro declínio no percentual de calouros trabalhando (53,3% em 2010, 54,5% em 2011, 49,5% em 2012, 44,4% em 2013), no entanto esta redução se mostra mais acentuada em 2014, que apresenta 27,6% de calouros em situação laboral ($\chi^2=87,352$ e $p=0,001$).

Aos alunos que trabalham, foi questionado se as atividades desempenhadas eram remuneradas, a carga horária a elas dedicada e se seria possível conciliar o trabalho com o curso. Para a quase totalidade dos alunos trabalhadores (98%), a atividade é remunerada e para 55% deles requer 40 horas semanais, sem variação entre os BI. No curso de Artes, verificou-se o maior percentual de alunos trabalhando até 20 horas (27%), valor que cai para 19% no curso de Saúde e para a metade (14%) nos demais cursos.

Em 2012, incluiu-se a informação sobre o turno do BI. Analisando essa questão com a condição de trabalho, mais da metade dos calouros dos cursos noturnos trabalham (52,4%), e quando se verifica o turno diurno, esse percentual se reduz a 19,9% ($\chi^2=153,360$ e $p=0,001$). Verifica-se o menor percentual de estudantes trabalhadores no BI em Saúde diurno (13%), enquanto 58,2% dos calouros do BI-A noturno

desenvolvem atividades laborares. Quase a totalidade (85%) dos estudantes trabalhadores acredita que poderá conciliar o trabalho com os estudos sem perdas de desempenho em alguma das duas atividades.

Para Vargas e Paula (2013) o trabalho se coloca como obstáculo entre a intenção do estudante e seu “efetivo ingresso” na educação superior. No processo de democratização da educação superior no Brasil, é notória a presença de estudantes trabalhadores na universidade, especialmente nos cursos noturnos. Num desenho mais convencional e comum nas universidades públicas, ao estudante é solicitado, mesmo que informalmente, uma dedicação integral para seu processo formativo. Essa nova realidade que invade a educação superior no Brasil clama por reflexões acerca das estratégias de ensino-aprendizagem, como também a dinâmica das aulas presenciais e as atividades extracurriculares. Por outro lado, para alguns estudantes, a falta de trabalho associada a dificuldades econômicas também se coloca como dificultador de permanência. Apesar de políticas voltadas para a assistência estudantil, essas ainda não são suficientes para atender integralmente às novas demandas apresentadas pela “nova” comunidade estudantil.

Cerca de 87% dos alunos que trabalham o fazem em Salvador, sobretudo – e não por acaso – em três zonas que contêm o antigo centro e as novas centralidades urbanas e, portanto, as principais estruturas de serviços e empregos: Centro I (Centro Antigo e adjacências), com 22%, Orla II (Pituba/Itaigara/Costa Azul), para onde afluem 19% dos calouros; e Orla I (Barra/Graça/Ondina/Rio Vermelho/Federação) com 12%. As demais localizações de empregos estão distribuídas nas outras zonas mapeadas na cidade, conforme mapas vistos anteriormente.

Quando se observa o local de trabalho dos estudantes, segundo cada BI, esta concentração nas três centralidades referidas se mantém, mas os alunos dos cursos de Ciência e Tecnologia concentram mais as suas atividades laborais na zona Orla II (22%) do que na área central (20%).

Em 2012, uma nova questão foi incorporada ao questionário: a renda familiar mensal. Nos dois anos em que o dado foi coletado observa-se uma redução dos percentuais nas faixas de renda mais baixas, até três salários mínimos (61,8% em 2012, 44,8% em 2013 e 38,2% em 2014) e um aumento nos percentuais das faixas mais abastadas. Como esperado, observa-se uma relação estatisticamente significativa

($\chi^2=313,892$ e $p=0,001$) entre a renda familiar e a escola onde cursou o ensino médio.

Ao longo desses cinco anos de pesquisa, a proposta dos BI como uma nova opção para cursar o ensino superior fica mais conhecida, aumentando o número de estudantes que tomam conhecimento do curso através de amigos. Por outro lado, as informações através de palestras em colégios e cursinhos estão pouco representadas nas respostas dos estudantes em todos os anos da pesquisa, indicando uma frágil relação entre os níveis educacionais e a necessidade de estreitar essas inter-relações.

A preocupação com o mercado de trabalho é central como motivação para os calouros de todos os cursos, associada à importância estratégica atribuída ao BI para o posterior ingresso em um curso tradicional.

Os principais motivos que levaram os alunos a decidir pelo BI foram: a possibilidade de uma formação aberta, com mais chances de ingressar no mercado de trabalho (44,5%); sua importância antes de ingressar num curso tradicional (34,9%); ser uma proposta inovadora, diferente e interessante (30,5%); propiciar a formação pessoal desejada (17,3%); a suposição de que o ingresso seria mais fácil (13%) e ser uma complementação para a sua formação (11%). A influência da família e de amigos foi citada por apenas 4% dos entrevistados. Outros motivos foram levantados, mas nenhum por mais de 10% dos calouros.

Os calouros do BI-A, entretanto, parecem menos interessados em transitar para outras graduações e mais focados nas chances de atingir a formação pessoal desejada, comportamento que não se mantém em 2014, quando os percentuais superam 90,0% dos respondentes para todos os cursos estudados. Por outro lado, os alunos ingressantes nos BI-CT e BI-Saúde demonstram um maior pragmatismo, ao serem mais atraídos, relativamente aos demais, pela ideia de ingresso mais fácil, o que condiz com a realidade mais competitiva no processo seletivo para essas áreas, seja na UFBA como em outras Instituições de Ensino Superior (IES). De todo modo, observa-se um aumento progressivo ao longo dos anos do estudo, chegando a índices bastante expressivos (94,9% em 2012; 97% em 2013; e 96,7% em 2014).

Se a certeza em relação ao Curso de Progressão Linear (CPL) cresce expressivamente ao longo dos anos, não se observa o mesmo comportamento quando investigado sobre a definição da futura graduação.

Entre 2010 e 2013, os percentuais que representam aqueles estudantes que declaram ter uma definição sobre o CPL que pretende cursar após a conclusão do BI sofrem um decréscimo (72,2%, 68,2%, 62,2% respectivamente), voltando a crescer em 2014 (69,2%).

Os alunos entrevistados, em sua maioria (59,8%), disponibilizarão de uma a três horas/dia para estudar, carga horária para a qual convergem os calouros dos BI, com exceção de BI-Saúde, cujos alunos declaram que disponibilizaram mais de três horas diárias para o estudo. Observa-se que a disponibilidade de uma e três horas para o estudo é a mais comum entre os estudantes trabalhadores (65,1%) e não trabalhadores (55,2%), no entanto exceder a esse tempo apresentou respostas mais significativas para o grupo de estudantes não trabalhadores, como já se esperava.

De acordo com os resultados, mais de 90% dos estudantes dos BI possuem computador em suas residências ou de parentes, têm acesso fácil à internet e dominam programas e pacotes básicos, como Microsoft Office. Também a internet é apontada como a principal fonte de informações utilizadas pelos estudantes em geral.

Essa pesquisa propôs descrever o perfil dos ingressantes nos BI da UFBA, de forma a apresentar as frequências simples encontradas. No entanto, além de sistematizar os dados de forma a identificar o perfil de cada um dos BI, considerando o ano da coleta de dados, também realizou alguns cruzamentos entre variáveis na tentativa de buscar relações causais entre elas.

A partir dos resultados encontrados, observa-se que a natureza da escola onde o estudante cursou o ensino médio impacta na redução da idade média dos ingressantes, no crescimento percentual das faixas mais altas de renda familiar, no domínio de língua estrangeira e na redução percentual de estudantes trabalhadores.

Essas relações merecem estudos específicos, especialmente quando se observa que a diferença acontece entre os ingressantes oriundos de escolas públicas e privadas, não se observando maiores diferenças entre estudantes que cursaram o ensino médio em escolas privadas com ou sem bolsa.

Como todo estudo exploratório, essa pesquisa levanta informações que não se esgotam nem explicam os fenômenos identificados. Desta forma, indicamos que novos estudos sejam realizados e, em especial,

chamamos atenção para alguns temas que se mostraram impactantes neste estudo:

- Trajetória escolar do ingressante;
- A compreensão da proposta dos BI pelas escolas e por estudantes de ensino médio;
- Estudo comparativo entre os ingressantes no BI e nos demais cursos da UFBA;
- Os estudantes trabalhadores;
- Local de moradia.

Referências

BORGES, J. L. das G. B.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100007&lng=en&nrm=iso&tlang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2013.

IBGE. Departamento de Estatísticas e Indicadores Sociais. Síntese de Indicadores de 2012. IBGE, Brasília, 2012. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtml> . Acesso em: 12 set. 2015.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. Costa. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/97717/8279>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

Perfil e trajetórias acadêmicas de egressos dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Vanessa Prado dos Santos
Marcio Luis Ferreira Nascimento
Renata Meira Véras
Eloísa Leite Domenici
Genaro Fernandes de Carvalho Costa
Elisa Mendes Oliveira Santos
Adriano Alberto de Almeida
Bruno Adelmo Ferreira Mendes Franco
Tâmila Pires da Silva

Introdução

No ano de 2006, iniciou-se na Universidade Federal da Bahia (UFBA) a discussão sobre a implementação do projeto UFBA Nova, com propostas de reformulação da forma de ingresso na Universidade, dos currículos e do ensino de graduação dentro da instituição. (TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013) Essa proposta defendeu a manutenção das políticas de ações afirmativas, buscando tornar a instituição universitária uma ferramenta de inclusão social via educação superior (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Foi nesse ambiente que surgiu a proposta de criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e a implantação do regime de ciclos na UFBA. Baseado nos ideais de Anísio Teixeira das décadas de 1930 e 1960, o que se defendia era que os estudantes entrassem na UFBA, em um primeiro ciclo de formação básica não profissionalizante, com duração mínima de três anos, e que, num segundo momento, eles pudessem escolher um caminho a seguir, com as possibilidades

de iniciar o segundo ciclo em um curso de progressão linear profissionalizante, ou entrar em um dos programas de pós-graduação, ou ainda finalizar seus estudos com o título de Bacharel em Saúde. (ALMEIDA FILHO, 2007)

Em 22 de outubro de 2008, o Conselho Universitário da UFBA aprovou o regimento do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), instituindo-se então a primeira unidade universitária com BI da Bahia, vinculados ao Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni). (BRASIL, 2007) Os BI foram implementados em quatro áreas do conhecimento (Artes; Ciência e Tecnologia; Humanidades e Saúde) e as suas coordenações foram indicadas ainda em outubro de 2008, para realizar a redação e revisão dos projetos originais de formatação dos cursos, antes mesmo do início das suas atividades. (UFBA, 2008) As atividades de planejamento dos BI iniciaram-se, assim, com a designação de diversos professores transferidos de outras unidades. Num segundo momento, em dezembro de 2008, novos docentes compuseram, via concurso público, o corpo docente do IHAC. Outras contratações ocorreram nos anos seguintes, fortalecendo o corpo de servidores técnico-administrativos e docentes. (ALMEIDA FILHO, 2007; TEIXEIRA; COELHO, 2014)

Os BI tiveram início no ano letivo de 2009, com a abertura de 900 vagas nos turnos vespertino e noturno, entre as quatro áreas, com seleção anual através do vestibular da UFBA. Em janeiro e fevereiro desse mesmo ano, foram realizadas as matrículas dos calouros, continuando também as discussões sobre o planejamento acadêmico, o projeto pedagógico dos cursos e seus respectivos componentes curriculares obrigatórios. Em março de 2009, houve o início das aulas do primeiro semestre dos BI e, em setembro, as do segundo semestre letivo. Apenas em 2010, após duas grandes revisões e apreciações nas reuniões da Congregação do IHAC e na Câmara de Ensino e Graduação, os projetos pedagógicos dos BI foram aprovados em definitivo. Esses projetos político-pedagógicos estabeleceram cinco princípios para as construções dos currículos de cada BI, são eles: Autonomia, Flexibilidade, Articulação, Atualização e Inclusão das três culturas. (TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013) A primeira turma de ingressos dos BI completou o curso no final do ano de 2011, com graduação no início de 2012. O objetivo deste capítulo

é apresentar, então, o perfil geral e as trajetórias acadêmicas dos estudantes egressos da primeira turma dos quatro BI da UFBA, um curso originário de uma nova forma de pensar o ensino superior no Brasil.

Metodologia da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa de metodologia quantitativa e qualitativa, que teve início em novembro de 2012 e ocorreu em duas etapas consecutivas: aplicação de questionários semiestruturados *on-line* e realização de entrevistas com os egressos dos BI. O grupo de pesquisa que idealizou e realizou o estudo foi composto por professores dos quatro BI e por estudantes da graduação e pós-graduação da UFBA.

Aplicação dos questionários semiestruturados

Para definirmos o perfil e as trajetórias acadêmicas dos egressos dos BI, utilizamos, inicialmente, como instrumento para coleta de dados, um questionário semiestruturado, usando a ferramenta Lime Survey. Esse questionário, a título de pré-teste, foi aplicado a cinco estudantes egressos, bolsistas do projeto, que o consideraram de fácil compreensão e não apontaram problemas em respondê-lo. As sugestões que surgiram após essa aplicação “piloto” foram discutidas pelo grupo, com algumas inclusões e exclusões de questões, chegando-se à versão final do questionário, que foi aprovada pela equipe da pesquisa.

Essa versão final continha 62 questões, divididas em objetivas, de múltipla escolha e discursivas. O *link* do questionário *on-line* foi enviado para os *e-mails* dos egressos cadastrados no sistema acadêmico da UFBA, mediante um convite para participarem deste estudo, com uma solicitação de consentimento livre e esclarecido, caso o convite fosse aceito. Foi dado um prazo de 30 dias para a resposta aos questionários, com uma segunda chamada aos que não o haviam respondido. A análise dos resultados foi realizada após esse período.

Realização das entrevistas semiestruturadas

Entre os estudantes que já haviam respondido ao questionário *on-line*, foram selecionados estudantes para participar das entrevistas

individuais, buscando, preferencialmente, egressos com trajetórias acadêmicas diversas, seja durante o Bacharelado ou em relação às suas escolhas após a conclusão dos BI. Sendo assim, entrevistou-se um total de 40 estudantes, sendo dez estudantes egressos de cada um dos quatro Bacharelados Interdisciplinares.

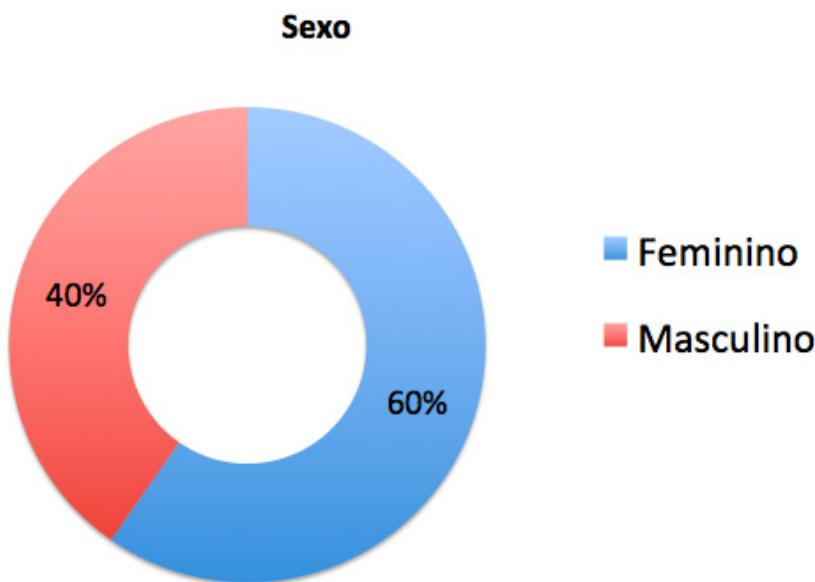
As 21 perguntas do roteiro de entrevista também foram idealizadas pelo grupo da pesquisa e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas no período de abril a maio de 2013. Todas elas foram gravadas em formato digital e transcritas. Para a análise, foram identificadas, inicialmente, ideias recorrentes e tanto as respostas às perguntas do questionário, quanto as narrativas produzidas nas entrevistas, foram categorizadas de acordo com os objetivos do estudo. Os egressos entrevistados foram identificados apenas com letras e números.

Os egressos concordaram em participar desta pesquisa, mediante aceitação *on-line* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi disponibilizado na folha de rosto do questionário *on-line*, que foi enviado para os estudantes, na qual estavam contidas as informações necessárias relativas à garantia de sigilo e objetivos da pesquisa. Os dados que serão apresentados neste capítulo são referentes ao total de estudantes dos quatro BI (Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde) que responderam ao questionário *on-line*. As entrevistas serão analisadas nos demais capítulos específicos de cada BI. Responderam ao questionário *on-line* 129 estudantes egressos dos BI. Duzentos e oito estudantes foram graduados, em janeiro de 2012, nos BI da UFBA. Sendo assim, nossa amostra corresponde a 62% do total de egressos que concluíram os quatro BI no ano de 2011.

Perfil discente dos egressos em 2011

Dos 129 estudantes graduados no ano de 2011, 52 eram do sexo masculino (40%) e 77 do sexo feminino (60%), com idade variando de 19 a 63 anos, dados que estão em consonância com os demais cursos da UFBA (2013) e com pesquisas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (ANDIFES, 2011) Segundo a UFBA (2013), o percentual de mulheres nos diversos cursos, no ano de 2008, foi de 51%. Já o levantamento da Andifes (2011) apontou 53,1% de mulheres nos cursos superiores de todo o Brasil.

Figura 1– Distribuição por sexo dos egressos dos bacharelados interdisciplinares da UFBA em 2011

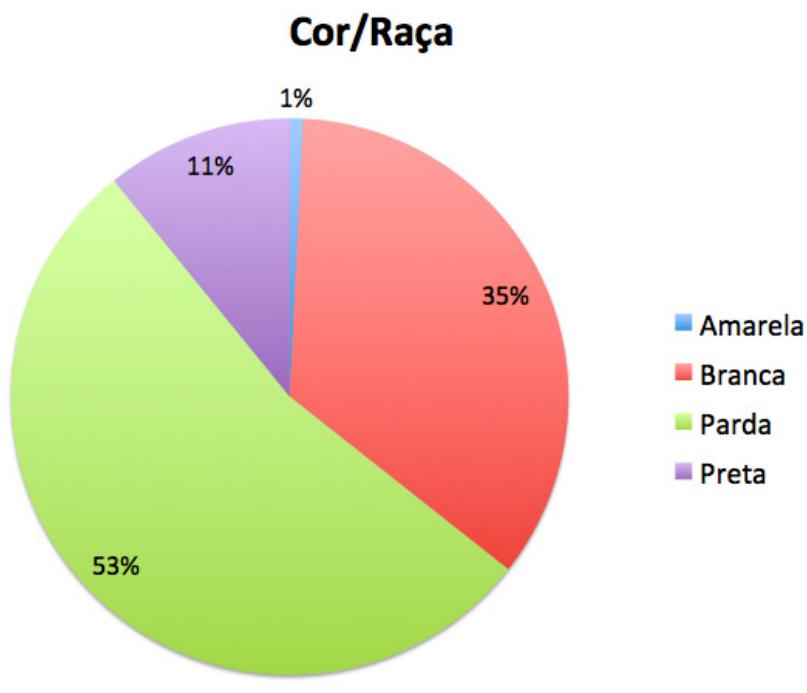


Fonte: elaborado pelos autores

No período da conclusão da graduação, a média de idade dos bacharéis era 25,42 anos, sendo que 84 (65%) estudantes tinham até 25 anos, 21 (16%) de 26 a 30 anos, 9 (7%) de 31 a 35 anos e 15 (12%) acima de 36 anos.

Cerca de 69 graduandos se autodeclararam pardos (53%), 45, brancos (35%), 14, negros (11%) e um, amarelo (1%) (Figura 2). Os estudos realizados pela UFBA (2013) e Andifes (2011) mostram que, em 2009, havia 44,8% de estudantes que se declararam pardos na UFBA e, em 2010, a maioria se declarou da cor branca (53,93%) nas Instituições de Ensino Superior (IES). (ANDIFES, 2011)

Figura 2 – Porcentagem dos 129 egressos dos Bacharelados Interdisciplinares em relação à autodeclaração da cor/raça



Fonte: elaborado pelos autores.

Perguntados sobre seu estado civil, 106 estudantes afirmaram que eram solteiros (82,2%), 12 casados (9,3%), nove tinham união estável (7%) e dois eram divorciados (1,6%).

Quanto ao número de filhos, a maioria 102 (79,1%) respondeu não ter filhos, enquanto 13 (10,1%) egressos afirmaram ter um filho, 2 (1,6%) terem dois filhos e apenas um (0,8%) mais de três filhos.

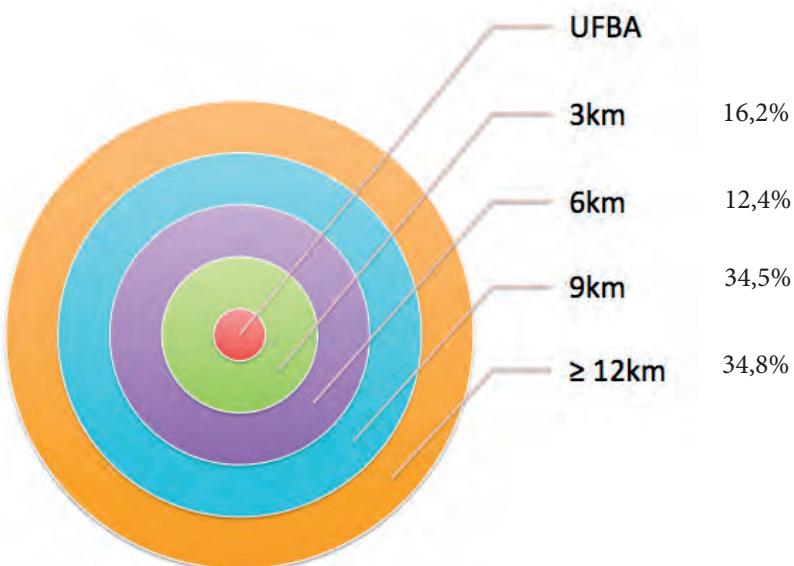
Referente ao tipo de instituição onde cursou o Ensino Médio, 48 (37,2%) pessoas responderam ser egressas de escolas da rede pública; 72 (55,8%), de escolas da rede particular; 5 (3,9%), de escola particular com bolsa; e 4 (3,1%), ter estudado em ambos os tipos de instituições (particular e pública). Dados semelhantes aos nossos foram também encontrados na UFBA, em 2009, nos quais o percentual de estudantes oriundos das escolas da rede particular foi de 44,2%. (UFBA, 2013)

Com relação à naturalidade, 72 (55,8%) são da cidade de Salvador; 44 (34,1%), do interior da Bahia; e 13 (10,1%), de outros estados. Questionados sobre a cidade de moradia durante os BI, 121 (93,8%)

residiam em Salvador e 8 (6,2%) na região metropolitana de Salvador, sendo que 28 (21,7%) mudaram-se para a capital para cursar o BI. Esses dados revelam que a grande maioria dos egressos dos BI já residia em Salvador (78,3%) quando ingressou nos cursos. Tal aspecto parece estar ligado à forma de seleção através do vestibular, que restringia as cidades para a realização das provas. Em 2010, o IHAC adotou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para tal seleção, ampliando assim a possibilidade de procedência de estudantes de qualquer cidade do Brasil. (TEIXEIRA; COELHO, 2014)

Foi perguntado também sobre o bairro em que o estudante morou por mais tempo durante o curso. A Figura 3 ilustra a distância em quilômetros da residência dos 129 egressos dos BI em 2011 até o *campus* de Ondina da UFBA, onde se localiza o IHAC, sede dos BI. Quanto à pergunta sobre com quem residiam, 56 egressos responderam que moravam com os pais; 14, com amigos; 16, com companheiro(a); outros 26, com familiares; 10, sozinhos; um residia em pensionato; e a opção “outros” foi assinalada por cinco egressos.

Figura 3 – Representação gráfica do local de moradia dos egressos e a distância relativa ao *campus* de Ondina da UFBA



Fonte: elaborado pelos autores.

Sobre quanto tempo por dia passavam no transporte para chegar ao *campus* de Ondina, 49 (38%) responderam que levavam até 30 minutos; 38 (29,5%), entre 30 minutos e uma hora; 29 (22,5%), entre uma e duas horas; e 13 (10,1%), mais de duas horas. O ônibus foi o meio de locomoção mais utilizado, sendo citado por 79 estudantes (61,2%); 34 (26,4%) usavam automóvel próprio; 12 (9,3%) iam a pé e quatro (3,1%) utilizavam outros meios de transporte. Estudo realizado em todo o Brasil pela Andifes (2011) mostrou que, em 2010, o ônibus também foi o meio de transporte mais utilizado pelos estudantes (56,56%). É importante destacar que cerca de um terço dos egressos levava cerca de uma hora ou mais para chegar à Universidade, evidenciando as dificuldades relacionadas à mobilidade urbana na cidade de Salvador.

Questionados sobre se exerciam outra atividade paralela ao BI, 56 (43,4%) responderam que não, 73 (56,6%) responderam que sim, sendo que três estudantes cursavam outra graduação em paralelo. Os estudantes não responderam à pergunta sobre se a atividade que exerciam era remunerada ou não. Com relação à pergunta sobre se a atividade paralela levou a uma perda de desempenho durante o BI, nove (16%) responderam que sim; 27 (48,3%), que parcialmente; e 20 (37,7%), que não. Cardoso e Sampaio (1994) revelaram, em seu estudo, que o trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado, quanto reduz seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico.

Em relação ao turno em que cursaram a maioria dos componentes curriculares, 98 estudantes (76%) responderam o noturno e 31 (24%), o diurno. A maioria das vagas disponibilizadas pelos BI é no turno noturno, o que reforça a política de inclusão social dos jovens pertencentes aos diversos segmentos sociais, possibilitando associar o trabalho e o acesso a uma universidade pública e gratuita.

Perguntados sobre o que mais gostam de fazer no tempo livre, as principais respostas foram: navegam na internet (95 – 73,6%); saem com amigos (93 – 73,6%); vão ao cinema/galerias (93 – 73,6%); e ficam em casa (73 – 56,6%). Também foram citadas, com menor frequência: vão à praia (54 – 41,9%); saem para dançar (73 – 56,6%); vão ao teatro (41 – 31,8%); vão a museus (20 – 15,5%); vão à igreja/templo/terreiro (19 - 14,7%); fotografam (12 – 9,3%); e “outros” (17 – 13,2%). Um

dado significativo é o elevado percentual de uso da internet no tempo livre.

Sobre a disponibilidade de computador ou *netbook* próprio, durante a graduação no BI, 116 estudantes (89,9%) responderam que dispunham do equipamento e 13 (10,1%) que não dispunham. O IHAC, desde 2010, passou a disponibilizar para os estudantes *netbooks* para uso no *campus*. Quando perguntados sobre se utilizaram esses equipamentos sob a forma de empréstimo, 40 (31%) responderam que sim e 89 (69%) que não. Os estudantes que fizeram uso do equipamento responderam que utilizaram os *netbooks* com a frequência de um a três dias por semana. Embora apenas 13 (10,1%) não possuíssem esse equipamento, 40 (31%) utilizavam os *netbooks* fornecidos pelo IHAC, o que revela que, ao menos, uma parte desse grupo evitava trazer o equipamento próprio. Isso pode demonstrar tanto o receio de um eventual roubo, quanto a presença, nas suas residências, de um computador não portátil ou de uso coletivo, não passível de ser transportado para a universidade.

Trajetórias acadêmicas dos egressos

O questionário *on-line* continha perguntas relacionadas com as trajetórias dos estudantes, buscando conhecer os caminhos e as escolhas de cada um durante os três anos de graduação. Para a pergunta “Por que você decidiu cursar o BI?”, a maioria – 88 (68,2%) – respondeu que isso ocorreu por acreditar que o BI é “uma proposta interessante/diferente/inovadora”; 38 estudantes (29,5%) responderam que foi “porque acho importante antes de ingressar num curso tradicional”; 33 (25,3%), “porque me possibilitará uma formação aberta e, sendo assim, acredito que terei mais chances de ingressar no mercado de trabalho”; 44 (34,4%), “é uma complementação à minha formação”; 21 (16,3%), “pelo desafio”; 34 (26,4%), “porque achei que o ingresso seria mais fácil”; 40 (31%) responderam que foi “porque não sei qual curso escolher e com o BI posso escolher com mais certeza o curso”; 21 (16,3%), “porque é a formação que quero para mim”; seis (4,7%), “porque fui influenciado (pais/amigos)”; um (0,8%), “não sei”; 10 (7,8%) assinalaram a resposta “outros”, acrescentando, por exemplo, que “a UFBA não conta com o curso de Relações Internacionais e o BI era o que melhor se adequava às minhas necessidades” e que o motivo dessa decisão foi

a “formação humanística, poder conhecer amplamente o mundo acadêmico”. Os estudantes podiam assinalar mais de uma resposta. Quando questionados sobre o ingresso em cursos de graduação anteriores ao BI, 85 (65,9%) egressos responderam negativamente e 44 (34,1%), afirmativamente. Isso corrobora o dado acima segundo o qual cerca de 1/3 desses egressos dos BI, em 2011, vislumbrou essa modalidade de curso como forma de enriquecimento de sua formação prévia.

Perguntados sobre se consideravam que os componentes curriculares, obrigatórios e optativos da etapa de formação geral (três primeiros semestres do curso) tinham cumprido o objetivo proposto de formação interdisciplinar, 70 (54,3%) responderam que sim, 54 (41,9%), em termos e cinco (3,9%) responderam que não. Sobre as principais fontes de informação utilizadas, 31 (24%) responderam jornais impressos; 25 (19,4%) responderam revistas; 74 (57,4%) responderam televisão; 23 (17,8%), rádio; 87 (67,4%), livros; 126 (97,7%), internet e 6 (4,7%) “outros”. Acerca do hábito de leitura, 34 (26,5%) responderam ler sobre temas ligados ao trabalho; 110 (85,3%), sobre temas ligados aos estudos; 75 (58,1%), leituras gerais; 37 (28,7%), literatura; e oito (6,2%) assinalaram “outros”.

Algumas perguntas solicitavam que o estudante qualificasse sua resposta acerca da motivação e do alcance de suas metas concernentes ao BI, nas opções “totalmente”, “parcialmente” ou “muito pouco ou nada”. A Figura 4 apresenta as respostas referentes ao que mais os motivou a cursar o Bacharelado e o quanto atingiram essa meta.

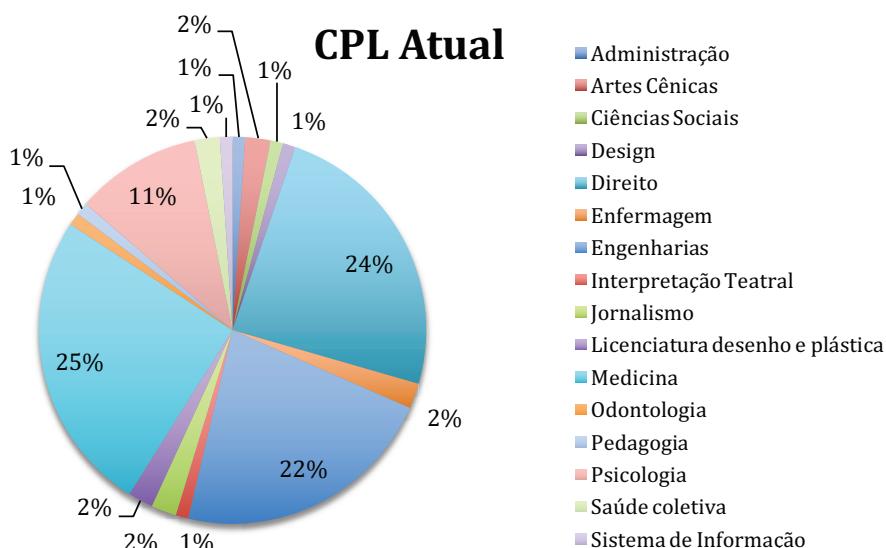
Figura 4 – Motivações e alcance de metas nos BI

| Itens | Qualificação | | | | Metas | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|------------|--------------|-------------|-------------|
| | Totalmente | Parcialmente | Muito pouco | S/ Resposta | Totalmente | Parcialmente | Muito pouco | S/ Resposta |
| Qualificação para o mercado de trabalho | 18 (14%) | 45 (34,9%) | 57 (44,2%) | 9 (7%) | 4 (3,1%) | 51(39,5%) | 8 (6,2%) | 66 (51,2%) |
| Acesso posterior a cursos de progressão linear profissionalizantes | 77 (59,7%) | 32 (24,8%) | 14 (10,9%) | 6 (4,7%) | 87 (67,4%) | 11 (8,3%) | 7 (5,4%) | 24 (18,6%) |
| Interesse na carreira acadêmica em nível de mestrado e doutorado | 29 (22,5%) | 35 (27,1%) | 54 (41,9%) | 11 (8,5%) | 8 (6,2%) | 39(30,2%) | 17 (13,2%) | 65 (50,4%) |
| Progressão funcional na minha carreira atual | 23 (17,8%) | 22 (17,1%) | 65 (50,4%) | 19 (14,7%) | 13 (10,1%) | 26(20,1%) | 4 (3,1%) | 84 (65,1%) |
| Ampliar possibilidades de emprego na minha área de trabalho atual | 22 (17,2%) | 22 (17,1%) | 69 (53,5%) | 16 (12,4%) | 6 (4,7%) | 34(26,5%) | 4 (3,1%) | 85 (65,9%) |
| Mudar de área de trabalho ou profissão | 20 (15,5%) | 15 (11,6%) | 72 (55,8%) | 22 (17,1%) | 9 (7%) | 21(16,2%) | 5 (3,9%) | 94 (72,9%) |
| Ampliar conhecimento em temas de interesse pessoal sem desejo de profissionalização | 51 (39,5%) | 44 (34,1%) | 23 (17,8%) | 11 (8,5%) | 36 (27,9%) | 57(44,1%) | 2 (1,6%) | 34 (26,9%) |
| Menor concorrência para entrada na universidade | 16 (12,4%) | 36 (27,9%) | 58 (45%) | 19 (14,7%) | 21 (16,3%) | 24(18,6%) | 1 (0,8%) | 78 (60,5%) |

Fonte: elaborado pelos autores.

Do total de egressos participantes deste estudo ($n=129$), 114 (88,4%) estavam fazendo um curso de progressão linear profissionalizante, no momento em que responderam ao questionário *on-line*, estando 111 na UFBA e três em outra universidade ou faculdade, ou seja, davam continuidade à sua formação universitária. Por ordem decrescente, os cursos de graduação que mais receberam egressos dos BI foram: medicina, direito e as engenharias (Figura 5). Historicamente, esses têm sido os cursos culturalmente mais valorizados em nossa sociedade, sendo os cursos mais procurados pelos estudantes dos BI.

Figura 5 – Distribuição de egressos por Curso de Progressão Linear (CPL)



Fonte: elaborado pelos autores.

Os BI possibilitam que os estudantes optem, na segunda metade do curso, por uma área de concentração, em um determinado campo profissional ou temática. Dos 129 participantes desta pesquisa, 69 (53,5%) egressos afirmaram que não concluíram nenhuma área de concentração; dois (1,6%) cursaram a área Artes e Tecnologias Contemporâneas; dois (1,6%), Escritas Criativas; três (2,3%), Biointeração; três (2,3%) fizeram a área de Teatro; três (2,3%), Relações Internacionais; cinco (3,9%) fizeram Políticas e Gestão da Cultura; 10 (7,8%), Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano; 13 (10,1%), Cinema e

Audiovisual; 15 (11,6%), Estudos Jurídicos; e quatro (3,1%) assinalaram a resposta “outros”.

Perguntados sobre os motivos das escolhas das áreas de concentração, os egressos apresentaram motivos diversos, tais como: “Porque era a que mais se aproximava do meu perfil”; “já estava envolvido com a área antes de entrar no curso”; “interesse teórico”; “não tinha interesse em ficar na grande área”; “complementa a minha experiência”; “interesse em cursar o CPL”; “ampliar conhecimentos”; “influência dos professores”; “desejo de certificação na área”; “estudar algo diferente”.

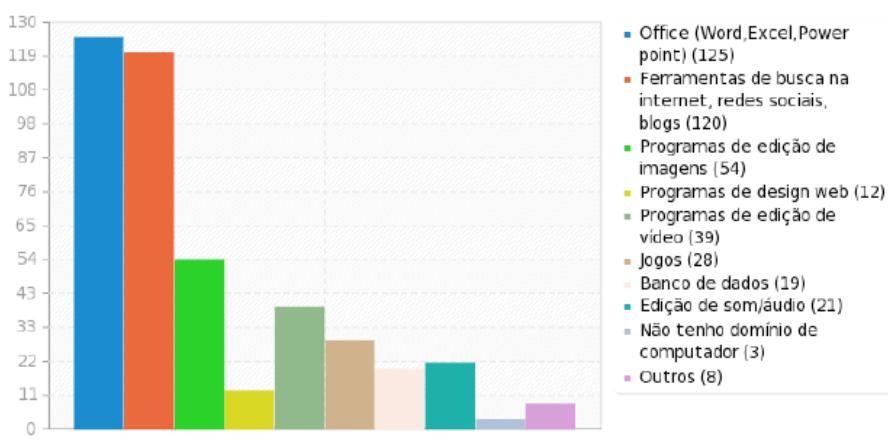
Perguntados sobre o que os motivou na escolha de determinadas áreas de concentração, os egressos apresentaram respostas diversas, tais como: “Porque era a que mais se aproximava do meu perfil”; “já estava envolvido com a área antes de entrar no curso”; “interesse teórico”; “não tinha interesse em ficar na grande área”; “complementa a minha experiência”; “interesse em cursar o CPL”; “ampliar conhecimentos”; “influência dos professores”; “desejo de certificação na área”; “estudar algo diferente”. Sobre se a opção pelas áreas de concentração foi motivada pelo aproveitamento posterior no CPL pretendido, 33 estudantes (25,6%) responderam que “sim”; 27 (20,9%), “não”; e 69 estudantes (53,5%) não responderam a essa pergunta. Vinte e um estudantes (16,3%) consideraram que os componentes curriculares, obrigatórios e optativos das áreas de concentração, que cursaram cumprem o objetivo proposto de formação interdisciplinar, ao tempo em que, sobre isto, 32 (24,8%) responderam em termos; sete (5,4%) responderam que não e 69 (53,5%) não responderam.

O projeto político pedagógico dos BI prevê a realização de 360 horas de atividades complementares durante os três anos de graduação. Perguntados sobre os tipos de atividades complementares realizadas durante o BI, 98 egressos (76%) responderam cursos diversos; 92 (71,3%), “eventos científicos (congressos/seminários)”; 55 (42,6%), atividades artísticas; 47 (36,4%), “pesquisa”; 46 (35,5%), “estágio”; 38 (29,5%), “atividade curricular em comunidade”; 30 (23,3%), “monitoria”; e 20 (15,5%), “Centro Acadêmico”, podendo ter sido assinalada mais de uma opção.

Questionados sobre se houve uma ampliação de domínio acerca de programas de computador durante o BI, 42 (32,6%) egressos responderam que sim; 50 (38,8%), que ampliaram parcialmente; 37 (28,7%),

que não. Perguntados sobre quais programas de computador eles dominavam na atualidade, 126 (97,7%) responderam Office (Word, Excel, Power Point); 121 (93,8%), ferramentas de busca na internet, redes sociais, *blogs*; 54 (41,9%), programas de edição de imagens; 39 (30,2%), programas de edição de vídeo; 28 (21,7%), jogos; 21 (16,3%), edição de som/áudio; 19 (14,7%), banco de dados; 12 (9,3%), programas de *web design*; e três (2,3%) assinaram a opção “não tenho domínio de computador” (Figura 6).

Figura 6 – Respostas dos egressos referentes ao domínio de programas de computador após a graduação no BI

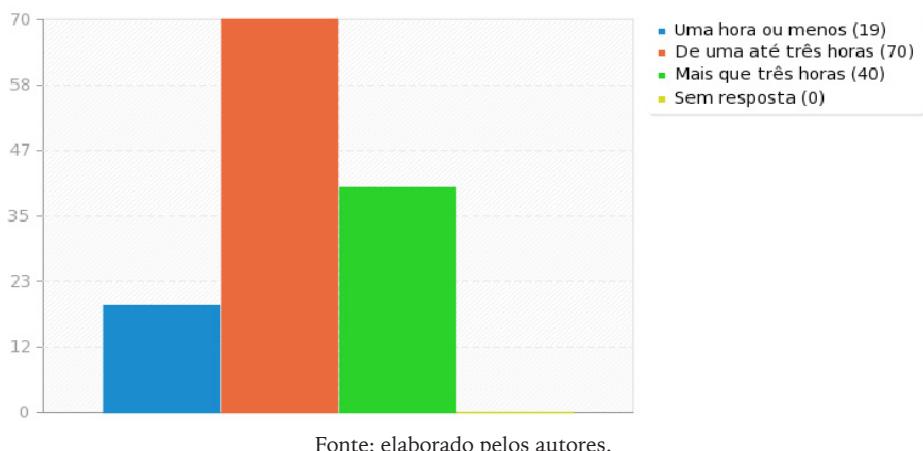


Fonte:elaborado pelos autores.

Perguntados sobre se houve um aperfeiçoamento do conhecimento em língua estrangeira durante o BI, 35 (27,1%) egressos responderam que sim; 56 (43,4%), que parcialmente; e 38 (29,5%), que não. O aperfeiçoamento ocorreu, predominantemente, na língua inglesa (58,1%), embora houvesse as opções de francês (17,8%), espanhol (14%), italiano (12,4%) e alemão (2,3%). Os idiomas são oferecidos como componentes optativos nas matrizes curriculares dos BI da UFBA.

Sobre a disponibilidade diária de tempo para estudar durante o BI, dois estudantes (6,06%) responderam que possuíam menos de uma hora; 19 (57,58%), entre uma e três horas; 12 (36,36%), mais de três horas diárias, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7– Tempo diário disponível para estudar entre os egressos da primeira turma dos Bacharelados Interdisciplinares



Perguntou-se aos estudantes se eles enfrentaram dificuldades internas ou externas à UFBA, durante o curso, para a conclusão do BI; 75 (58,1%) responderam que sim, enquanto 54 (41,9%) responderam que não.

Questionados sobre quais eram os seus projetos pessoais para os próximos anos, 110 (85,3%) egressos responderam “continuar trabalhando em sua área de BI”; 91 (70,5%), “continuar os estudos no CPL da UFBA”; 72 (55,8%), “fazer uma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)”; 6 (4,7%), “fazer outro BI”; seis (4,7%), “ingressar em curso de progressão linear profissionalizante na UFBA”; 6 (4,7%), “ingressar em curso de progressão linear profissionalizante em outra universidade/faculdade”; e 13 (10,1%) marcaram a opção “outros”.

O BI não tem uma formação específica voltada para o mercado de trabalho, mas pretende proporcionar ao estudante uma experiência nas diversas áreas do conhecimento para que ele possa realizar uma escolha qualificada das suas futuras trajetórias acadêmicas e profissionais. Oitenta e oito egressos (68,2%) responderam que o BI havia influenciado nas suas escolhas profissional e/ou de vida atual, sendo que 41 (31,8%) responderam que ele não influenciou. Perguntados sobre se consideravam que o BI contribuiu/contribuirá para a colocação/atuação no mundo do trabalho, 108 (83,7%) egressos responderam que sim e apenas 21 (16,3%), que não.

Conclusões

Acreditamos na importância da contínua avaliação dos projetos pedagógicos, currículos, perfis e trajetórias acadêmicas de egressos de cursos universitários, frente às constantes mudanças no cenário sócio-político e econômico, na contemporaneidade. A valorização de habilidades e atitudes diferenciadas em jovens capazes de identificar e resolver problemas pertinentes à sua respectiva área de formação, e que contribuam com sua sociedade e valorizem as diferentes culturas, faz parte dos objetivos de um curso superior interdisciplinar. Enxergamos, no estudo do perfil e trajetória dos egressos dos BI, um instrumento fundamental para compreendermos quem são e como são feitas as escolhas dos nossos estudantes, buscando ainda subsídios para melhorar a qualidade do ensino. O impacto deste novo modelo de graduação na UFBA certamente não pode ser mensurado apenas por números, por isso buscamos saber sobre a vida das pessoas, aprofundando o estudo com a análise de entrevistas. Assim, essa pesquisa, realizada com a primeira turma de egressos dos BI da UFBA, oferece informações relevantes para a análise da construção dos BI, desde a sua idealização até o presente momento. Através desse trabalho, percebemos pontos positivos nesta recente modalidade de graduação, como, por exemplo, a possibilidade de uma escolha mais madura do CPL, o aprimoramento em áreas do conhecimento que normalmente não seriam visitadas dentro dos atuais currículos de graduação e, consequentemente, o amadurecimento acadêmico e pessoal de forma global.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. de. *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília, DF: UnB; Salvador: EDUFBA, 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília, DF: FONAPRACE, 2011. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfil_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 15 dez. 2013.

CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 30- 49, 1994.

GIRARDI, S. N. Aspectos do(s) mercado(s) de trabalho em saúde no Brasil: estrutura, dinâmica, conexões. In: SANTANA, P.; CASTRO, J. L. (Org.). *Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde*. Natal: EDUFRN, 1999. p. 125-150.

MEHEDFF, N. G. *A Avaliação da educação e a inserção dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho*. Brasília, DF: INEP, 1999.

MICHELAN, L. S. et al. Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. *Anais eletrônicos...Florianópolis: UFSC*, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/36720/Gest%C3%A3o%20de%20egressos%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20Possibilidades%20e%20potencialidades.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

NAGAI, R. *O trabalho de jovens universitários e repercussões no sono e na sonolência: trabalhar e estudar afeta diferentemente homens e mulheres*. 2009. 110 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTI, L. C. *A condição do estudante trabalhador: um dilema vivido entre os acadêmicos da UNOESC/ São Miguel do Oeste*. *Visão Global*, Joaçaba, SC, Ano 6, n. 18, jun. 2002.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no século XXI: para uma Universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

TEIXEIRA, C. F. de S.; COELHO, M. T. Á. D.; ROCHA, M. N. D. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, jun. 2013.

TEIXEIRA, C. F.; COELHO, M. T. A. D. Processo de Implantação do Projeto Pedagógico do BI Saúde 2008-2011: Fazendo Caminhos ao Andar. In: TEIXEIRA, C. F.; COELHO, M. T. A. D. (Org.). *Uma experiência inovadora no*

ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Salvador: EDUFBA, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Planejamento da UFBA (PROPLAN). *Evolução dos Números da UFBA*. Disponível em: <http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/Evolucao_Numeros_UFBA_2002-2013_26_09_2013.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. Salvador: UFBA, 2008. 87p. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

Do perfil e trajetórias acadêmicas dos egressos da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Artes da UFBA

Adailton Nunes

Adriano Alberto de Almeida Pacheco

Elisa Mendes

Eloisa Leite Domenici

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Introdução

O Bacharelado Interdisciplinar em Artes (BI-A) foi uma nova opção curricular implantada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2009, como reformulação da forma de ingresso e formação na Universidade. Baseado nos ideais de Anísio Teixeira, das décadas de 1930 e 1960, o que se pretende é que os estudantes entrem na UFBA em um primeiro ciclo de formação básica, não profissionalizante, com duração mínima de três anos, e, num segundo momento, eles possam iniciar um segundo ciclo em um Curso de Progressão Linear (CPL) profissionalizante ou entrar em um dos programas de pós-graduação. (ALMEIDA FILHO, 2007)

A nova modalidade de curso de graduação oferecida pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) visa agregar uma formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber. (ALMEIDA FILHO, 2008) Os princípios de flexibilidade, autonomia, articulação e atualização foram norteadores da nova matriz curricular desse curso, de forma que

ela oferece uma gama variada de percursos de formação para um único ingresso.

O currículo resultante dessa proposta se divide em três semestres de formação geral e três semestres de formação específica. Durante a etapa da formação geral, o estudante cursa um conjunto de componentes obrigatórios, acrescidos de componentes optativos e livres. Na etapa de formação específica, o estudante pode optar pelo currículo da grande área de Artes ou escolher uma área de concentração. A matriz curricular da grande área de Artes se constitui de componentes optativos e livres, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz curricular da grande área do BI-Artes

| | 1º Semestre | 2º Semestre | 3º Semestre |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Etapa da Formação Geral | HAC A10 – Estudos sobre a Contemporaneidade I 68 horas OB (4 horas semanais) | HACA34 – Estudos sobre a Contemporaneidade II 68 horas OB (4 horas semanais) | Livre Escolha 68 horas (4 horas semanais) |
| | HAC A04 AÇÃO ARTÍSTICA I 68 horas OB (4 horas semanais) | HAC A037 AÇÃO ARTÍSTICA II 68 horas OB (4 horas semanais) | Livre ESCOLHA 68 horas (4 horas semanais) |
| | HAC A05 POLÍTICAS CULTURAIS 68 horas OB (4 horas semanais) | HAC A49 - AÇÃO E MEDIÇÃO CULTURAL ATRAVES DAS ARTES 68 horas OB (4 horas semanais) | Cultura 3 CC Optativo 68 horas (4 horas semanais) |
| | Cultura 1 CC Optativo 68 horas (4 horas semanais) | Cultura 2 CC Optativo 68 horas (4 horas semanais) | Cultura 4 CC Optativo 68 horas (4 horas semanais) |
| | LET E43 LÍNGUA PORTUGUESA, PODER E DIVERSIDADE 68 horas OB (4 horas semanais) | LET E45 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA 68 horas OB (4 horas semanais) | PRODUÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO EM ARTES 68 horas OPT (4 horas semanais) |
| Eixo Integrador – Atividades Complementares: 180 horas | | | |

| | 4º Semestre | 5º Semestre | 6º Semestre |
|------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Etapa da Formação Específica | Optativo Artes 68 horas (4 horas semanais) | Optativo Artes 68 horas (4 horas semanais) | Optativo Artes 68 horas (4 horas semanais) |
| | Optativo Artes 68 horas (4 horas semanais) | Optativo Artes 68 horas (4 horas semanais) | Optativo Artes 68 horas (4 horas semanais) |
| | Optativo Artes 68 horas (4 horas semanais) | Optativo Artes 68 horas (4 horas semanais) | Optativo Artes 68 horas (4 horas semanais) |
| | Livre Escolha 68 horas (4 horas semanais) | Livre Escolha 68 horas (4 horas semanais) | Livre Escolha 68 horas (4 horas semanais) |
| | Eixo Integrador – Atividades Complementares: 180 horas | | |

Fonte: UFBA (2010).

Já as áreas de concentração apresentam matrizes específicas com componentes obrigatórios, optativos e livres. As áreas de concentração são percursos curriculares que se organizam como “um conjunto de estudos teóricos e aplicados que tenham coerência interna e estejam a serviço da construção de um perfil acadêmico e/ou ocupacional que se esgota em si mesmo”. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 202) Mantêm a natureza da interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade e são constituídos de componentes, em parte, pré-definidos e, em parte, optativos. As áreas de concentração oferecidas para o BI-A são, em ordem alfabética: Artes e Tecnologias Contemporâneas, Cinema e Audiovisual, Escritas Criativas, Estudos Coreográficos, Estudos das Cidades, Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano, Políticas e Gestão da Cultura, Música e Teatro.

O BI-A surge num contexto em que a diversidade de ocupações nesse campo é bastante ampla e, na sua maioria, não exige qualificação específica. Não obstante, o mundo do trabalho, de maneira geral, vem aumentando sua exigência por ensino superior. Mesmo em ambientes nos quais ele não é exigido como, por exemplo, em orquestras, acaba sendo valorizado. (PICHONERI, 2006) Os cursos superiores na área limitam-se à formação do artista e do professor de artes, mas não há opções compatíveis com uma série de outras atividades e ocupações que

integram esse campo. De acordo com o Ministério do Trabalho, a profissão de Artista/Técnico em Espetáculos de Diversões é regulamentada¹, sendo que por Artista se entende “o profissional que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversões públicas” e por Técnico em Espetáculos de Diversões entende-se “o profissional que, mesmo em caráter auxiliar, participa, individualmente ou em grupo, de atividade profissional ligada diretamente à elaboração, registro, apresentação ou conservação de programas, espetáculos e produções”. (BRASIL, 1978) Essas profissões se desdobram, em 2016, em uma lista de 129 atividades, sendo 55 de artes cênicas, 64 de cinema, 8 de fotonovela e 2 de radiodifusão².

O BI-A oferece uma opção de curso superior no campo das artes sem a necessidade de comprovação de habilidades específicas, como é exigido para ingressar na maioria dos cursos universitários na área. O estudante pode transitar por diversas áreas do conhecimento, construir sua trajetória e conviver com sujeitos de distintas realidades, realizando, assim, uma formação generalista, compatível com as atuais necessidades do campo. A formação vai além da aquisição de conhecimentos técnico-científicos, superando a aplicação imediata, impulsionando o sujeito a criar e responder a desafios, a ser capaz de gerar tecnologias e de manter a habilidade de aprender e recriar permanentemente.

Sendo uma nova opção de formação, é possível perguntar qual o perfil dos estudantes que, em primeira instância, passaram por ela e quais foram as suas trajetórias curriculares. Para tanto, um estudo foi realizado com os egressos de 2009, primeira turma de formandos do BI-A.

O estudo de acompanhamento de egressos pode ser inserido nesse contexto da avaliação institucional, como um componente que irá auxiliar no apontamento da realidade qualitativa da IES, como uma das formas de avaliação de produtos ou resultados, ou seja, vai conferir significado à avaliação dos cursos, quanto à sua respeitabilidade, desempenho, qualidade e, até mesmo, quanto ao seu prestígio externo. (LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 76)

1 A Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões e dá outras providências. O Decreto nº 82.385, de 5 de outubro de 1978, regulamenta a Lei nº 6533, de 24 de maio de 1978.

2 Ver a Classificação Brasileira de Ocupações (2016). Disponível em: <www.mtecbo.gov.br>.

Em 2009, o BI-A disponibilizou 100 vagas no período diurno e 100 no período noturno. A seleção dos candidatos foi realizada por exame correspondente à primeira fase do vestibular geral da UFBA. Já a partir de 2010, passaram a ser ofertadas 300 vagas – 100 vespertino e 200 noturno –, seguindo a expansão de cursos da UFBA, passando a seleção dos candidatos a ser realizada através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O objetivo desse estudo foi produzir dados iniciais sobre uma nova modalidade de graduação oferecida pela UFBA e servir de parâmetro para estudos posteriores.

Metodologia da pesquisa

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo, com aplicação de questionário semiestruturado, pré-testado e adequado aos objetivos do estudo. A pesquisa se deu em duas etapas consecutivas: aplicação dos questionários semiestruturados e realização de entrevistas também semiestruturadas.

Para definirmos o perfil e a trajetória dos egressos, utilizamos como instrumento, para coleta de dados, um questionário semiestruturado. Após a fase de pré-testes, a versão final do questionário continha 62 questões, divididas em objetivas, de múltipla escolha e discursivas. O questionário foi enviado para os *e-mails* dos egressos cadastrados no sistema acadêmico da UFBA/IHAC, estando ainda disponível sob a forma de questionário *on-line*, usando a ferramenta Lime Survey.

Foram escolhidos para as entrevistas estudantes que já tivessem respondido ao questionário *on-line* e que apresentassem uma trajetória acadêmica diversificada, seja em relação à trajetória adotada junto ao BI, bem como ao destino posterior ao BI-A. Nessa etapa, foram entrevistados sete estudantes.

As entrevistas semiestruturadas foram baseadas em um roteiro contendo 21 questões. Foram realizadas no período de abril a maio de 2013 e tiveram a duração de tempo variável de 15 minutos a 1 hora. Todas as entrevistas foram gravadas em formato digital e transcritas em sua íntegra. Para a análise das entrevistas, foram inicialmente identificadas possíveis recorrências e as respostas foram categorizadas de acordo com os conteúdos e as perguntas do questionário *on-line*, acrescidas

de novas categorias surgidas nas próprias entrevistas. Para identificar os egressos entrevistados no decorrer deste texto, foram utilizados os códigos A1 a A7. Os mesmos concordaram com a participação nesta pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi disponibilizado na folha de rosto do questionário *on-line* que foi enviado para os estudantes, no qual estavam contidas informações acerca da garantia de sigilo, bem como dos objetivos desta pesquisa.

As características das trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes da UFBA foram sempre tema de grande interesse para diversas unidades da UFBA, mas não existem, até onde sabemos, informações sistemáticas e confiáveis, tampouco análises mais abrangentes a respeito.

O campo da avaliação de programas sociais ainda não dispõe de uma epistemologia consolidada. Isso reflete a escassez dos estudos avaliativos, particularmente aqueles que têm como foco os egressos de programas. (LORDELO; DAZZANI, 2012)

Portanto, a metodologia empregada pode ser considerada inédita, ao menos no que concerne ao objeto de estudo, em especial na área de Artes no país, a saber: perfil e trajetórias acadêmicas de egressos dos BI.

Perfil discente dos egressos do BI-Artes de 2012

Do total de 37 diplomados do BI-A no início de 2012, 25 egressos responderam a esta pesquisa, representando 67,6% do total de graduados. Destes, 15 (60,0%) eram mulheres e 10 (40,0%), homens, mostrando uma predominância de mulheres entre os pesquisados. Esse dado é semelhante à porcentagem de mulheres matriculadas nas universidades federais para a região Nordeste. (ANDIFES, 2011) Machado (2010), no estudo realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), encontrou uma prevalência do sexo feminino bastante superior³ a que encontramos entre os estudantes do BI-A. Esse dado

3 Esse autor encontrou as seguintes porcentagens: no curso de Artes Cênicas, 69% do sexo feminino para 31% do sexo masculino; no curso de Artes Plásticas, 88% do sexo feminino contra 12,0% do sexo masculino; no curso de Música, 65% do sexo feminino para 35% do sexo masculino. (MACHADO, 2010)

pode sugerir que a generalidade do curso tende a atrair estudantes de ambos os sexos, de forma mais equitativa.

A média de idade dos estudantes foi de aproximadamente 29 anos e o desvio-padrão de \pm 12 anos. Cerca de 60% dos estudantes encontravam-se na faixa de até 30 anos. Machado (2010), em estudo já citado, relata porcentagens mais altas acima de 30 anos de idade⁴. Talvez os estudantes do BI-A sejam mais jovens do que os dos outros cursos de artes porque não precisam definir sua carreira antes de ingressar na graduação, podendo fazer esta escolha durante o curso. Outra explicação possível é a não exigência do teste de habilidades específicas, o qual tenderia a favorecer indivíduos mais maduros. De todo modo, o dado encontrado coaduna com a tendência nacional para estudantes universitários. (ANDIFES, 2011)

Indivíduos solteiros (72%) e sem filhos (84%) predominaram, o que também foi encontrado em um amplo estudo entre 12 mil estudantes realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL). (SILVEIRA, 2006) O universo total de estudantes solteiros é de 86,6%, segundo a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) (2011).

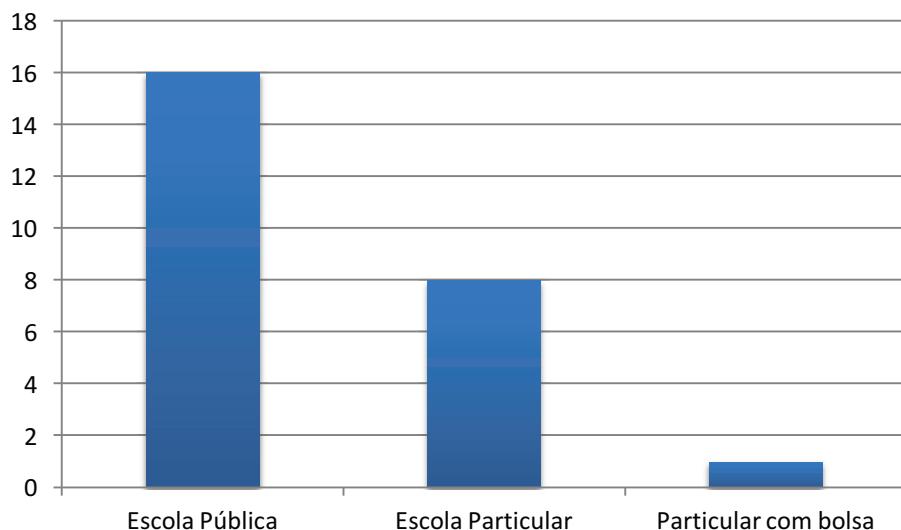
Referente à natureza da instituição onde cursou o Ensino Médio, 16 (64%) responderam ter feito escola pública, 8 (32%) escola particular e 1 (4%) escola particular com bolsa. Tais números nos chamam bastante a atenção, uma vez que superam a porcentagem de 43% de vagas para egressos de escola pública na UFBA, de acordo com a Resolução nº 01/04 dessa universidade (UFBA, 2004).⁵ Esse dado sugere que o BI-A cumpriu satisfatoriamente, ao menos naquele ano, o princípio da acessibilidade preconizado no modelo do BI, mesmo antes que a UFBA adotasse a forma de ingresso via Enem.

4 No curso de Artes Cênicas, 47,1% encontravam-se na faixa de idade entre 30-39 anos, no de Artes Plásticas 90,0% estavam entre 30 e 59 anos e no curso de Música a concentração maior de idade (43,2%) foi na faixa de 30-39 anos. (MACHADO, 2010)

5 Art. 3º: Haverá reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UFBA, a serem preenchidas conforme estabelecido neste artigo:

I - 43% das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade: a) estudantes que tenham cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta e a oitava do ensino fundamental na escola pública, sendo que, desses, pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) de estudantes que se declarem pretos ou pardos; o que vem ao encontro da política de inclusão social através da universidade pública.

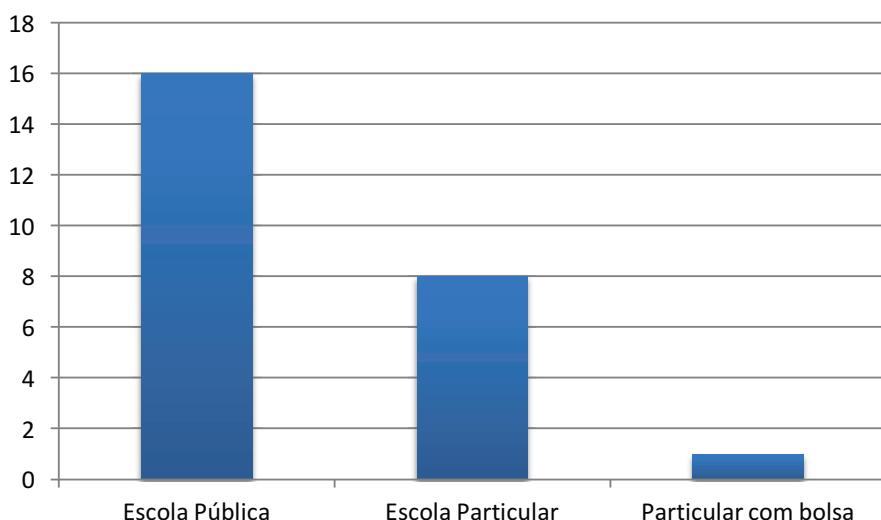
Figura 1 – Predomínio de egressos das Escolas Públicas dentre os formandos da primeira turma do BI-Artes



Fonte: elaborado pelos autores

Com relação à naturalidade, 14 (56%) são da cidade de Salvador, 7 (28%) do interior da Bahia e 4 (16%) de outros estados – São Paulo, com dois representantes, e Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, cada um com um representante. Questionados sobre a cidade de moradia durante o BI-A, vinte e quatro responderam morar em Salvador e um em Lauro de Freitas – município da região metropolitana de Salvador. Destes, 23 já residiam em Salvador e dois declararam ter mudado de cidade. A Figura 2 ilustra a distribuição espacial da residência dos 25 egressos do BI-A em 2012, especificando a localidade de moradia, ou ainda, o bairro em que morou por mais tempo durante o curso.

Figura 2 – Distâncias entre a moradia dos estudantes e o Campus Universitário de Ondina, da UFBA



Fonte: elaborado pelos autores.

Sete egressos (28%) residiam com companheiro(a), seis (24,0%) com os pais, outros seis (24,0%) com demais familiares, três (12,0%) com amigos e três (12%) sozinhos. Dados da Andifes (2011) mostram que a maioria dos estudantes vive com pais ou companheiros, seguido de residências de amigos e familiares.

A prevalência de estudantes da capital talvez se explique pelo fato de que Salvador é a cidade sede do curso. Além disso, o ingresso dessa primeira turma foi ainda via vestibular, o que tende a privilegiar estudantes da própria cidade. Desde o ano de 2010, muitas universidades federais têm adotado o Enem para ingresso nos cursos de graduação. A UFBA aderiu, nesse ano, ao Enem para preenchimento das vagas nos BI. Nos últimos três anos, portanto, a UFBA vem passando por uma grande transformação, ao receber estudantes das mais diferentes regiões do Brasil. Para as turmas posteriores, portanto, talvez essa tendência se modifique.

Sessenta por cento dos estudantes trabalhavam durante o BI e 12% faziam outro curso superior. Para 46% desses estudantes, tal atividade realizada no horário extra ao BI durou mais do que 40 horas semanais. O turno no qual cursou a maioria dos componentes curriculares da

graduação foi o noturno. Observamos a preponderância de indivíduos que dividiam o seu tempo entre a universidade e o trabalho e que sentiram, por esse motivo, algum tipo de dificuldade no aproveitamento do curso.

Quanto à mobilidade urbana, 48% dos egressos gastavam entre 30 minutos e 1 hora para chegar à universidade e 72% utilizavam como meio de transporte o ônibus. As suas principais fontes de informação eram a internet (96%), livros (72%) e a televisão (64%). A maioria (92%) dispunha de seu próprio computador ou *netbook* durante o BI. O relatório da Andifes (ANDIFES, 2011) mostra que a internet vem substituindo os telejornais como principal fonte de informação: enquanto 70% dos estudantes utilizam a internet, apenas 20% optam pelos telejornais.

Perguntados se, antes do BI, já haviam feito outro curso de graduação, 13 (52%) responderam afirmativamente e 12 (48%) negativamente. Para os que responderam afirmativamente, os cursos foram: Direito, Letras, Ciências Naturais, Sistemas de Informação, Administração, Cinema e Jornalismo, Artes Plásticas e Engenharia Química. Sete concluíram o curso, cinco o interromperam e um respondeu que ainda estava fazendo o curso em paralelo ao BI. O fato de mais da metade de nossa amostra já ter realizado outro curso de graduação antes chama-nos a atenção. Estudo anterior encontrou porcentagem equivalente a 30%. (BARDAGI et al., 2003) A procura pelo BI-A pode ter se dado para esses estudantes em resposta a um anseio não satisfeito em curso universitário anterior, ou como complementação de estudos, ou mesmo como expectativa de mudança de campo de atuação.

Tabela 1 – Síntese dos dados de Perfil dos egressos da primeira turma de formandos do BI-Artes

| Sexo | Cor | Estado Civil | | Filhos | | Inst. EnsinoMédio | | Naturalidade | | Mudou de Cidade | | Atividade Paralela | | Transporte | | |
|------------|-----|-------------------|----|---------------|----|----------------------|----|-------------------------|----|--------------------|----|-----------------------|----|------------|--------------------------|---------|
| Femi-nino | 15 | Bran-ca | 9 | Soltei-ro | 18 | Sim | 4 | Parti-cular | 8 | Bahia | 21 | Sim | 2 | Sim | 18 | Ônibus |
| Mas-culino | 10 | Par-da | 12 | Casa-do | 2 | Não | 21 | Públ-ica | 16 | Outro Estado | 4 | Não | 23 | Não | 9 | Próprio |
| | | Preta | 4 | União-Estável | 3 | | | Parti-cular c o m bolsa | 1 | | | | | | A pé | |
| | | Divor-c i a -dou- | 2 | Se pa-rado | | | | | | | | | | | Ônibus e ve-ículopróprio | |

Fonte: elaborado pelos autores.

Trajetórias acadêmicas dos egressos

As perguntas sobre as trajetórias acadêmicas dos egressos buscavam evidenciar os caminhos e escolhas de cada estudante durante os três anos da graduação. A pergunta: “Por que você decidiu cursar o BI?” foi realizada em uma questão de múltipla escolha. A maioria, 16 (64%), apontou que essa “é uma proposta interessante/diferente/inovadora”; nove (36%) responderam “porque é a formação que eu quero para mim”; oito (32%), “porque é uma complementação à minha formação”; 7 (28%), “porque me possibilitará uma formação mais aberta e, sendo assim, acredito que terei mais chances de ingressar no mercado de trabalho”; dois (8%), “pelo desafio”; 1 (4%), “porque acho importante antes de ingressar em um curso tradicional”; 1 (4%), “porque não sei qual curso escolher e com o BI posso escolher com mais certeza o curso que quero”. Esses dados sugerem que a inovação no modelo de formação oferecido pelo BI foi o que mais pesou na decisão de ingressar no curso.

Oitenta por cento desses egressos consideraram que os componentes curriculares, obrigatórios e optativos da etapa de formação geral cumpriram o objetivo proposto de formação interdisciplinar. Os seis entrevistados avaliaram positivamente a possibilidade de ter acesso a disciplinas de vários campos do saber. O entrevistado A1 comentou

que, no BI-A, teve a oportunidade de cursar disciplinas bastante diferentes e que pôde conciliá-las para uma finalidade em comum. “*Quando eu entrei na pesquisa de arte, tecnologia e meio ambiente foi que eu comecei a assimilar e juntar coisas tão distantes com um propósito: fazer arte sobre tecnologia e natureza...*”. Para o A2, “*a interdisciplinaridade é uma coisa que eu encaro há muitos e muitos anos, principalmente, porque sou artista e, pro artista, isso é necessário*”. Para o A3, por sua vez, comentou que foi um pouco difícil devido ao formato diferente da educação no ensino fundamental e médio, onde ela já sabia qual caminho seguir: “[...] *e eu achava meio assim, ah, eu ficava meio aflita por isso, mas também gostava porque era novo, diferente*”. Apesar de A5 não ter revelado a relevância da interdisciplinaridade para si mesmo, afirmou que “*talvez seja interessante para algumas pessoas, porque pode acessar um algo que seja... que esteja morno ali na pessoa e a pessoa aqueça e a pessoa se desenvolva naquela área, se interesse pela área, talvez até mude de área...*”.

Sobre os fatores que mais os motivaram a cursar o BI, predominaram respostas do tipo: qualificação para o mercado de trabalho (80%), interesse na carreira acadêmica em nível de mestrado e doutorado (70%), ampliação das possibilidades de emprego na área de trabalho atual (64%), progressão funcional na sua carreira atual (52%), acesso posterior a CPL que o BI-A proporcionava (48%), mudar de área de trabalho ou profissão (40%) e menor concorrência para a entrada na universidade (12%).

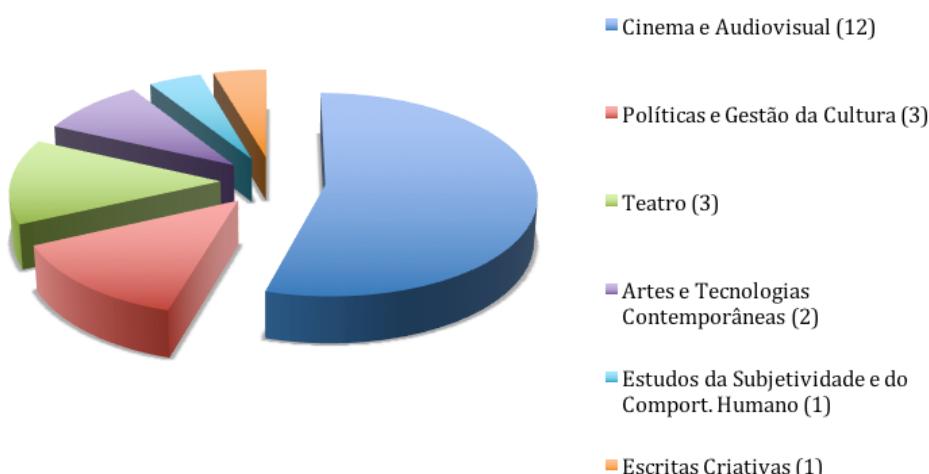
Chama à atenção a predominância de estudantes que buscava alguma qualificação para o mercado de trabalho ao ingressar no BI-A. As respostas mostram que, embora o ingresso em um CPL seja uma opção considerada, este não foi o principal motivador do ingresso, o que indica que a expectativa inicial era de que o BI-A respondesse às expectativas de profissionalização.

Nas entrevistas, foi feita a seguinte pergunta: “em relação aos conhecimentos obtidos na formação através do BI-Artes, você se sente mais preparado para o mundo do trabalho?” Para A3, “[...] *em conhecimento, sim. Os conhecimentos do BI me trouxeram uma visão de mundo diferente e teve um momento que até pensava que “estive” enganada esse tempo todo durante a formação escolar*”. O entrevistado A5 afirmou também que sim, “*porque eu fui mudado, transformado, dia pós dia... Então, como indivíduo em evolução, eu acredito que qualquer tipo de aprendizado bem argumentado sirva*

pra desenvolver outras tarefas que nem são ligadas à arte... ”. O entrevistado A6 acrescentou: “eu acho que tem que ter os estágios específicos para cada área... E essa carga de estágios ser cobrada... ”.

Na questão sobre a trajetória acadêmica na formação específica, dentre os 25 estudantes, 22 (88%) concluíram uma área de concentração, permanecendo apenas três estudantes (12%) na grande área. Na Figura 3, temos o número de egressos que concluíram as respectivas áreas de concentração.

Figura 3 – Número de estudantes concluintes por área de concentração



Fonte: elaborado pelos autores.

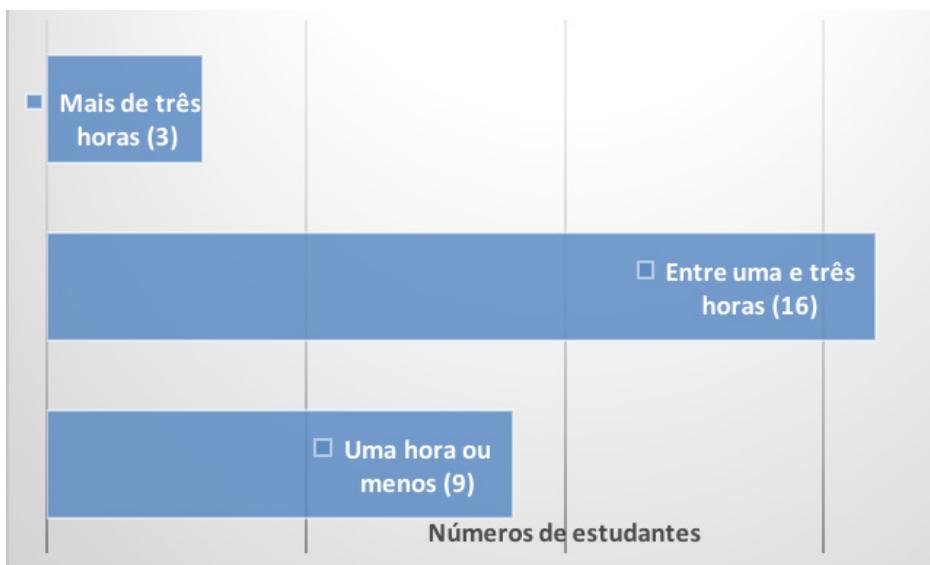
Nessa pesquisa, registra-se que 92% dos estudantes que optaram por áreas de concentração o fizeram porque esta já era a sua área de atuação no mercado de trabalho, sendo esta modalidade de concentração de estudos uma atualização e maior instrumentalização para o exercício profissional.

Sobre quais atividades complementares foram realizadas durante o BI-A, predominaram as atividades artísticas, seguido de participação em grupos de pesquisa e participação em seminários e eventos científicos. É possível que o número elevado de egressos envolvidos em atividades artísticas reflita a presença destes estudantes no mercado de trabalho durante o bacharelado e, possivelmente, antes mesmo de ingressar na universidade. O aumento do seu domínio sobre os programas de

computador foi uma conquista para 80% dos pesquisados, sobretudo em edição de imagens/vídeos, mostrando a presença das tecnologias digitais na rotina do alunado.

Com relação à disponibilidade de tempo diário para estudar durante o BI, 16 (64%) estudantes dispunham de uma a três horas diárias, nove (24%) estudantes possuíam até uma hora ou menos, e três (12%), mais de três horas.

Figura 4 – Horas de estudo diárias dos estudantes egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Artes, formados em 2012



Fonte: elaborado pelos autores.

Quando questionados sobre se enfrentaram alguma dificuldade interna ou externa para a conclusão do BI, 17 (68%) dos egressos responderam que não enfrentaram nenhuma, enquanto oito (32%) responderam que sim. Entre as dificuldades descritas, as mais frequentes foram “problemas de saúde/família/financeiros”, “problemas de oferta de componente curriculares”, “problemas de aproveitamento de estudos pós-área de concentração” e “problemas de ementas não cumpridas”.

O entrevistado A1 comentou que, inicialmente, não entendia qual era a proposta do curso e “*a gente não entendia direito até começar a cursar e foi de fato como mais funcionava a coisa e até porque foi se ajeitando muito em função da gente, né, que nós éramos a primeira turma*”. Já o entrevistado A2

destacou que “*essas dificuldades houveram, essas dificuldades estão havendo e é um curso que está sendo conquistado, né, todos os dias, que está sendo conquistado*”. O entrevistado A3 acrescentou que “*por ter sido novo e tanto novo pros estudantes, quanto pra professores, eu sentia uma certa insegurança, né, não sabia o que poderia vir durante o curso e isso me afligia um pouco*”. Para o entrevistado A4, “*tem uma deficiência na UFBA que não tem uma biblioteca pra um curso como o BI, eu não sei se já mudou essa situação... A UFBA não tinha na biblioteca dois, três exemplares de um mesmo livro, às vezes não tinha nenhum...*”.

O entrevistado A5 destacou que o BI “é um espaço de reflexão grande, mas que também às vezes não funciona, porque eu já vi, em alguns casos, [...] os professores não conseguirem dar conta dessa liberdade toda e os trabalhos terminam ficando muito soltos”. O entrevistado A7 destacou que “[...] faltou a estrutura prática do curso de Cinema... Apesar de não termos um laboratório, de não termos equipamentos, não ficamos parados. Nós, mesmo assim, fomos estimulados a produzir... acabou se tornando positivo”.

Sobre a atividade atual, à época do questionário, nove (36%) não estavam em nenhum curso, sete (28%) responderam estar em outros cursos (cursos de línguas, intercâmbio, em uma outra universidade ou outro BI); seis estudantes (24%) estavam realizando os CPL e 3 (12%) cursavam pós-graduação. Dos seis que responderam que estavam em algum CPL da UFBA, dois (33,3%) cursavam artes cênicas-interpretação teatral; dois (33,3%), licenciatura em desenho e plástica; um (16,7%), design; e um (16,7%), artes cênicas-direção teatral. Os três egressos que estavam na pós-graduação cursavam o mestrado em criminologia, mestrado multidisciplinar em cultura e sociedade ou o Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Poscult/UFBA).

Dos 25 egressos, 17 (68%) estavam trabalhando e oito (32%) não. Quanto à influência do BI-A na escolha profissional e/ou de vida atual, 14 (56%) estudantes responderam afirmativamente: “porque a minha área de concentração abriu portas no mercado de trabalho”, “porque ampliou a minha visão” e “porque o caráter interdisciplinar ligado à minha área me mostrou outras possibilidades”.

Para o entrevistado A1, “[...] foi dentro do BI que eu comecei a descobrir, embora não tenha uma área de concentração específica para design, eu descobri um pouco mais de design e das formas que ele assume, enfim, dentro do BI”. O entrevistado A3 disse que “não me imaginava estar, agora, trabalhando

em produção, em audiovisual. Eu me imaginava trabalhando em design, quando entrei no BI. Então, me influenciou muito o BI, estar aqui, estar nesse momento". O entrevistado A4 destacou que foi convidado a fazer uma palestra e a fazer uma dinâmica para um grupo que estava no seu local de trabalho: "contribuiu muito. Por que eu sou formada em Direito e trabalho lá no Tribunal Regional Eleitoral e lá existem projetos educacionais com jovens estudantes das escolas de Salvador...". Para o entrevistado A5, "pode influenciar um pouco por causa do meu crescimento como indivíduo; ... o diploma, em si, por caracterizar 3º Grau. Agora, a nomenclatura BI em Artes..., acredito que não influenciaria muito. Daqui a alguns anos eu acredito que sim".

Para o entrevistado A6, "o BI influenciou muito. Eu entrei na área de Arte e Tecnologia, e ela... Me ajudou muito na criação, [...] no meu processo e no que eu ia querer, posteriormente, que é Design". Para o entrevistado A7, "eu tinha um embrião, digamos assim, um embrião que eu já começava a fazer antes de eu entrar no BI, mas o BI impulsionou muito mais. [...] não sabia nem para onde levar, mas o BI me deu direção, como diz o Gil: 'réguas e compasso'".

Questionados sobre se consideravam que o BI contribuiu/contribuirá para a colocação/atuação no mundo do trabalho, 22 (88%) responderam afirmativamente, "porque os conhecimentos interdisciplinares adquiridos serão úteis na minha carreira", "porque minha experiência diversificada no BI me dará um diferencial no futuro", "porque pude amadurecer pessoal e profissionalmente" e "porque me deu uma formação a mais na área que já atuo". Para o entrevistado A1, "se você confia que é um curso multidisciplinar e aí você começa a conversar e fala: 'Ah, você entende de programação?' – É, mas sou formado em Artes... E isso... É legal e... Influencia bastante pra inserção no mercado de trabalho...". Para o entrevistado A6, "para uma vida acadêmica eu estava muito preparado, que aí eu poderia dar continuidade para o meu mestrado, doutorado, na área que eu ia querer. Mas eu não sinto que [para] o mercado, eu acho que não prepara".

Perguntados sobre se enfrentaram dificuldades internas ou externas por serem egressos do BI, 21 (84%) responderam que não e quatro (16%) que sim. Entre as justificativas apresentadas, as mais frequentes foram: "falta de conhecimento sobre o curso por parte de empresas contratantes" e "por causa do preconceito em ser estudante egresso do BI". Para o entrevistado A2, ser egresso do BI não causou dificuldades: "nunca enfrentei, hum, nunca enfrentei. Acho que pelo meu posicionamento mais claro e mais aberto

também e eu acho ser egresso(a) do BI uma coisa maravilhosa, eu acho muito bom e não enfrento”. Para o entrevistado A3, “[...] pra emprego, de fato, o mercado de trabalho não está, ainda, pronto para o BI”. Já para o entrevistado A4, “Não. Eu sou muito apaixonada pelo BI, então eu nunca me senti discriminada pra menos não. Eu só me sinto pra mais. Se eu fiz BI eu sei mais do que o povo que está aqui (risos)”. Para o entrevistado A5, “dificuldade não, mas às vezes eu fico com preguiça de ficar explicando o que é o BI... É um modelo super antigo, já usado na Europa, em tudo que é canto, e as pessoas veem como se fosse algo do outro mundo...”.

Conclusões

Este é um estudo que reflete a condição inicial de implantação desse novo modelo curricular e que será futuramente útil para a comparação de dados. Cabe ressaltar que o BI-A da UFBA, até o momento, é o único curso com essa abrangência no Brasil. Na etapa da formação específica, permite cursar disciplinas das linguagens artísticas: teatro, dança, música, artes plásticas, cinema e literatura. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por exemplo, oferece o BI em Artes e Design, com foco em artes visuais, cinema e audiovisual, design, moda, e arte e educação.

A literatura conta com pouquíssimos estudos sobre egressos do campo das Artes. Nossa discussão deu-se até aqui com base em alguns dados específicos de egressos dos cursos de Artes e em dados de egressos de outros cursos em geral. A maior parte das pesquisas com egressos foca a inserção no mercado de trabalho e na influência do curso na profissionalização dos indivíduos. Esta pesquisa com o BI, que não é profissionalizante, permite explorar outros aspectos.

Os dados obtidos evidenciam que o BI-A possui particularidades visíveis com relação aos demais BI e que merecem ser destacadas. A primeira delas é que a porcentagem do seu alunado que cursou o ensino médio em escola pública supera, nitidamente, a cota de reserva de vagas da UFBA para esse perfil, o que vem ao encontro da política de inclusão social através da universidade pública. Também a maior parte (60%) dos egressos trabalhava em paralelo ao curso do BI e realizou a maioria dos componentes curriculares à noite. Conclui-se, assim, que o BI-A está cumprindo o papel de inclusão social que é preconizado

no Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni).

A pesquisa do motivo para a escolha do BI-A apontou para a busca por uma qualificação para o mercado de trabalho, a progressão na sua carreira atual e a ampliação das possibilidades de emprego na sua área de trabalho. Embora o BI não seja um curso profissionalizante, consideramos que essa tendência poderia se justificar devido às especificidades do campo das artes quanto à formação e a atuação profissional.

A relação entre o campo das Artes e a profissionalização via curso superior é peculiar, pois, diferentemente das outras carreiras, a profissionalização do artista pode ocorrer por outros meios que não a universidade. A diversidade de ocupações no campo das Artes é grande e muitas delas não exigem uma formação específica, admitindo habilidades e competências mais ou menos flexíveis. A esse respeito, comentam outros autores que a identidade e a profissionalização do artista são um tema novo entre os cursos universitários de artes, que envolve outras discussões importantes, tais como identidade profissional, políticas públicas para as artes, formação geral e continuada, organização e regulamentação das profissões e questões sindicais. (MACHADO et al., 2012)

Ainda sobre a profissionalização, o projeto político-pedagógico do BI-A da UFBA anuncia, no item competências e habilidades, que o seu egresso “pode enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas”. (UFBA, 2010) Podemos deduzir, desse enunciado, que o BI oferece uma qualificação generalista ao seu alunado, compatível com uma atuação mais abrangente no campo do trabalho. Desse modo, encontramos que a maioria dos estudantes do BI-A optou por uma área de concentração, ou seja, por um adensamento de conhecimento teórico-prático sobre uma parte específica desse campo. Esses dados podem sugerir que a opção por uma área de concentração vem sendo identificada pelos estudantes como uma estratégia de capacitação ou aprimoramento profissional, uma formação que conferiria mais vantagens para certas ocupações no mercado de trabalho.

O desejo de progredir para um CPL após o término do curso não constituiu uma meta para a maioria dos estudantes do BI em Artes. Se

compararmos com os dados dos egressos do BI-Saúde, por exemplo, em que a progressão para o CPL surgiu como a motivação para 93,1% dos estudantes, a tendência é oposta.

Notamos que uma das dificuldades apontadas pelos egressos é quanto ao preconceito com o perfil generalista da formação interdisciplinar. Esse preconceito pode ser devido ao desconhecimento do curso por parte da sociedade, ou pela crença difundida no senso comum de que a universidade deve formar o estudante para uma profissão específica, ou mesmo pelos dois fatores juntos. O modelo tradicional se volta, de forma direta e imediata, para certos campos do saber ou uma profissionalização que se expressa no desenvolvimento de competências específicas, enquanto o BI visa à preparação para o desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades. Além disso, esse modelo fortalece o pensamento crítico sobre temas atuais sobre a sociedade e o mundo, o que enriquece a formação dos estudantes.

A interdisciplinaridade foi reconhecida e valorizada pelos egressos do curso. A flexibilidade curricular gerou trajetórias acadêmicas muito diversas, porém, na sua maioria, não orientadas para um CPL. A escolha por uma área de concentração supera o percurso mais livre oferecido pela grande área. Esta primeira pesquisa permitiu algumas avaliações importantes. Futuros estudos deverão ser realizados, confirmando ou não as tendências aqui apontadas.

Referências

- ALMEIDA FILHO, N. *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília, Salvador: UnB: EDUFBA, 2007.
- ALMEIDA FILHO, N. de. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B. de S.; Almeida FILHO, N. de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 107-257.
- ANDIFES. *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 82.385, de 5 de outubro de 1978, que regulamenta a Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978 que dispõe sobre as profissões de Artista

e de Técnico em Espetáculos de Diversões e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1. Brasília, DF, 6 out. 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. *Estudos com estudantes egressos. concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas*. Salvador: EDUFBA, 2012.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005.

MACHADO, G. A. et al. Narrativas de experiências docentes em artes visuais: explorando ambientes e práticas educativas com egressos do IFCE. *Conexão Ciência e Tecnologia*. Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 57- 65, jul. 2012.

MACHADO, G. R. *Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PICHONERI, D. F. M. *Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M. H. M. *A trajetória acadêmica profissional dos estudantes da USP*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. (Documento de Trabalho 2/91).

SILVEIRA, R. de J. *Acompanhamento do egresso*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006. (Cadernos de avaliação institucional, 5).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. UFBA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes*. Salvador: UFBA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. UFBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Altera a Resolução 01/2002 do CONSEPE. Estabelece reserva de vagas (COTAS) na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do Vestibular. **Resolução 01/04**. Salvador: UFBA, jul. 2004.

Perfil e trajetórias acadêmicas dos egressos da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência & Tecnologia da UFBA: um estudo de caso

Adriano Alberto de Almeida Pacheco

Igor Rosa Vilas Verde

Genaro Fernandes de Carvalho Costa

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Marcio Luis Ferreira Nascimento

Introdução

A expansão recente do ensino superior brasileiro, traduzida por meio do crescimento da oferta de vagas e da criação de novas instituições de ensino pelo país, produziu uma diversificação da forma de atendimento e tem possibilitado que novos sujeitos busquem a continuidade dos seus estudos. (ANDRADE, 2014)

Paralela a essa expansão no país, a introdução de arquiteturas curriculares inovadoras também passa a atrair novos públicos para a educação superior, estabelecendo desafios gerenciais para a comunidade acadêmica, a exemplo do desenvolvimento de ações de caráter pedagógico e de suporte à sua permanência. Esse novo público, marcado pela heterogeneidade, traz consigo novas questões, a exemplo da partilha do tempo entre formação, trabalho e família ou ainda diferentes atributos socioeconômicos e culturais, características estas que ainda se constituem como novidade no ambiente acadêmico tradicional. (ANDRADE, 2014)

O Brasil experimenta o início recente da democratização do ensino superior com grandes desafios sociais a superar. Na Universidade

Federal da Bahia (UFBA), ocorreu, a partir da aprovação do conselho universitário, em 22 de outubro de 2008, a fundação do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC). (UFBA, 2008) Foi instituída então a primeira unidade universitária com o perfil marcadamente *mit* (multi-inter-trans) disciplinar em Salvador, Bahia, vinculada ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL, 2007), Decreto Federal nº 6.096/2007, com a finalidade de abrigar e gerir bacharelados e programas de pós-graduação interdisciplinares (BI).

O Bacharelado Interdisciplinar (BI) compreende uma nova modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 201)

Pode-se então considerar que os BI representam uma alternativa de estudos superiores que permite reunir, numa única modalidade de curso de graduação plena, um conjunto de características que vêm sendo requeridas para a formação universitária profissional e cidadã nos dias atuais. (ALMEIDA FILHO, 2008) Vale ressaltar que o Reuni foi concebido como forma de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, por meio do aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos já existentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e mediante a transferência de recursos financeiros adicionais para as instituições participantes. Permitiu ainda a ampliação de vagas na rede federal de ensino, acompanhada da interiorização do ensino superior público por meio da criação de novas universidades e também da expansão de institutos voltados para a educação profissional, científica e tecnológica.

O panorama da educação superior brasileira é realizado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), de acordo com um Censo Nacional. Neste, o Brasil contava, até o ano de 2012, com 2416 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 193 universidades, 139 centros universitários, 2044 faculdades e 40 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Deste total, 87,4% correspondem a IES mantidas pela iniciativa privada e 12,6% pelo poder público. Ainda em 2012, ingressaram 2747089 novos estudantes em 31866 cursos de graduação presencial e à distância na educação superior, sendo contabilizadas 7037688

matrículas, com acolhimento de 27% deste total pelo sistema público de ensino. (INEP, 2013) Em relação ao número de vagas disponibilizadas pelas IES no ensino de graduação, no ano de 2012, foram computadas 4653814 vagas, distribuídas entre cursos presenciais e à distância. Para essa quantidade de vagas, foram realizados 11957756 pedidos de inscrição (INEP, 2013), com baixa ocupação das vagas ofertadas nesse mesmo ano, avaliada em 59%. Tal número reflete as dificuldades das instituições em atrair estudantes para a educação superior, seja pelos critérios adotados em processos seletivos para o ingresso, pela dificuldade dos estudantes em definir seu futuro acadêmico, pelo custo de mensalidades – no caso das IES privadas, contabilizam 86,9% do total de vagas oferecidas –, baixo prestígio do curso ou a reputação da instituição, ou mesmo por deficiências da formação na educação básica. (INEP, 2013)

Neste panorama, Santos (2010) destaca algumas necessidades na formação universitária:

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações, de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, [...] e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo. (SANTOS, 2010, p. 198)

Portanto, de acordo com Santos (2010), as mudanças dos perfis profissionais apontam, portanto, para uma formação universitária mais abrangente, baseada no diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e articulada com parâmetros contemporâneos. Neste sentido, novos formatos de cursos foram introduzidos no país, a exemplo dos BI, tendo como princípios norteadores dos currículos a flexibilidade, a autonomia, a articulação e a atualização de conteúdos.

Basicamente, no BI o discente encontra um horizonte inovador de formação, que permite ao egresso um arco de atuações variado. Entre as opções, após concluir o BI, o estudante poderá: I) ingressar no mundo do trabalho, em áreas que demandem conhecimentos transversais ou participar de concursos; II) ingressar num Curso de Progressão Linear (CPL) da própria UFBA; III) participar da seleção de programas

de pós-graduação (mestrado e doutorado) em qualquer universidade. (ALMEIDA et al., 2010) Importante ressaltar que a UFBA foi uma das primeiras Ifes a sediar cursos desta modalidade. No BI, os estudantes podem escolher grupos de componentes curriculares específicos – do próprio IHAC, assim como de demais unidades da UFBA, ou ainda campos de formação, integrando as assim definidas “áreas de concentração”, criadas para auxiliar no direcionamento do estudante a determinados campos do conhecimento. De acordo com Almeida Filho (2008, p. 202),

Assim, faz sentido definir Área de Concentração (AC), como campos do conhecimento, multidisciplinares ou interdisciplinares, constituídos de componentes, em parte previamente definidos e em parte optativos. As áreas de concentração se organizarão como um conjunto de estudos teóricos e aplicados que tenham coerência interna e estejam a serviço da construção de um perfil acadêmico e/ou ocupacional que se esgota em si mesmo.

Uma análise mais aprofundada do contexto da educação superior brasileira evidencia significativos contrastes associados ao ingresso, à permanência e à conclusão dos estudos neste nível de ensino. Por um lado, a quantidade de indivíduos em busca da formação em nível superior excede o número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino; por outro, a quantidade de ingressantes é inferior a de vagas ofertadas e o número de estudantes que concluem os estudos não correspondem necessariamente ao quantitativo de ingressantes. Essas observações apontam para a necessidade de estudos relacionados à dinâmica do ensino superior, considerando o caráter terminal deste nível de ensino e os fenômenos educativos a ele associados, a exemplo da retenção – não analisada neste trabalho – e dos egressos (ANDRADE, 2014), este último, a motivação deste trabalho.

Desta forma, o presente trabalho apresenta resultados da pesquisa com egressos do BI em Ciência & Tecnologia (BI-C&T), disponibilizando estudos e análises dos primeiros ex-estudantes, que em sua turma de 2009 contemplou 100 vagas no período noturno. Já a partir de 2010, foram ofertadas 300 vagas (100 diurnas e 200 noturnas), seguindo o plano de expansão de cursos da UFBA via Reuni. Tal acompanhamento e avaliação, após sua formação, justificam-se, pois:

[...] as universidades são depositárias das esperanças sociais de grande parte da população, que espera e cobra resultados, benefícios sociais e culturais efetivos das IES. Tais instituições, para darem cumprimento a essa tarefa, necessitam ter uma consistência clara de suas potencialidades e limites, bem como contar com mecanismos capazes de indicar, com clareza, as diretrizes e metas futuras. (LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 75)

A criação de novos cursos de graduação baseados nos princípios da flexibilidade, da autonomia e de atualização de conteúdos, com viés interdisciplinar, representa as tentativas de implantação de novos modelos de formação, articulados com as demandas do mundo do trabalho e as necessidades de conhecimento requeridas na contemporaneidade. Essas novas propostas alinham-se a modelos adotados em outros países e se caracterizam por promover uma formação geral em torno das grandes áreas do conhecimento. Por hipótese, supõe-se que os princípios norteadores desses cursos maximizam o número de egressos, justamente por possibilitar, para cada estudante, construir seu próprio itinerário acadêmico baseado em escolhas individuais e progressivas, evitando a inserção precoce em campos profissionalizantes. (ANDRADE, 2014)

Assim, é de grande relevância saber o que os egressos do BI-C&T pensam a respeito de sua formação, para que a universidade possa proceder a ajustes no seu sistema de ensino. De acordo com Almeida e colaboradores (2010), o egresso do BI-C&T deve ser um indivíduo capaz de realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido. Além disso, pode enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas – no que se refere à ciência e à tecnologia. Assim, é permitido ao discente do BI-C&T escolher componentes curriculares iniciais de modo exploratório nas áreas de Matemática, Física, Química e tecnológicas, de forma a manter o primeiro contato com assuntos da área das ciências exatas, buscando assim evitar o abandono de curso nos primeiros semestres.

Nesse sentido, de acordo com Bardagi, Lassance e Paradiso (2003), além da escola, muitas vezes a própria família e também a universidade não estimulam o estudante a escolher ou explorar, o que acarreta o abandono e o recomeço de cursos. Cerca de 40% dos jovens que entraram anualmente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS), na década de 1990, por exemplo, não chegaram a concluir seus cursos e apenas 16 a 19% dos jovens afirmaram estar fazendo a inscrição para o vestibular no curso desejado. (BARDAGI et al., 2003)

O objetivo imediato deste estudo foi apresentar indicadores e permitir análises principalmente sobre a funcionalidade e o desempenho de um novo curso de graduação em regime interdisciplinar na UFBA. Não se trata tão somente de testar um conjunto fechado de hipóteses teóricas, produzindo uma lista pré-definida de tabelas e gráficos, e descartar os dados posteriormente, como ocorre com frequência em pesquisas sociais, conforme apontado por Schwartzman e Castro (1991). Trata-se, sim, de produzir um conjunto de dados razoavelmente amplo e que tenha prosseguimento no futuro, visando uma permanente atualização, que permita a produção contínua de análises, seja pela equipe que iniciou este projeto, seja por outros pesquisadores que venham a se interessar por estes dados, seja por setores da universidade interessados em analisar aspectos específicos, pois boa parte dos egressos continuou na UFBA em CPL, principalmente nas engenharias. Ou ainda, finalmente, por estudantes interessados em utilizar estas informações para seus trabalhos de pós-graduação.

Além do questionário básico, um projeto maior solicitado pela administração da universidade em 2012 procurou incorporar questões específicas de interesse de quatro grandes áreas de formação e conhecimento selecionadas, a saber: Ciência e Tecnologia – resultando no presente trabalho –; Artes; Humanidades e Saúde, correspondendo aos quatro BI do IHAC/UFBA.

Em se tratando de controle dos resultados em Instituições de Educação Superior (IES), incumbe-se à área de Administração Universitária, especificamente na linha de Avaliação Institucional, controlar e acompanhar os resultados dos investimentos e propor melhorias para que os resultados sejam atingidos de forma efetiva. (MICHELAN; et. al., 2009, p. 2)

De fato, Pena (2000) alerta que há uma grande carência de estudos acerca do tema “egressos” no país. As Instituições de Ensino Superior (IES) têm como um de seus objetivos a inserção dos seus egressos na sociedade, que devem estar preparados a atuar de maneira produtiva no mercado de trabalho. (LOUSADA; MARTINS, 2005) Elas ainda têm a responsabilidade de obter retorno quanto à qualidade dos profissionais

que são formados por elas. Portanto, em última análise, seria importante avaliar se a educação proporcionada pela UFBA leva a um aumento significativo da produtividade de seus estudantes, principalmente daqueles que decidem por um curso de apenas três anos, não profissional, de caráter fortemente interdisciplinar, com terminalidade própria, e que pode também ser o caminho para um segundo ciclo de graduação realizado na mesma universidade (este de caráter profissional); ou ainda o passo intermediário para uma pós-graduação – por ser uma graduação plena, de nível superior, conforme visto em Almeida e colaboradores (2010).

Metodologia da pesquisa

Este estudo fez parte do projeto de pesquisa Perfil e Trajetórias Acadêmicas dos Egressos dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, fomentado pelas Pró-reitorias de Pesquisa, Criação e Inovação; de Extensão e de Ensino de Pós-Graduação da universidade, através de edital específico em 2012. Tratou-se de um estudo quanti-qualitativo. A pesquisa se deu em duas etapas consecutivas: aplicação dos questionários semiestruturados e realização das entrevistas também semiestruturadas. Foi assegurado o sigilo das informações pessoais dos estudantes pesquisados.

A escolha da turma com ingresso em 2009 – primeira a ingressar nesses cursos na UFBA – se deve ao fato de ter sido a única a completar o tempo mínimo para integralização curricular (três anos) no momento em que esta pesquisa foi iniciada (2012).

Outros dois aspectos relevantes para esta escolha estão relacionados à forma de ingresso nos BI: o primeiro diz respeito ao fato de que a turma de 2009 foi a única a ter como processo seletivo a primeira fase do vestibular tradicional realizado pela universidade, o segundo refere-se ao aumento do número de vagas a partir do ano de 2010, inclusive com oferta no turno diurno, para alguns cursos (caso do BI-C&T). As turmas posteriores passaram a ser selecionadas por meio da pontuação obtida através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) realizado no ano anterior ao ingresso na instituição. Assim, entendemos que, ao modificar a forma de seleção para acesso aos cursos, tem-se uma nova configuração no perfil dos estudantes. Também o aumento do número

de vagas, associado a uma maior divulgação dos BI no ano seguinte ao de sua implantação, com opção de matrícula no turno diurno, resultou numa maior procura por esses cursos, despertando o interesse de novos candidatos.

Uma análise inicial da produção acadêmica sobre o tema de egressos nos principais periódicos nacionais da área de educação veio reforçar a percepção de que esse tema tem sido objeto de diversos estudos enquanto fenômeno da educação básica. A produção acerca do ensino superior, embora crescente, ainda se restringe a determinados aspectos e limitam-se, em geral, a cursos ou instituições. Considerando os novos formatos de cursos de graduação implantados recentemente, essa constatação é ainda mais evidente. As dificuldades metodológicas para o desenvolvimento de estudos amplos que envolvam todo o sistema de ensino se configuram em limitações para o aprofundamento da compreensão que se tem acerca dos egressos, tornando invisíveis ou exageradamente engrandecidas a ocorrência de situações próprias do contexto contemporâneo em que estamos inseridos e das dinâmicas intrínsecas a um curso superior. (ANDRADE, 2014)

Assim, esta pesquisa se caracteriza também por fornecer à comunidade acadêmica uma primeira análise de egressos dos BI, constituindo-se como um estudo inicial, dedicado especialmente para esta modalidade inovadora de curso de graduação no país, no âmbito das discussões sobre evasão no ensino superior. Na própria UFBA, são poucas as pesquisas sistematizadas acerca de egressos nos demais cursos, restringindo-se a levantamentos quantitativos e com uso de metodologias variadas, o que inviabiliza comparações ou mesmo o diagnóstico preciso do fenômeno, considerando a grandeza da instituição.

Para definirmos o perfil e a trajetória dos egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BI-C&T), utilizamos como instrumento, para coleta de dados, um questionário semiestruturado. Após algumas revisões, a versão final do questionário continha 62 questões, divididas em objetivas, de múltipla escolha e discursivas. A série de questões foi enviada para os *e-mails* dos egressos cadastrados no sistema acadêmico da UFBA/IHAC, sendo este instrumento disponibilizado sob a forma de questionário *on-line*, usando a ferramenta Lime Survey.

Adicionalmente, foram realizadas entrevistas com estudantes que já tinham respondido ao questionário *on-line* e que apresentaram uma trajetória acadêmica diversificada, seja em relação à trajetória adotada junto ao BI, bem como ao destino posterior a ele. Nessa direção, foram entrevistados 10 estudantes, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado, contendo 21 questões. O roteiro foi aperfeiçoado por meio de leituras e ajustes sucessivos, sendo que a versão final foi obtida somente após a realização de uma entrevista piloto (MANZINI, 1991), realizada com um discente.

As entrevistas foram realizadas no período de abril a maio de 2013 e tiveram a duração de tempo variável de 15 minutos a 1 hora. Foram feitas as perguntas planejadas, inicialmente, sempre respeitando a espontaneidade do discente em respondê-las e aguardando que o mesmo finalizasse o seu raciocínio. Todas as entrevistas foram gravadas em formato digital e transcritas em sua íntegra. Para a análise das entrevistas, foram identificadas, inicialmente, possíveis recorrências e as respostas foram categorizadas de acordo com os conteúdos. Às categorias criadas a partir das perguntas do questionário *on-line*, foram acrescidas novas categorias, surgidas nas entrevistas. Para identificar os estudantes entrevistados foram utilizados os códigos CT1 a CT10 no decorrer deste texto. Os estudantes concordaram com a participação nesta pesquisa, mediante aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi disponibilizado na folha de rosto do questionário *on-line* enviado a eles e que continha informações acerca da garantia de sigilo, bem como dos objetivos da pesquisa.

As características das trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes foram sempre tema de grande interesse para diversas unidades da UFBA. Apesar disso, não existem, até onde os autores têm conhecimento, informações sistemáticas e confiáveis, tampouco análises mais abrangentes a respeito. Portanto, este estudo pode ser considerado inédito, ao menos no que concerne ao objeto de estudo, qual seja: apresentar dados a respeito do destino de estudantes egressos dos BI, no país, neste caso os de C&T.

Perfil discente dos egressos de 2009

O BI-C&T ofertou 100 vagas para ingresso no ano de 2009. Houve a inscrição de 670 candidatos, sendo que apenas 96 vagas foram preenchidas. Dessas vagas, no final do semestre 2011.2, 32 estudantes haviam sido diplomados, referentes à primeira turma ingressa em 2009 e 34 permaneciam ocupadas com estudantes ainda vinculados ao curso. Em 2012.1, dessas 34 vagas ainda ativas, 33 referiam-se a estudantes inscritos em algum componente curricular. (ANDRADE, 2014) Destes diplomados em 2012, 21 eram homens (65,6%) e 11, mulheres (34,4%). Foram 24 graduados do BI-C&T que responderam ao questionário desta pesquisa, representando 75% do total de egressos. Dentre os 24 respondentes, 14 (58,3%) eram homens e 10 (41,7%) mulheres, mostrando que a predominância masculina na área de C&T é menor, nesse particular BI, em relação, por exemplo, a áreas correlatas como Matemática, Física, Química e Engenharias, nas quais o predomínio de homens é relativamente maior. (VASCONCELLOS; BRISOLLA, 2009)

É importante traçar um paralelo em relação ao total do número de egressos no país. Em relação ao quantitativo de concluintes dos cursos de graduação presenciais e à distância, no ano de 2012, o número foi de 1.050.413. (INEP, 2013) Tomando-se por base o ano de 2009, quatro anos antes do ingresso desses estudantes no ensino superior, tem-se a oferta de 4326394 vagas, com 2065082 ingressantes. (ANDRADE, 2014) Analisando a relação egresso/vaga nacional, de 24,3%, e considerando o mesmo período dos dados nacionais, o resultado obtido no primeiro ano do BI é até superior, mesmo levando em consideração apenas os concluintes com o tempo mínimo.

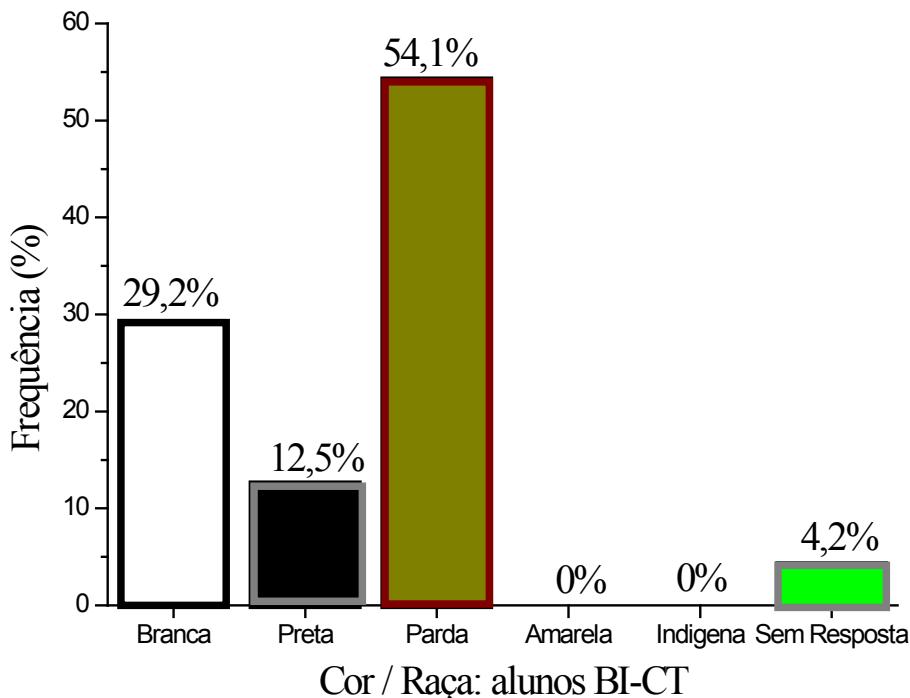
Um parêntese importante se deve à evasão, que pode ser confundida com a relação egresso/vaga descrita acima. Andrade estabeleceu o critério de evasão da primeira turma do curso do BI de C&T (ANDRADE, 2014) seguindo procedimento do Ministério da Educação (MEC), a saber: evasão consiste na relação entre o número de vagas preenchidas menos o de diplomados e o de retidos – *i.e.*, ainda enquadrados como ativos –, tudo isso dividido pelo número de vagas preenchidas. Para a primeira turma do BI-C&T, o fator de evasão foi relativamente baixo, de 31,3%, comparativamente aos demais BI do mesmo ano.

Referente à idade, no dia da formatura, 16 (66,7%) tinham até 25 anos; três (12,5%), de 26 a 30 anos; dois (8,3%), de 36 a 40 anos; um (4,2%), de 31 a 35 anos; um (4,2%), de 41 a 45 anos; e um (4,2%) não informou a data de nascimento. A média de idades, considerando os 23 egressos que responderam, foi de 25,4 anos, com desvio-padrão de \pm 6,6 anos, revelando uma população de perfil jovem e similar a de áreas correlatas – *i.e.*, 8/21 formandos entre 22 e 27 anos, 7/21 entre 28 e 30 anos –, como a de egressos em licenciatura de matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre os anos de 2005 e 2010, em que 8/21 formandos tinham entre 22 e 27 anos e 7/21, entre 28 e 30 anos. (SILVA, 2012) O que há de similar entre tais perfis é que aproximadamente três em cada quatro egressos se formaram antes dos 30 anos.

Em relação ao estado da Bahia, especificamente com relação à idade, tem-se uma configuração diferente da nacional na distribuição de estudantes por faixa etária: de 18 a 24 anos encontram-se 39,9% da população estudantil do ensino superior, enquanto 37,4% possuem 30 anos ou mais. (INEP, 2013) Uma análise mais apurada revela que, na Bahia, em 2012, 60,1% dos estudantes matriculados em IES estão fora da faixa esperada para cursar a educação superior, isto é, possuem idade inferior a 18 ou superior a 24 anos e se apresentam já na fase adulta às instituições de ensino superior. No plano nacional, esse mesmo indicador foi fixado em 49,6%. (INEP, 2013)

Referente à cor (ou raça), 13 (54,1%) egressos responderam ser pardos; sete (29,2%), brancos; apenas três (12,5%), negros; e um (4,2%) não respondeu, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Perfil estatístico de cor ou raça de 24 estudantes egressos da primeira turma do BI-C&T da UFBA, formados em 2012



Fonte: Elaborada pelos autores.

Segundo dados da Pró-Reitoria de Planejamento da UFBA (UFBA, 2013), referentes a todos os BI e Cursos Superiores de Tecnologia (CST), em 2009, 44,8% dos estudantes classificados no vestibular declararam ser pardos; 21%, brancos; 18,5%, negros; e 12% não responderam. Tais números refletem que, entre os egressos, houve uma diminuição do número de estudantes negros e aumento de pardos e brancos no BI-C&T. No entanto, é importante ressaltar que não dispomos de elementos para a compreensão desta particular situação a partir dos dados disponíveis.

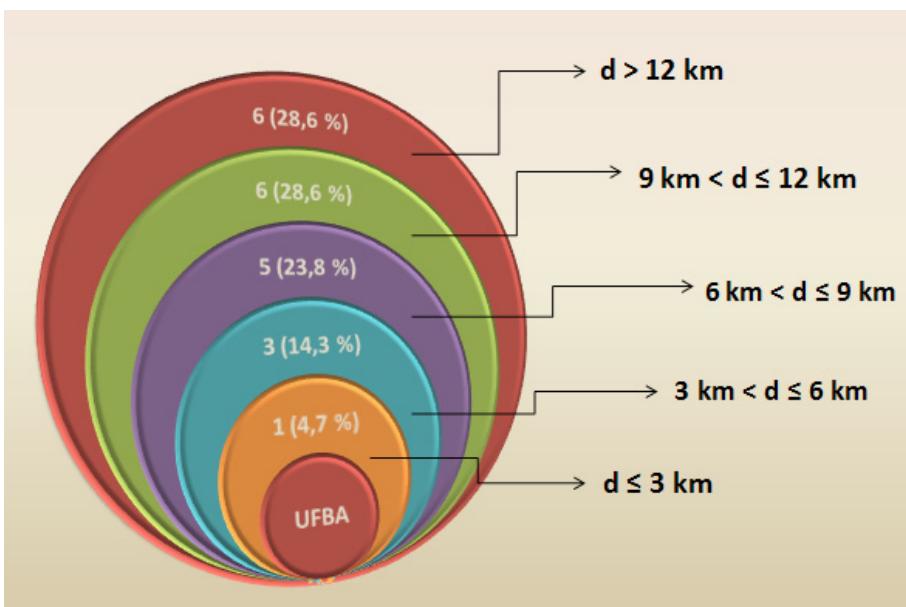
Sobre o estado civil, 22 eram solteiros (91,7%); apenas um casado (4,2%); e um (4,2%) não respondeu. Tal resultado encontra consonância com a faixa etária, bastante jovem, de um curso de exatas. De fato, Silva (2012) verificou que 15/21 egressos de um curso de licenciatura em matemática eram solteiros; 4/21, casados ou se encontravam em união estável; e apenas 2/21, separados ou divorciados. Comparativamente, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), havia 69% de solteiros e

26,6% de casados, em um universo de 12 mil estudantes, entre 1998 e 2003, de graduação e pós-graduação, tendo participado dessa pesquisa um total de 2253 egressos. (SILVEIRA, 2006)

Em relação à progênie, 21 (87,5%) egressos responderam não ter filhos, enquanto dois (8,3%) afirmaram ter um filho e um (4,2%) não respondeu. Referente à formação escolar, ou mais precisamente à natureza da instituição onde cursou o ensino médio, 13 (54,2%) responderam ter feito escola particular; nove (37,5%), escola pública; um (4,2%), um misto de escolas públicas e particulares; e um (4,2%) não respondeu. Segundo dados da UFBA (2013), em 2009, referente a todos os BI e CST, 44,5% dos estudantes classificados no vestibular vieram de escola pública; 44,2%, de escolas particulares e 11,3% não responderam. Tais números refletem que, entre os egressos, houve um aumento do número de estudantes provenientes de escolas particulares, em relação ao número de estudantes classificados no vestibular, de mesma procedência.

Com relação à naturalidade, 15 eram da cidade de Salvador; 6, do interior da Bahia e 3, de outros estados – São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, cada um com um representante, respectivamente. Questionados sobre a cidade de moradia durante o BI-C&T, 19 responderam morar em Salvador, dois em Lauro de Freitas e um em Simões Filho, tendo ainda dois questionários sem resposta. Especificamente sobre a localidade de moradia, ou ainda o bairro em que morou por mais tempo durante o curso, a Figura 2 ilustra graficamente as distâncias entre a moradia dos estudantes e o *campus* universitário de Ondina, de 21 dos 24 egressos do BI-C&T em 2012, pois 21 responderam à questão e outros três não. É notável o fato de haver uma distribuição bastante homogênea a partir de seis quilômetros de distância, com apenas três moradias no bairro mais próximo da Pituba, que pode ser considerado um bairro de classe média-alta. Destes, 19 declararam não ter mudado de cidade, enquanto quatro, sim, não havendo resposta para um avaliado. Ainda a respeito da moradia, 15 moravam com os pais; três, com amigos; dois, com demais familiares; um, com companheiro(a); um, sozinho; outro, ora com os pais, ora sozinho; e um não respondeu.

Figura 2 – Representação gráfica das distâncias entre a moradia dos estudantes e o Campus Universitário de Ondina, da UFBA



Fonte: elaborado pelos autores.

Questionados sobre se exerceram outra atividade paralela ao BI-C&T, 15 responderam que não, oito trabalhavam e um não respondeu, havendo ainda as opções “outro curso superior” e “pós-graduação” não contabilizadas. Este é um resultado interessante, pois, segundo Schwartzman e Castro (1991), não existe muito conhecimento de estudantes trabalhando enquanto estudam, ou seja, não foram feitas pesquisas a respeito. Do resultado acima, referente aos egressos do BI-C&T, percebemos que 32% dos discentes afirmaram trabalhar. De acordo com Bardagi, Lassance e Paradiso (2003), as necessidades financeiras, muitas vezes, fazem com que os estudantes tenham que abdicar de experiências próprias de sua área de formação, propiciando a desistência nos cursos.

Podemos perceber que a maior parte dos egressos (62,5%) não exercia atividades paralelas durante o BI. Esse fator pode ter sido muito importante para a conclusão da graduação no tempo mínimo de três anos, mas não foi fator impeditivo para os que afirmaram trabalhar. Importante ressaltar que, com a implantação dos BI na UFBA, a oferta de cursos noturnos aumentou consideravelmente.

Sobre quantas horas por semana o discente havia utilizado nessa particular atividade paralela durante o BI, cinco (62,5%) responderam até 20 horas; um (12,5%), até 30 horas; um (12,5%), até 40 horas; e apenas um (12,5%) em oito respondeu mais de 40 horas. Com relação à pergunta se essa atividade levou a uma perda de desempenho durante o seu BI, cinco (62,5%) responderam que não, dois (25,0%) responderam que sim e um (12,5%), que parcialmente. Então, pelos dados apresentados, percebemos que a maior parte dos estudantes que trabalhavam durante o BI (62,5%) respondeu que utilizava até 20 horas nessa atividade, que é uma carga horária inferior à metade das 44 horas semanais regulares de trabalho. Este dado pode ajudar a confirmar que aqueles estudantes que não trabalharam, ou o fizeram com uma menor carga horária, tiveram uma maior possibilidade de conclusão do curso no tempo mínimo de três anos.

Com relação aos quesitos referentes à mobilidade, perguntados sobre quanto tempo gastavam com transporte para o BI por dia, oito (33,3%) responderam até 30 minutos; seis (25%), mais de 2 horas; cinco (20,8%), entre 1 hora e 2 horas; quatro (16,7%), entre 30 min e 1 hora; e apenas um (4,2%) não respondeu. Sobre o meio de locomoção mais utilizado para a UFBA, 16 responderam ônibus; quatro, automóvel próprio; dois, a pé; um, motocicleta própria; e um não respondeu. Esses quesitos estão de acordo com a localidade – boa parte dos discentes mora em bairros próximos à universidade e o meio de transporte mais utilizado é ônibus.

Em relação ao turno em que cursaram a maioria dos componentes curriculares, considerando que, em 2009, para C&T, só houve ingresso para o turno noturno, 17 (70,8%) responderam que cursaram mais disciplinas no turno noturno; seis (25%), no diurno; e um (4,2%) não respondeu.

Sobre o que mais gostavam de fazer no tempo livre (respostas com opções múltiplas), 18 (75%) responderam que saíam com amigos; 18 (75%) navegavam na internet; 15 (62,5%) ficavam em casa; 14 (58,3%) iam ao cinema; 13 (54,2%) iam à praia; dois (8,3%) saíam para dançar; dois (8,3%) iam ao teatro; um (4,2%) ia à igreja/templo/terreiro; um (4,2%) fotografava; um (4,2%) ia a museus/galerias; um (4,2%) não respondeu alternativa alguma; quatro (16,7%) marcaram a opção

“outros” e cada um escreveu um hábito particular: jogos eletrônicos; viagem; prática de esportes e jogo de *ping-pong*.

Pelos dados, podemos perceber que as atividades artísticas como dança, teatro, fotografia e visita a museus/galerias obtiveram, cada uma, respostas de menos de 10% dos egressos que responderam ao questionário. Existe a possibilidade, porém não se pode afirmar com precisão, de este dado ser explicado pelo fato de esses estudantes serem da área de exatas.

Instados a responder sobre a disponibilidade de computador ou *netbook* próprio durante o curso do BI, responderam afirmativamente 20 (83,33%); negativamente apenas três (12,5%) e um (4,2%) não respondeu. Ainda assim, e desde 2010, o IHAC disponibilizou 500 *netbooks* emprestados aos discentes – e questionados sobre se utilizaram os computadores ou os *netbooks* do IHAC durante o BI, responderam afirmativamente oito (33,3%), negativamente 15 (62,5%) e um (4,2%) não respondeu – o que demonstra a importância de tal ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Os oito (100%) responderam com que frequência: de um a três dias por semana.

Solicitados a responder se, antes do BI, já haviam feito outro curso de graduação, 16 (66,7%) responderam negativamente, sendo que dois destes responderam, posteriormente, que ainda estavam em curso paralelo ao BI – não informaram qual era o curso –; sete (29,2%), afirmativamente; e um (4,2%) não respondeu. Os que responderam afirmativamente realizaram os cursos de gestão de redes de computadores, licenciatura em eletricidade, engenharia ambiental, engenharia civil, sistemas de informação, física e engenharia elétrica, sendo que seis interromperam e apenas um concluiu. Podemos perceber que alguns estudantes haviam já cursado um CPL anteriormente, até mesmo na própria UFBA, como, por exemplo, os estudantes que fizeram Engenharia Elétrica e Engenharia Civil, que haviam interrompido os estudos. Então, podem ter existido diversas motivações, como será demonstrado a seguir, para o ingresso desses estudantes no BI. Tais resultados estão bastante próximos dos apresentados numa análise dos relatórios de exames vestibulares da UFRGS e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no início da década de 1990. De modo geral, foi verificado que cerca de 30% dos vestibulandos afirmaram já ter prestado

vestibular para outro curso anteriormente. (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003)

Trajetórias acadêmicas dos egressos

A motivação foi destaque de uma questão de múltipla escolha. Ao serem perguntados sobre o motivo de terem decidido cursar o BI, 15 (62,5%) responderam “é uma proposta interessante/diferente/inovadora”; 14 (58,3%), “porque não sei qual curso escolher e com o BI posso escolher com mais certeza o curso”; dez (41,7%), “porque achei que o ingresso seria mais fácil”; sete (29,2%), “é uma complementação à minha formação”; sete (29,2%), “porque acho importante antes de ingressar num curso tradicional”; cinco (20,8%), “porque me possibilitará uma formação aberta e, sendo assim, acredito que terei mais chances de ingressar no mercado de trabalho”; quatro (16,7%), “porque é a formação que quero para mim”; dois (8,3%), “pelo desafio”; um (4,2%), “porque fui influenciado (pais/amigos)”. As maiores frequências de respostas desta questão – também de múltipla escolha – vão ao encontro da proposta do BI-C&T e seu momento de ingresso. É importante destacar que a maioria dos egressos destacou o caráter inovador do curso, em sua escolha, e a incerteza em relação à escolha profissional. Tanto a adolescência quanto a adultez é um momento propício para a retomada ou o surgimento de conflitos vocacionais. (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003)

Com relação ao curso, ao serem perguntados se consideraram que os componentes curriculares, obrigatórios e optativos da etapa de formação geral – três primeiros semestres do curso – cumpriram o objetivo proposto de formação interdisciplinar, 14 (58,3%) responderam em termos, nove (37,5%) responderam que sim e um (4,2%) não respondeu, com 14 comentários referentes às respostas. Destes, quatro (28,6%) acreditavam que houve um acréscimo de conhecimentos em outras áreas do conhecimento; três (21,4%) apontaram que algumas disciplinas obrigatórias de C&T não foram satisfatórias. Dois desses três acreditavam que tais ementas não estavam bem definidas; dois (14,3%) se limitaram a dizer que as disciplinas cumpriram o objetivo; dois (14,3%), que poderia haver componentes do CPL/engenharias como obrigatórias. Um desses dois avaliados acreditava que algumas

disciplinas obrigatórias de C&T poderiam ser substituídas, devido à semelhança com disciplinas do CPL; um (7,1%) comentou que poderia haver mais disciplinas obrigatórias de outras áreas; um (7,1%) comentou que poderia haver mais disciplinas obrigatórias de C&T; um (7,1%) acreditava que poderia haver mais aulas práticas para o aumento do aprendizado.

Todos os dez entrevistados afirmaram que foi bom ter acesso a disciplinas de diversas áreas do conhecimento, sendo que o entrevistado CT4 comentou que, no BI, cada estudante pode construir o curso de acordo com as suas preferências: “[...] *isso eu acho que é o mais interessante do BI: você consegue moldar o seu curso de acordo com as suas perspectivas [...] com o que você quer e com os seus objetivos [...]*”, enquanto o entrevistado CT5 destacou que os estudantes poderiam utilizar melhor a graduação no BI dando preferência a cursar disciplinas de humanas, que não fossem coincidentes com a do CPL escolhido, para adquirir um conhecimento diferente do que já se iria adquirir posteriormente: “[...] *o legal é você aproveitar que você está sendo [...] ‘obrigado’ a pegar uma matéria de humanas e pegar uma [...] que te dê um conhecimento fora do que o seu curso já daria...*”. Em relação à liberdade de escolha de disciplinas, respondeu: “[...] *Eu acho que só faltou mais orientação. Mas a liberdade eu achei fundamental [...]*”. Já o entrevistado CT7 comentou que: “[...] *Lá na frente você chega e observa: ‘poxa, não era bem isso que eu queria’ e a escolha foi sua. Mas, eu achei bom [...]. Como eu sabia que queria engenharia, mesmo não sabendo qual, eu pegava matérias gerais*”.

Para o entrevistado CT9, não existe muita interdisciplinaridade no CPL – diferente do encontrado no BI – e o profissional pode necessitar dela no mercado de trabalho. Este destacou que o fato de o estudante do BI cursar disciplinas de diversas áreas dá uma maior condição para o profissional lidar com diferentes situações dentro de uma empresa: “[...] *no BI [...] ele vai ter uma facilidade maior em se encaixar em vários setores dentro de uma empresa e lidar também com as dificuldades*”.

Para o entrevistado CT10, através do BI, o estudante passa a ter mais responsabilidades com a sua própria educação e não fica apenas dependente da Universidade para saber quais disciplinas cursar e quais atividades seguir: “[...] *Vivemos em um sistema educacional na qual a responsabilidade educacional [...] nunca é do estudante. Isso é um ponto positivo BI-C&T, quando você aprende a administrar a sua educação [...]*”.

No questionário *on-line*, perguntados sobre as principais fontes de informação utilizadas, podendo marcar mais de uma opção, 23 (95,8%) responderam internet; 14 (58,3%), televisão; 14 (58,3%), livros; sete (29,2%), rádio; seis (25%), revistas; cinco (20,8%), jornais impressos e um (4,2%) não respondeu alternativa alguma. Tais resultados encontram paralelo no relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2011).

Questionados a respeito do hábito de leitura, 22 (91,7%) responderam que liam sobre temas ligados aos estudos; 15 (62,5%), leituras gerais; dez (41,7%), sobre temas ligados ao trabalho; cinco (20,8%), literatura; três (12,5%) marcaram a opção “outros” e cada um escreveu um hábito particular de leitura: arte e moda; notícias e esportes.

Instados a qualificar os itens que mais os motivaram a cursar o BI, com relação ao mercado de trabalho, 14 (58,3%) responderam muito pouco ou nada; seis (25,0%), parcialmente; dois (8,3%), totalmente; um (4,2%), sem resposta; e um (4,2%) não respondeu; resultado este significativo, pois o projeto do BI é de um curso não profissionalizante. Em particular, tal proposta visa formar egressos num modo mais generalista, pois o mercado de trabalho não se restringe ao universo das profissões – e o egresso pode voltar a estudar na Universidade através de mecanismo de reserva de 20% das vagas. (UFBA, 2011) Já com relação ao acesso posterior a CPL profissionalizantes, que o BI-C&T proporcionava, 17 (70,8%) responderam totalmente; cinco (20,8%), parcialmente; um (4,2%), muito pouco ou nada; e um (4,2%) não respondeu. Já referente ao interesse na carreira acadêmica em nível de mestrado e doutorado, 14 (58,3%) responderam muito pouco ou nada; quatro (16,7%), totalmente; quatro (16,7%), parcialmente; um (4,2%), sem resposta; e um não respondeu (4,2%). Importante ressaltar a partir destes resultados o interesse maior dos egressos do BI pelo acesso ao CPL.

Através das entrevistas, pudemos confirmar o interesse ou não na pós-graduação entre alguns estudantes. Apesar de não ter sido feita uma pergunta direta a esse respeito, três entrevistados manifestaram-se sobre essa questão, sendo que o entrevistado CT4, servidor da universidade, demonstrou interesse na pós-graduação: “*Bom, eu agora estou aguardando o mestrado [...] que a UFBA tá preparando aí para outros servidores. E meus planos por enquanto são esses aí. É entrar num mestrado.*” Os outros dois entrevistados não tinham interesse, sendo que o entrevistado CT7

pretendia fazer pós-graduação: “[...] não pretendo fazer mestrado, mas eu pretendo fazer uma pós-graduação”, enquanto o entrevistado CT8 não tinha interesse por não pretender ficar mais tempo estudando: “Não quero fazer mestrado agora porque depois de sete anos da faculdade, quando eu formar [...] não vou querer ficar na faculdade por mais dois ou três anos”.

Acerca da questão progressão funcional na carreira atual, como fator que motivou a escolha pelo BI, 12 (50%) egressos responderam muito pouco ou nada; seis (25%), totalmente; três (12,5%), sem resposta; dois (8,3%), parcialmente; e 1 (4,2%) não respondeu. Tais resultados se encontram em concordância com outra pergunta do questionário sobre a ampliação das possibilidades de emprego na área de trabalho atual, em que 10 (41,7%) responderam muito pouco ou nada; seis (25%), parcialmente; cinco (20,8%), totalmente; dois (8,3%), sem resposta; e um (4,2%) não respondeu.

Nas entrevistas, foi feita a seguinte pergunta: “em relação aos conhecimentos obtidos na formação através do BI, você se sente mais preparado para o mundo do trabalho?”. Alguns entrevistados comentaram que, por ter um curso superior, poderiam fazer concurso público. Para o entrevistado CT1, “[...] meu desejo é fazer outro concurso pra nível superior. Então, nesse aspecto, eu acredito que o BI vai me ajudar a passar nesse outro concurso[...]”. Para o entrevistado CT2, “[...] para o mercado de trabalho acho que precisa de muito mais, [...] eles deveriam ver mais essa parte das áreas de concentração... acho que pra fazer concurso é uma boa... que não precise de nenhuma área específica [...]”.

Para o entrevistado CT3, o fato de se ter cursado as disciplinas de contemporaneidade serviria para melhorar a carreira: “[...] um curso como contemporaneidade, que você [...] estuda os passados e vê as aplicações dos acontecimentos atuais, eu acho que [...] é um fator que lhe ajuda! [...]”. Já o entrevistado CT4 comentou que as progressões futuras são consequência do acúmulo de conhecimentos durante toda a vida e não apenas do que aprendeu no BI: “[...] o que vier daqui pra frente é resultado do que eu aprendi, do conhecimento que eu adquiri [...] que eu vou utilizar durante toda a minha carreira [...]”; o entrevistado CT5 destacou que o BI contribui mais de forma pessoal e não técnica: “[...] Foi uma experiência tanto acadêmica como pessoal interessante. Mas não que isso me venha como um favorecimento profissional”. E, quando perguntado a respeito da melhoria no desempenho das

funções em um trabalho, este respondeu: “[...] provavelmente sim. Mas, não de uma forma formal, não porque tá ali no currículo [...]”.

De acordo com o entrevistado CT6, não basta ser um profissional especialista em determinada área, é necessário que se tenha um conhecimento também generalista: “[...] acredito que a visão dos bacharéis interdisciplinares é bem mais ampla. Pra ser um bom profissional hoje [...] você precisa entender um contexto. Por isso está interligado, (na) sua profissão não (se) trabalha só...”. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o entrevistado CT10 comenta: “[...] para você resolver os problemas do dia-a-dia da vida [...]. Você precisa conectar [...] os conhecimentos. Então, o BI traz isso muito forte [...]. Então, a vantagem do bacharelado fica nisso”.

Para o entrevistado CT9, o fato de cursar matérias de exatas e de humanas faz com que se tenha um raciocínio mais rápido e também melhora as relações interpessoais, respectivamente: “[...] eu escolhi matérias de exatas, [...] matérias de humanas. [...] que vão me fazer [...] avaliar melhor situações que [...] podem acontecer dentro da (de uma) empresa...”.

Perguntados sobre a mudança de área de trabalho ou profissão como fator que motivou a escolha pelo BI, 16 (66,7%) responderam muito pouco ou nada; três (12,5%), totalmente; dois (8,3%), parcialmente; dois (8,3%), sem resposta; e um (4,2%) não respondeu. Questionados sobre a ampliação do conhecimento em temas de interesse pessoal sem desejo de profissionalização, 11 (45,8%) responderam parcialmente; cinco (20,8%), muito pouco ou nada; quatro (16,7%), totalmente; três (12,5%), sem resposta; e um (4,2%) não respondeu. Sobre a menor concorrência para a entrada na universidade – 6,7 candidatos por vaga¹ –, como relacionada à motivação de entrada num curso novo, como foi o ingresso no BI em 2009 – ainda via vestibular, embora em única fase –, nove (37,5%) responderam muito pouco ou nada; oito (33,3%), parcialmente; três (12,5%), totalmente; três (12,5%), sem resposta; e um (4,2%) não respondeu. Pesou, portanto, para esses discentes, muito mais a escolha por uma nova formação universitária do que a simples avaliação de concorrência em cursos tradicionais que, na UFBA, estavam por volta de 10, 11 candidatos por vaga em engenharias à época.

Perguntados sobre quais atividades complementares foram feitas durante o BI, 18 (75%) responderam cursos diversos; 14 (58,3%),

¹ INGRESSO UFBA. Coordenação de Seleção e Orientação – CSOR. Vestibular UFBA, [S.I.], c2018. Disponível em: <www.vestibular.ufba.br>. Acesso em: 23 jan. 2014.

eventos científicos (congressos/seminários); sete (29,2%) responderam monitoria; sete (29,2%), estágio; seis (25,0%), atividades artísticas; cinco (20,8%), centro acadêmico; três (12,5%), atividade curricular em comunidade; um (4,2%), empresa júnior; e um (4,2%) não marcou alternativa alguma.

Dois entrevistados falaram que participaram de grupos de trabalho com moradores de rua. Segue o comentário do entrevistado CT2: “[...] eu fiz uma pesquisa [...] com moradores de rua [...]. Então foi muito enriquecedor [...] pra mim, já que isso era pra ser da área de saúde[...]”; e, a seguir, o comentário do entrevistado CT6: “[...] sempre fui escolhendo grupos de pesquisas, grupos de trabalho com morador de rua [...], como uma forma de atividade extracurricular pra colocar em prática o que aprendia em aula [...]”.

O egresso CT3 destacou que tinha um projeto, que não pôde ser concluído, que foi um convênio entre o IHAC e o Centro Social Urbano (CSU): “[...] enquanto eu estava no BI, eu dava aula [...], e tinha um projeto [...] que foi a instalação de cursos pré-vestibulares em comunidades carentes [...] em que os [...] estudantes do BI iam dar as aulas[...]”. O entrevistado CT7, por sua vez, comentou que, através das atividades complementares, ele pôde adquirir conhecimentos que têm relação com o curso de CPL escolhido, mas que não se vê normalmente no curso: “[...] no BI, tive a oportunidade de enxergar que eu preciso de outras competências além das demais [...], mas que estão intrínsecas ao meu curso. [...] E se eu não tivesse essa visão de escolher algo a mais [...], talvez eu não tivesse vivido o que eu vivi dentro desta organização[...]”.

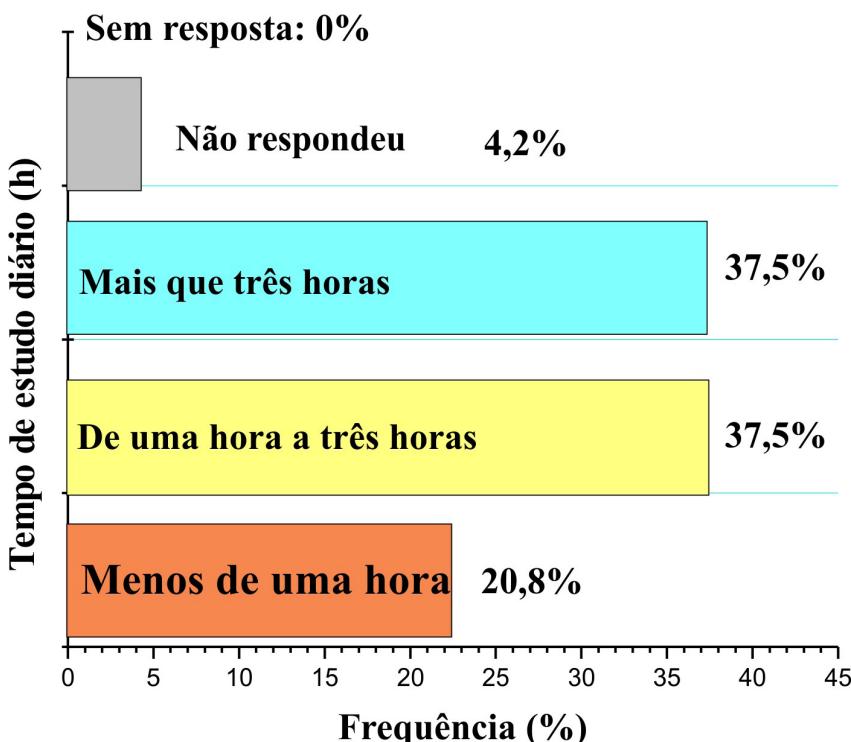
De acordo com o entrevistado CT8, as atividades complementares referentes à área de exatas não eram muito divulgadas: “[...] Eu recebia bastante e-mails de pesquisa na área de humanas, mas na área de exatas eu não me lembro de nenhuma...”.

Perguntados sobre quais programas de computador eles dominavam na ocasião da pesquisa, 24 (100%) responderam sobre o pacote Office (Word, Excel, Power Point); 22 (91,7%), ferramentas de busca na internet, redes sociais, blogs; 11 (45,8%), programas de edição de imagens; 11 (45,8%), jogos; nove (37,5%), programas de edição de vídeo; oito (33,3%) marcaram a opção “outros” e acrescentaram: MatLab, programas de modelagem 3D; AutoCad 2D e 3D; Latex; sistemas de gerenciamento empresarial; programação básica; cinco (20,8%) marcaram a opção banco de dados; cinco (20,8%), edição de som/áudio e 4

(16,7%), programas de *design web*. E, quando questionados sobre a ampliação do domínio sobre programas de computador durante o BI, dez (41,7%) responderam sim; oito (33,3%), parcialmente; cinco (20,8%), não e um (4,2%) não respondeu. Já sobre o aperfeiçoamento do conhecimento em língua estrangeira durante o BI, dez (41,7%) egressos responderam parcialmente; nove (37,5%), sim; quatro (16,7%), não; e um (4,2%) não respondeu, com predominância para a língua inglesa (79,2%), embora houvesse opções de espanhol, francês, italiano e alemão de forma gratuita e não obrigatória na oferta de componentes curriculares aos estudantes dos BI. Segue, a respeito, um trecho da entrevista do entrevistado CT10: “[...] escolhi políticas culturais e [...] depois inglês e espanhol. Então, foram várias disciplinas de cunho artístico e humanístico que me influenciaram muito. Foi muito bacana”.

Com relação à disponibilidade de tempo diária para estudar durante o BI, nove (37,5%) responderam mais de três horas; nove (37,5%), entre uma e três horas; cinco (20,8%), menos de uma hora e um (4,2%) não respondeu, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Distribuição da disponibilidade de tempo diário para estudar durante o BI-C&T da UFBA



Fonte: elaborado pelos autores.

Tal resultado pode mostrar que a disponibilidade diária para estudo, diferentemente daqueles que têm apenas o fim de semana para estudar, pode ter sido essencial para a conclusão do curso no tempo mínimo.

Sobre a passagem pelo curso, questionados se enfrentaram dificuldades internas/externas à UFBA para a conclusão do BI, 16 (66,7%) afirmaram que não tiveram e oito (33,3%) que sim. À época, os egressos que permaneceram na UFBA – em sua maioria – estavam iniciando atividades no segundo curso de graduação plena e a questão levantada foi se enfrentavam dificuldades internas/externas à UFBA por serem egressos do BI, 16 (66,7%) afirmaram que não tiveram e outros oito (33,3%) que sim.

O entrevistado CT2 afirmou ainda enfrentar dificuldades de adaptação e preconceitos: “[...] a questão das disciplinas eu sinto um pouquinho de dificuldade. [...] Já a questão de relacionamento com os colegas... Principalmente...

O problema todo é esse... É adaptação!”. O entrevistado CT5 comentou que teve dificuldades apenas na primeira matrícula, por receber um “prato feito” de primeiro semestre: “*Não mais. Sofri dificuldades na época da matrícula e alguns colegas tiveram o aproveitamento de matérias muito lento...*”. O entrevistado CT7 comentou que tinha dificuldades porque não estava em um semestre específico: “[...] pra mim, a maior dificuldade [...] aqui foi escolher entre várias matérias em vários semestres diferentes. É difícil você se adaptar dessa forma”. O entrevistado CT8 destacou que, no BI, existe mais proximidade entre os estudantes e o corpo acadêmico, do que no CPL: “[...] eu acho que essa questão de apoio, apesar das desorganizações, no BI é mais forte [...]. No CPL é muito impessoal, eu não conheço meu coordenador, ele não sabe quem eu sou...”. O entrevistado CT9 destacou que, em relação ao mercado de trabalho, nada pode afirmar, porque não procurou emprego fora da universidade e, no CPL, não teve problemas: “[...] dentro da (Escola) Politécnica, por ser egresso do BI, eu também nunca tive problemas. Eu acredito que como o Brasil está muito carente de engenheiros, então eles lá prezam muito mais o desempenho do estudante...”. Para o entrevistado CT10, “[...] existia dificuldade quando eu estava no BI de explicar para as pessoas. Era muito difícil arranjar um estágio dentro do BI, até porque a sociedade ainda não está pronta para o BI [...]. Hoje são só facilidades”.

Em números, 22 (87,5%) estavam realizando, na época do questionário, os CPL, um (4,2%), não; e um (4,2%) já estava em pós-graduação. Dos 22 que responderam afirmativamente, sete estavam em cursos da UFBA em Engenharia Mecânica; cinco, em Engenharia Civil; três, em Engenharia da Computação (noturno); dois, em Engenharia Sanitária e Ambiental; dois, em Engenharia de Produção (noturno); um, em Engenharia Elétrica; um, em Engenharia Química; e um, em Sistemas de Informação, sendo este último o único curso fora da Escola Politécnica. O egresso que estava fazendo pós-graduação escolheu o curso de especialização em Tecnologia, Inovação e Organização do Conhecimento, do Instituto de Ciência da Informação (ICI-UFBA). Dos 24 egressos, 16 não estavam trabalhando, sete sim e um não respondeu.

Questionados sobre quais eram os projetos pessoais para os próximos anos, 22 (91,7%) responderam continuar os estudos no CPL da UFBA; 11 (45,8%), fazer uma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado); três (12,5%), continuar trabalhando em minha área de BI; um (4,2%), fazer outro BI; um (4,2%), conseguir um emprego ou

trabalho fora da minha área; um (4,2%) marcou a opção “outros” e escreveu “estagiar na minha área de CPL”; e um (4,2%) não marcou alternativa alguma.

O egresso CT1 falou que o curso de Ciência e Tecnologia não é habilitado para um concurso por ele pretendido. Então, é necessário que este conclua o CPL atual para poder prestar tal concurso: “[...] eu queria fazer um concurso na área de [...]. Então, pra isso, eu preciso concluir o curso de [...], pra poder fazer um novo concurso, pra alcançar outra profissão”.

Alguns entrevistados, dentre outras atividades, pretendiam fazer o intercâmbio, em nível de graduação, pelo Programa Ciência sem Fronteiras², como foram os casos do entrevistado CT3, “[...] entrar mesmo na área de ensino que é a minha área, [...], fazer [...] o ciência sem fronteiras [...], a pessoa vai aprender toda aquela cultura universitária nova, chega pra cá e vem com novas ideias...”; do entrevistado CT5: “Pretendo estagiar, pretendo completar meu curso e, se conseguir, pretendo fazer um ciência sem fronteiras...”; do entrevistado CT7: “[...] Ciência Sem Fronteiras, é uma coisa muito importante também que eu preciso fazer.”; e do entrevistado CT8: “Estou tentando o ciência sem fronteiras [...], tentar um estágio em alguma empresa, [...], trabalhar, formar, trabalhar... E aí é trabalhar, viajar, ganhar dinheiro... De preferência muito...”. Para o entrevistado CT9, a prioridade é terminar o curso de CPL e estagiar nessa área: “[...] meu plano é continuar [...] pelos próximos dois anos, e não só dois anos e sim quanto tempo durar o curso e, durante esse tempo, procurar também um estágio na minha área de CPL, pra não ficar só estudando”. Já o entrevistado CT10 pretende adquirir experiências tanto na área de ensino como de engenharia: “[...] ingressar em iniciações científicas [...]. Eu quero continuar ensinando nas universidades, [...] pretendo fazer um mix [...] a depender de como vá ser na indústria como engenheiro, eu fico nos dois ou só em um”.

Uma questão adicional foi se o BI havia influenciado na escolha profissional e/ou de vida atual: 15 responderam afirmativamente, sendo nove contrários. Dos que responderam positivamente, 11 (73,3%) afirmaram que, no BI, puderam amadurecer sua escolha sobre que curso seguir; dois (13,3%) disseram que passaram a ter uma visão mais ampla do mundo; um (6,7%) apontou que teve a possibilidade de obter

2 Este programa busca promover a internacionalização da ciência e tecnologia, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Para mais informações ver: <www.cienciasemfronteiras.gov.br>.

uma graduação e ainda continuar os estudos em um CPL almejado e um (6,7%) afirmou que o BI influenciou na sua escolha devido às pessoas que conheceu.

Para o entrevistado CT1, a formação no BI não influenciou na sua profissão atual: “*Não. Eu já trabalhava antes de entrar no BI... Meu trabalho sempre foi burocrático, na parte de contratos, documentação...*”. Para CT2, o BI ajudou na decisão de qual CPL seria escolhido: “*Acho que sim, que me deu oportunidade de escolher algumas disciplinas do curso que eu almejava e decidir realmente o que eu queria...*”. Para o entrevistado CT4, “[...] o BI [...] abriu mais [...] a minha mente. Eu passei a conhecer mais a UFBA depois que eu fiz o BI... porque eu tive contato com as unidades acadêmicas [...] então, com certeza, o meu desempenho melhorou...” . Assim como para o entrevistado CT2, para o CT8 o BI foi importante na decisão de qual CPL cursar: “[...] O BI me ajudou a tirar dúvida, [...]. Eu já tinha [...] duas escolhas em mente, ele só me ajudou a decidir entre as duas para estudar. Mas eu não cheguei aqui sem saber para onde ir e, graças ao BI, eu descobri”.

O egresso CT9 destacou que, através do BI, pôde evoluir mais. O BI: “[...] influenciou na vida porque me fez ter uma mente mais aberta, com uma visão de mundo mais ampliada e, quanto mais a pessoa estuda, mais aumenta a cultura [...]. Eu sinto que eu enriqueci de conhecimentos”. O entrevistado CT10, por sua vez, assinalou que sua profissão atual é devida ao BI: “*Sim, com certeza. Eu não seria professor hoje se eu não tivesse cursado o BI, [...] até porque foi muito mais fácil pra mim dentro do BI enxergar a profissão do professor do que se eu tivesse num curso do CPL*”.

Questionados se consideravam que o BI contribuiu/contribuirá para a colocação/atuação no mundo do trabalho, 18 (75%) responderam afirmativamente e seis (25%), negativamente. Quando perguntados por que considera que o BI contribuiu/contribuirá para a colocação/atuação no mundo do trabalho, os 18 manifestaram suas opiniões, sendo que 12 (66,7%) afirmaram que tiveram uma ampliação da visão a respeito do mundo e/ou aumento de conhecimento; dois (11,1%), por ser um diferencial no mercado de trabalho; dois (11,1%), por ter uma graduação a mais no currículo; um (5,6%), por desejar fazer concursos que exigem nível superior; e um (5,6%), pelas pessoas que conheceu.

Para CT2, o BI será um diferencial no mercado de trabalho, devido às disciplinas cursadas da área de Humanas: “*Sim! A questão da visão que o pessoal do CPL não tem e eu tenho... a visão humanística! [...] Eu acho que as*

*pessoas daqui da (Escola) Politécnica são muito frias, egocêntricas. Acho que elas pensam muito em si... ”. Para o entrevistado CT8, o fato de ter cursado disciplinas diferentes daquelas do CPL atual será importante: “*De certa forma sim, porque eu tive a oportunidade de escolher outras matérias que não são da minha grade. Então, entre eu, que fiz o BI e Ambiental, e comparando com alguma pessoa que [...] fez somente Ambiental, algum diferencial eu vou ter... ”.**

Para o entrevistado CT10, ter cursado o BI também trará benefícios: “*Sim, sem dúvida nenhuma. Mesmo que a sociedade não entenda o que de fato é um Bacharel Interdisciplinar, [...] elas aceitam que tem um diferencial. Isso já é um primeiro passo*”.

Ao final da entrevista, foi perguntado, a alguns dos egressos, se estes tinham alguma coisa a acrescentar a respeito do BI e/ou CPL. Para CT2, as dificuldades são inerentes a qualquer curso que se inicia: “[...] acho que nenhum curso aqui na UFBA foi feito assim e no primeiro ano já foi excelente. Então, a gente vai melhorando com o decorrer dos anos... É uma questão de tempo [...]”. Para o entrevistado CT3, o BI é uma evolução dos cursos tradicionais: “[...] a gente saiu daquele modelo estagnado, engessado [...] o famoso modelo do prato feito [...] que precisa mudar ainda isso... Então, [...] você sintoniza com o que há de melhor na cultura universitária do mundo[...]”.

Para o entrevistado CT4, o BI foi bastante proveitoso, mas isso pode variar de pessoa para pessoa: “[...] o curso [...] ajudou bastante [...] o meu desempenho na Pós-Graduação [...]. Pra quem está em dúvida [...] é uma boa opção”. Já o entrevistado CT5 destacou que os estudantes poderiam receber uma orientação maior de pessoas que tivessem um maior conhecimento do CPL que será escolhido, destacando os pontos positivos e negativos, indicando também deficiências do CPL que poderiam ser amenizadas, aproveitando-se o curso do BI para complementar o que estiver faltando: “*Eu acho que seria mais interessante, principalmente para os estudantes do BI que não fazem área de concentração, [...] que haja uma preocupação maior em haver orientação [...]”.* Para o entrevistado CT6, “[...] o CPL precisa sofrer várias modificações... Mudar [...] o corpo acadêmico que já está bem desatualizado... Tem gente que está na hora de se aposentar... O BI é um projeto novo e que tá dando certo. O caminho é esse. Devagar, mas está andando [...]”.

Conclusões

A educação superior brasileira é marcada por grandes desafios. A demanda da população por formação acadêmica é uma característica dos dias atuais, motivada, em especial, pela necessidade de certificação de saberes e aquisição de competências diversas, exigidas por uma sociedade e mundo do trabalho cada vez mais apoiados no conhecimento. Entretanto, a oferta de vagas em IES é insuficiente para o contingente apto ou a caminho do ingresso em um curso superior, num cenário de crescimento da população. A acanhada taxa de egressos em cursos de graduação e o baixo número médio de anos de estudo apontam para perdas sociais e prejuízos humanos, além do desperdício de recursos financeiros.

A expansão do ensino superior registrada nos últimos anos do século XX e início do século XXI, inicialmente pelo setor privado e mais recentemente pelo segmento público no Brasil, traz novas perspectivas para o desenvolvimento econômico e social ao possibilitar a ampliação dos níveis de escolaridade da população. A padronização de exames e processos seletivos de acesso, associados a um maior alcance territorial das instituições de ensino, reconfigura o cenário da educação superior, mesmo que esta ainda careça de reformas de caráter sistêmico, especialmente, no que diz respeito às arquiteturas curriculares dos cursos, que necessitam se adequar ao estágio de desenvolvimento das relações de produção e trabalho contemporâneas.

A mesma expansão, alcançada nos últimos anos, associada à adoção de políticas de ações afirmativas e à padronização da seleção para ingresso de estudantes, vem combater a ideia de que a educação superior deve ser ofertada apenas aos indivíduos que comprovem o domínio de determinadas competências e habilidades em diferentes níveis de exigência. A pesquisa realizada com a primeira turma de egressos trouxe dados importantes para a análise dos resultados da construção dos BI, especialmente do BI-C&T. Podemos destacar, por exemplo, que a aprovação de ingressos foi superior à média nacional, considerando o mesmo período.

Através dos resultados, pode-se verificar que os egressos atribuem grande importância aos conhecimentos adquiridos durante o BI-C&T e que há diferentes perfis de egressos dentro desta única modalidade,

que reflete a natureza de um curso interdisciplinar. Podemos perceber, como pontos positivos na graduação desses estudantes, a flexibilidade/ liberdade de escolha de disciplinas, poderem escolher melhor o CPL a seguir e também um aumento de conhecimentos em áreas que normalmente não seriam vistas no CPL, através de disciplinas diversas e também de atividades complementares que, em geral, apresentam uma carga horária (360 horas) superior a de outros cursos. Todos esses fatores propiciam, aos discentes, um maior amadurecimento acadêmico e pessoal.

Percebemos também pontos que precisam ser aprimorados para as turmas subsequentes, tais como: melhorar a organização do curso, aumentar a atividade de orientação acadêmica para os estudantes, bem como rever as áreas de concentração, que não estão bem encaminhadas, principalmente no que diz respeito à oferta, seja em áreas tradicionais do conhecimento, seja na fronteira.

Através da pesquisa, podemos perceber melhor a opinião dos estudantes em relação às disciplinas obrigatórias como, por exemplo, se elas cumpriram o objetivo de formação interdisciplinar, dando instrumentos para a correção das falhas e para o seu aprimoramento; além das preferências desses estudantes em relação às disciplinas optativas, a saber: matérias gerais das engenharias, disciplinas específicas do CPL a serem cursadas e, para alguns estudantes, componentes que não seriam disponibilizados no CPL.

Muitos dados dos perfis dos estudantes puderam ser avaliados, como por exemplo: idade, origem do ensino médio, sexo, raça, além de suas preferências e seus hábitos fora da universidade, servindo como fonte de estudos para os consequentes impactos positivos e negativos nas trajetórias acadêmicas destes e também de futuros egressos.

Os graduados que fizeram parte da pesquisa, apesar de destacarem diversas melhorias que podem ser feitas no curso, consideraram o BI como fundamental e/ou importante nas suas escolhas de CPL, nas suas trajetórias acadêmicas e no atual ou futuro desempenho profissional.

Com esses resultados, a universidade pode começar a propiciar, dentro de seu próprio espaço do BI, mais especificamente na área de exatas, um processo de exploração vocacional, dando possibilidades ao alunado de definir, de modo mais maduro, suas escolhas numa primeira

graduação não profissional e, se este discente desejar, um ingresso posterior num CPL.

A despeito dos avanços experimentados até aqui, o cumprimento de metas nacionais relacionadas às taxas de escolaridade da nossa população ainda são desafios extraordinários a serem superados e evidenciam que as ações já empreendidas ainda não são suficientes para alcançá-las. Espera-se que tais resultados apresentem novos subsídios à melhoria da qualidade das políticas institucionais relacionadas a uma nova modalidade de graduação, o BI-C&T. Por fim, é importante salientar a necessidade de uma política institucional consolidada para os egressos, visando uma melhor efetividade das ações institucionais, gerando benefícios à universidade, à sociedade e, especialmente, aos egressos.

Referências

- ALMEIDA, L. A. L. et al. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.
- ALMEIDA FILHO, N. Bacharelado Interdisciplinar: Conceito e Modalidades; Impacto do Modelo. In: SANTOS, B. S.; Almeida FILHO, N. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 201-214; p. 219-223.
- ANDIFES. *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, DF, 2011.
- ANDRADE, J. B. *A Evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso*. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, Â. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 4, n. 1/2, p. 153-166, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior: 2012 – Graduação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MICHELAN, L. S. et al. Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/36720/Gest%C3%A3o%20de%20egressos%20em%20institui%C3%A7%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20Possibilidades%20e%20potencialidades.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

PENA, M. D. C. *Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro*. 2000. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema2/TerxaTema2Artigo3.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M. H. M. A trajetória acadêmica profissional dos estudantes da USP. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. (Documento de Trabalho 2/91).

SILVA, D. *O Curso de licenciatura em matemática da PUC/SP e a trajetória profissional de seus egressos (2005-2010)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVEIRA, R. de J. *Acompanhamento do egresso*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006. (Cadernos de avaliação institucional, 5).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. *Resolução nº 07/08*. Cria o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos e dá outras providências. Salvador, 2008. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_0708_0.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. *Resolução nº 06/11*. Estabelece critérios para ingresso de estudantes graduados em Bacharelado Interdisciplinar da UFBA nos Cursos de Progressão Linear desta Universidade. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.vestibular.ufba.br/docs/Resolucao06_2011.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento da UFBA. *Evolução dos Números da UFBA*. 2013. Disponível em: <http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/Evolucao_Numeros_UFBA_2002-2013_26_09_2013.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2013.

VASCONCELLOS, E. C. C.; BRISOLLA, S. N. Presença feminina no estudo e no trabalho da ciência na Unicamp. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 32, p. 215-265, 2009.

Perfil e trajetórias acadêmicas dos egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

Renata Meira Véras

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Vitória Ferreira Barreto

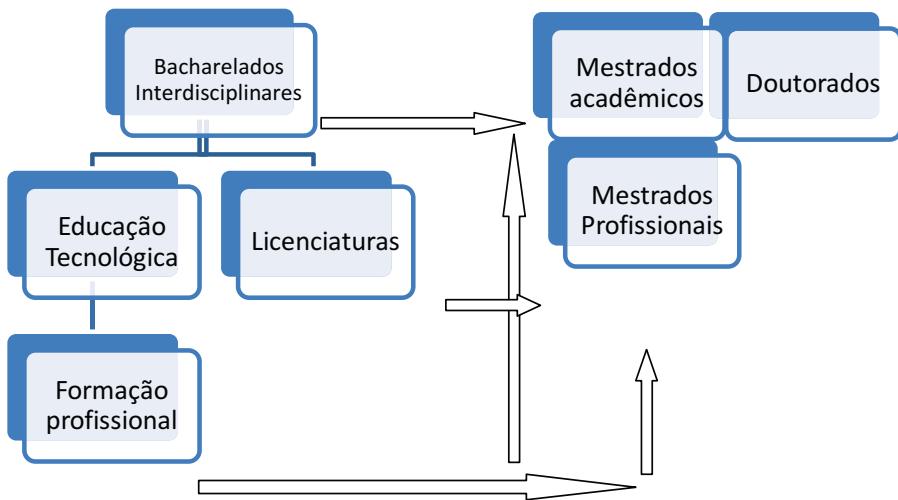
Gezilda Borges de Souza

Juliana Coelho Doria

Introdução

As discussões acerca da criação de um novo modelo de graduação no ensino superior iniciaram, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2006, através do projeto UFBA Nova, com propostas de reformulação do ingresso na instituição, da arquitetura curricular e do ensino de graduação dentro da instituição. Foi nesse ambiente que surgiu a proposta de criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e a implantação do regime de ciclos na UFBA. Esse modelo é baseado no movimento da Escola Nova e nos ideais de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, das décadas de 1920 e 1960, em que os estudantes ingressam na universidade em um primeiro ciclo de formação básica não profissionalizante, com duração mínima de três anos e, num segundo momento, eles decidem um caminho a seguir, em um Curso de Progressão Linear (CPL) profissionalizante ou em um programa de pós-graduação. (UFBA, 2006; ALMEIDA FILHO, 2007)

Figura 1 – Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares



Fonte: adaptado de UFBA (2008).

O sistema de ciclos é adotado desde 1910 nas universidades dos Estados Unidos e foi iniciado na Europa, em 1999, com o processo de Bolonha, que prioriza os estudos gerais no primeiro ciclo. Países do Sudeste Asiático, Oceania e América Latina vêm aderindo a esse modelo, instituindo um primeiro curso prévio às carreiras profissionais. (PIMENTEL et al., 2008) Assim, esse modelo é novo para o contexto brasileiro e, comparado à educação superior de outros países, vê-se que há uma incompatibilidade entre o formato adotado no Brasil e o de grande parcela de países ao redor do mundo. O modelo tradicional brasileiro foi implantado no século XIX, a partir do modelo francês de ensino superior, tendo como características (UFBA, 2006):

1. Excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional;
2. Seleção limitada, pontual e ‘traumática’ para ingresso na graduação;
3. Elitização da educação universitária;
4. Viés monodisciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados;
5. Enorme fosso entre graduação e pós-graduação;
6. Programas de ações afirmativas com data de validade;

7. Incompatibilidade quase completa com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos, conforme mencionado antes.

Em 22 de outubro de 2008, o Conselho Universitário da UFBA aprovou o regimento do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), instituindo-se, então, a primeira unidade universitária characteristicamente MIT (Multi-Inter-Trans) disciplinar, vinculada ao Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni). (BRASIL, 2007) Conforme Farias (2011, p. 3, grifo do autor), a multidisciplinaridade pode ser vista como “utilização de conceitos, fundamentos, bases filosóficas, procedimentos e recursos de várias disciplinas numa articulação de saberes diferenciados e supostamente independentes”, enquanto que, na interdisciplinaridade, “os elementos de duas ou mais disciplinas são misturados, numa espécie de amálgama, havendo dificuldade de se definir de qual *disciplina* cada qual foi retirado”; por fim, a transdisciplinaridade é “o livre trânsito entre os vários campos do saber, como se não existissem as fronteiras e os territórios que dão nome às especialidades, sejam elas disciplinares ou interdisciplinares”.

No Projeto de Criação do IHAC (PIMENTEL, 2008), focaliza-se a interdisciplinaridade, ao se pontuar que, simultaneamente ao crescente desenvolvimento de áreas disciplinares, a universidade tem criado novas modalidades de produção e de produtos do conhecimento, buscando articulações entre as disciplinas, paradigmas e campos de saberes. Com isso, o percurso teórico e metodológico que fundamenta esse instituto se baseia no diálogo entre as diversas disciplinas para a complementaridade dos conhecimentos ou até a criação de novos campos do saber. Nele, a abordagem interdisciplinar está implicada na ação, teoria e prática – intervenção social, pedagógica e pesquisa –, superando o processo de decomposição, análise e recomposição das partes, cuja soma nunca chegará à totalidade. (SEVERINO, 2000) A interdisciplinaridade almeja, assim, o enfrentamento das complexidades, ultrapassando modelos que cerceiam e criam barreiras cognitivas e que limitam o desenvolvimento do aprendizado. Tal perspectiva estimula a autocrítica e fortalece a pesquisa e a inovação. (FAZENDA, 1998; ZORZO; PINHO; OLIVEIRA, 2013)

No início de suas atividades, ainda em outubro de 2008, os BI contaram com a indicação das suas respectivas coordenações, que fizeram um grande trabalho de revisão dos projetos originais dos cursos antes do início das suas atividades em 2009, com os primeiros estudantes matriculados. Apenas em 2010, após duas grandes revisões e apreciações nas congregações ampliadas e na Câmara de Ensino e Graduação, os projetos pedagógicos dos BI foram aprovados em definitivo. As atividades dos BI iniciaram com a designação de diversos professores transferidos de outras unidades da UFBA. Numa segunda etapa de contratação, em dezembro de 2008, novos docentes compuseram, via concurso público, o corpo docente do IHAC. Outras contratações ocorreram nos anos seguintes, fortalecendo os corpos de servidores técnico-administrativos e docentes.

O IHAC possui como missão fundamental a produção e socialização dos conhecimentos nos diversos campos do saber, visando uma formação cidadã, tecnicamente competente e humanisticamente integrada. (PIMENTEL, 2008) Dessa forma, os egressos deste instituto devem ter formação que os capacite em sua área de atuação – conhecimentos específicos, tecnologias –, formação cidadã e humanitária. Tem-se como possibilidades, após a conclusão do primeiro ciclo, uma formação profissional de graduação, formação científica, humanística ou artística de pós-graduação. Um de seus objetivos é atuar com base em nítido compromisso social com a democracia, a pluralidade política, a justiça social, o desenvolvimento sustentável e a diversidade cultural. (PIMENTEL, 2008)

O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BI-Humanidades) da UFBA, nessa perspectiva, deverá contemplar a filosofia; as Ciências Humanas: Psicologia, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, História, Geografia, Linguística, Psicanálise; as Letras: língua portuguesa, línguas estrangeiras, literatura; as Ciências Sociais Aplicadas: Direito, Pedagogia, Economia, Administração, Ciências da Informação e Comunicação. (UFBA, 2010) O caminho do multidisciplinar ao interdisciplinar e, mais ainda, a tentativa de construção de sentidos e práticas transdisciplinares serão os alicerces para o desenvolvimento dos temas selecionados como objetos de estudo na formação dos estudantes. O BI-Humanidades tem ainda como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem uma inserção mais abrangente

e multidimensional do indivíduo na vida social e profissional. Objetiva também possibilitar ao estudante a aquisição de competências e habilidades gerais e específicas para o aprendizado de fundamentos conceituais e metodológicos para uma posterior formação profissional e/ou pós-graduação. (UFBA, 2010) A Figura 2 abaixo demonstra a proposta curricular do BI-Humanidades:

Figura 2 – Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

| | EIXOS | Componentes Curriculares |
|------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formação Geral 1.200 horas | Linguagens – 136 horas | Língua Portuguesa, poder e diversidade; Leitura e produção de textos em Língua Portuguesa |
| | Interdisciplinar – 408 horas | Estudos sobre a Contemporaneidade I e II Culturas Científicas I e II Culturas Artísticas I e II |
| | Humanidades – 476 horas | Componentes curriculares de Humanidades |
| | Integrador – 180 horas | Atividades complementares |
| Formação Específica 1.200 horas | Humanidades – 612 horas | Componentes curriculares de Humanidades |
| | Livre escolha – 408 horas | Componentes curriculares de qualquer área |
| | Integrador – 180 horas | Atividades complementares |

Fonte: adaptado de UFBA (2010).

O egresso do BI-Humanidades deverá ser um indivíduo capaz de realizar leituras abrangentes, sensíveis e críticas da realidade social e do ambiente em que se encontra inserido. Além disso, deverá enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades de distintos campos do conhecimento. (UFBA, 2010)

O desenvolvimento de pesquisas acerca deste novo modelo de educação superior é fundamental para que a comunidade acadêmica e a sociedade tenham acesso às novas formas de construção da identidade do ensino superior. Pesquisar as trajetórias e o perfil do egresso de um BI é imprescindível para que se elucidem como esse modelo de educação vem sendo construído e quais são as suas repercussões na vida dos cidadãos. O presente capítulo apresenta resultados oriundos do projeto de

pesquisa Perfil e trajetórias acadêmicas de egressos dos bacharelados interdisciplinares da UFBA, aprovado pelo Edital PROUFBA Encomenda de 2012. Neste produto, apresentamos os dados referentes ao perfil e trajetórias acadêmicas da primeira turma do BI-Humanidades, com início de suas atividades em 2009 e conclusão em 2011.2.

Metodologia

Este é um estudo quanti-qualitativo que ocorreu em duas etapas consecutivas: aplicação de questionário semiestruturado e realização de entrevistas também semiestruturadas. O questionário, a título de pré-teste, foi aplicado a cinco estudantes egressos, bolsistas do projeto, que o consideraram de fácil compreensão e não apontaram problemas em respondê-lo. Apenas sugeriram algumas modificações que foram prontamente aceitas, de forma que algumas questões foram incluídas e outras refeitas, chegando-se à versão final.

O questionário continha 62 questões, divididas em objetivas, de múltipla escolha e discursivas. O questionário foi enviado para os *e-mails* dos egressos cadastrados no sistema acadêmico da UFBA/IHAC, sendo disponibilizado sob a forma *on-line*, usando a ferramenta Lime Survey. Uma vez retornados os questionários, passamos à análise do material.

Foram escolhidos para as entrevistas dez estudantes, que tinham respondido ao questionário *on-line* e que apresentaram uma trajetória acadêmica diversificada, seja em relação à trajetória adotada junto ao BI, bem como ao destino posterior ao BI-Humanidades.

As entrevistas semiestruturadas foram baseadas em um roteiro, contendo 21 questões, realizadas no período de abril a maio de 2013 e tiveram a duração de tempo variável de 30 minutos a duas horas. Todas as entrevistas foram gravadas em formato digital e transcritas em sua íntegra. Para a análise das entrevistas, foram identificadas, inicialmente, possíveis recorrências e as respostas foram organizadas de acordo com os conteúdos e as perguntas do questionário *on-line*, acrescidas de novas categorias surgidas nas entrevistas.

Para identificar os estudantes entrevistados, foram utilizados os códigos H1 a H10 no decorrer desse texto. Os estudantes concordaram com a participação nessa pesquisa, mediante aceitação de Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi disponibilizado na folha de rosto do questionário *on-line* enviado para eles e que continha as informações da pesquisa, tanto acerca da garantia de sigilo, quanto dos seus objetivos.

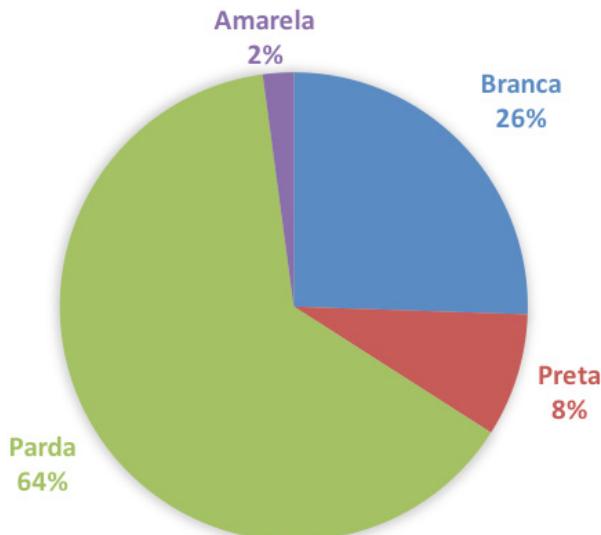
Perfil dos discentes egressos de 2011

Procurando estabelecer o perfil e a trajetória acadêmica do aluno recém-graduado, foi realizada, via internet, uma pesquisa envolvendo egressos dos quatro BI, que ingressaram em 2009 e concluíram o curso em dezembro de 2011. Dos 87 graduados no BI-Humanidades, 47 responderam ao referido questionário, destes, 29 (61,7%) eram mulheres e 18 (38,3%), homens. Apesar da solicitação de que respondessem todas as questões, alguns estudantes não fizeram isso.

No que se refere à idade, no dia da formatura, três (6,38%) não informaram a data de nascimento; 35 (74,46%) tinham até 25 anos; quatro (8,51%), de 26 a 30 anos; dois (4,26%), de 31 a 35 anos; dois (4,26%), de 41 a 45 anos e um (2,13%), de 46 a 50 anos, apresentando uma média de 22 anos entre os estudantes concluintes do curso (desvio padrão de 8,93 anos).

Referente à cor (ou etnia), 30 (63,835) egressos responderam ser pardos; 12, (25,53%), brancos; quatro (8,51%), pretos e um (2,13%), de cor amarela; havendo ainda as opções “indígena” e “outros”, que não foram preenchidas, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição quanto à Cor/Etnia dos estudantes do BI de Humanidades



Fonte: adaptado de UFBA (2010).

Sobre o estado civil, 40 eram solteiros (85,11%); quatro (8,51%) estavam em união estável e três, casados (6,38%). Em relação à pro-gênie, 44 (93,62%) responderam não ter filhos, enquanto um (2,13%) afirmou ter um filho e dois (4,26%) afirmaram ter dois. O Relatório do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes) apresenta dados que se assemelham a nossa realidade, ao mostrar que, em sua maioria, os estudantes têm até 30 anos, são solteiros e não têm filhos. (ANDIFES, 2011)

Em estudo realizado na Universidade Federal de Londrina (UEL) (UEL, 2006), referente ao perfil e trajetória dos egressos desta Universidade, foi registrado que 58,41% dos estudantes eram do sexo feminino e 41,46% do sexo masculino, 69,02% eram solteiros e 26,63%, casados, dados que se assemelham ao levantamento referente ao BI-Humanidades, em que a maioria dos egressos é do sexo feminino e solteira.

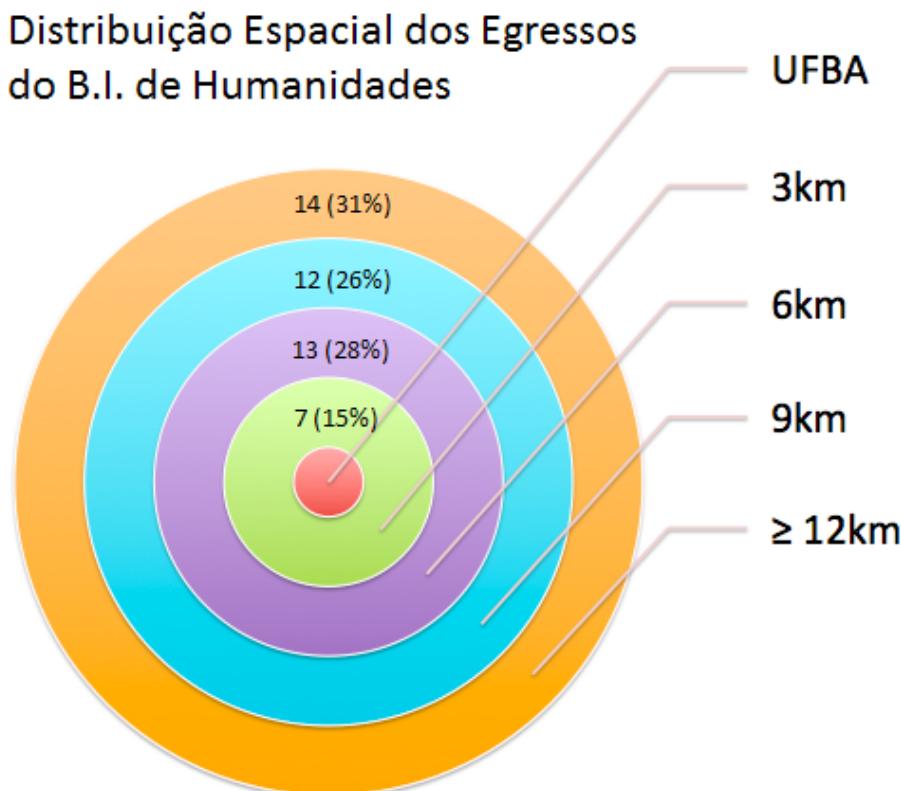
Em pesquisa realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) entre os anos 2005 a 2010 (SILVA, 2012), visando o mapeamento e a análise do perfil dos egressos desta instituição, os

dados também foram parecidos com a da nossa pesquisa: a maioria tinha entre 25 a 30 anos, era solteira e do sexo feminino.

Com relação à naturalidade, 27 (56%) dos concluintes são da cidade de Salvador; 16 (28%), do interior da Bahia; e quatro (16%) de outros estados – São Paulo com dois representantes, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, cada um, com um representante. Questionados sobre a cidade de moradia durante o curso, 43 responderam morar em Salvador; três, em Lauro de Freitas; e um, em Simões Filho – municípios da região metropolitana de Salvador. Na pesquisa da Andifes (2011), a maioria dos estudantes também é da mesma cidade em que se situa a Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) que cursaram.

Sobre o local de moradia durante o curso, o Gráfico 2 ilustra a distribuição espacial da residência dos 47 egressos do BI-Humanidades que responderam ao questionário.

Gráfico 2 – Distribuição espacial da distância em km da moradia dos egressos do BI-Humanidades durante o curso



Fonte: adaptado de UFBA (2010).

Com relação aos quesitos de mobilidade urbana, perguntados sobre quanto tempo gastavam com transporte para a UFBA por dia, 15 (31,91%) responderam até 30 minutos; 15 (31,91%), entre 30 minutos e 1 horas; 14 (29,79%), entre 1 hora e 2 horas; e três (6,38%), mais de 2 horas. Sobre o meio de locomoção mais utilizado para a UFBA, 27 (57,45%) responderam ônibus; 13 (27,66%), automóvel próprio; 5 (10,64%) iam a pé; e 2 (4,26%) marcaram a opção “outros”, sendo que um intercalava ônibus e veículo próprio e outro utilizava transporte escolar.

Comparando com as respostas referentes às localidades onde moravam tais estudantes e o tempo de locomoção, os resultados são compatíveis. Percebe-se que a maioria dos estudantes do BI-Humanidades mora a mais de 12 quilômetros de distância da universidade e, em sua maioria também, gasta mais de uma hora para este deslocamento.

Ao referir-se à mudança de local de moradia durante a graduação, 13 declararam ter mudado de cidade, enquanto os outros 34 já residiam em Salvador. Percebe-se que, entre os estudantes vindos do interior, há uma tendência maior a escolherem moradias próximas à universidade. A questão referente “a com quem morou” durante o curso revelou que 21 (44,68%) moravam com os pais; nove (19,15%), com demais familiares; sete (14,89%), com amigos; cinco, (10,64%) com companheiro(a); três (12%), sozinhos; um (2,13%) morou em pensionato e um (2,13%) marcou a opção “outros”, justificando se enquadrar em mais de uma das opções acima. A maioria dos estudantes já residia em Salvador e 44 (68%) moravam com os pais.

Referente à formação escolar, ou mais precisamente à natureza da instituição onde cursou o Ensino Médio, 29 (61,70%) responderam ter cursado uma escola particular; 13 (27,66%), escola pública; dois (4,26%), escola particular com bolsa e três (6,38%), graduação mista entre escola particular e pública. Uma questão a ser discutida com esse dado é que, mesmo com a política de cotas no ingresso, os estudantes que concluem o BI-Humanidades no tempo mínimo de três anos são, em sua maioria, provenientes de escola particular. Em pesquisa sobre o perfil dos egressos da PUC/SP, Silva (2012) verificou que, dos egressos da licenciatura de Matemática, 14 dos 21 entrevistados cursaram toda

a sua educação básica em uma escola pública; cinco cursaram uma escola particular; dois estudaram, no ensino básico, em escola pública e, no ensino médio, mudaram para a particular. Possivelmente, esse dado da baixa quantidade de estudantes do BI-Humanidades que cursaram uma escola pública (4,26%) reforça uma descrença da boa qualidade do ensino público no nosso estado. Entretanto a realidade da PUC/SP é oposta: a maioria (14) dos egressos pesquisados concluiu seu ensino fundamental em uma escola pública.

Solicitados a responder se já fizeram outro curso de graduação antes do BI, 34 (72,34%) responderam negativamente e 13 (27,66%), afirmativamente, sendo que seis(46,15%) concluíram o curso anterior e sete (53,85%) o interromperam. Apenas um (7,69%) respondeu que ainda estava cursando outra formação em paralelo ao BI, mas não informou qual era o curso. As graduações cursadas anteriormente ao BI foram: Educação Física, Engenharia Civil, Direito, Biologia, Turismo, Letras Vernáculas com Inglês, Psicologia, Administração, Ciências Contábeis e História. Percebe-se que a grande maioria desses cursos é da área de humanidades. Estudo realizado na UEL (UEL, 2006) aponta que 6,57% dos egressos dessa universidade possuem outra graduação, 16,69% possuem pós-graduação e 33,95% estão cursando uma pós-graduação. Esse dado possivelmente revela a necessidade de formação acadêmica exigida pelo mercado de trabalho e de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos.

Podemos supor que a realização de um curso interdisciplinar, como o BI-Humanidades, após ter feito outro curso anterior, é uma forma de ampliar conhecimentos ou até mesmo uma forma de mudar de área de trabalho, para os que já estão inseridos no mercado. Em pesquisa realizada na UEL (UEL, 2006), 58,66% dos egressos relataram que a maior dificuldade de entrada no mercado de trabalho é a falta de experiência, seguida da questão da forte concorrência (52,20%). Provavelmente, esses estudantes buscavam outra graduação para enriquecimento do currículo e maior competitividade no campo profissional.

No nosso estudo, quando questionados se exerceram outra atividade paralela ao BI, 28 (59,57%) egressos responderam que não e 19 (40,43%) responderam que sim, sendo que, desses, todos trabalhavam. Tais porcentagens são compatíveis com o fato de a maioria dos estudantes ter cursado os componentes curriculares no turno noturno (30;

63,83%), tendo 17 estudantes (36,17%) realizado o curso no diurno. Existe a possibilidade de que esses estudantes tenham escolhido o turno da noite por conta do trabalho em outro horário ou também pela maior facilidade no ingresso, oriundo da menor concorrência noturna e o maior número de vagas oferecidas, já que 300 vagas são ofertadas para o curso noturno e 100 para o diurno.

Dos 47 egressos do BI-Humanidades participantes desse estudo, 19 declararam que trabalhavam durante o curso, sendo que oito (42,11%) dispunham até 30 horas por semana no trabalho; seis (31,58%), até 40 horas; quatro (21,05%), até 20 horas e apenas um (5,26%), mais de 40 horas. Com relação à pergunta sobre “se essa atividade paralela levou a um comprometimento do desempenho durante o curso”, nove (47,37%) responderam que parcialmente; sete (36,84%), não e três (15,79%), que sim. Pode-se inferir que devido à alta carga horária de trabalho – 15 estudantes trabalhavam mais de 30 horas –, o tempo de dedicação ao estudo era menor, pois, além do estudo presencial em sala de aula, o estudante deve se dedicar às atividades universitárias em outros horários, dentro ou fora da instituição.

Em pesquisa desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP), foi observado que a questão do papel social e econômico desempenhado pelas pessoas que passam por essa Universidade não se restringe ao destino dos estudantes formados pelos seus cursos. Um grande número – hoje desconhecido – de estudantes trabalha enquanto estuda e, de alguma maneira, utiliza os conhecimentos obtidos na Universidade em suas atividades profissionais desde o início de seus cursos. (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2012)

Quando questionados sobre suas principais fontes de informação, com possibilidade de múltiplas respostas, os 47 (97,9%) egressos do BI-Humanidades assinalaram a internet; 38 (80,8%), livros; 26 (55,3%), televisão; nove (19,1%), jornais impressos; nove (19,1%), revistas; sete (14,9%), rádio e dois (4,3%) marcaram a opção “outros”, justificando ter também como fonte de informações “pessoas” e “artigos/periódicos”. Essas respostas evidenciam, assim, a influência massiva da internet como fonte de informações para os estudantes do BI-Humanidades.

Em relação ao conteúdo da leitura dos egressos, tendo também a possibilidade de escolher mais de uma opção, 40 (85,1%) responderam que leem sobre temas ligados ao estudo; 24 (51,1%), leituras em geral;

13 (27,7%), literatura em geral; oito (17%), temas ligados ao trabalho e dois (4,3%), “outros”. Também apontaram para a leitura de temas sobre política e notícias de jornais. Percebemos o quanto pode ser considerado pequeno o número de pessoas que responderam ler literatura (13 – 27,7%), em se tratando de um curso de humanidades. Pesquisa realizada na UEL indicou que os egressos dessa instituição, em sua maioria (80,25%), não assinam periódicos e 42,08% lêem revistas científicas regularmente. (UEL, 2006) Percebe-se que os estudantes do BI-Humanidades, em sua maioria (85,1%), dedicam grande parte da sua leitura aos temas ligados ao estudo, o que pode estar vinculado ao fato de parte relevante desses estudantes (19) serem também trabalhadores, de modo que o tempo para leituras variadas fica restrito. De forma análoga, a pesquisa na UEL (2006) apresenta que 42,8% dos estudantes dedicam seu tempo à leitura de periódicos científicos, que possivelmente estão relacionados às temáticas estudadas em sua formação.

Ao serem questionados sobre o que fazem no tempo livre, sendo esta também uma questão de múltiplas escolhas, 34 (72,34%) egressos responderam que vão ao cinema; 33 (70,21%) navegam na internet; 33 (70,21%) saem com amigos; 25 (53,19%) ficam em casa; 20 (42,55%) vão à praia; 16 (34,04%), ao teatro; dez (21,28%) vão à igreja/templo/terreiro; nove (19,15%) saem para dançar; dois (4,26%) vão a museus/galerias; um (2,13%) se dedica à fotografia e sete (16,67%) marcaram a opção “outros”, dentre os quais quatro (8,51%) viajam, dois (4,26%) praticam atividades físicas, um (2,13%) passeia pela cidade e um (2,13%) pratica atividades em família. Percebe-se que a maioria dos estudantes dedica seu tempo de lazer para ir ao cinema, navegar na internet e se encontrar com os amigos. Em contrapartida, houve poucos estudantes que tinham o hábito de ir a museus/galerias e passear pela cidade. O aumento da violência urbana e das desigualdades sociais favorece as relações virtuais entre os indivíduos. A diversidade de lazer destinada ao público jovem é, em geral, influenciada pela dificuldade de acesso ao mesmo, a recursos, à dependência da família e de amigos, além do uso excessivo da mídia de massa. (MARQUES et al., 2010)

Trajetória dos Egressos do BI-Humanidades

O acompanhamento de egressos, em uma perspectiva ampla, busca reordenar as políticas públicas educacionais para a oferta de um ensino de qualidade que atenda às vocações regionais e nacionais. Além disso, a pesquisa acerca dos egressos não se reduz ao estudo da vida acadêmica, mas também ao seu futuro na sociedade. A pesquisa sobre a trajetória do egresso iniciou com a existência de políticas institucionais voltadas ao seu acompanhamento, tais como política institucional assumida pelos profissionais das IES e visível para a comunidade externa, além de indícios, na IES, de uma linha permanente de estudos e análises sobre sua trajetória. (MICHELAN et al., 2009) Segundo Lordelo e Dazzani (2012), a avaliação e a realização de programas com egressos podem ser um instrumento fundamental para se alcançar resultados melhores quanto à utilização dos recursos neles aplicados, além de fornecer indicadores de políticas sociais e, aos gestores de programas, informações relevantes para a formulação de políticas mais consistentes.

Com o objetivo de mapear e analisar as trajetórias dos egressos do BI-Humanidades, foram feitas diversas questões aos egressos, para um aprofundamento de seus variados percursos estudantis. A pergunta inicial estava relacionada ao motivo pelo qual decidiu cursar o BI, podendo o egresso escolher mais de uma opção de resposta. Trinta e quatro egressos (72,34%) apontaram que essa escolha se deveu ao fato de o BI ser “uma proposta interessante/diferente/inovadora”; 20 (42,55%) responderam “porque não sei qual curso escolher e com o BI posso escolher com mais certeza o curso que quero”; 17 (36,17%), “porque acho importante antes de ingressar um curso tradicional”; outros 17 (36,17%), “porque é uma complementação à minha formação”; 12 (25,53%) responderam “porque achei que o ingresso seria mais fácil”; dez (21,28%), “porque me possibilitará uma formação mais aberta e, sendo assim, acredito que terei mais chances de ingressar no mercado de trabalho”; oito (17,02%), “pelo desafio”; 5 (10,64%) responderam “porque é a formação que eu quero para mim”; três (6,38%), “por influência dos pais – amigos” e três (6,38%) marcaram a opção “outros”, justificando que queriam mudar de profissão, obter uma visão humanística do mundo acadêmico e utilizar como substituto de um curso que a UFBA não tem (Relações Internacionais).

No Brasil, os jovens decidem sua carreira profissional universitária muito precocemente (16 ou 17 anos) e o ingresso se dá, muitas vezes, através de um exame como o vestibular, que seleciona memorizadores de informações. (UFBA, 2008) Assim, diante das respostas acima coladas, vê-se a relevância, para a vida do estudante, de viver um processo de amadurecimento através do acesso aos conhecimentos construídos na universidade neste primeiro ciclo de formação para uma tomada de decisão mais consciente acerca da profissão que irá seguir. Conforme as respostas dadas pelos participantes, vê-se que se sobressaiu o argumento (72,34%) de que esse curso apresenta uma proposta interessante, diferente e inovadora; com isso, entende-se que este grupo optou por uma graduação que não fosse no formato tradicional.

De início, pensamos que o BI, para os ingressantes, seria apenas uma porta de entrada para o CPL; entretanto outros motivos podem ser encontrados nas respostas a diversas questões, ao longo da pesquisa. Salientamos que a resposta referente à escolha do BI em decorrência de uma possível facilidade de ingresso na universidade através desse curso esteve abaixo de outras respostas, como “não saber qual curso tradicional escolher” e “ser uma complementação à carreira profissional”.

Nas entrevistas, foi perguntado se houve uma mudança de percepção sobre o BI antes de iniciar o curso e depois do ingresso. Um participante relatou suas percepções, demonstrando o quanto elas podem ter motivado, em vários aspectos, a preferência por entrar no BI, em detrimento do CPL:

Primeiro, eu penso no BI como uma maneira de ingressar na universidade pública, sempre foi um sonho [...] eu achei que fosse uma coisa mais voltada mesmo para o CPL. Eu achei que a gente ia pegar matérias comuns a todos os cursos da área já pra adiantar pra quando fosse passar pro CPL e eu vi que não era só isso [...], a gente tinha outras possibilidades depois de concluir o BI, fazer uma pós ou mestrado (H5).

Solicitados a qualificar os itens que mais os motivaram a cursar o BI, com relação à qualificação para o mercado de trabalho, 24 (51,06%) egressos responderam muito pouco ou nada; 15 (31,91%), parcialmente; quatro (8,51%), totalmente e quatro (8,51%) não apresentaram resposta. Já com relação ao acesso posterior a CPL, profissionalizantes, que o BI-Humanidades proporcionava, 28 (59,57%) responderam totalmente; 16 (34,04%), parcialmente; e três (6,38%), muito pouco

ou nada. As respostas mostram que os estudantes do BI-Humanidades ansiavam mais pelo acesso ao curso profissionalizante – quase 60% dos egressos – do que uma qualificação no mercado de trabalho, mas vemos também que, mesmo sem a intenção de ser um curso profissionalizante, alguns estudantes esperavam, mesmo que parcialmente (31,91%), uma qualificação para o mercado de trabalho, ao ingressar no curso.

Já referente ao interesse na carreira acadêmica em nível de mestrado e doutorado (pós-graduação), 11 (23,40%) egressos responderam totalmente; 12 (25,53%), parcialmente; 20 (42,55%), muito pouco ou nada; e quatro não responderam (8,51%). Com essas respostas, pode-se inferir que o desejo dos egressos é continuar no CPL, pois 42,55% apresentaram nenhum ou muito pouco interesse em fazer uma pós-graduação.

Acerca da questão da perspectiva de progressão funcional na sua carreira atual, com o BI, seis (12,77%) egressos responderam totalmente; nove (19,15%), parcialmente; 26 (55,32%), muito pouco ou nada; e seis (12,77%) não forneceram resposta. Tais resultados se alinham com a questão sobre a ampliação das possibilidades de emprego na área de trabalho atual: seis (12,77%) responderam totalmente; oito (17,02%), parcialmente; 27 (57,45%), muito pouco ou nada e seis (12,77%) não apresentaram resposta. Perguntados sobre a possibilidade de mudar de área de trabalho ou profissão, como fator que motivou cursar o BI-Humanidades, seis (12,77%) responderam totalmente; seis (12,77%), parcialmente; 27 (57,45%), muito pouco ou nada; e oito (17,02%) não responderam. Esses dados sugerem que os que optaram pela resposta “parcialmente” (57,45%) são aqueles estudantes que, em respostas anteriores, responderam que não trabalhavam.

Questionados sobre a ampliação do conhecimento em temas de interesse pessoal sem desejo de profissionalização, com o BI, 23 (48,94%) egressos responderam totalmente; 15 (31,91%), parcialmente; sete (14,89%), muito pouco ou nada; e dois (4,26%) não deram resposta. Esses dados fortalecem a ideia de que o BI é uma formação generalista não profissionalizante, que possibilita um enriquecimento e empoderamento pessoal dos estudantes e sua cidadania.

Com relação ao aspecto de menor concorrência para o ingresso na universidade, observamos que há 5,6 candidatos por vaga para o BI-Humanidades diurno e 4,7 candidatos por vaga para o BI noturno.

Quando questionados se esse aspecto motivou a entrada para o BI, três (6,38%) egressos responderam totalmente; 20 (42,55%), parcialmente; 21 (44,68%), muito pouco ou nada; e três (6,38%) não forneceram resposta. Salienta-se que o ingresso no BI em 2009 era via vestibular, embora em uma única fase. Conforme as respostas dadas, o fato de a concorrência para a entrada no BI ser menor não foi um fator determinante para a escolha desse curso pelos estudantes, pois apenas 6,38% responderam que este foi um fator relevante.

Com relação ao curso, foi perguntado se consideraram que os componentes curriculares obrigatórios e optativos da etapa de formação geral – três primeiros semestres do curso – cumpriram o objetivo proposto de formação interdisciplinar. Sobre isso, 24 (51,06%) egressos responderam que sim; 20 (42,55%), em termos; e três (6,28%) responderam que não. Dentre todos os que responderam, alguns estudantes optaram por comentar suas respostas. Os comentários mais frequentes incluíram: “dificuldade do bacharelado em seguir sua proposta inicial”; “falta da uma interdisciplinaridade mais profunda”; “poucos semestres para a abordagem interdisciplinar do curso” e “maior abordagem para a área de humanas do que para as outras áreas”. Pelo fato de o BI ser um curso recente, pode-se atribuir a essas falas algumas dificuldades enfrentadas pelos gestores e docentes deste instituto em concretizarem mais amplamente as propostas metodológicas e teóricas do seu projeto, no que diz respeito à abordagem interdisciplinar.

Na questão sobre a conclusão de uma área de concentração no BI, 16 (34,04%) egressos marcaram que não concluíram nenhuma; três (6,38%) responderam que concluíram a área de “relações internacionais”; dois (4,26%), a área de “políticas de gestão e cultura”; um (2,13%) concluiu a área de “escritas criativas”; um (2,13%), a área de cinema e audiovisual; 15 (31,91%), a área de “estudos jurídicos”; nove (19,15%) concluíram a área de “estudos da subjetividade e do comportamento humano”. Os egressos que fizeram uma área de concentração foram questionados sobre o motivo de tal escolha. Dentre as respostas obtidas (31, 65,96% do total), as mais frequentes foram: “porque tal curso era meu objetivo desde o início”; “porque eu possuo uma maior afinidade com tal curso”; “pelo interesse e pela curiosidade” e “porque das opções de cursos que tinha, esta foi a que tinha se encaixado melhor”. Ao serem perguntados se a opção por uma determinada área

de concentração foi motivada pelo aproveitamento posterior de componentes curriculares no CPL pretendido, 26 (83,87%) egressos responderam que sim e cinco (16,12%), que não. Quando perguntados se consideravam que os componentes curriculares cursados nas áreas de concentração, obrigatórios e optativos, cumpriram o objetivo proposto de formação interdisciplinar, nove (29,0%) egressos responderam que sim; 18 (58,1%), em termos; e quatro (12,9%), que não. Todos esses dados reforçam as respostas anteriores que apresentaram, como principal objetivo ao se cursar o BI, a sua formação pessoal, pois a maioria dos estudantes optou por não realizar uma área de concentração, enquanto outros preferiram fazer uma área ligada a seu interesse de estudo. Isso mostra a liberdade que o estudante do BI tem para traçar a sua trajetória acadêmica. Essas respostas reforçam ainda a ideia de que o BI é facilitador do processo de decisão pessoal dos estudantes acerca da carreira profissional que vão seguir.

Perguntados sobre quais atividades complementares foram feitas durante o BI, dando a opção de escolher mais de uma atividade, 40 (85,1%) egressos responderam que participaram de cursos diversos; 38 (80,8%), de eventos científicos (congressos/seminários); 16 (34,0%) estagiaram; 14 (29,8%) realizaram monitoria; 12 (25,5%) fizeram atividades artísticas; 8 (17,0%) fizeram parte de um grupo de pesquisa; seis (12,8%) participaram do Centro Acadêmico e seis (12,8%) realizaram atividade curricular em comunidade. Em uma pesquisa realizada na UEL, verificou-se que os egressos dessa instituição, na sua graduação, participaram, em sua maioria, de eventos (80,2%), disciplina especial (70,97%), estágio voluntário (60,14%) e projeto de pesquisa (46,21%). (UEL, 2006) Tanto lá quanto cá, participar de eventos foi a atividade mais desenvolvida pelos estudantes.

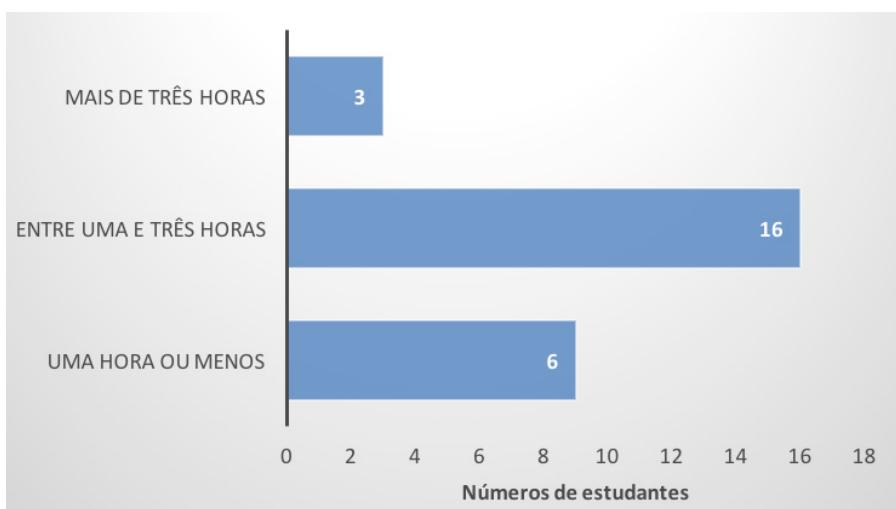
Questionados se haviam ampliado o domínio sobre os programas de computador no BI, 11 (23,4%) responderam que sim; 19 (40,4%), parcialmente; e 17 (36,2%), não. Quanto aos programas que afirmavam ter domínio, 46 (97,9%) egressos informaram as ferramentas de busca na internet; 45 (95,7%) responderam que dominavam o Microsoft Office (Word, Excel, Power Point), redes sociais e *blogs*; 14 (29,8%), programas de edição de imagens; sete (14,89%), programas de jogos; seis (12,77%), programas de edição de vídeo; 5 (10,64%), programas de edição de som e áudio; 3 (6,4%), programas de *web design*; 1 (2,13%),

banco de dados; e dois (4,26%) informaram que não possuíam computador. Os egressos revelaram, em sua maioria, ter o domínio das ferramentas de busca na internet e dos programas do Microsoft Office, sendo este um conjunto de programas muito utilizado pelos discentes como instrumento de trabalho acadêmico.

Questionados se houve aperfeiçoamento do conhecimento em língua estrangeira durante o BI, nove (19,15%) egressos responderam que sim, 17 (38,17%) responderam parcialmente e 21 (44,68%) responderam não. O idioma inglês foi o mais aperfeiçoado, havendo 20 (76,92%) estudantes que o escolheram; seis (23,07%) se aperfeiçoaram em francês; seis (23,07%), em italiano; enquanto cinco (19,23%), em espanhol, tendo sido esta uma pergunta com possibilidade de múltiplas escolhas. Notamos que a maioria (44,68%) dos egressos afirmou não ter se aperfeiçoado em uma língua estrangeira durante o curso, o que contraria as expectativas do seu projeto político-pedagógico. Segundo Waldenor Barros Moraes Filho, docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e integrante do núcleo gestor do programa federal Inglês sem Fronteiras, a má formação em língua inglesa é um dos principais gargalos para o incremento da internacionalização das universidades brasileiras. (UNICAMP, 2013)

Com relação à disponibilidade diária de tempo para estudar durante o BI, seis (12,77%) egressos responderam uma hora ou menos; 25 (53,19%), entre uma e três horas; e 16 (34,04%), mais de três horas, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Horas diárias de estudo dos egressos do BI de Humanidades



Fonte: elaborado pelos autores.

Posteriormente, os egressos foram questionados sobre o alcance de suas metas no BI. Em relação à meta “Qualificação para o mercado de trabalho”, dos 19 que a responderam, um (5,26%) disse tê-la alcançado totalmente; dois (21,05%), muito; nove (47,37%), médio e razoável; três (15,79%), pouco; e dois (10,53%), muito pouco. A meta “acesso posterior a cursos de progressão linear profissionalizantes” foi escolhida por 44 egressos, dentre os quais 38 (86,36%) responderam tê-la atingido totalmente; dois (4,55%), muito; um (2,27%), médio e razoável; dois (4,55%), pouco e um (2,27%), muito pouco.

Quando questionados se enfrentaram alguma dificuldade interna ou externa para a conclusão do BI, 15 (31,91%) egressos responderam que não, enquanto 32 (68,08%) disseram que sim. Entre os motivos apresentados, os mais frequentes foram: “problemas de saúde/família/financeiros”; “problemas de oferta de componentes curriculares”; “problemas de desorganização por parte do instituto”; “problemas de dúvidas não sanadas”; “problemas de falta de matérias” e “problemas de burocracia por parte da universidade”.

Com relação às dificuldades internas ou externas por serem egressos do BI, 27 (57,44%) responderam que não tiveram dificuldades e 20 (42,55%) responderam que sim. Entre as apresentadas, as mais frequentes foram: “por causa da burocracia na passagem BI-CPL”; “falta

de conhecimento sobre o curso por parte dos outros colegiados”; “por causa do preconceito em ser estudante egresso do BI” e “descaso com os estudantes egressos dos BI”.

Questionados sobre os projetos pessoais para os próximos anos, sendo esta uma pergunta de múltiplas escolhas, 36 (76,6%) egressos responderam que era continuar os estudos no CPL da UFBA; 27 (57,45%), fazer uma pós-graduação – especialização, mestrado ou doutorado–; dois (4,26%), fazer outro BI; um (2,13%) respondeu que desejava ingressar em um curso de progressão linear na UFBA; dois (4,26%) responderam que desejavam ingressar em um curso de progressão linear em outra universidade; três (6,38%) responderam que pretendiam conseguir um emprego na área do BI; três (6,38%), continuar trabalhando na área do BI; e quatro (8,51%) marcaram a opção “outros”, informando projetos como “prestar concursos públicos”, “realizar um intercâmbio” e “trabalhar na minha área atual”.

Quando perguntados se o BI havia influenciado na escolha profissional e/ou de vida atual, 38 (80,85%) egressos responderam afirmativamente, sendo que nove (19,15%) se posicionaram de forma contrária. Questionados sobre porque o BI havia influenciado na escolha profissional e/ou de vida atual, as respostas mais frequentes foram: “porque o conhecimento das diversas áreas da faculdade me auxiliou a escolher melhor meu rumo acadêmico e profissional”; “porque os conhecimentos adquiridos no BI ampliaram minha visão”; “porque me deu mais confiança” e “porque o BI me abriu novas portas no mercado de trabalho”. Ao serem questionados se consideravam que o BI contribuiu/contribuirá para a colocação/atuação no mundo do trabalho, 43 (91,49%) egressos responderam afirmativamente e apenas quatro (8,51%), negativamente. As respostas mais frequentes foram: “porque me possibilitou diferentes visões do mundo”; “porque o BI me proporcionou uma formação diferenciada”; “porque pude adquirir novos conhecimentos” e “porque a formação interdisciplinar do BI me trará benefícios na minha carreira profissional”. O dado significativo (80,85%) de que o BI exerceu influência na vida profissional/pessoal, sugere que a vivência acadêmica no BI-Humanidades tem uma repercussão na vida dos estudantes, tanto em seu percurso acadêmico, quanto pessoal.

Nas entrevistas individuais, percebemos opiniões diferenciadas sobre esse assunto: dois entrevistados acreditavam que há influência e

devia apenas ao fato de se ter um diploma, mas não pelos conhecimentos acadêmicos adquiridos. O entrevistado H1, tendo estagiado na área do CPL atual e trabalhando à época da entrevista em outra área, disse que ter um diploma de graduação já tão jovem, aos 21 anos, contribuiu para a sua colocação nos dois trabalhos, mas não quanto à parte acadêmica: “[...] quanto à parte acadêmica mesmo, assim, não teve muito diferença não, mas o fato de já ter uma graduação com 21 anos e tá no meio da segunda graduação, sim, contribuiu”. O entrevistado H3, por sua vez, reforça essa linha de pensamento: “Acho que sim. Acho que mesmo que as pessoas não soubam o que é o BI, acho que só o fato de eu ter no meu currículo dois diplomas da UFBA, já vai ser um bom começo”. O entrevistado H1 ainda divide o BI em duas partes, as matérias da formação geral e as matérias da área de concentração, tendo estas contribuído com tarefas realizadas em seu antigo estágio: “[...] as matérias que eu pegava de psicologia durante o BI contribuíram para meu estágio, mas com o restante não”. Nessas falas, observa-se que há diferenças na forma como os estudantes percebem a aplicação dos conhecimentos adquiridos no BI.

Já o estudante H2 vê os conhecimentos adquiridos no BI como essenciais para a sua atuação na atual ocupação, pois trabalha em um local onde se depara com pessoas de diversas nacionalidades. Ele contou um fato relevante sobre o seu interesse pela cultura italiana enquanto estava no BI e, no seu trabalho, teve contato com essa cultura:

[...] era interessante que eu soubesse italiano, então eu fui mediadora nisso aí, aprendi italiano e cultura italiana, principalmente a cultura mais do que a língua, né? Aqui no BI! Então se eu não soubesse, eu não teria conseguido nem a participação desse pessoal e nem facilitar a participação desse pessoal no processo! Então, foi fundamental, né? Eu falei, que bom que eu fiz italiano, que bom que eu fiz a cultura italiana!

Uma crítica mais generalizada sobre o BI se relaciona com a questão da matrícula, que na primeira turma não se resolvia pela web, salientando as dificuldades encontradas pelo processo burocrático. O egresso H9 falou de sua experiência da seguinte forma:

[...]a gente não conseguia fazer a matrícula on-line, [...] sempre a gente tinha que fazer a matrícula aqui. Você não sabia ao certo, você recebia as matérias um mês antes. Foi bem difícil pegar matérias em um semestre sem saber direito as que iam ser oferecidas no semestre seguinte.

Quando perguntado sobre o ponto negativo do BI, o entrevistado H3 também citou a matrícula: “*Eu me lembro sempre da fila, que era um saco, a gente vinha todo semestre, a partir do segundo semestre já começava, todo semestre a gente tinha que vim, chegar cedo e ser atendido tarde e não resolvia as coisas no dia e tal*”.

Sobre a possibilidade de escolher suas disciplinas durante o curso e transitar em diversas áreas, há um grande entusiasmo, e as opiniões, em geral, são de que esta foi uma experiência positiva. O entrevistado H2 disse não ter tido muitas possibilidades de escolha, pois ficou entre dois dos BI oferecidos e acabou por pegar matérias de ambos, limitando assim as suas escolhas, porém diz que isso “*foi muito enriquecedor*”. O entrevistado H3 relatou o seguinte: “*Foi interessante, porque apesar de sempre me focar no meu curso, escolhi algumas matérias bem loucas: eu cheguei a pegar uma matéria de física que larguei, que tranquei na primeira semana porque vi que não dava para mim mesmo*”. O entrevistado H1 teve a seguinte opinião: “*Ah, foi interessante no início, depois ficou um pouco complicado por essas questões, choque de horário e tudo mais*”. Observa-se que, apesar de ter que administrar questões como choque de horário das disciplinas, a experiência de liberdade em construir o seu percurso curricular é vista pelos egressos como positiva.

Instados a responder sobre a disponibilidade de computador ou *netbook* próprio durante o BI, 40 (85,11%) egressos responderam afirmativamente e sete (14,89%), negativamente. Salienta-se que, em 2010 e 2011, o IHAC disponibilizou 500 *netbooks* aos discentes. Questionados quanto à utilização desses equipamentos durante o BI, 14 (29,79%) responderam afirmativamente e 33 (70,21%), negativamente. Daqueles 14 que utilizaram, 13 (92,86%) assinalaram que usavam com a frequência de um a três dias por semana e 1 (7,14%) respondeu que utilizava de quatro a seis dias por semana. A estratégia institucional de fornecer *netbooks* para o uso acadêmico, seguida de devolução à instituição, foi positiva, já que a maioria dos estudantes (85,11%) se utilizou disso.

Considerações finais

O estudo do perfil e da trajetória acadêmica dos egressos de um modelo de educação superior inovador é fundamental para os futuros passos na educação deste país, pois eles são uma representação das

construções que vêm ocorrendo neste contexto. A maior dificuldade em se confrontar as informações deste estudo com as de trabalhos anteriores está no fato de que os estudos anteriores feitos com egressos têm como foco principal a sua trajetória profissional após deixarem a universidade e não a sua trajetória acadêmica. Também, a avaliação encontrada de egressos sobre os cursos é sobre a forma como os cursos podem ajudar a inserir os graduados no mercado de trabalho. Assim, é muito difícil encontrar um estudo que não leve em consideração a profissionalização do curso e, sim, outros aspectos, como é o caso do BI, por ser este um curso não profissionalizante.

Percebemos que os estudantes egressos do BI-Humanidades, em sua maioria, tiveram, ao concluir o curso, preferência por realizar outra graduação, dessa vez, em um curso profissionalizante. Com relação ao alcance de suas metas, verificou-se que a expressiva maioria (40 estudantes, de 44) relatou que a alcançaram totalmente ou muito. Assim, apesar da história recente do IHAC e das contradições e dificuldades apresentadas por esta pesquisa, parte significativa do grupo de concluintes da primeira turma desse curso declararam que suas metas foram atingidas.

O estudo acerca da vida universitária, trajetórias e perfis dos estudantes do IHAC é fundamental para a contínua construção deste recente instituto, pois, através disto, questionamentos a respeito do seu projeto de criação e de suas bases teóricas e práticas podem ser repensadas e atualizadas. Além disso, outras ações podem ser construídas, pois os estudantes são atores fundamentais no processo de elaboração de uma proposta de educação.

Referências

- ALMEIDA FILHO, N. *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília, DF: Ed. da UnB; Salvador: EDUFBA; 2007.
- ANDIFES. *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

FARIAS, S. C. B. A mit-disciplinaridade como desafio para os profissionais de arte e educação na contemporaneidade. In: Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. 6., 2010, Campinas. Anais eletrônicos... ABRACE: Campinas, 2010. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3747/3905>>. Acesso em: 7 jul. 2010.

FAZENDA, I. C. A. *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998.

LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. *Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARQUES, J. A. et al. Hábitos de lazer dos jovens universitários: proposição de avaliação de impacto das mídias digitais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO/INTERCOM. 33., 2010, Caxias do Sul. Anais... Intercom: Caxias do Sul, 2010.

MICHELAN, L. et al. Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 9., 2009, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/36720/Gest%C3%A3o%20de%20egressos%20em%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino%20superior%20Possibilidades%20e%20potencialidades.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

PIMENTEL, A. C. et al. *Projeto de criação do Instituto de Humanidades Artes e Ciências Milton Santos*. Salvador: UFBA, 2008.

SEVERINO, A. J. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SEVERINO, A. J.; SÁ, J. L. M. (Org.). *Serviço social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M. *A trajetória acadêmica profissional dos estudantes da USP*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo/USP, 2012. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9102.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

SILVA, D. O curso de licenciatura em matemática da PUC/SP e a trajetória profissional de seus egressos (2005 – 2010). *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 14, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/11038>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

UNICAMP. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Inglês dificulta internacionalização*, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.unicamp>

[br/unicamp/noticias/2013/10/31/ingles-dificulta-internacionalizacao>.](http://unicamp/noticias/2013/10/31/ingles-dificulta-internacionalizacao)
Acesso em: 7 jul. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. UEL. Acompanhamento do egresso, *Cadernos de avaliação institucional*, n. 5, Londrina, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. UFBA. *Universidade Nova: reestruturação da arquitetura curricular da educação superior no Brasil*. Salvador: [s. n.], 2006. Minuta de anteprojeto.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. UFBA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades*. Salvador: UFBA; 2010.

ZORZO, F. A.; PINHO, G. S.; OLIVEIRA, I. B. M. Procedimentos interdisciplinares: pedagogia do conceito e pedagogia da interação. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 10., 2013, [S.I.]. *Anais eletrônicos... [S.I.]*: UNICAMP, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3175/2867>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

Perfis e trajetórias acadêmicas da primeira turma de egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Vanessa Prado dos Santos
Bruno Adelmo Ferreira Mendes Franco
Tâmila Pires da Silva

Introdução

Em 2009, teve início o processo de implantação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BI-Saúde) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O BI-Saúde é dividido em cinco eixos/módulos e tem sua carga horária integralizada com atividades complementares e componentes curriculares livres. O módulo interdisciplinar é composto pelos componentes “Estudos sobre a contemporaneidade I e II”, em que os discentes são convidados a pensar e discutir sobre a interdisciplinaridade, ao passo em que são estimulados a se afinarem com os grandes temas da atualidade, que reverberam em seu campo de saber. O módulo das culturas é formado por quatro componentes curriculares, sendo dois da cultura artística e dois da cultura humanística. O eixo das linguagens, por sua vez, é formado por três componentes, os quais têm por objetivo aprofundar o conhecimento na leitura, escrita e interpretação de textos, além de aprimorar a expressão e a comunicação oral. A etapa da formação específica é dividida em duas, sendo a primeira formada por três componentes curriculares obrigatórios e a segunda por 11 componentes curriculares optativos da área da saúde, cursados em qualquer graduação da área de saúde na universidade. O discente

integraliza sua carga horária com sete componentes livres, realizados em qualquer área de conhecimento e em qualquer unidade da UFBA, e com 360 horas de atividades complementares, que envolvem a extensão universitária, pesquisa, cursos, eventos científicos, estágios, monitoria, dentre outras atividades. (TEIXEIRA; COELHO, 2014a; UFBA, 2010a) O BI proporciona, assim, uma formação interdisciplinar, através do diálogo entre as áreas do conhecimento e entre os componentes curriculares, na perspectiva de uma auto-flexibilização curricular. (ALMEIDA FILHO, 2007) O Quadro 1 abaixo permite visualizar melhor a matriz curricular desse curso.

Quadro 1 – Matriz curricular do BI em Saúde

| 1º Semestre | 2º Semestre | 3º Semestre |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| HAC A10 - Introdução ao Campo da Saúde | HAC A40 - Campo da Saúde: Saberes e Práticas | HAC B17 - Saúde, Educação e Trabalho |
| Cultura 1* | Cultura 2* | Cultura 3* |
| HAC A01 - Estudos sobre a Contemporaneidade I | HAC A34 - Estudos sobre a Contemporaneidade II | Cultura 4* |
| Componente Livre | Componente Livre | Componente Livre |
| LET E43 – Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural | LET E45 – Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa | HAC A78 - Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos em Saúde |
| Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres) | | |
| 4º Semestre | 5º Semestre | 6º Semestre |
| Optativa da Área de Saúde | Optativa da Área de Saúde | Optativa da Área de Saúde |
| Optativa da Área de Saúde | Optativa da Área de Saúde | Optativa da Área de Saúde |
| Optativa da Área de Saúde | Optativa da Área de Saúde | Optativa da Área de Saúde |
| Optativa da Área de Saúde | Optativa da Área de Saúde | Componente Livre |
| Componente Livre | Componente Livre | Componente Livre |
| Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres) | | |

Fonte: adaptado de Teixeira e Coelho (2014b).

Especificamente sobre os temas que são desenvolvidos durante o BI-Saúde, os componentes curriculares obrigatórios buscam discutir os diversos conceitos de saúde e doença sob diferentes óticas, levando em consideração aspectos históricos e socioantropológicos; o processo saúde-doença e como este evolui junto à sociedade; os sistemas de saúde brasileiros e outros modelos do mundo hodierno, cada um com suas

peculiaridades; a situação de saúde da população brasileira, as políticas e práticas de saúde; a formação profissional e as profissões de saúde, suas características, inserções e contribuições no mercado de trabalho atual. As fortes mudanças ocorridas no setor saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), forçaram um necessário e importante repensar sobre a formação dos novos profissionais. Com uma proposta inovadora, o BI-Saúde vem colocando a possibilidade de o estudante transitar por diversas áreas do conhecimento, experimentar diversas trajetórias e conviver com sujeitos de distintas realidades, oferecendo uma graduação generalista, compatível com as atuais necessidades do campo da saúde, que permite alargar a formação cultural e intelectual do futuro profissional desta área.

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados referentes ao perfil e às trajetórias acadêmicas de alguns egressos da primeira turma de concluintes do BI-Saúde da UFBA. Essa primeira turma foi formada por 100 estudantes ingressos via vestibular, no ano de 2009, para o turno noturno, dentre os quais 52 concluíram o curso no tempo mínimo de três anos e se diplomaram em janeiro de 2012. Trinta e três concluintes desse grupo participaram desta parte da pesquisa.

Metodologia

A pesquisa com egressos tem se mostrado um recurso metodológico bastante rico, ainda que carregue consigo dificuldades específicas e, dessa forma, tem sido apontado como o mais poderoso meio para entender a eficácia de um programa educativo. Esse tipo de pesquisa tem como meta, essencialmente, conhecer como os participantes efetivamente se apropriam dos conhecimentos, habilidades e ferramentas oferecidas pelo curso de graduação. São esses dados que nos permitem saber se os objetivos de fato foram alcançados, ou, ainda, se as mudanças preconizadas nos projetos foram efetivas. (LORDELO; DAZZANI, 2012)

A pesquisa com egressos, porém, guarda suas dificuldades. Entre as mais marcantes estão a localização dos sujeitos, bem como a escassez de referenciais teóricos de pesquisas com egressos, que sirvam para subsidiar a investigação. Dessa forma, a coleta de dados *on-line* para a pesquisa precisa ser bem planejada, levando em conta os recursos de

tempo e as necessidades específicas da pesquisa. É preciso ter cautela na seleção das informações que serão utilizadas, tendo em vista que as respostas emitidas nem sempre correspondem às necessidades da pesquisa. (LORDELO; DAZZANI, 2012)

Este é um estudo quanti-qualitativo, cuja coleta de dados se deu em duas etapas consecutivas: aplicação de questionários semiestruturados e realização de entrevistas também semiestruturadas. O questionário semiestruturado é uma combinação de perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. (MINAYO, 2004) Na pesquisa de campo, a entrevista está entre os instrumentos mais utilizados, conforme Lüdke e André (1986). Para esses autores, uma entrevista pode ser estruturada ou não padronizada, sendo esta mais aberta e mais flexível. Ao realizar uma entrevista, deve haver inicialmente uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, para que, no seu decorrer, exista uma atmosfera de influência recíproca. Entre outras vantagens, a entrevista, como instrumento de uma análise qualitativa, permite um acesso imediato às informações desejadas, além de permitir correções, esclarecimentos e adaptações, quando necessário. Segundo Gaskell (2008), o objetivo dos estudos qualitativos é colher e explorar as possibilidades de diferentes opiniões e seus diferentes aspectos sobre um determinado tema em questão, e não apenas contar sobre julgamentos ou pessoas.

Aplicação dos questionários semiestruturados

Para pesquisarmos sobre a trajetória dos egressos do BI-Saúde, utilizamos, inicialmente, como instrumento para coleta de dados, um questionário semiestruturado, usando a ferramenta Lime Survey. Este questionário, a título de pré-teste, foi aplicado a cinco estudantes egressos, bolsistas do projeto, que o consideraram de fácil compreensão e não apontaram problemas em respondê-lo. Apenas sugeriram algumas modificações, que foram prontamente aceitas, de forma que incluímos e refizemos algumas questões, chegando à versão final, melhor adequada aos objetivos do estudo.

A versão final do questionário continha 62 questões, divididas em objetivas, de múltipla escolha e discursivas. O *link* do questionário foi

enviado para os *e-mails* dos egressos cadastrados no sistema acadêmico da UFBA e estabeleceu-se um prazo para resposta. Uma vez respondidos, passamos à análise do material coletado.

Realização das entrevistas semiestruturadas

Foram escolhidos, para as entrevistas, estudantes que já tivessem respondido ao questionário *on-line* e que apresentassem uma trajetória acadêmica diversificada, seja em relação à trajetória adotada junto ao BI, bem como ao destino posterior ao BI-Saúde. Foram entrevistados dez estudantes.

As entrevistas semiestruturadas foram baseadas em um roteiro de 21 questões, realizadas no período de abril a maio de 2013 e tiveram a duração de tempo variável entre 30 minutos a duas horas. Todas as entrevistas foram gravadas em formato digital e transcritas em sua íntegra. Para análise das entrevistas, foram identificadas inicialmente possíveis recorrências e as respostas foram organizadas de acordo com os conteúdos e as perguntas do questionário *on-line*, sendo possível ainda acrescentar novas temáticas surgidas durante as entrevistas.

Para identificar os estudantes do BI-Saúde entrevistados presencialmente, foram utilizados os códigos S1 a S10 no decorrer deste texto. Cabe ressaltar ainda que as respostas dos estudantes expressas através de percentual se referem ao material coletado através do questionário *on-line* e que, em algumas respostas, os dados apresentados não estarão condizentes com o número total de participantes desta pesquisa, já que algumas perguntas do questionário semiestruturado não foram respondidas por todos os discentes.

Os estudantes concordaram com a participação nessa pesquisa, mediante aceitação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi disponibilizado na folha de rosto do questionário *on-line*, que foi enviado para os estudantes e no qual estavam contidas as informações necessárias acerca da garantia de sigilo, bem como os objetivos da pesquisa.

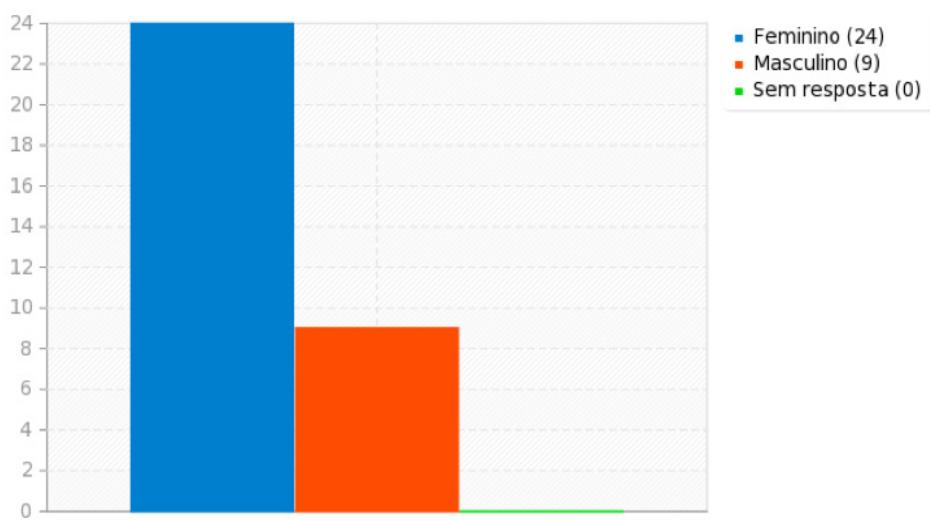
Análise dos dados

Os dados coletados durante as fases de aplicação dos questionários e realização de entrevistas são referentes aos 33 estudantes egressos da primeira turma do BI-Saúde da UFBA. Esses dados foram processados através do *software* Microsoft Excel, versão 2013 e analisados conforme a análise de conteúdo temática de Bardin (2009). Eles possibilitaram a construção do perfil e a análise das trajetórias desses estudantes. Primeiro, apresentaremos a análise referente ao perfil dos egressos e, posteriormente, aquela referente às suas trajetórias acadêmicas.

Perfil dos egressos

No ano de 2012, 52 estudantes foram graduados no BI-Saúde, dos quais 33 estudantes participaram desta pesquisa, representando 63,5% do total de egressos no ano de 2012. Desses, 24 (72%) eram mulheres e nove, homens (27%), mostrando uma predominância feminina nesse BI, em relação, por exemplo, a áreas como Matemática, Física, Química e Engenharias, em que o predomínio de homens é relativamente maior. (ANDIFES, 2011)

Figura 1– Distribuição por sexo de 33 estudantes egressos da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, formados em 2012



Fonte: elaborado pelos autores.

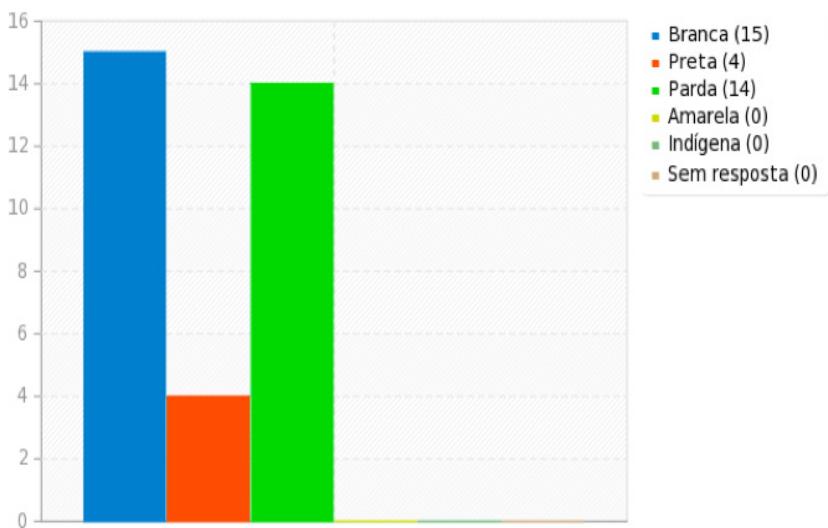
No que diz respeito a esse dado, chama à atenção o fato de praticamente 72,73% do quadro estudantil de egressos ter sido constituído por mulheres. Tal dado vai ao encontro do perfil predominantemente feminino dos estudantes ingressos no curso, em 2009, levantado através de pesquisa pregressa. (TEIXEIRA; COELHO, 2014a) Essa predominância feminina em cursos da área da saúde é compartilhada por muitos outros autores. A tendência crescente da participação feminina nos cursos de saúde vem de algumas décadas, ocorrendo em diversos países. Há relatos na literatura que a maior participação de mulheres em cursos da área da saúde é explicada em função do papel de cuidadora atribuído às mulheres, e estudos demonstram, por exemplo, a predominância de mulheres nos cursos de enfermagem com percentuais variando de 89% a 97,8%. (WETTERICH; MELO, 2007; SANTOS; LEITE, 2006)

Quanto à idade, no dia da formatura, 21 egressos (63,6 %) tinham até 25 anos, sete (21,2%) de 26 a 30 anos, quatro (12,1 %) de 31 a 35 anos, e um (3 %) de 36 a 40 anos. A média das idades era 25 anos; a mediana, 23 e o desvio padrão, cinco anos. Assim, a idade média dos acadêmicos foi de 25 anos, com idade mínima de 20 e máxima de 39 anos. Uma média de idade semelhante (21 anos) foi encontrada em estudo sobre avaliação da qualidade de vida de acadêmicos de enfermagem da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). (EURICH; KLUTHCOVSKY, 2008) Um estudo do perfil sociodemográfico de estudantes ingressantes no curso de enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), de 1999 a 2003, também demonstrou limites de idade bastante semelhantes, variando de 16 a 45 anos. (WETTERICH; MELO, 2007) É possível ainda que a presença de estudantes de idade mais avançada no BI-Saúde se deva ao fato deste ser um curso noturno, o que facilita o acesso e possibilita conciliar o trabalho com o estudo. De todo modo, o aumento do percentual de estudantes na faixa de 26 a 30 anos de idade (21,2%), quando comparado ao percentual de estudantes na faixa etária de 25 a 29 anos (12,9%), no momento de ingresso no curso (TEIXEIRA; COELHO, 2014a), mostra-nos o efeito do deslocamento natural do tempo na vida desses estudantes.

Em relação à cor/raça, 14 egressos responderam ser pardos; 15, brancos; e quatro, negros, havendo ainda as opções amarelo, indígena e outros, como mostra a Figura 2, que apresenta as respectivas

frequências relativas. Deste resultado, 42,4% se declararam pardos, 45,5%, brancos e apenas 12,1% negros. Esse dado aponta para uma grande diferença, se comparado aos dados apresentados pelo projeto da UFBA “A cor da Bahia”, em 2001, que mostra um percentual de 42,6% de negros matriculados nos cursos desta Universidade. (UFBA, 2010b)

Figura 2 – Perfil de cor/raça de 33 estudantes egressos da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, formados em 2012



Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com os dados do documento *UFBA em números*, o percentual de candidatos autodeclarados negros entre os classificados no processo seletivo, no ano de 2009, na UFBA, para o BI-Saúde, é de 18,5%, o que mostra que eles são uma minoria dentre os que se classificaram, nessa data, para este curso. (UFBA, 2013) Tal situação se acentuou no momento da formatura, quando os autodeclarados negros representavam 12,12% dessa turma.

No que diz respeito ao estado civil, 26 egressos eram solteiros (78,8%); cinco, casados (15,1%); e duas possuíam união estável (6%). Em relação à progênie, 27 (81,8%) responderam não ter filhos, enquanto seis (18,2%) afirmaram ter um filho. Os dados referentes à situação conjugal, bem como à progênie, corroboram o padrão dos jovens da área da saúde. Em sua grande maioria, os estudantes são solteiros. O universo total de estudantes solteiros é de 86,6%, segundo a Associação

Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). (ANDIFES, 2011) Um estudo acerca do perfil sociodemográfico de estudantes de odontologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mostra dados semelhantes, os quais apontam para um universo de 96,4% de estudantes solteiros e de 98,3% sem filhos. (TOASSI et al., 2011; ANDIFES, 2011)

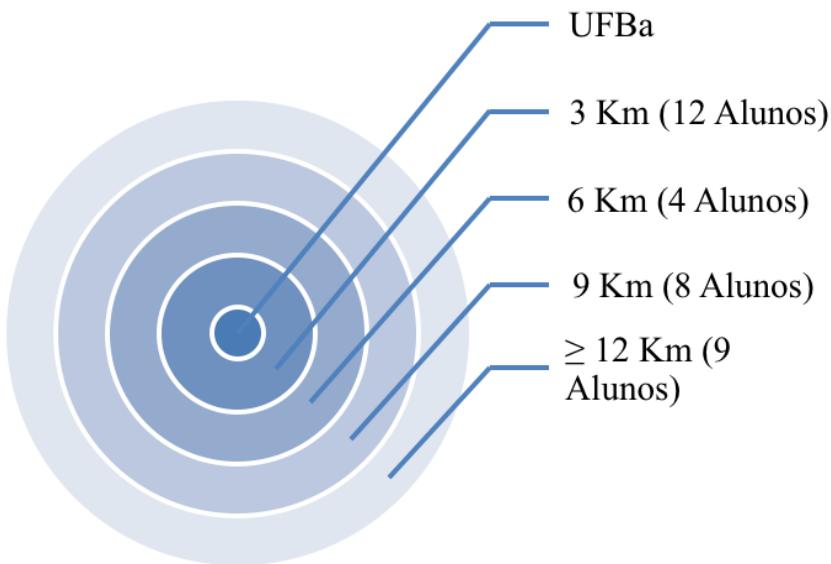
Quanto à natureza da instituição onde cursou o ensino médio, nove (27,2%) responderam ser egressos de escolas da rede pública; 22 (66,7%), de escolas da rede particular; e dois (6,1%), de escola particular com bolsa. Esses dados confirmaram os encontrados pela pesquisa realizada com os estudantes, no momento de ingresso no curso, em 2009, em que 67,1% eram provenientes de escolas particulares. (TEIXEIRA; COELHO, 2014a) Estudos têm mostrado que as áreas jurídicas e da saúde são as que concentram maior percentual de estudantes que estudaram todo o ensino médio em escolas da rede privada. (ANDIFES, 2011) Cabe, entretanto, ressaltar que a UFBA adota o regime de cotas, que estabelecia, na época, reserva de 43% das vagas em todos os cursos de graduação para estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta e a oitava do ensino fundamental na escola pública. Dessas vagas, pelo menos 85% eram destinadas àqueles estudantes que se declarassem pretos ou pardos, e 2% das vagas em todos os cursos de graduação eram reservadas para estudantes que se declaravam índios descendentes e que tinham cursado desde a quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio na escola pública. (UFBA, 2004; UFBA, 2012)

Com relação à naturalidade, 18 (54,5%) egressos são da cidade de Salvador; 13 (39,4%), do interior da Bahia; e dois (6,1%), do estado de São Paulo (Guaratinguetá e Guarulhos). Questionados sobre a cidade de moradia durante o BI, os 33 responderam morar em Salvador, sendo que nove (27,2%) mudaram-se para esta cidade para fazer este curso.

Especificamente sobre a localidade da moradia, ou ainda, o bairro em que morou por mais tempo durante o curso, a Figura 3 ilustra a distância em quilômetros da residência dos 33 egressos do BI em Saúde, em 2012, até o *campus* de Ondina da UFBA, local onde se localiza o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), sede dos BI. Nesse universo, 33,4% dos estudantes moravam num raio de até três quilômetros do *campus*, enquanto 27,3% residiam

em locais com distância igual ou acima de 12 quilômetros, localizando-se, os demais estudantes, entre três a 11 quilômetros do campus.

Figura 3 – Distância entre local de moradia e campus Ondina da UFBA de 33 estudantes egressos da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, formados em 2012



Fonte: elaborado pelos autores.

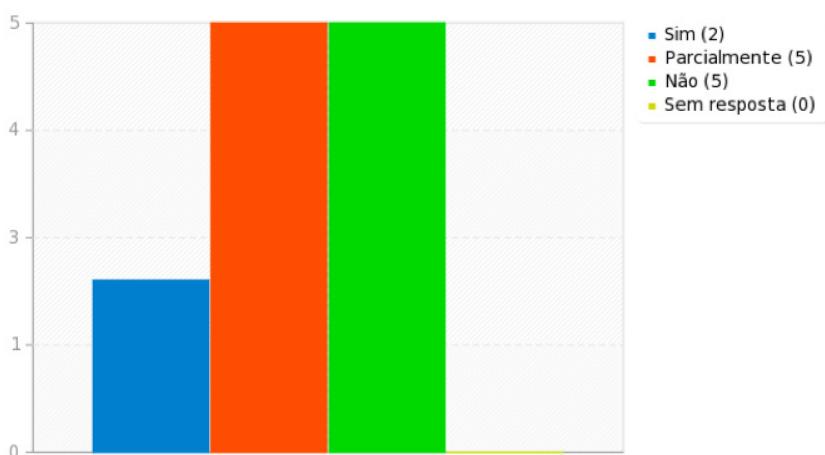
Dos 33 egressos, 15 moravam com os pais; outros dez, com demais familiares; três, sozinhos; dois, com companheiro(a); um, com amigos; um, com familiares e amigos; e um, com companheiro(a) e filho(a). A literatura mostra que a maioria dos estudantes universitários vive com pais ou companheiros, seguido de residências de amigos e familiares. (CARDOSO; SAMPAIO, 1994; ANDIFES, 2011) Os dados também revelam que a grande maioria dos egressos do BI-Saúde já residia em Salvador quando ingressaram no curso (72,73%).

Estudos anteriores também mostram que essa realidade é compartilhada pela maioria dos estudantes das diversas instituições de ensino, que é da mesma cidade em que se situa a Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes). A título de exemplo, o estudo citado acerca do perfil sociodemográfico de estudantes de odontologia, da UFRGS, aponta que 89% dos estudantes já moravam na mesma cidade da Ifes quando iniciaram o curso. (TOASSI et al., 2011) É importante destacar que os participantes dessa pesquisa ingressaram na UFBA em 2009, ano em que

o processo seletivo ainda era realizado via vestibular, que restringia as cidades para a realização das provas, experimentando, desta forma, uma menor quantidade de estudantes de outras regiões e, consequentemente, uma maior quantidade de estudantes residentes em Salvador. Desde o ano de 2010, entretanto, muitas universidades federais têm adotado o Exame Nacional do Ensino médio (Enem) para ingresso nos cursos de graduação. A UFBA aderiu, em 2010, ao Enem, para preenchimento das vagas nos BI. (TEIXEIRA; COELHO, 2014b) Nos últimos quatro anos, portanto, a UFBA vem passando por uma grande transformação ao receber estudantes das mais diferentes cidades do Brasil.

Questionados se exerceram outra atividade paralela ao BI, durante o curso, 21 (63,6%) responderam que não, 11 (33,4%) trabalhavam e um (3%) fazia outro curso superior. No que diz respeito à quantidade de horas por semana que o discente havia gasto nessa atividade paralela durante o BI, sete (58,3%) responderam até 20 horas; dois (16,7%), até 30 horas; dois (16,7%), até 40 horas; e apenas um (8,3%) em 12 respondeu mais de 40 horas. Com relação à pergunta sobre se essa atividade paralela levou a uma perda de desempenho durante o BI, dois (16,7%) responderam que sim; cinco (41,7%), que parcialmente; e cinco (41,7%), que não.

Figura 4 – Você acredita que essa atividade paralela levou a uma perda de desempenho durante o seu BI?



Fonte: elaborada pelos autores.

Verificamos, assim, que, dentre os pesquisados, 33,33% dos estudantes trabalhavam durante o BI-Saúde. Cardoso e Sampaio, em 1994, pesquisaram a relação existente entre trabalho e estudo universitário, através de uma revisão bibliográfica, e mostraram que, naquela época, estudo e trabalho não eram atividades excludentes; ao contrário, o estudante que trabalhava era uma realidade cada vez mais presente nas instituições de ensino superior no Brasil. Embora haja uma correlação entre a renda familiar e o trabalho do estudante, o que chama a atenção é que o percentual de estudantes que trabalham, mesmo na faixa mais alta de renda, mantém-se superior a 50% para o conjunto dos cursos. A explicação para o trabalho do estudante não pode limitar-se, portanto, aos condicionantes socioeconômicos, mesmo porque a grande maioria do público universitário continua sendo da classe média.

Nagai, em 2009, ressaltou que estudar e trabalhar, ao mesmo tempo, é considerado fator de grande estresse físico e emocional. Em estudo realizado com estudantes da USP, a bióloga mostrou que os universitários que trabalham durante o dia e estudam à noite apresentam redução no tempo de sono durante os dias úteis da semana e têm que compensar isto nos finais de semana. A combinação entre trabalho e grande intensidade de estudo costuma comprometer o desempenho e pode ainda estar relacionada com a evasão universitária.

Questionados sobre a mobilidade, especificamente, sobre quanto tempo gastavam por dia com transporte para chegar ao *campus* de Ondina, 17 (51,5%) responderam até 30 minutos; sete (21,2%), entre 30 minutos e uma hora; seis (18,2%), entre uma e duas horas; e três (9,1%), por mais de duas horas. O ônibus era o meio de locomoção mais utilizado para chegar até a UFBA, 18 estudantes responderam esta opção; 12 utilizavam automóvel próprio, dois iam a pé e um utilizava transporte pago. Em estudo realizado em todo o Brasil pela Andifes, em 2011, a grande maioria dos estudantes também utilizava, como principal meio de locomoção, o ônibus. É importante destacar que aproximadamente um terço dos egressos utilizava cerca de uma hora ou mais para chegar à universidade. Aspectos ligados ao trânsito, à distância e à magnitude da cobertura da frota de ônibus em nossa cidade podem colaborar para tal realidade. A tabela abaixo fornece uma síntese das principais características do perfil desses egressos.

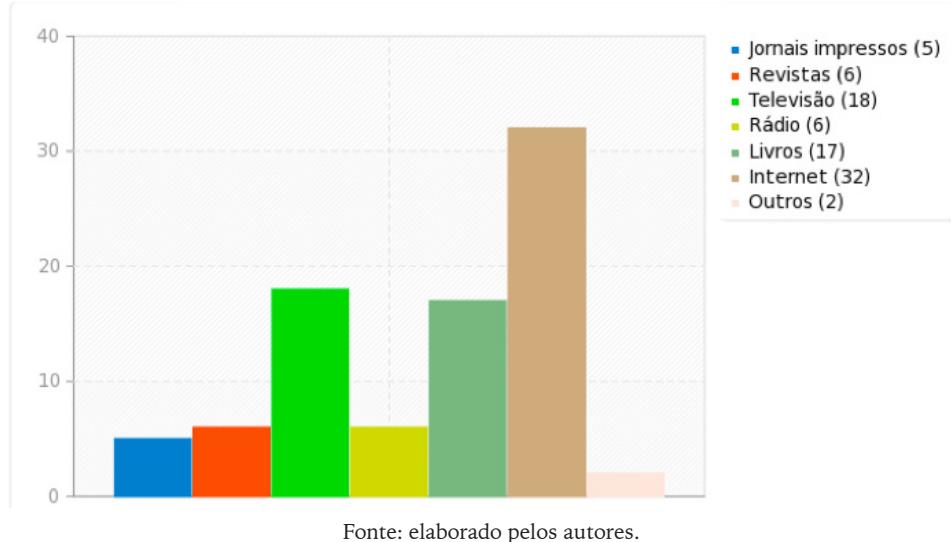
Tabela 1 – Síntese do Perfil dos Egressos do BI em Saúde em 2012

| | | |
|---------------------------|-----------------------|-----------|
| Sexo | Masculino | 9 |
| | Feminino | 24 |
| Cor | Branco | 15 |
| | Pardo | 14 |
| | Preta | 4 |
| Estado civil | Solteiro | 26 |
| | Casado | 5 |
| | União estável | 2 |
| Filhos | Sim | 6 |
| | Não | 27 |
| Naturalidade | Bahia | 31 |
| | Outros estados | 2 |
| Atividade paralela | Sim | 12 |
| | Não | 21 |
| Transporte | Ônibus | 18 |
| | Próprio | 12 |
| | Alugado | 1 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Perguntados sobre as principais fontes de informação utilizadas durante o BI, podendo marcar mais de uma opção, 32 (96,9%) responderam internet; 18 (54,6%), televisão; 17 (51,5%), livros; seis (18,2%), rádio; seis (18,2%), revistas; cinco (15,1%) responderam jornais impressos; e um respondeu “artigos científicos”. A literatura tem mostrado que a internet vem substituindo os telejornais como principal fonte de informação. Segundo os dados do relatório da Andifes (2011), enquanto 70% dos estudantes utilizam a internet como principal fonte de informação, apenas 20% opta pelos telejornais. Questionados a respeito do hábito de leitura, 31 (93,9%) responderam ler sobre temas ligados aos estudos; 17 (51,5%), leituras gerais; nove (27,3%), literatura; cinco (15,1%), sobre temas ligados ao trabalho; um (3%) respondeu ler sobre violência, saúde, iniquidades, desigualdades, política e revoluções.

Figura 5 – Principais fontes atuais de informação dos egressos



Fonte: elaborado pelos autores.

Quando perguntados sobre o que mais gostam de fazer no tempo livre, as opções com maior número de marcações foram: navego na internet – 26 (78,8%); saio com amigos e vou ao cinema/galerias – 24 (72,7%); fico em casa – 21 (63,6%). De maneira menos acentuada, foram marcadas: vou à praia – 15 (45,4%); saio para dançar – 12 (36,3%); vou ao teatro e vou a museus – cinco (15,1%); vou à igreja/templo/terreiro – três (9,1%); fotografo – um (3%); viajo – um (3%). É um dado significativo o elevado uso da internet durante o tempo livre, o que sugere que os egressos utilizavam bastante esse ambiente como ferramenta para diversão.

Instados a responder sobre a disponibilidade de computador ou *netbook* próprio durante o curso do BI, 32 (96,9%) responderam afirmativamente e 1 (3,1%), negativamente. Cabe ressaltar aqui que, no ano de 2010, o IHAC disponibilizou 500 *netbooks* para uso dos discentes, além de rede de internet sem fio e de distribuição gratuita de *pen drive* para uso pessoal. Questionados quanto à utilização desses *netbooks* da universidade, 12 (36,3%) responderam que os utilizavam e 21 (63,7%) que não. Todos os estudantes que fizeram uso desse equipamento os utilizaram com a frequência de um a três dias por semana. Embora apenas um estudante não possuísse computador, os dados apontam que 12 utilizavam os *netbooks* fornecidos pelo IHAC, o que pode estar

relacionado com a falta de segurança pública que deixa os estudantes receosos de locomover-se com computador próprio.

Perguntados sobre quais programas de computador eles dominam atualmente, 32 (97%) responderam Office (Word, Excel, Power Point); 30 (91%), ferramentas de busca na *internet*, redes sociais, *blogs*; 13 (40%), programas de edição de imagens; dez (30,3%), programas de edição de vídeo; nove (27,3%), jogos; nove (27,3%), banco de dados; quatro (12,1%), edição de som/áudio e um (3%) sinalizou que não tinha domínio de computador. Dentre esses egressos, dez (30,3%) apontaram ter ampliado o domínio sobre programas de computador ao longo do BI-Saúde, dez (30,3%) ressaltaram não ter ampliado seu domínio aí e 13 (39,4%) responderam “parcialmente”.

Já sobre o aperfeiçoamento do conhecimento em língua estrangeira durante o BI, 13 (39,4%) responderam que sim; 12 (36,4%), parcialmente; e oito (24,2%), que não. A predominância desse aperfeiçoamento se deu com a língua inglesa (57,6%), embora houvesse opções de espanhol, francês, italiano e alemão de forma gratuita e recomendada, mas não obrigatória, na matriz curricular do curso. Esses dados corroboram estudos anteriores, que mostram que cresce o conhecimento das línguas inglesa e espanhol. Verifica-se um constante acréscimo na quantidade de estudantes com domínio de línguas estrangeiras. (ANDIFES, 2011) Essas mudanças podem ser explicadas pela contínua busca de profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho com domínio de língua estrangeira. Essa mudança pode, assim, ter motivado os estudantes à busca por dominar diferentes línguas. (GIRARDI, 1999)

Questionados sobre o ingresso em cursos de graduação anteriores ao BI-Saúde, 21 (63,7%) responderam negativamente e 12 (36,3%), afirmativamente, o que confirma os achados de uma pesquisa anterior, feita com o conjunto de estudantes dessa turma, quando ingressaram no curso. (TEIXEIRA; COELHO, 2014a) Podemos conjecturar que cerca de um terço desses egressos do BI vislumbrou essa nova modalidade de curso como uma forma de enriquecimento de sua formação prévia, escolha e/ou passagem para outro curso profissionalizante. Aqueles que responderam afirmativamente haviam realizado os seguintes cursos: Biologia, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Direito, Comunicação, Letras Vernáculas, Bacharelado em Segurança Pública e

Agronomia. Desses estudantes, oito concluíram o curso anterior, cinco interromperam e os restantes não responderam.

À época dessa pesquisa, os egressos haviam escolhido dar continuidade a seus estudos nos seguintes cursos profissionalizantes: Medicina (82%), Saúde Coletiva (6%), Enfermagem (6%), Odontologia (3%) e Engenharia Química (3%). A grande maioria permaneceu na UFBA. Em números, dos 33 egressos participantes da pesquisa, 30 (90,9%) estavam realizando CPL, e três (9,1%), não. Desses 30, 27 estavam fazendo um curso na UFBA; dois, na Universidade Salvador (UNIFACS); e um, no estado do Espírito Santo; sendo que 24 estavam cursando Medicina; dois, Saúde Coletiva; dois, Enfermagem; um, Odontologia; e um, Engenharia Química. Dos 33 egressos, 25 não estavam trabalhando e oito, sim.

Questionados sobre quais eram os seus projetos pessoais para os próximos anos, 25 (75,76%) responderam que pretendiam continuar os estudos no CPL da UFBA; 12 (36,4%), fazer uma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado); quatro (12,1%), ingressar em curso de progressão linear profissionalizante em outra universidade/faculdade; três (9,1%), ingressar em curso de progressão linear profissionalizante na UFBA; 2 (6,1%), fazer outro BI; 2 (6,1%), continuar trabalhando na área do BI, dentre outros. Grandes planos estão sendo traçados pelos egressos dos BI em Saúde. Alguns pretendem, inclusive, ser professor do IHAC.

Trajetórias acadêmicas dos egressos

As perguntas relacionadas com as trajetórias dos estudantes buscaram esclarecer os caminhos e as escolhas de cada um durante os três anos de graduação. Para a pergunta “Por que você decidiu cursar o BI?”, foi disponibilizada uma questão de múltipla escolha, sendo que a maioria, 23 (69,7%), acredita que esta “é uma proposta interessante/diferente/inovadora”; 11 (33,3%) responderam “porque acho importante antes de ingressar num curso tradicional”; 11 (33,3%), “porque me possibilitará uma formação aberta e, sendo assim, acredito que terei mais chances de ingressar no mercado de trabalho”; 11 (33,3%), “é uma complementação à minha formação”; 9 (27,3%), “pelo desafio”; oito (24,2%), “porque achei que o ingresso seria mais fácil”; 5 (15,2%)

responderam “porque não sei qual curso escolher e com o BI posso escolher com mais certeza o curso”; três (9,1%) responderam “porque é a formação que quero para mim”; um (3%), “porque fui influenciado (pais/amigos)”; um (3%), não sei; três (9,1%) assinalaram a resposta “outros” e escreveram, cada um, uma resposta: “possibilidade de ingresso no CPL”; “cursar Medicina” e o(a) outro(a), por já estudar na área de saúde, sonhava entrar na UFBA.

No material coletado através das entrevistas presenciais, o estudante S4 relatou que: *“Quando eu escolhi entrar no BI, eu já tinha dado uma lida no projeto pedagógico e me interessou muito. Eu gosto da ideia de você experimentar diversas áreas antes de tomar uma decisão tão séria que é escolha do que você vai fazer pelo resto da vida”*.

Já o estudante S6 afirmou que:

O BI é um curso que nos proporciona grandes e novas experiências. Ele me ofereceu experiência em componentes científicos, humanísticos e artísticos, aos quais eu possivelmente não teria acesso [...]. Com isso eu posso dizer que o BI me permitiu apreender diferentes e múltiplos contextos das políticas dos objetos e das práticas envolvidas no campo da saúde, que é minha área.

O estudante S3 referiu ainda que:

O BI é um curso que nos possibilita ter uma visão geral sobre vários assuntos... Também sobre a saúde, uma visão mais voltada pra saúde pública, além dos outros conhecimentos das outras matérias que a gente podia pegar, por exemplo, psicologia, artes e dança [...]. Hoje em dia eu consigo fazer várias análises a partir de matérias que peguei no BI.

Com relação ao curso, ao serem perguntados, através do questionário *on-line*, se consideraram que os componentes curriculares, obrigatórios e optativos da etapa de formação geral – três primeiros semestres do curso – cumpriram o objetivo proposto de formação interdisciplinar, 16 (48,5%) responderam que sim, 16 (48,5%), em termos e um (3%) respondeu que não, com direito a 18 comentários referentes às respostas. Os dados colhidos por Mota (2014) apontaram para uma vivência dos egressos no campo da saúde como um campo interdisciplinar, principalmente durante as atividades complementares – pesquisa, extensão, estágio e atividades curriculares em comunidade – desenvolvidas durante o curso. Além disso, essa pesquisa apontou que 82,4% dos egressos participantes acreditam que o BI-Saúde os tornou capazes de atuar

em equipes multi, pluri e interdisciplinares, mostrando, mais uma vez, as competências desenvolvidas durante o curso.

Essas ideias se confirmam ainda nos resultados obtidos através das entrevistas presenciais. Acerca da interdisciplinaridade na trajetória acadêmica dos estudantes, obtivemos respostas nas quais os estudantes relataram ter experimentado a interdisciplinaridade no curso, bem como de outros que informaram que não a experimentaram. O estudante S6 relatou que:

Quanto à interdisciplinaridade, eu confesso que só consegui experimentá-la nos componentes curriculares do IHAC. E eu acho muito bom, sempre! É diferente e aguça mais a curiosidade, nos coloca num mundo diferente daquele rígido, daquela caixinha que as disciplinas mais tradicionais, acho que posso dizer assim, trazem consigo.

Já o estudante S3 ressaltou: “A interdisciplinaridade? Ah, aconteceu! Eu peguei muitas disciplinas de várias áreas e isso ajuda uma às outras para fazer análises críticas...”. Por outro lado, alguns estudantes relataram não ter vivenciado a interdisciplinaridade durante o BI. O estudante S4 referiu: “[...] eu não enxergava muito a união das disciplinas, a interdisciplinaridade...” e o estudante S7, “se existe isso lá, não me apresentaram”.

Foi pontuado, ainda, pelos estudantes, nas entrevistas, que a dificuldade em se aplicar a interdisciplinaridade deve-se, em especial, à resistência das outras unidades da UFBA, como fica evidenciado na resposta do estudante S1: “Fazer essa interdisciplinaridade acontecer é muito difícil e requer tempo, e como o BI tem muita gente contra dentro da UFBA, isso demora pra acontecer”.

Perguntados sobre as principais fontes de informação utilizadas, ao longo do curso, podendo marcar mais de uma opção, cinco (15,15%) responderam jornais impressos; seis (18,18%) responderam revistas; 18 (54,55%) responderam televisão; seis (18,18%), rádio; 17 (51,52%), livros; 32 (96,97%), internet; e dois (6,06%) assinalaram a resposta “outros”, sendo, ainda, que um escreveu “artigos científicos” e outro(a) escreveu que acha importante assistir televisão.

Questionados a respeito do hábito de leitura, cinco (15,15%) responderam ler sobre temas ligados ao trabalho; 31 (93,94%), sobre temas ligados aos estudos; 17 (51,52%), leituras gerais; nove (27,27%), literatura; um (3,03%) assinalou a opção “outros” e escreveu “violência, saúde, iniquidades, desigualdades, política, revoluções”.

Instados a qualificar como “totalmente”, “parcialmente” ou “muito pouco ou nada” os itens que mais os motivaram a cursar o BI e o alcance de suas metas no curso, obtivemos os seguintes resultados, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Motivações e alcance de metas no BIS

| Itens | Qualificação | | | | Metas | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|-------------|--------------|
| | Totalmente | Parcialmente | Muito pouco | Sem Resposta | Totalmente | Parcialmente | Muito pouco | Sem Resposta |
| Qualificação para o mercado de trabalho | 4 (12%) | 11 (33%) | 15 (45%) | 3 (9%) | 5 (15%) | 5 (15%) | 5 (15%) | 18 (55%) |
| Acesso posterior a cursos de progressão linear profissionalizantes | 28 (84%) | 3 (9%) | 2 (6%) | 0 (0%) | 25 (76%) | 2 (6%) | 4 (12%) | 2 (6%) |
| Interesse na carreira acadêmica em nível de mestrado e doutorado | 1 (3%) | 13 (40%) | 17 (51%) | 2 (6%) | 3 (9%) | 5 (15%) | 6 (18%) | 19 (58%) |
| Progressão funcional na minha carreira atual | 2 (6%) | 6 (18%) | 22 (67%) | 3 (9%) | 5 (15%) | 2 (6%) | 1 (3%) | 25 (76%) |
| Ampliar possibilidades de emprego na minha área de trabalho atual | 4 (12%) | 5 (15%) | 22 (67%) | 2 (6%) | 4 (12%) | 3 (9%) | 2 (6%) | 24 (73%) |
| Mudar de área de trabalho ou profissão | 5 (15%) | 3 (9%) | 21 (64%) | 4 (12%) | 5 (15%) | 1(3%) | 2 (6%) | 25 (76%) |
| Ampliar conhecimento em temas de interesse pessoal sem desejo de profissionalização | 12 (36%) | 13 (39%) | 7 (21%) | 1 (3%) | 21 (64%) | 3 (9%) | 1 (3%) | 8 (24%) |
| Menor concorrência para entrada na universidade | 7 (21%) | 8 (24%) | 16 (48%) | 2 (6%) | 10 (30%) | 4 (12%) | 1 (0,8%) | 18 (55%) |

Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto às motivações que mais levaram os estudantes a cursarem o BI-Saúde, verificou-se que grande parte desses discentes argumentou que a motivação maior era o desejo posterior de acesso ao CPL (93,1%), seguida pelo desejo de ampliar conhecimento em temas de interesse pessoal, sem desejo de profissionalização (45,0%). De acordo com Mota (2014), em estudo semelhante ao nosso, a vontade de ingressar em um CPL foi o grande motivador dos estudantes para cursar o BI-Saúde. Além disso, muitas respostas a essa pesquisa apontaram para o interesse na interdisciplinaridade que esse curso proporciona para os estudantes. O desejo de acesso a CPL é característico do jovem brasileiro, o qual é chamado a fazer escolhas profissionais e pode optar pela continuação dos estudos ou pelo ingresso imediato no mercado de trabalho. Uma das alternativas disponíveis para que o jovem continue seus estudos é a educação superior.

Segundo o art.44 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), a educação superior oferece quatro possibilidades de formação: cursos sequenciais por campo de saber, de graduação, de pós-graduação e de extensão. Os cursos sequenciais por campo de saber são de dois tipos: cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva,

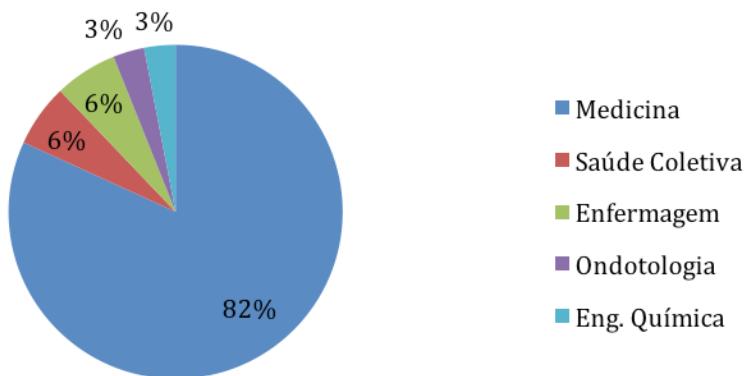
conduzindo a diploma; e cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado. Os BI são programas de formação em nível de graduação e de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento, não caracterizados enquanto cursos profissionalizantes.

Quando os estudantes discutiram aspectos relativos ao motivo de escolha do BI, evidenciaram-se duas linhas de argumentos predominantes. A primeira linha de argumentação é relativa à afirmação de que o BI-Saúde configura-se enquanto uma proposta inovadora, diferente e interessante. Tal argumentação está em consonância com o projeto pedagógico desse BI, que o caracteriza enquanto uma graduação “que visa agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento no campo da saúde, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que conferem autonomia para a aprendizagem e uma inserção mais abrangente e multidimensional na vida social”. (UFBA, 2010a) A outra maior parte dos estudantes reconheceu que há inúmeros fatores que interferem nesse processo, dentre eles: “uma complementação à formação do estudante”; “porque acha importante antes de ingressar em um curso tradicional”; e “porque me possibilitará uma formação mais aberta, sendo assim acredito que terei mais chances de ingressar no mercado de trabalho”. Em consonância com essa última argumentação, Santi (2002) referiu, em sua pesquisa, que o âmbito do trabalho exige dos funcionários a atualização, fazendo com que optem pelo curso que lhes dê oportunidades na evolução de sua carreira.

Do total de egressos participantes desse estudo ($n=33$), 30 (90,1%) estavam fazendo um curso superior profissionalizante, quando responderam ao questionário *on-line*, estando 28 na UFBA e dois em outra universidade ou faculdade. Por ordem decrescente, as graduações que mais receberam egressos dos BI foram: Medicina, Enfermagem e Saúde Coletiva (vide Figura 6).

Figura 6 – Curso de Progressão Linear atual dos estudantes egressos da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde

CPL cursado atualmente pelos egressos



Fonte: elaborado pelos autores.

Os BI possibilitam aos seus estudantes, na segunda metade do curso, concentrarem os seus estudos em um determinado campo profissional, ou temático, chamado de área de concentração. Dos 33 participantes dessa pesquisa, 28 (84,8%) não concluíram nenhuma área de concentração; três (9,1%) fizeram a área “biointeração”, sendo que um destes não concluiu; e dois (6,1%), “saúde coletiva”. No tocante às áreas de concentração, algumas ponderações podem ser observadas durante as entrevistas presenciais. O estudante S6 afirmou, por exemplo, que não teve acesso às áreas de concentração que eram propostas no projeto inicial do BI. Ao invés delas, fez uma área de concentração chamada biointeração, que considerou desorganizada. *“Mas o pior de tudo para mim foi perceber que o curso estava assim porque não era bem recebido pela comunidade acadêmica da UFBA”.*

As áreas de concentração foram pensadas como uma via de centralização de estudos em determinada área de conhecimento ou temática, fornecendo uma formação específica, de livre escolha, ao estudante. (UFBA, 2010a) Sendo assim, fica clara a intenção de alguns estudantes em prosseguir aprofundando seus estudos em determinada direção.

Perguntados sobre os motivos das escolhas das áreas de concentração, os egressos responderam de formas diversas: “*Porque era a que mais se aproximava do meu perfil. Porém, ela não foi bem sucedida e acabou sendo interrompida antes de sua conclusão*”; “*Quando cursava o BI havia a opção de apenas 2 áreas de concentração e, não tendo interesse em ficar na ‘grande área’*”, “*Optei por essa que mais se aproximava ao que eu desejava naquele momento*”; “*A escolhi pois acreditei que teria uma melhor oportunidade de acesso aos conteúdos da minha área (saúde), porém me decepcionei com sua falta de estrutura*”; “*Para direcionar meus estudos e poder receber uma certificação ligada à área*”; “*Pensei na oportunidade de estudar algo diferente daquilo que iria ver na minha segunda graduação, me ajudando a ampliar os meus conhecimentos na campo multidisciplinar da saúde!*”.

Questionados se as opções por essas áreas de concentração foram motivadas pelo aproveitamento posterior no CPL pretendido, todos responderam que não, dentre as opções de resposta “sim”, “não” e “sem resposta”. Sobre se consideram que os componentes curriculares obrigatórios e optativos das áreas de concentração que cursaram cumprem o objetivo proposto de formação interdisciplinar, um (20%) respondeu que sim; três (60%), em termos; e um (20%) respondeu que não.

Em relação às atividades complementares feitas durante o BI, 29 (87,9%) participaram de eventos científicos (congressos/seminários); 22 (66,7%), cursos diversos; 21 (63,6%), Atividade Curricular em Comunidade (ACC); 20 (60,6%) responderam pesquisa; 19 (57,6%), estágio; 18 (54,6%), atividades artísticas; quatro (12,1%), monitoria; e sete (21,2%), Centro Acadêmico.

O desejo de continuar envolvido em atividades complementares aparece em algumas falas dos estudantes entrevistados, tal como na do estudante S2: “*Seguir no curso de Medicina que eu tô adorando e conhecer algumas ligas, atividades complementares que a faculdade pode oferecer e tentar me descobrir com relação à área específica de atuação que eu possa ter no futuro*”.

Nas entrevistas, dos dez entrevistados, quatro relataram ter participado do programa de assistência estudantil Permanecer SUS, da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (Sesab). Essa experiência, para o estudante S3, “*Foi muito boa. Deu pra gente conhecer bastante a realidade dos hospitais*”. O estudante S9, durante sua entrevista, relatou:

Eu tive muitas experiências boas, principalmente quando fiz estágio no Permanecer SUS, aí eu fiquei lotada em uma unidade hospitalar e pra mim foi uma experiência única, porque eu nunca tinha feito isso na minha vida e, sei lá, presenciei a realidade de uma emergência também.

Quanto à participação em atividades complementares, os resultados apontam que o investimento aplicado aí, quer por iniciativa pessoal ou organizacional, é bastante significativo, já que os estudantes tiveram acesso a atividades diversificadas: eventos científicos, monitoria, estágio, pesquisa, Centro Acadêmico, ACC e atividades artísticas. Cabe pontuar, entretanto, que a participação em atividades complementares é requisito obrigatório para o estudante concluir a graduação, apontando para a possibilidade desta busca estar relacionada a este último fator. As atividades complementares realizadas durante o curso beneficiam os estudantes, à medida que contribuem para sua saúde física e mental, e para sua vida futura, quando se trata da aquisição de uma língua estrangeira ou da realização de alguma atividade que lhe traga plenitude e satisfação pessoal, como, por exemplo, tocar um instrumento ou participar de um coral. Essa linha de raciocínio está bem clara no depoimento do estudante S6:

Eu tive uma grande experiência em termo de atividades extracurriculares, as quais eu considero bastantes importantes pra meu crescimento... Crescimento pessoal mesmo. Eu sou uma pessoa muito tímida e essas experiências me ajudam bastante. Eu tive oportunidade de fazer acc, ser monitora dele, de conhecer o presídio de salvador e levar um pouco do que eu sei pra esse local; pude ainda fazer palestras e encontros legais com a comunidade acadêmica, com estudantes de escolas públicas daqui de salvador e foi bem legal, bem produtivo.

Existe ainda a ideia de que, em um bom currículo, também serão incluídas outras atividades, tais como monitorias, iniciação científica, estágios, entre outros. Os dados encontrados nessa pesquisa chamam atenção para a grande porcentagem de estudantes que faziam atividades artísticas, já que este é um curso de saúde. Este é um achado bastante interessante, já que estudos semelhantes mostram que o percentual de estudantes de saúde engajados em atividades artísticas é muito pequeno. Um estudo realizado em 2004 por Vieira e colaboradores, na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP, com o objetivo de identificar e descrever as atividades extracurriculares dos estudantes, mostrou que apenas 7,5% dos estudantes de Medicina realizavam

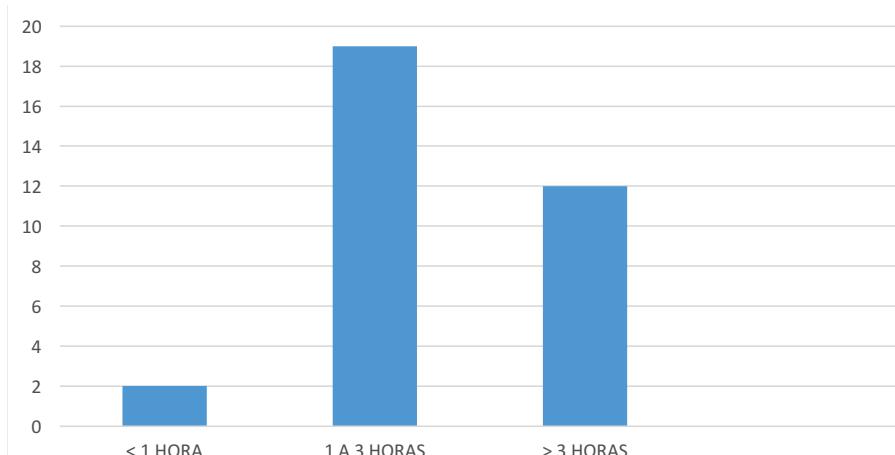
atividades ligadas ao *campus* universitário, tais como coral, educação física, recreação e esportes etc.

Sobre os programas de computador que os egressos dominam atualmente, 32 (97%) responderam Office (Word, Excel, Power Point); 30 (91%), ferramentas de busca na internet, redes sociais, *blogs*; 13 (40%), programas de edição de imagens; dez (30,3%), programas de edição de vídeo; nove (27,3%), jogos; nove (27,3%), banco de dados; quatro (12,1%), edição de som/áudio; e um (3%), “não tenho domínio de computador”.

Questionados sobre a ampliação do domínio sobre os programas de computador, dez (30,3%) responderam que sim; 13 (39,4%), parcialmente; dez (30,3%), não; não havendo sido escolhida a alternativa sem resposta. Já sobre o aperfeiçoamento do conhecimento em língua estrangeira durante o BI, 13 (39,4%) responderam que sim; 12 (36,4%), parcialmente e oito (24,2%), não. Não foi escolhida a alternativa sem resposta, havendo predominância para a língua inglesa (57,6%), embora houvesse tido opções de espanhol, francês, italiano e alemão, de forma gratuita e não obrigatória, na oferta de componentes curriculares ao longo do curso.

Com relação à disponibilidade de tempo diária para estudar durante o BI, dois (6,1%) estudantes responderam menos de uma hora; 19 (57,6%), entre uma e três horas; 12 (36,4%), mais de três horas; não tendo sido escolhida a alternativa sem resposta, conforme mostra a Figura 7.

Figura 7 – Tempo diário dos estudantes egressos da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, disponível para estudo



Fonte: elaborado pelos autores.

Esses dados corroboram estudos anteriores, que mostram o crescimento do conhecimento da língua inglesa e do espanhol. (ANDIFES, 2011) Verifica-se um constante acréscimo na quantidade de estudantes com domínio de línguas estrangeiras. Essa mudança pode ser explicada pela contínua busca, pelo mercado de trabalho, de profissionais mais qualificados, inclusive em relação às línguas estrangeiras. Isso pode ter motivado os estudantes a dominarem diferentes idiomas. (ANDIFES, 2011; GIRARDI, 1999)

Questionados se enfrentaram dificuldades internas ou externas à UFBA durante o curso para a conclusão do BI, 11 (33,3%) afirmaram que não e 22 (66,7%) que sim. Sobre esse aspecto, o estudante S9 relatou: “As minhas dificuldades estão relacionadas ao ensino público, à escola pública e não ao BI”. Entretanto, o estudante S7 afirmou: “Não enfrento nenhuma dificuldade, talvez porque, além de ter vindo do BI, eu fiz dois outros cursos em regime de CPL e talvez isso faça com que eu me sinta mais à vontade”. Já o estudante S6 relatou:

Eu tive dificuldades por ser egressa apenas com uma professora, que foi bastante preconceituosa, mas não deixei isso me abalar não. Tô me adaptando muito bem, fazendo grandes amigos e aprendendo bastante. Meus colegas são super legais. Eu diria que eles julgam sim os outros colegas, isso acontece bastante na Medicina, mas não por ser egresso do BI ou por ter passado pelo vestibular. Muitos colocam que não gostam do BI, que acham injusto, outros são mais curiosos pra conhecer o projeto, outros acham ótimo... Enfim, mas sempre muito respeitosos.

À época, os egressos que permaneceram na UFBA (sua maioria) estavam iniciando atividades no segundo curso de graduação plena e, então, perguntamos se eles enfrentavam dificuldades internas ou externas à UFBA por serem egressos do BI, 24 (72,7%) afirmaram que não e outros 9 (27,3%) que sim. Em números, 30 (90,9%) estavam realizando, à época da aplicação do questionário, os CPL, e três (9,1%), não. Dos 30 que responderam afirmativamente, 27 estavam fazendo cursos de graduação na UFBA; dois, na UNIFACS; e um, no estado do Espírito Santo; 24 estavam cursando Medicina; 2, Saúde Coletiva; 2, Enfermagem; 1, Odontologia; e 1, Engenharia Química. Dos 33 egressos, 25 não estavam trabalhando e oito, sim.

Sobre quais eram os projetos pessoais para os próximos anos, 25 (75,76%) responderam que pretendiam continuar os estudos no CPL da UFBA; 12 (36,4%), fazer uma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado); dois (6,1%), fazer outro BI; três (9,1%), ingressar em CPL profissionalizante na UFBA; quatro (12,1%), ingressar em curso de progressão linear profissionalizante em outra universidade/faculdade; dois (6,1%), continuar trabalhando em sua área de BI; três (9,1%) marcaram a opção “outros” e escreveram: “continuar meu curso atual”, “me formar e trabalhar na minha área”, “fazer uma residência médica em cirurgia geral e atuar como médico no Programa Saúde da Família”. Grandes planos estão sendo traçados pelos egressos do BI em Saúde. O estudante S7 declarou: *“Pretendo concluir o mestrado em dois anos, ingressar no doutorado, porque eu vou ser professor da casa (IHAC), quero dar aula no ICS e ser médico”*. Já o estudante S10 disse: *“Já pensei no mestrado, tenho pensado muito no mestrado, agora com a função de ser professora do BI, entendeu?”*. Dois outros estudos mostraram o grande interesse dos egressos em continuar seus estudos em nível de especialização ou pós-graduação. Em um estudo realizado com nutricionistas egressos da USP, tais profissionais referiram estar estudando (37,1% dos egressos), sendo que 29,2% deles na área de nutrição, realizando aprimoramento, especialização ou pós-graduação. (GAMBARDELLA; FERREIRA; FRUTUOSO, 2000) Em pesquisa realizada com egressos do curso de fonoaudiologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a maioria dos egressos deu continuidade aos estudos, sendo a especialização a continuidade mais apontada. (TEIXEIRA et al., 2013)

Perguntados se o BI havia influenciado a escolha profissional e/ou de vida atual, 12 responderam afirmativamente e 21 negativamente. Questionados porque o BI influenciou a escolha profissional e/ou de vida atual, os 12 manifestaram opiniões a respeito. O estudante S6 declarou:

Na minha escolha de curso atual, o BI influenciou sim, mas não determinou. Tá entendendo? Não foi por causa do BI que eu escolhi Medicina, mas com toda certeza eu experimento a Medicina de modo diferente por causa do BI e tenho certeza que futuramente também será assim na minha vida profissional.

Nesse mesmo sentido, o estudante S8 destacou a possibilidade de influência do BI na escolha de vida profissional: “*Acho que diretamente não, indiretamente, talvez*”.

Questionados se consideravam que o BI contribuiu/contribuirá para a colocação/atuação no mundo do trabalho, 26 (78,8%) responderam afirmativamente e apenas sete (21,2%) negativamente. Quando perguntados por que consideram que o BI contribuiu/contribuirá para a colocação/atuação no mundo do trabalho, os 26 manifestaram suas opiniões. Durante as entrevistas, a maioria dos estudantes afirmou acreditar que o BI irá contribuir com sua atuação no mercado de trabalho. Para o estudante S3:

Vai, com certeza. Acho que o, o ganho do conhecimento que a gente teve no BI ajuda muito a, a você desenvolver em vários aspectos e... E... Ter mais visão de mundo, ter mais visão de negócio de... De... Gestão... Acho que tudo contribui pro mercado de trabalho.

Conclusões

Este capítulo é produto de uma ampla pesquisa, cujo objetivo foi estudar o perfil e a trajetória acadêmica dos primeiros egressos dos BI da UFBA. Os dados do perfil dos egressos avaliados permitiram traçar as características de parte do alunado, que integrou a primeira turma de diplomados, no BI-Saúde. Verificamos, assim, que esse grupo de egressos é composto por uma maioria de jovens, solteiras, brancas e pardas, sem filhos, oriundas do próprio estado da Bahia, que fizeram o ensino médio em escola particular, estavam cursando a sua primeira graduação universitária, moravam com os pais, não exerciam atividade paralela

ao curso e se locomoviam de ônibus para a universidade. Esses egressos possuíam computador próprio, utilizavam predominantemente a internet como meio de informação e diversão e liam, principalmente, sobre temas ligados aos estudos. Eles dominavam os *softwares* do pacote Office; as ferramentas de busca na internet, redes sociais e *blogs*; e tinham aperfeiçoado seu conhecimento de língua estrangeira no BI. No que diz respeito ao lazer, sair com amigos e ir ao cinema ou galerias foram opções muito apresentadas por eles. A grande maioria desses estudantes havia iniciado o curso de Medicina na UFBA e pretendia dar continuidade a seus estudos, inclusive, em nível de pós-graduação. Alguns almejavam se tornar futuros professores do IHAC.

O BI-Saúde foi a escolha da maioria desses estudantes por considerarem-no uma proposta inovadora. Durante o curso, esses estudantes vivenciaram experiências acadêmicas interdisciplinares. O BI-Saúde desenvolveu o olhar crítico, ampliou a visão de mundo e possibilitou uma melhor escolha do curso de progressão linear a seguir após a formatura. Entretanto não podemos generalizar os dados desta amostra para toda a comunidade de egressos do BI por poderem existir grupos com configurações distintas.

A gestão universitária, suas políticas de operacionalização da tríade ensino, pesquisa e extensão e seus procedimentos para estimular a produção acadêmica precisam estar vinculados à avaliação dos seus egressos, a fim de que sejam aplicadas melhorias nas políticas e nas diretrizes curriculares. (MICHELAN et al., 2009; MEHEDFF, 1999) Por isso, é de fundamental importância que as instituições de ensino superior incluam nos seus projetos pedagógicos e currículos de cursos ajustes constantes para que os seus egressos tenham habilidades e atitudes diferenciadas e capazes de dirimir problemas pertinentes à respectiva área de formação. O estudo da trajetória dos egressos é um instrumento de grande importância, à medida que favorece a busca de subsídios para melhorar a qualidade de ensino.

Este estudo, realizado com a primeira turma de egressos do BI-Saúde do Brasil, oferece, assim, dados para a análise da construção dos BI, desde a sua idealização até o presente momento. Através desse trabalho, percebemos pontos positivos nesta recente modalidade de graduação como, por exemplo, a possibilidade de uma escolha mais madura do CPL a seguir, além do aprimoramento da formação em áreas

do conhecimento que normalmente não seriam visitadas dentro dos atuais currículos dos CPL e, consequentemente, um amadurecimento acadêmico e pessoal de forma mais geral. Os dados, entretanto, também apontam para a necessidade de melhorias em áreas fundamentais para a formação dos estudantes, como a orientação acadêmica e as áreas de concentração. Contudo este estudo ainda é incipiente, por todas as particularidades já descritas. A continuação e o surgimento de outras pesquisas são de fundamental importância para que possamos continuar contribuindo para a transformação e melhoria do ensino superior no Brasil.

Referências

- ALMEIDA FILHO, N. *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília, DF: UnB; Salvador: Edufba; 2007.
- ANDIFES. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, DF, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Lei n. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 26, p. 30-50, 1994.
- EURICH, R. B.; KLUTHCOVSKY, A. C. G. C. Avaliação da qualidade de vida de acadêmicos de graduação em Enfermagem do primeiro e quarto anos: influência das variáveis sociodemográficas. *Revista de Psiquiatria*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 211-220, dez. 2008.
- GAMBARDELLA, A. M.; FERREIRA, C. F.; FRUTUOSO, M. F. P. Situação profissional de egressos de um curso de nutrição. *Revista de Nutrição*, Campinas, v.13, n.1, p.37-40, abr. 2000.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 64-89.

- GIRARDI, S. N. Aspectos do mercado de trabalho em saúde no Brasil: estrutura, dinâmica e conexões. *Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos em saúde*. Natal: EDUFRN, 1999.
- LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. *Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MEHEDFF, N. G. *A avaliação da educação e a inserção dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- MICHELAN, L. S. et al. Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e pontencialidade. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 9., 2009, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis/SC: [s. n.], 2009.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MOTA, V. L. V. *A percepção dos graduados em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde UFBA sobre a vivência no curso (2009 - 2011)*. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.
- NAGAI, R. *O trabalho de jovens universitários e repercussões no sono e na sonolência: trabalhar e estudar afeta diferentemente homens e mulheres*. 2009. Tese (Doutorado em Saúde Ambiental) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SANTI, L.C. A condição do estudante trabalhador: um dilema vivido entre os acadêmicos da UNOESC/São Miguel do Oeste. *Revista da Visão Global*, ano 6, n. 18, jun. 2002.
- SANTOS, C. E.; LEITE, M. M.J. O perfil do estudante ingressante em uma universidade particular da cidade de São Paulo. *Revista Brasileira da Enfermagem*, Brasília, v. 59, n. 2, p. 154-156, 2006.
- TEIXEIRA, C. F; COELHO, M. T. A. D. A construção do projeto pedagógico do BI Saúde: transformando um sonho em realidade. In: TEIXEIRA, C. F.; COELHO, MTAD. (Org.). Uma experiência inovadora no ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Salvador: EDUFBA, 2014a.
- TEIXEIRA, C. F; COELHO, M. T. A. D. Processo de implantação do projeto pedagógico do BI Saúde 2008-2011: fazendo caminhos ao andar. In:

- TEIXEIRA, C. F.; COELHO, M. T. A. D. (Org.) *Uma experiência inovadora no ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Salvador: EDUFBA, 2014b.
- TEIXEIRA, L. C. et al. Trajetória profissional de egressos em Fonoaudiologia. *Revista CEFAC*, Campinas, v. 15, n. 6, p. 1591-1600, dez. 2013.
- TOASSI, R. F. C. et al. Perfil sociodemográfico e perspectivas em relação à profissão do estudante de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. *Revista da Faculdade de Odontologia*, Porto Alegre, v. 52, n. 1/3, p. 25-32, jan./dez. 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 03/2012**. Altera o Art. 3º e o Art. 5º da Resolução nº 01/2004 do CONSEPE. Salvador, novembro de 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Salvador: UFBA; 2010a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. *Memorial da universidade nova*: UFBA 2002–2010. Salvador: UFBA; 2010b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento. *Evolução dos Números da UFBA*. 2014. Disponível em: <http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/Evolucao_Numeros_UFBA_2002-2013_26_09_2013.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução 01/04**. Altera a Resolução 01/2002 do CONSEPE. Estabelece reserva de vagas (COTAS) na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do Vestibular. Salvador, julho de 2004.
- VIEIRA E. M. et al. O que eles fazem depois da aula? As atividades extracurriculares dos estudantes de Ciências Médicas da FMRP-USP. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 37, n. 1/2, p.84-90, jan/jun. 2004.
- WETTERICH, N. C.; MELO, M. R. A. C. Perfil sociodemográfico do aluno do curso de graduação em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 3, p. 404-410, jun. 2007.

Sobre os autores

Adailton Nunes

Bacharel em Artes pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – com área de concentração em Artes e Tecnologias Contemporâneas. Integrou o grupo de pesquisa em Arte, Tecnologia e Meio Ambiente – Ecoarte. Tatuador, designer freelancer e Coordenador do Coletivo Repare, coletivo multidisciplinar de ideias.

E-mail: oadailtonunes@gmail.com

Adriano Alberto de Almeida Pacheco

Bacharel em Ciência e Tecnologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduando em Engenharia Mecânica pela UFBA.

E-mail: adrianoalberto.engmec@gmail.com

Ana Maria de Oliveira Urpia

Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI/UFBA). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), vinculada ao Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), integra o Núcleo de Estudos Interdisciplinares e Formação Geral (NUVEM)

E-mail: anaurpia@gmail.com

Ângela Maria de Almeida Franco

Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunto IV no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA.

E-mail: angelamafranco@gmail.com

Bruno Adelmo Ferreira Mendes Franco

Médico, Bacharel em Saúde pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Fisioterapeuta formado pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Mestre em Biotecnologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pesquisador Membro do Grupo de Pesquisa Terapias Celulares em Anemia Falciforme da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Médico Residente em Ortopedia e Traumatologia – Faculdade de Medicina da Bahia (FMB) – Complexo Hospitalar Professor Edgard Santos (C-HUPES) da UFBA.

E-mail: brunoadelmomendes@gmail.com

Cora Santana Costa

Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA), bacharel em Estatística. Atualmente é Técnica em Tecnologia da Informação na STI/UFBA.

E-mail: cora@ufba.br / corambs@gmail.com

Daniel Iannini D'Arede Santos

Estudante do Bacharelado em Humanidades pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: darede@gmail.com

Elisa Mendes

Professora doutora em Artes Cênicas e diretora teatral. Docente da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: direção e interpretação teatral, ensino de teatro, coordenação de encontros culturais, curadoria e produção executiva.

E-mail: elismendes@hotmail.com

Eloisa Leite Domenici

Artista da Dança, pesquisadora e docente das artes do corpo. Professora Associada do Centro de Formação em Artes e do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em Porto Seguro. Docente Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrou a equipe de criação e implantação do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da UFBA, onde foi vice-coordenadora do Bacharelado Interdisciplinar em Artes em 2009 e coordenadora do curso de 2010-2012. Integrou a equipe de implantação da Universidade Federal do Sul da Bahia em três campi (2014-2016), coordenou o Bacharelado Interdisciplinar em Artes da UFSB em Porto Seguro (2016 a 2018), e coordenou a criação e implantação do curso de Artes do Corpo em Cena (2017-2018). Líder do Grupo de pesquisa Poéticas do Corpo e dos Saberes Populares. Membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE).

E-mail: domeniceloisa@gmail.com

Gabriel Ivo Melo Santarém

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Bacharel Interdisciplinar em Humanidades pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA.

E-mail: gabiivo@gmail.com

Genaro Fernandes de Carvalho Costa

Graduado em Ciência da Computação, doutorado em Informática pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Professor do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC) da UFBA. Membro do Grupo de Algoritmos e Computação Distribuída (GAUDI) da UFBA. Coordenou o curso do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Ciência e Tecnologia, atuando também como vice-diretor do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC).

E-mail: genaro@dcc.ufba.br

Gezilda Borges de Souza

Bacharel em Humanidades e Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA).

E-mail: gelborges@hotmail.com

Igor Rosa Vilas Verde

Bacharel em Ciência e Tecnologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: igor_vilas@hotmail.com

Izabela de Sousa

Estudante do Bacharelado em Humanidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: bebello@msn.com

Juliana Coelho Dória

Bacharel em Humanidades pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Psicóloga pela UFBA.

E-mail: july_doria@yahoo.com.br

Juliana Martins

Estudante de Medicina pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Bacharel Interdisciplinar em Saúde pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA.

E-mail: juliana.m.nascimento@gmail.com

Kelma Lima

Estudante do curso de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Humanidades pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA.

E-mail: Kelma-liima@hotmail.com

Márcio Luis Ferreira Nascimento

Professor Associado do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos e da Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Engenharia Industrial da UFBA.

E-mail: mlfn@ufba.br

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Psicóloga, Mestre em Saúde Comunitária pela Universidade Federal da Bahia. Doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva do Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA). Professora associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC/UFBA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do IHAC/UFBA e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, do ISC/UFBA. Coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade (SAVIS) e membro de outros grupos de pesquisa. Foi Vice-Coordenadora do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde no período de sua implantação (2009-2011) e atualmente é Coordenadora deste curso e dos componentes curriculares “Introdução ao Campo da Saúde” e “Campo da Saúde: Saberes e Práticas”. Membro do Colégio de Psicanálise da Bahia.

E-mail: therezacelho@gmail.com

Marília Carneiro Dantas

Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pelo Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: madantasfsa@yahoo.com.br

Mayana Queiroz

Graduanda em Direito pela Universidade na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel Interdisciplinar em Humanidades pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA.

E-mail: mayanakeiroz@hotmail.com

Olívia Maria Costa Silveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Dirigente Municipal de Educação em Pojuca/BA.

E-mail: omaria.cs@gmail.com

Renata Meira Veras

Psicóloga. Fisioterapeuta. Mestre e doutora em Psicologia Social. Professora associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade do IHAC/UFBA. Coordenadora do grupo de pesquisa Promoção da Saúde e Qualidade de Vida. Docente de diversos componentes curriculares do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde. Bolsista produtividade do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) nível 2.

E-mail: renatameiraveras@gmail.com

Sergio Coelho Borges Farias

Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Assessor da Reitoria da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) nas áreas de arte e cultura. Ator e diretor teatral.

E-mail: scbfar@gmail.com

Sônia Maria Rocha Sampaio

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA.

E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br

Tâmila Pires da Silva

Bacharel em Saúde pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Medicina pela UFBA. Especialista em Saúde e Esporte pela UFBA. Especializanda em Saúde da Família pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Médica pelo programa Mais Médicos pelo Brasil.

E-mail: tamipires@hotmail.com

Vanessa Prado dos Santos

Médica. Mestre e doutora em Medicina (Cirurgia) pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Professora associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (IHAC-UFBA). Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade (SAVIS) no IHAC/UFBA. Docente de diversos componentes curriculares do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde.

E-mail: vansanbr@hotmail.com

Vitória Ferreira Barreto

Psicóloga e mestre pelo programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Integrante do Grupo de Pesquisa Promoção da Saúde e Qualidade de Vida, da UFBA.

E-mail: vitoriaferreirabarreto@gmail.com

Epílogo

Ana Maria de Oliveira Urpia
Sônia Maria Rocha Sampaio

A universidade pública brasileira, analisada pela lente dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), permanece sendo um espaço-tempo de exploração juvenil em direção à idade adulta, ainda que, ao lado da maioria jovem, seja possível notar um número crescente de pessoas em outras idades da vida, em função, sobretudo, da ampliação da oferta de cursos noturnos, uma conquista importante decorrente da reforma universitária que se desenhou no Brasil desde o governo Lula.¹ A novidade desses novos tempos parece estar no fato de que, com os BI e as políticas de ações afirmativas que lhes são contemporâneas, diversificou-se o público jovem.

Em certa medida, podemos dizer que estes movimentos de mudança que ganharam força nas últimas décadas da história das universidades públicas brasileiras foram responsáveis por estender a indivíduos jovens, pertencentes a camadas sociais e grupos étnico-raciais antes excluídos da educação superior, a vivência daquilo que convencionamos chamar, em consonância com os estudos sociológicos europeus: prolongamento da juventude. (GALLAND, 2000, 2009) Até então, somente os jovens das camadas sociais privilegiadas tinham a possibilidade de prolongar sua transição para a vida adulta via ingresso na universidade.

O prolongamento da juventude que se observa nos países desenvolvidos corresponde a uma experiência de ampliação do “espaço de tempo atribuído aos jovens no desenvolvimento do ciclo vital” (MADEIRA, 2006, p. 140) através da manutenção destes no sistema de ensino, em formação de nível superior, e do retardamento da entrada na vida laboral – que em geral se dá de posse do título de bacharéis –, conjugal

¹ Refirimo-nos ao governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

e parental. Nesse espaço de tempo, o(a) jovem tem a possibilidade de explorar diferentes experiências nas várias esferas da vida, desde a afetivo-sexual à profissional, até que possa fazer escolhas mais amadurecidas para a vida adulta. No Brasil, porém, ainda é pequena a parcela de jovens que consegue ascender à educação superior e entrar no mundo adulto mais tarde e com diploma universitário (CAMARANO; LEITÃO E MELO; KANSO, 2006), tendo desfrutado desse alongamento do tempo de experimentação.

Juventude alongada no Brasil?

Segundo Felícia Madeira (2006), o Brasil fez o caminho inverso dos países desenvolvidos: encurtou o espaço de tempo destinado à juventude no ciclo da vida e antecipou a idade adulta. A autora destaca que uma análise cuidadosa dos dados brasileiros relativos às idades de casamento e do primeiro filho revelam, na verdade, a coexistência de dois fenômenos relativos à experiência brasileira de transição para a vida adulta. De um lado, nota-se uma antecipação da idade do primeiro filho² e uma concentração dos marcos demográficos que definem a entrada na adulteza – nascimento do primeiro filho, união, entrada no mundo do trabalho de maneira instável e constituição de um novo domicílio – todos ocorrendo em curto intervalo de tempo; de outro lado, um alongamento da juventude com diluição dos marcos demográficos – conclusão dos estudos, ingresso no mundo do trabalho, união, constituição de um novo domicílio e nascimento do primeiro filho. No primeiro caso, estão os(as) jovens de camadas sociais populares, pertencentes a famílias com menor renda *per capita* e baixa escolaridade, vivendo uma experiência de “transição condensada” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 225), no segundo caso, estão os(as) jovens de camadas sociais privilegiadas, pertencentes a famílias com maior renda *per capita* e com níveis mais altos de escolaridade, vivendo uma transição alongada.

Esse quadro tende a sofrer alterações no futuro, desde que as mudanças que temos acompanhado no contexto da educação superior nesta primeira década dos anos 2000 tenham a continuidade que almeja uma parcela significativa da juventude brasileira. Mas não nos enganemos,

² Também podemos chamar de antecipação da maternidade/paternidade.

para que o Brasil consiga superar esta desigualdade do tempo de juventude, usando aqui uma expressão de Madeira (2006), a ampliação do acesso à universidade não é suficiente. Uma série de ações conjuntas deve aliar-se a esta iniciativa.

Estas ações ou políticas para a juventude devem considerar as especificidades da condição existencial do jovem das camadas sociais menos privilegiadas, e incidir ao menos sobre três campos: a) o campo da sexualidade, visto que esta é uma das principais dimensões da vida a incitar o jovem ao exercício da autonomia, exigindo, pois, ações em torno da “educação sexual”, que precisa ser direcionada ao público jovem que se encontra dentro e fora da escola, e não somente a pessoas adultas por intermédio da lógica do planejamento familiar; b) o campo da educação básica, por meio do fortalecimento e qualificação da formação oferecida desde a educação infantil e o ensino fundamental até ensino médio; c) o campo da educação superior, através da ampliação do acesso à universidade pública de qualidade, acompanhada da atenção àqueles fatores que favorecem a permanência e o sucesso escolar.

Cientes de que o acesso à universidade é apenas um dos indicadores (não o único)³ da ampliação do espaço de tempo destinado à experiência de “ser jovem” no ciclo vital das gerações mais recentes, o que significa dizer que isoladamente não responde à pergunta relativa ao prolongamento da juventude, não podemos negar que, com as políticas de ações afirmativas e a ampliação das vagas na educação superior, o Brasil, nesta primeira década dos anos 2000, deu passos importantes no sentido de permitir que os(as) jovens de camadas populares tenham a chance de contrariar as estimativas, prolongando, e não condensando, sua juventude.

Como nota o idealizador de projeto curricular inovador na Universidade Federal do ABC (UFABC), Luiz Bevilacqua (2015), “na primeira década desse milênio, o número de universitários no mundo quase dobrou.” No Brasil, a partir de dados disponibilizados pelo

3 Entende-se como indicadores do prolongamento da juventude o retardamento da vivência dos marcos de entrada na vida adulta: conclusão dos estudos, saída da casa dos pais, vida conjugal, parentalidade ou primeiro filho. Estes marcadores de transição têm sido experimentados cada vez menos linearmente. Observam-se fenômenos de simultaneidade e reversibilidade nas trajetórias de transição, menos comuns na experiência dos(as) jovens de gerações precedentes, bem como a continuidade dos estudos via ingresso na universidade e o retardamento do ingresso na vida laboral, conjugal e parental, ao tempo em que há uma antecipação do início da vida sexual.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep), identificamos um salto de 3 milhões para 7 milhões de estudantes matriculados em instituições de ensino superior de 2001 para 2012. (INEP, 2013)

Essa ampliação do acesso às universidades, aliada às inovações curriculares de que os BI da UFBA e outras iniciativas similares⁴ são exemplos, significou não apenas a possibilidade de jovens brasileiros(as) prolongarem a juventude, adiando a entrada na vida adulta e afastando as chances de ascensão à adulteza em condições precárias de vida, mas também a permissão para que estes(as) jovens experienciem o percurso formativo com uma dose maior de autonomia. (BEVILACQUA, 2015) Nos BI, por exemplo, é particularmente no período destinado à formação geral que o(a) jovem, fazendo uso de uma espécie de tempo de “moratória” (ERIKSON, 1976), tem a possibilidade de deambular por diferentes campos de estudo, até que, finalmente, sinta-se à vontade e seguro para escolher, se achar que é o caso, uma profissão.

A escolha profissional, no contexto desses projetos inovadores, emerge como produto de um processo reflexivo que ganha força nas trilhas de um percurso que, ao menos em parte, é construído a partir das escolhas curriculares definidas pelo próprio estudante, em busca de respostas para perguntas que costumam mobilizar a trajetória de grande parte da população em idade jovem: qual o meu lugar no mundo? Como conciliar meus desejos e minhas potencialidades com as demandas do mundo atual?

Apenas a título de exemplo, é bom lembrar que, no contexto português, no qual esse alargamento das oportunidades se fez sentir mais cedo, embora mais tarde, que em outros países europeus, cerca de 27% dos jovens na faixa dos 25 aos 29 anos já detinham diploma de nível superior no ano de 2001. Segundo autores como Guerreiro e Abrantes (2005), essa massificação do ensino superior alterou significativamente os percursos e projetos de uma faixa considerável da juventude portuguesa e transformou o processo de entrada na vida adulta.

No Brasil, ainda não temos condições de dimensionar o impacto dessa ampliação do acesso à universidade nos processos de transição

4 Ver, por exemplo, os projetos político-pedagógicos da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC/UFBA), onde essas pesquisas foram realizadas.

para adulterez da juventude brasileira, mas podemos afirmar que são inegáveis os efeitos subjetivos e intersubjetivos advindos da experiência de tornar-se um/a universitário/a na condição de estudante de origem popular ou interiorana. (CARNEIRO, 2010; LOPEZ, 2011; URPIA, 2014) Conforme temos visto nessas como em outras pesquisas sobre juventude e vida universitária, o ingresso na universidade tem o condão de promover a abertura de perspectivas em face do futuro, e uma possível mobilidade social, se articulado a outros fatores. Como afirma Foracchi (1965, p. 301): “na ordem social competitiva os caminhos do êxito e da ascensão conduzem à formação profissional de nível superior mas não se identificam, necessariamente, com ela.” A autora comprehende que, para a educação superior firmar-se como instrumento de realização pessoal e como recurso de afirmação social, precisa estar associada aos demais fatores ou processos de dinamização social como urbanização, abertura de novos postos de trabalho etc. Sem isso, o ingresso na universidade pode não funcionar como um promotor de mobilidade social, visto que sua força torna-se insuficiente para impulsionar os movimentos individuais e grupais de transformação da situação de origem, meta de todo estudante de camadas sociais menos privilegiadas.

Ao lado da possibilidade de dar continuidade aos estudos via ingresso na educação superior, essas pesquisas mostram ainda outros importantes indícios da vivência de um prolongamento da juventude por parte dos ingressos dos BI, a exemplo da permanência na casa dos pais. De acordo com os dados apresentados neste livro, cresce o número de jovens que coabitam com seus pais e/ou irmãos. Quando analisamos comparativamente o primeiro ano da pesquisa com ingressantes, 2010, e o último ano, 2014, o aumento é de cerca de 10% em quase todos os bacharelados, com exceção apenas do BI em Saúde. No BI em Ciência e Tecnologia, o percentual sai de 64,2% em 2010, para 76% em 2014, ano em que também cresceu o percentual de estudantes oriundos de escolas da rede privada de ensino.

Estes dados corroboram os achados de pesquisadoras como Elsa Ramos (2006), no contexto francês, e de Camarano (2006) e Madeira (2006), no contexto brasileiro, que apontam para o fato de que os jovens que concluem o ensino médio e prosseguem os estudos através do ingresso na universidade são também os que mais permanecem na casa dos pais, fenômeno que é acompanhado de um esgarçamento das regras

parentais de coabitação. (RAMOS, 2006) Isso porque a coabitação intergeracional, resultado, de um lado, da continuidade dos estudos, de outro, das dificuldades de ingresso e permanência no mundo do trabalho, não impede que o(a) jovem deseje e reivindique, ainda no núcleo familiar, seu espaço de autonomia.

Elsa Ramos (2006) sinaliza para o fato de que, nesta condição de permanência na casa dos pais, não existem indícios claros de ritos de passagem, como o primeiro salário, a “decoabitação”, o casamento, dentre outros, que possam permitir ao indivíduo jovem sentir-se, progressivamente, como adulto, e àqueles que com este convivem assim entendê-lo e posicioná-lo.

Emerge, desta situação, a necessidade de construir, ainda numa situação de dependência parental, um espaço-tempo para o exercício da autonomia. O quarto assume, assim, uma posição de local privilegiado de autonomia, o espaço mais privado do jovem adulto na casa familiar. Ele funciona como o lugar que lhe garante o desejo de autopertença, de livre desejo e de relação consigo mesmo (RAMOS, 2006), elementos fundamentais para a afirmação de si como um indivíduo diferenciado dos demais moradores do ambiente familiar.

Essa experiência de individualização no interior da casa dos pais, embora ainda pouco estudada no Brasil, não é uma novidade na realidade das dos(as) jovens das camadas sociais privilegiadas, do ponto de vista financeiro. Agora que um número crescente de indivíduos das camadas populares passa a ter perspectivas de prolongar a juventude via ingresso na universidade, talvez permanecendo na casa dos pais além do esperado, abre-se, para os estudiosos da juventude e da vida universitária, um novo leque de experiências de autonomização a ser compreendido. Afinal, para essa “nova juventude” universitária, nem sempre é possível ter um quarto pessoal como recurso para o exercício da desejada autonomia, o que a conduz a distintas estratégias de autonomização, ao tempo em que se consolida a independência financeira, que não raro é alcançada através da conciliação entre trabalho e estudo.

Estudo ou trabalho? a condição do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante

Nesse contexto de mudanças, então, a constatação de que se ampliou e diversificou-se a população jovem que hoje prolonga a transição para a vida adulta através do ingresso na universidade, não pode dissociar-se da atenção às múltiplas formas de ser universitário que tomam corpo nos diferentes *campi*. A ideia de um estudante cujo tempo é dedicado integralmente para o estudo deve ser substituída por outra, mais atualizada, de que coexistem com o “estudante em tempo integral” (ROMANELLI, 1995) outros estudantes que, em função de experienciarem condições juvenis (DAYRELL, 2007) distintas deste primeiro, precisam ou mesmo desejam conciliar estudo e trabalho, dois mundos que têm se mostrado complementares na vida de muitos indivíduos jovens que, na contemporaneidade, ascendem a uma formação de nível superior. Como notam outras pesquisas em torno do tema, o(a) jovem universitário(a) hoje tende a conciliar estudo com trabalho, seja porque este pertence a uma camada social popular e não pode prescindir dos rendimentos advindos da vida laboral, com os quais também ajuda no orçamento familiar, seja porque deseja autonomizar-se e/ou participar mais ativamente do mercado consumidor, sem que tenha que depender, para isso, do auxílio de seus pais.

Como sublinham Cardoso e Sampaio (1994), as transformações ocorridas no sistema de ensino superior brasileiro nestas primeiras décadas do milênio, acabaram contribuindo para trazer o tema do estudante que trabalha ou do trabalhador que estuda para dentro da universidade, exigindo dos estudos sobre juventude que avancem para além da perspectiva dicotômica que coloca estudantes e trabalhadores em situação de oposição. As autoras sinalizam que estes estudos tendem a pensar trabalho e estudo como situações excludentes, pressupondo que nem a formação superior faça parte do mundo dos trabalhadores nem o trabalho seja experimentado ou mesmo cogitado pelos(as) estudantes que fazem formação superior. Essa é uma realidade que, há muito, vem mudando no Brasil, em função das inúmeras transformações⁵ que temos vivido tanto do ponto de vista da instituição universitária, como

⁵ Para aprofundar essa discussão, sugiro a leitura do artigo de Ruth Cardoso e Helena Sampaio (1994).

da sociedade de um modo geral, em decorrência da ampliação das camadas médias urbanas, resultante dos processos de industrialização e urbanização.

A população juvenil que hoje integra os BI da UFBA evidencia essa realidade, na medida em que comprehende um contingente significativo de estudantes na condição de trabalhadores, quase a metade do total de estudantes ingressos se encontra, ao menos até o ano de 2013, nesta grande categoria. No BI em Artes, eles são maioria em todos os anos estudados, mostrando um percentual aumentado no ano de 2014, quando, curiosamente, notamos, em todos os demais bacharelados, uma mudança digna de nota: diminui o percentual de jovens que conciliam estudo e trabalho e cresce o percentual daqueles que se dedicam exclusivamente aos estudos, mudança que condiz com o fato de que é também nesse ano que se observa um aumento considerável no número de jovens oriundos de instituições privadas de ensino e com maior renda familiar *per capita*. Não obstante esta mudança, que merece maiores estudos,⁶ em todos os cursos, “estudantes em tempo integral” convivem com um percentual significativo de “estudantes-trabalhadores” e “trabalhadores-estudantes”. Sobre estas três categorias ou formas de viver a formação superior, vale a pena, como indiquei em outra oportunidade (URPIA, 2009), consultar Romanelli (1995), que já aponta para essa diversidade de experiências estudantis desde os anos 1950/1960 no Brasil, quando o país viveu sua era modernizadora.

O estudante em tempo integral corresponde àquele estudante que é totalmente mantido por sua família e pode dedicar-se integralmente aos estudos, o que exige, entretanto, submissão a um sistema de compromissos e pressões familiares. O estudante-trabalhador é aquele jovem para quem o trabalho pode ser conciliado com estudo, mas o trabalho não é seu o principal foco, nesse caso, pode ser parcialmente mantido por sua família, que, assim como colabora para sua manutenção,

6 Em projeto recentemente aprovado pelo Programa Pense, Pesquise e Inove a UFBA (PROUFBA), intitulado “Estudo Longitudinal sobre perfil dos ingressantes dos Bacharelados Interdisciplinares, conexões com o ensino médio”, a professora doutora Sônia Sampaio propõe identificar os motivos da escolha pelo curso e diferentes aspectos da vida familiar, escolar, econômica, social e cultural dos estudantes que ingressam nos BI do *campus* de Salvador, comparando seus dados com os dados obtidos nos anos anteriores – estes que são apresentados neste livro na parte relativa aos dados dos ingressantes dos BI –, ampliando o escopo do estudo longitudinal iniciado, de modo a compreender as alterações observadas na pesquisa anterior, em especial o aumento de estudantes oriundos de escolas privadas nos BI do *campus* Salvador.

também faz exigências. O trabalhador-estudante, por sua vez, não é o estudante que trabalha, mas o trabalhador que estuda. Para este, o trabalho é fundamental, posto que lhe permite suprir suas necessidades pessoais e, algumas vezes, colaborar com o orçamento familiar, de maneira que o aprendizado escolar é considerado como um acréscimo.

Não podemos deixar de ver que, se o número de jovens com curso superior aumentou, muitos outros continuam a ingressar cedo no mundo do trabalho para só depois, ter condições de acesso e permanência na universidade. Desse modo, trajetórias lineares da escola para o trabalho tendem a transformar-se em trajetórias “ioiô” (PAIS, 2005),⁷ posto que tanto para os que vão cedo para o mundo do trabalho, como para aqueles que cursam a educação superior antes de nele ingressar, a necessidade de qualificação é constante e exige o retorno ao contexto universitário para novos períodos formativos, como parecem mostrar os dados dessas pesquisas de perfil, nas quais se pode notar um número considerável de jovens que já haviam iniciado uma outra formação superior antes do ingresso nos BI.

É interessante notar que, ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos, nos quais os(as) jovens universitários(as) alternam períodos de trabalho e de formação, no Brasil, à semelhança do que acontece em Portugal (GUERREIRO; ABRANTES, 2005), assiste-se a uma sobreposição de ambos, o que gera claras dificuldades para a permanência dos(as) jovens no contexto universitário, que ainda se mostra pouco sensível à problemática do estudante que trabalha ou do trabalhador que estuda.

Feminização da educação superior, até que ponto?

A feminização da educação superior é outra tendência para a qual esses estudos apontam, confirmando achados de outras pesquisas. Dentre os quatro bacharelados estudados, apenas um apresenta maioria masculina: o BI em Ciência e Tecnologia, ainda que não chegue ao percentual encontrado em áreas correlatas como física, matemática,

⁷ Ver *Ganchos, tachos e biscates*, do autor português José Machado Pais (2005), que apresenta a realidade da juventude portuguesa.

engenharias etc. Os demais bacharelados estudados são compostos por maioria feminina.

Como afirmei em trabalho anterior (URPIA, 2009), estudos sobre as mulheres nas universidades brasileiras mostram que há, na contemporaneidade, uma tendência ao predomínio das mulheres tanto entre os ingressos, como entre os egressos dos cursos universitários. (AQUINO, 2005-2006; BELTRÃO; ALVES, 2004; LETA, 2003; TABAK, 2005-2006) Contudo, embora o hiato de gênero tenha sido revertido no âmbito da educação superior, uma análise acurada da situação das mulheres no contexto acadêmico nos faz questionar o alcance dessas transformações no que se refere às relações e à equidade de gênero.

Entre mudanças e permanências, Yannoulas (2007, p. 4) considera que hoje “[...] mulheres e homens frequentam o mesmo espaço universitário, porém realizam trajetórias educativas diferenciadas, com saídas profissionais diversificadas e percursos ocupacionais heterogêneos”, confirmando os achados de Leta (2003). Segundo esta última autora, apesar de as mulheres serem hoje maioria entre os ingressos e os egressos na educação superior – essas pesquisas também confirmam isso –, elas ainda são minoria em muitas áreas, estão concentradas em outras, e avançam lentamente na carreira científica. Compreender os motivos que levam a essa diferença de gênero é uma questão que vem desencadeando alguns esforços na pesquisa científica internacional, mas no Brasil ainda são poucas as investigações em torno desta temática, que tende a concentrar-se na experiência das mulheres em carreira acadêmica.

Nas pesquisas que esse livro apresenta, as mulheres, ou talvez fosse mais correto dizer as pessoas do sexo feminino – porque o sexo não define o gênero –, mostram-se concentradas nos BI de Artes, Humanidades e Saúde, bacharelados que se relacionam e direcionam para campos predominantemente femininos, enquanto os homens concentram-se em maior número no BI em Ciência e Tecnologia, que se aproxima de áreas historicamente destinadas ao público masculino.

Para autoras como Aquino (2005-2006), essas diferenças de gênero podem estar associadas a dois conjuntos de fatores: o primeiro envolve a socialização de gênero, que orienta e conduz as escolhas profissionais, delimitando horizontes de possibilidades diferenciados aos indivíduos jovens conforme seja seu gênero, atendendo a diferentes expectativas

sociais e familiares; o segundo resulta da difícil conciliação entre carreira e família, dificuldade mais acentuada na experiência de mulheres que escolhem uma formação predominantemente masculina.

De acordo com Velho e Léon (1998), o que se pode notar na experiência das mulheres nas áreas “mais masculinas”, como a física, por exemplo, é que as barreiras impostas a elas para ingressar na área não são totalmente transpostas quando elas conseguem pontuação suficiente para ingressar nestes cursos. Elas precisam ser muito persistentes para não desistirem de suas carreiras, mesmo quando já se encontram na pós-graduação. Algumas delas relatam que sofreram preconceito de professores, em sua maioria do sexo masculino.

Nesse sentido é que podemos concluir com Aquino (2005-2006), que uma ampla incorporação das mulheres às universidades e à ciência, sem que haja mudanças culturais profundas no contexto acadêmico como em toda a vida social, acaba por colocá-las em situação de grande desvantagem, especialmente, quando estas se encontram na condição de mães, questão que antecipo aqui, mas que terei oportunidade de discutir mais detidamente na seção seguinte. A literatura é clara no que se refere ao fato de que “a chegada de um filho” tem efeitos diferentes na vida acadêmica de homens e mulheres, com maior probabilidade de limitar a carreira destas últimas. (MANSON; GOULDEN, 2002) Além disso, mulheres na condição de casadas, quando começam a carreira acadêmica, têm muito mais probabilidade que homens na mesma posição para divorciar-se ou separar-se de seus companheiros. Os autores destacam que as mulheres não podem ter tudo: estabilidade na carreira e família, o que já não é verdadeiro para os homens, que avançam mais quando na condição de pais (MANSON; GOULDEN, 2002), modelo que parece se repetir na experiência dos(as) jovens ingressantes na vida acadêmica. (URPIA, 2009)

Por todos esses motivos, ainda que algumas jovens universitárias avaliem que combinar casamento, carreira e maternidade seja uma opção atrativa, reconhecem também que esta escolha pode ter impactos negativos no progresso da carreira escolhida (TABAK, 2002), especialmente quando esta é predominantemente masculina. A solução para o dilema carreira e família, como afirmou Tabak (2002), tem sido, por parte das mulheres, escolher uma profissão dominada pelo feminino, de modo a ajustar o trabalho com as responsabilidades familiares. Para

Hoffnung (2004), as mulheres das gerações mais recentes têm se debatido entre duas escolhas difíceis: adiar o envolvimento com a carreira até seus filhos entrarem na escola ou adiar casamento e maternidade até que se estabeleçam em suas carreiras. Contudo, uma vez que as mulheres tenham um(a) filho(a), entendem que devem priorizar as demandas da família em detrimento das demandas da vida e carreira acadêmica, que costuma ficar em segundo plano. (URPIA, 2009)

Parentalidade e vida acadêmica: as minorias também merecem atenção

Assim, nos BI, como em outros cursos universitários, a parentalidade é uma experiência compartilhada por uma minoria, mais um dado que parece apontar para um prolongamento da juventude na experiência desta parcela da população jovem. Os estudantes-pais e as estudantes-mães correspondem a mais ou menos 10% do total de estudantes de cada BI.

Na condição de minoria, os estudantes e as estudantes que se tornam pais no percurso da formação superior ou que se tornaram pais antes do ingresso na vida acadêmica, têm recebido muito pouca atenção da universidade, exceto por contarem com uma creche universitária, a exemplo do que ocorre na UFBA. Nessa instituição, entretanto, dadas as condições adversas em que esse serviço educacional e de assistência funciona, não se pode dizer que consiga responder às demandas dessa população estudantil que, apesar de minoritária, não deve ser esquecida.

Em pesquisa realizada junto a jovens mães-universitárias da UFBA (URPIA, 2009), sinalizo que a creche de que dispõe essa instituição funciona como um espaço de duplo acolhimento: das crianças e de suas mães, na medida em que é nesse contexto que estas jovens mulheres vivem muitos de seus momentos como estudantes, mas estudantes que são mães. O problema é que, embora se constitua em um espaço de importância fundamental na vida dessas mulheres e de suas crianças, dando suporte estrutural e, inúmeras vezes, emocional para essas estudantes-mães, esse espaço ainda tem pouca visibilidade na universidade e enfrenta diversos problemas, revelando-se, não raro, como um serviço

educacional e de assistência com inúmeras fragilidades, o que resulta em apoio precário à comunidade estudantil.

Embora se reconheça a influência decisiva das crianças na vida dos pais, mais particularmente, na vida das mulheres, a universidade, em consonância com outras instituições sociais, ainda age, muitas vezes, como se estas – as crianças – não existissem, ou fossem assunto relegado à vida privada das famílias ou, ainda, ao domínio do feminino, motivo pelo qual se observa, do ponto de vista subjetivo, uma experiência de ambiguidade por parte das jovens universitárias que se tornam mães no percurso da formação superior. Assim, quando se descobrem grávidas, não é incomum que vivenciem sentimentos diversos, que vão da alegria à tristeza, antecipando não somente os prazeres, mas, sobretudo, as dificuldades que enfrentarão para conciliar universidade e maternidade, instituições que se mostram ávidas.

Originalmente desenvolvido por Coser, o conceito de “instituições ávidas” é retomado por autores como Wolf-Wendel e Ward para falar das tensões que emergem da necessidade de conciliar vida acadêmica e parentalidade. (COSER, 1974 apud WOLF-WENDEL; WARD, 2005) Instituições ávidas são aquelas que buscam exclusividade e uma não dividida lealdade. Essas instituições exercem pressão nos seus membros para enfraquecer qualquer outro vínculo ou para que estes não estabeleçam vínculo com outras instituições ou pessoas que possam fazer reivindicações que conflitem com suas próprias demandas. Para os autores, a academia é uma instituição ávida e a parentalidade também. Não é difícil imaginar, então, as dificuldades enfrentadas por universitários(as) quando experimentam, simultaneamente, o ingresso na vida acadêmica e a experiência parental, movendo-se entre diferentes e nem sempre conciliáveis demandas.

Wolf-Wendel e Ward (2005), entretanto, sinalizam que o não reconhecimento das demandas conflitantes entre estes dois mundos por parte das autoridades tem consequências negativas, particularmente para a qualidade da inserção e da permanência feminina no mundo acadêmico. No caso das jovens universitárias que se tornam mães ao longo da formação, esse não reconhecimento das demandas conflitantes entre vida acadêmica e vida familiar pode traduzir-se numa formação entre-meadada por conflitos, prenúncio de evasão, em função não somente dos desafios da conciliação, como do preconceito de gênero. (URPIA, 2009)

A instituição universitária, tal como a legislação trabalhista brasileira, não contribui para encorajar pais e mães a compartilharem os cuidados parentais, partilhando os desafios da experiência de tornar-se mãe e pai, sem prejuízo da vida estudantil ou, da vida laboral. E “o limitado reconhecimento público das demandas conflitantes entre trabalho e família [vida acadêmica e parentalidade] perpetua a crença secular de que os cuidados familiares são um assunto privado e predominantemente feminino” (SORJ, 2006, p. 48), questão que merece a devida atenção da universidade, particularmente neste momento em que experimenta um tempo de renovação.

A “nova presença negra” nas universidades públicas e as “políticas de permanência”

Por fim, gostaria de dar destaque àquilo que Junqueira (2007) teve ocasião de chamar de “nova presença negra na universidade”. Refiro-me a este expressivo contingente de estudantes declarados “pardos” e “pretos” nos BI, como em outros cursos universitários da UFBA e de outras universidades brasileiras contemporâneas. Em todos os BI, eles são maioria.

A ideia de uma “nova” presença negra aponta para o fato de que, embora a universidade, junto a outras instituições da sociedade brasileira, tenha insistido, ao longo de sua história, em valorizar um único componente civilizatório – simultaneamente branco, masculino, [jovem, de camada média] e heterossexual” (JUNQUEIRA, 2007, p. 18) –, é fato que há muito existem negros(as) em nossas universidades. Mas é somente agora, com as políticas de ações afirmativas e as iniciativas de reestruturação curricular, que eles se fazem presentes em maior número, impondo-se enquanto sujeitos de direitos e incitando reflexões sobre as relações étnico-raciais no Brasil e a cultura negra e afro-brasileira no currículo da educação brasileira.

A questão, como apontado em outro texto (URPIA, 2015), é que, ao insistir em valorizar somente um determinado tipo de humanidade ou “ser humano”, a universidade pública brasileira instituiu, também, um currículo monocultural, invisibilizando e discriminando todas as demais culturas e formas de existência que não correspondessem

às disposições do arsenal racista, sexista, [ageist] e heteronormativo (JUNQUEIRA, 2007) em torno do qual esteve organizada. Desde os anos 1960, porém, com a crescente entrada das mulheres no contexto acadêmico, e, mais recentemente, com o amplo acesso de jovens negros(as) e de camadas populares às universidades públicas do país, resultado, sobretudo, da pressão dos movimentos feministas e dos movimentos negros, emerge como inevitável a temática da diversidade no interior da vida universitária, e a discussão sobre currículo e formação torna-se uma questão fundamental. Podemos afirmar que a UFBA, com seus BI, ao lado de instituições como a UFRB e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em nosso estado, são testemunhos desse movimento de mudança que ganhou corpo nos últimos tempos no contexto da educação superior brasileira.

É no fluxo desse movimento de mudanças que se faz inadiável abordar a questão da permanência, seja em sua dimensão material seja em sua dimensão simbólica,⁸ aquela sobre a qual desejo fazer aqui algumas considerações. Do ponto de vista institucional, a permanência, em sua dimensão simbólica, reivindica, a meu ver, pensar no processo continuado de formação de mentalidades e na construção daquilo que em trabalho anterior chamei de cultura universitária democrática. (URPIA, 2015) Essa construção, entretanto, exige de nós o confronto com o autoritarismo social que marca o ordenamento social brasileiro e que também se faz notar, talvez de maneira mais parcimoniosa, mas não menos cruel, no contexto da vida e da cultura universitária. Esse ordenamento social autoritário e hierárquico estabelece diferentes categorias de pessoas conforme critérios de raça, gênero, classe, orientação sexual, idade etc., que devem permanecer, preferencialmente, dispostas nos seus “respectivos lugares”. O(a) jovem negro(a) é confrontado(a) com este autoritarismo desde o seu ingresso na universidade, questionado(a) sobre as suas reais competências, seus méritos, para ocupar um lugar no ambiente acadêmico.

Isso ocorre porque, profundamente enraizado, esse autoritarismo social engendra formas de sociabilidade e uma cultura autoritária de exclusão que colore as diversas práticas sociais e reproduz a desigualdade

⁸ Para Dyane Reis Santos (2009), a permanência material diz respeito às condições materiais de existência e sobrevivência na universidade, e a permanência simbólica relaciona-se às condições que os estudantes têm para identificar-se com os demais grupos de universitários, pertencer a este grupo e ser reconhecido dentro dele.

(DAGNINO, 1994) em todos os campos de nossa organização social brasileira, inclusive na educação superior, na qual a ideia de diversidade tem ganhado espaço.

Nesse contexto, todavia, essa ideia – diversidade –, não poucas vezes, acaba assumindo feições de uma mera celebração das diferenças, revelando-se problemática, na medida em que envolve uma compreensão essencializada, cristalizada e naturalizada das categorias identidade e diferença. (SILVA, 2013) Fugindo a esta naturalização, precisamos compreender que identidade e diferença são categorias interdependentes e socialmente construídas no interior de relações e modalidades específicas de poder. (HALL, 2013; SILVA, 2013)

É preciso compreender que é na fronteira entre o eu e o outro que a identidade se define (WALLON, 2007, 2008), o que significa dizer que não há eu sem outros (“eus”), não há identidade sem diferença. Desse modo, se o que queremos é transpor as barreiras do preconceito e da discriminação étnico-racial que por longo tempo segregaram, desqualificaram e desumanizaram as populações negras em razão de sua aparência física e de suas condições sociais e culturais (JUNQUEIRA, 2007) “diferentes”,⁹ é, pois, na fronteira entre o eu e outro que precisamos trabalhar.

Afinal, não podemos esquecer que práticas de exclusão e discriminação racial ganham corpo nessa região intermediária, fronteiriça, não raro comprometendo a permanência do(a) jovem negro(a) no contexto de nossas universidades. Conforme observou Dyane Reis Santos (2007, p. 160), “[...] casos de exclusão e hostilidade racial multiplicam-se pelos *campi* [...]” e a instituição universitária não pode ficar alheia a isso.

Mobilizados(as) pelo desejo de transpor essas barreiras, urge pensar, como argumenta Santos (2007), em políticas formais de permanência. Políticas que garantam ao jovem negro que ingressa na universidade de caráter público, concluir sua formação superior com sucesso. Segundo a autora, se bem elaboradas, essas políticas formais de permanência podem garantir a qualidade da formação do estudante, evitando um fenômeno já bem descrito por autores como Bourdieu e Passeron (1973 apud SANTOS, 2007): a mortalidade escolar, que alude

⁹ Observe que a diferença aqui é construída tomando como referência o corpo e a cultura do branco colonizador.

à seleção perversa, no interior do sistema de ensino, em função de uma associação de fatores sociais.

Mas para trabalhar pela permanência, sobretudo em sua feição simbólica, dois movimentos me parecem fundamentais, ambos voltados à mobilização de alterações ou mudanças nessa fronteira à qual me referi anteriormente, entre o eu e o outro. O primeiro movimento deve incidir sobre o domínio do currículo, afinal, a universidade é uma instituição de educação e, como tal, transforma mentalidades tão bem como condições juvenis, através de seus “atos de currículo”¹⁰ (MACEDO, 2011, 2013), visto que este – o currículo – há muito foi eleito, nesse setor da vida social, como dispositivo formativo capaz de formar e (trans)formar a mentalidade de gerações.

Vale observar que, na UFBA, não obstante a inovação curricular representada pelos BI, ainda há poucas iniciativas no sentido da alteração dos currículos desde o início das ações afirmativas. Assim, notamos que, embora essa universidade, como outras em nosso país, seja hoje cada vez mais negra, seus currículos, permanecem brancos, intocados e, portanto, incapazes, ao menos em sua face explícita e formalizada, de incitar novos pensamentos, sentimentos e comportamentos no plano das relações étnico-raciais. Poucas transformações se podem ver nesse domínio, indispensáveis, no entanto, se o que almejamos é a construção de uma universidade de cultura democrática.

O segundo movimento deve incidir sobre o domínio da sociabilidade juvenil, no qual são possíveis diversas estratégias de ação, dentre as quais destaco o incentivo à expressão das mais diversas manifestações culturais no interior da universidade. Estas culturas juvenis, enquanto expressões simbólicas das condições juvenis (DAYRELL, 2007), constituem-se em importante recurso para o(a) jovem e sua sociabilidade, tão bem quanto para a instituição universitária, na medida em que através delas se pode dizer e também captar o indizível, o impronunciável na formalidade da vida acadêmica, rompendo silêncios “não silenciáveis”.

Como nota Juarez Dayrell (2007, p. 1109), “[...] nos limites dados pelo lugar social que ocupam, [...] [os(as) jovens] amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de

10 O conceito de “atos de currículo”, elaborado por Macedo (2011, 2013), é usado para enfatizar que através de um movimento incessante de atribuição de sentidos, todos os envolvidos nas questões curriculares, a partir de sua posição política, são “atores curriculantes” (MACEDO, 2013, p. 427) em ação de formação e (trans)formação.

vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida.” E é muitas vezes por meio das linguagens da arte, ou seja, da música, da dança, do corpo que lhes serve de tela, que os(as) jovens se agregam para trocar ideias, para ouvir um som, para dançar, para falar de si e do mundo, tantas vezes denunciando suas contradições.

Poderíamos afirmar que é nos desvios possíveis do fazer arte (URPIA, 2014), uma marca das novas e antigas culturas juvenis, que jovens de todas as gerações têm criticado o seu tempo, reivindicando a produção de novas condições de existência para a juventude e para a população brasileira de todas as idades. Assim testemunharam os(as) jovens dos anos 1960/1970 e assim continuam testemunhando os(as) jovens das gerações mais recentes, ao ousarem fazer luta política com canção, com cri(ação), e assim “[...] escrever nem uma coisa, nem outra, a fim de dizer todas”. (BARROS, 2010, p. 264) Na experiência do(a) jovem negro(a), a afirmação de sua cultura, por exemplo, pode traduzir-se em recurso fundamental para sua permanência simbólica, talvez uma faceta de sua militância à causa negra. Trata-se, ademais, da afirmação de si perante o “outro”, uma estratégia de positivação de sua diferença e de sua identidade.

A “universidade nova” (ALMEIDA FILHO, 2008) precisa ir ao encontro dessas culturas juvenis. E nesse sentido, não pode prescindir da construção de espaços e tempos de convivência nos quais essas culturas tenham amplas possibilidades de expressão, funcionando como mais um elemento no processo de afiliação afetiva (LOPEZ, 2011) e intelectual (COULON, 2008) à universidade, ao tempo em que esta avança na construção da cultura universitária democrática.

Considerações finais

Esse livro, como podemos concluir, presta um enorme serviço à compreensão destas novas e antigas, porém invisibilizadas realidades conviventes no interior de nossas universidades públicas. Aponta para a diversidade de condições juvenis (DAYRELL, 2007) no contexto da vida universitária, indicando diversas questões de pesquisa em torno do emergente campo dos estudos sobre universidade, mas de igual modo, sobre o campo dos estudos sobre juventudes e o campo dos estudos sobre currículo e formação.

Os estudos do perfil dos estudantes ingressos e das trajetórias acadêmicas dos egressos dos BI da UFBA nos empurram para além de nossas fronteiras disciplinares, reivindicando, de um lado, o aprofundamento de pesquisas acerca das implicações de uma formação interdisciplinar para a trajetória do jovem – seja no que concerne à evolução de sua vida estudantil, seja no que concerne à sua vida laboral (presente e futura) –, de outro, a continuidade de políticas de ampliação e de reestruturação de nossas universidades públicas *pari passu* com políticas de permanência, de tal sorte que o ingresso em massa e as iniciativas de inovação curricular, que envolvem um tempo de formação geral e experimentação, não sejam acompanhados de evasão.

Pode-se dizer que esses estudos reclamam ações, umas mais urgentes que outras, no sentido de que não se perca de vista o movimento de inclusão disparado com as ações afirmativas e as inovações curriculares no interior das universidades. Com a descontinuidade deste movimento, arriscamo-nos a deixar de fora da universidade os diversos jovens de camada popular que aspiram entrar na vida adulta por intermédio de uma formação de nível superior, ou a negligenciar o cuidado aos que se encontram dentro e cujas condições de existência merecem a atenção devida a fim de que a inclusão desenhada não se configure perversa.

Referências

- ALMEIDA FILHO, N. de. Universidade nova no Brasil. In: SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: [s.n.], 2008.
- AQUINO, E. M. Gênero e ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISA: PENSANDO GÊNERO E CIÉNCIA, 2005-2006, Brasília, DF. *Anais eletrônicos...* Brasília, DF: SPM, 2006. Disponível em: <200.130.7.5/spmu/docs/Encontro_recomendacoes.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2007.
- BARROS, M. de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XXI. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16, 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ABEP, 2004. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/site>>

[_eventos_abep/PDF/ABEP2004_111.pdf](#). Acesso em: 02 jul. 2008.

BEVILACQUA, L. O modelo de universidade no Brasil ficou muito atrasado, diz criador do plano acadêmico da federal do ABC. *Ensino Superior*, Campinas, 22 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/reportagens/o-modelo-de-universidade-no-brasil-ficou-muito-atrasado-diz-criador-do-plano-academico-da-federal-do-abc>>.

Acesso em: 28 out. 2015.

CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CAMARANO, A. A.; LEITÃO E MELLO, J.; KANSO, S. Do nascimento à morte: principais transições. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 31-60.

CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 9, n. 26, out. 1994. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=211:rbc&catid=69:rbc&Itemid=399>. Acesso em: 26 jul. 2010.

CARNEIRO, A. da S. C. *Caminhos universitários: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio*. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.pospsi.ufba.br/Ava_Carvalho.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2012.

COULON, A. A. *Condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução de G. G. dos Santos e S. M. R. Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008. Original publicado 1997.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.103-115.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. (Biblioteca Universitária. Série 2, v. 17).

GALLAND, O. Entrer dans la vie adulte: des étapes toujours plus tardives mais resserrées. *Economie et Statistique*, [S.l.], v. 7, n. 337-338, p. 13-36, 2000.

Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_2000_num_337_1_7494>. Acesso em: 14 abr. 2012.

GALLAND, O. *Les jeunes*. Paris: La Découverte, 2009.

GUERREIRO, M. das D.; ABRANTES, P. Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 157-175, 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HEILBORN, M. L.; CABRAL, C. S. Parentalidade juvenil: transição condensada para vida adulta. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 225-255.

HOFFNUNG, M. Wanting It All: Carrer, Marriege, and Motherhood during College-Educated Woman's 20s. *Sex Roles*, [S. l.], v. 50, n. 9/10, p. 711-723, may 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

INEP. *Censo da educação superior*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/katia_000/Desktop/ANA/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Prefácio. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília, DF: Mec: Unesco, 2007. p. 17-38. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154587por.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

LETA, J. As Mulheres na Ciência Brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003. Disponível em: <www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf>. Acesso em: 24 maio 2008.

LOPEZ, F. N. *Do interior do estado ao interior da UFBA: uma experiência de tempo-espaco no processo de afiliação estudantil*. 2011. 373 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.pospsi.ufba.br/Fabio_Nieto.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2012.

MACEDO, R. S. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Curriculum sem Fronteiras*, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.htm>>. Acesso em: 14 maio 2015.

- MACEDO, R. S. Atos de currículo, formação em ato? para compreender, entreter e problematizar currículo e formação. Ilhéus: EDITUS, 2011.
- MADEIRA, F. R. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 139-169.
- MADEIRA, F. R. Do babies matter (Part II)? closing the Baby Gap. *Academe*, Washington, v. 90, n. 6, 2004. Disponível em: <<http://www.aaup.org/AAP/pubsres/academe/>>. Acesso em: 27 maio 2008.
- MANSON, L. L.; GOULDEN, M. Do Babies Matter? The Effect of Family Formation on the Lifelong Carrers of Academic Men and Woman. *Academe*, Washington, v. 88, n. 6, 2002, p. 21-27. Disponível em: <<http://www.aaup.org/AAP/pubsres/academe/>> . Acesso em: 27 maio 2008.
- PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscoates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2005.
- RAMOS, E. As negociações no espaço doméstico: construir a “boa distância” entre pais e jovens adultos “coabitantes”. In: BARROS, M. L. de (Org.). *Família e gerações*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. (Família, geração & cultura).
- ROMANELLI, G. O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 76, n. 184, p. 445-476, 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/268/269>>. Acesso em: 10 set. 2008.
- SANTOS, D. B. R. Acesso e permanência de negros(as) no ensino superior: o caso da UFBA. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. de S. (Org.). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília, DF: Mec: Unesco, 2007. p. 49-70. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154587por.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.
- SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2009_DBRSantos.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SORJ, B. Legislação Trabalhista, políticas de gênero. In: SORJ, B. S. C.; YANNOULAS, S. *Perspectivas feministas sobre as reformas trabalhista e sindical*. Brasília, DF: CFEMEA, 2006. p. 15-36. Disponível em: <<http://www>

[<cfemea.org.br/pdf/PerspectivasReformasTrabalhistaSindical.pdf>](http://cfemea.org.br/pdf/PerspectivasReformasTrabalhistaSindical.pdf). Acesso em: 28 dez. 2007.

TABAK, F. *O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino*. Rio de janeiro: Garamond, 2002.

TABAK, F. Sobre avanços e obstáculos. In: ENCONTRO NACIONAL DE NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISA: PENSANDO GÊNERO E CIÊNCIA, 2005-2006, Brasília, DF. *Anais eletrônicos...* Brasília, DF, 2005-2006. Disponível em: <200.130.7.5/spmu/docs/Encontro_recomendacoes.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2007.

URPIA, A. M. de O. Amigos e amores: uma leitura etnopsicológica das trajetórias afetivo-sexuais de duas gerações de universitários. 2014. 378 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <[http://www.pospesi.ufba.br/Ana_Urpi%20\(Tese\).pdf](http://www.pospesi.ufba.br/Ana_Urpi%20(Tese).pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

URPIA, A. M. de O. Diversidade, currículo, formação superior e cultura democrática. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL, 3, 2015, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2015. 1 CD-ROM.

URPIA, A. M. de O. *Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante*. 2009. 186f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.pospesi.ufba.br/Ana_Maria_Urpi.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2010.

VELHO, L.; LEÓN, E. A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 10, p. 309-344, 1998. Disponível em: <www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2008.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WOLF-WENDEL, L. E.; WARD, K. Academic life and motherhood: variations by institutional type. Higher Education, [S.I.], v. 52, p. 487-521, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>>. Acesso em: 5 abr. 2007.

YANNOULAS, S. *Mulheres e ciência*. Série Anis, Brasília, DF, v. 47, p. 1-10, mar. 2007. Disponível em: <www.anis.org.br/serie/artigos/sa47_yannoulas_mulheresciencia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2007.