

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VERUSKA DE ARAUJO VASCONCELOS GRANJA

**TENDÊNCIAS DE SUCESSO NO PERCURSO
ACADÊMICO DO ALUNADO NA UFRN**

Natal - RN

2012

VERUSKA DE ARAUJO VASCONCELOS GRANJA

**TENDÊNCIAS DE SUCESSO NO PERCURSO
ACADÊMICO DO ALUNADO NA UFRN**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, como exigência para obtenção
do Título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betania Leite
Ramalho**

**Natal – RN
2012**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Granja, Veruska de Araújo Vasconcelos.
Tendências de sucesso no percurso acadêmico do alunado na UFRN /
Veruska de Araújo Vasconcelos Granja. – 2012.
124 f.: il. -

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do
Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação
em Educação, 2012.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Betânia Leite Ramalho.

1. Universidades e faculdades públicas - Brasil. 2. Estudantes
universitárias. 3. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 4.
Rendimento escolar. I. Ramalho, Betânia Leite. II. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 378(813.3)

VERUSKA DE ARAUJO VASCONCELOS GRANJA

TENDÊNCIAS DE SUCESSO NO PERCURSO ACADÊMICO DO ALUNADO NA UFRN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betania Leite Ramalho

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Betania Leite Ramalho
(Orientadora)
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Lório Dias - UFC
(Membro Titular Externo)
(Universidade Federal do Ceará)

Prof.^a Dr.^a Iloneide Carlos de Oliveira Ramos
(Membro Titular Interno)
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto - UFRN
(Suplente)
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha família,
fonte de minhas força e superação.*

*Dedico também a todos os jovens que
ingressam no ensino superior e
vislumbram sucesso em sua trajetória universitária.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado e me erguido nos momentos mais difíceis.

A minha família, por ser o meu sustento, força e razão para ultrapassar e superar os obstáculos e momentos difíceis dessa caminhada.

A José Luiz, um grande companheiro, sempre ao meu lado apontando caminhos e me dando suporte para seguir em frente.

A minha orientadora, professora Betania Ramalho, que me acolheu desde a minha entrada na universidade. Para mim, exemplo de dedicação e competência profissional. Agradeço pelos ensinamentos, pela confiança depositada em mim e por ter me guiado de forma carinhosa e acolhedora na busca do conhecimento.

Ao professor Isauro Beltrán, pelo qual tenho um grande carinho e admiração. Agradeço pela atenção e contribuição teórica que permeou não só a construção desse trabalho, mas todo o meu percurso acadêmico.

As amigas Terezinha Martins e Vera Luza, companheiras na academia e na vida. Agradeço os ensinamentos que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal como também para a realização dessa pesquisa.

A Comissão Permanente do Vestibular, que disponibilizou os dados para elaboração da pesquisa.

A Karine Symonir, integrante da equipe do Observatório da Vida do Estudante Universitário/COMPERVE, que com tanta dedicação e paciência contribuiu com o tratamento dos dados da pesquisa.

Aos colegas da base de pesquisa Formação e Profissionalização Docente: Ivone, Aliete, Tácio, Cláudia, Denise, Isabella, Taíse, Diva, pelas valiosas trocas de saberes e experiências acadêmicas.

Aos alunos, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN– PPGED, pela disponibilidade e colaboração dada no decorrer da pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Ingressar na Universidade e permanecer nela é um desafio para todos os estudantes que deixam o ensino médio e entram nesse nível de ensino. Os anseios por uma graduação se dão por vários fatores, que apresentam repercussões decisivas na vida pessoal dos indivíduos que adquirem a formação em nível superior, tanto no que concerne às capacidades profissionais quanto às oportunidades econômicas. Várias são as trajetórias possíveis ao entrar em um curso superior. Os estudantes podem ser classificados pelo seu desempenho de sucesso ou insucesso devido a vários fatores intervenientes que interagem entre si. O propósito deste trabalho é identificar e caracterizar os fatores que revelam tendências de sucesso no desempenho acadêmico dos estudantes da UFRN. A partir desse objetivo geral, desencadearam-se os seguintes objetivos específicos: analisar as problemáticas da expansão, do acesso e da reestruturação da educação superior no Brasil e na UFRN; explicitar as definições de sucesso e insucesso no âmbito do ensino superior; identificar tendências nacionais e internacionais que contribuem para determinar o sucesso dos alunos na UFRN. Para tanto, foi realizada uma vasta revisão bibliográfica sobre o tema e foram analisados dados secundários de fontes estatísticas oficiais nacionais, regionais e locais sobre o assunto. Na delimitação dos dados, a população pesquisada é referente aos alunos que ingressaram na UFRN por meio do vestibular, nos anos de 2000 a 2010, e que cursaram no mínimo 1 (um) semestre letivo. À luz das análises, da interpretação do referencial teórico e dos dados resultantes da investigação, foi possível identificar as principais tendências de sucesso que influenciam a universidade estudada, as quais se destacam a seguir: as políticas adotadas pela UFRN têm proporcionado mecanismos de acesso e políticas de assistência estudantil, tentando suprir as necessidades dos alunos para que eles tenham um bom desempenho acadêmico, ou seja, de sucesso em seus cursos; além disso, o foco de análise escolhido evidenciou que, dentro de uma mesma área, não há significativa diferença quanto ao desempenho dos alunos advindos de contextos sociais e escolares menos favorecidos, o que não ocorre quando se analisam os índices de sucesso entre alunos de diferentes áreas do conhecimento. A trajetória de análise interpretativa dos resultados apresentada neste documento possibilita levantar pontos de discussão em diversas instâncias e conselhos superiores com fins de melhorar os índices acadêmicos de seu alunado. Possibilita também promover estratégias de orientação e de apoio ao aluno para que ele persista na sua escolha.

Palavras-chave: Universidade. Sucesso acadêmico. Insucesso acadêmico.

ABSTRACT

Enter the University and remain in it is a challenge for all students who leave high school and enter this level. The aspiration for a graduation occur by several factors, which have decisive impact on the personal lives of individuals who acquire training in higher education, both as regards the professional capacities as economic opportunity. There are several possible trajectories to get into a college. Students can be classified by their success or failure in performance due to multiple intervening factors that interact among themselves. The purpose of this work is to identify and characterize the factors that reveal trends of success and failure in academic performance of UFRN students. From this general goal, broke out the following specific objectives: to analyze the problems of expanding access to and restructuring of higher education in Brazil and UFRN; explicit definitions of success and failure in higher education; identify national trends and international help to determine the success and failure of students in UFRN. Therefore, we conducted an extensive literature review on the subject and analyzed secondary data from official national, regional and local statistical sources on the subject. In the delimitation of the data, the research population refers to students who entered the UFRN through the vestibular, in the years 2000 to 2010, and who attended at least one (1) semester. In the light of the analysis, the theoretical framework interpretation and the investigative data, it was possible to identify the major factors that affect the categories of success and failure in this university, which highlight the following: the policies adopted by UFRN have provided access mechanisms and student assistance policies, trying to supply the needs of students for them to have a good academic performance, or success in their courses; in addition, the chosen focus of analysis showed that, within the same area, there is not significant difference in the performance of students coming from less favored social and educational contexts, which does not occur when analyzing the success rates between students from different areas of knowledge. The trajectory of interpretative analysis of the results presented in this paper enables to raise points of discussion in various forums and higher councils in order to increase the academic indices of its students. It also enables to promote strategies of guidance and student support for that he persists in his choice.

Keywords: University. Academic success. Academic failure.

Lista de Figuras

Figura 1: Taxa de Conclusão Média dos Cursos de Graduação (TCG) da UFRN – 2007-2011	32
Figura 2: Cursos com Projetos Pedagógicos Reestruturados por meio do REUNI/UFRN (2007-2011).....	43
Figura 3: Situação do Projeto Pedagógico dos 18 novos cursos, REUNI/UFRN (2008-2011)	44
Figura 4: Dimensões influenciadoras do percurso acadêmico dos alunos.....	55
Figura 5: Ligações básicas dos elementos do ato de ensino/aprendizagem.....	70
Figura 6: Princípios-Acadêmicos e Sociais da Política de Acesso à UFRN.....	76
Figura 7: Principais obras do Programa REUNI na UFRN – 2007 a 2011.....	83

Lista de Tabelas

Tabela 1: Evolução do número de Instituições da Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2004-2010.....	24
Tabela 2: Matrículas Projetadas no REUNI/UFRN, segundo criação e ampliação de cursos 2008 – 2012.....	33
Tabela 3: Vagas anuais projetadas e realizadas no REUNI/UFRN, segundo criação e ampliação de cursos 2008 – 2010.....	35
Tabela 4: Taxa de Evasão projetada REUNI/UFRN, 2008-2012.....	37
Tabela 5: Taxa de Evasão da UFRN – 2007 a 2010.....	38
Tabela 6: Bolsas de Assistência Estudantil REUNI/UFRN – Projeção 2008 a 2012.....	39
Tabela 7: Bolsas de Assistência Estudantil REUNI/UFRN – Meta pactuadas e realizadas – 2008 a 2010.....	39
Tabela 8: Ocupação das Vagas Ociosas REUNI/UFRN – Projeção 2008 – 2012.....	40
Tabela 9: Professores participantes das ações de atualização pedagógica, oficinas, minicursos e seminários, REUNI/UFRN (2007 a 2011).....	46
Tabela 10: Número de candidatos da rede pública inscritos, isentos e matriculados no vestibular da UFRN – 2003 a 2012.....	79
Tabela 11: Número de matriculados, candidatos e taxa de matrícula dos vestibulares da UFRN – 2003-2012.....	88
Tabela 12: Candidatos e matriculados por instituição escolar no período 2003 – 2011.....	91
Tabela 13: Índice de sucesso nos cursos da área Biomédica.....	98
Tabela 14: Índice de sucesso nos cursos da área Humanística I.....	99
Tabela 15: Índice de sucesso nos cursos da área Humanística II.....	101
Tabela 16: Índice de sucesso nos cursos das áreas Tecnológica I e II.....	103
Tabela 17: Distribuição dos alunos da UFRN (Vestibular 2000 – 2010) segundo o gênero..	106
Tabela 18: Índice de sucesso do alunado de acordo com o gênero masculino e faixa etária relativo às áreas de conhecimento da UFRN.....	107
Tabela 19: Índice de sucesso do alunado de acordo com o gênero feminino e faixa etária relativo às áreas de conhecimento da UFRN.....	107
Tabela 20: Distribuição dos alunos da UFRN (Vestibular 2000 – 2010) segundo o tipo de escola onde cursou o Ensino Médio.....	109

Tabela 21: Índice de sucesso do alunado de acordo com o antecedente escolar nas áreas de conhecimento da UFRN.....	110
Tabela 22: Índice de sucesso do alunado de acordo com o nível de instrução do pai em relação às áreas de conhecimento da UFRN.....	111
Tabela 23: Índice de sucesso do alunado de acordo com o nível de instrução da mãe em relação às áreas de conhecimento da UFRN.....	112
Tabela 24: Índice de sucesso do alunado de acordo com o IRA em relação às áreas de conhecimento da UFRN.....	113

SUMÁRIO

<u>Introdução.....</u>	<u>13</u>
<u>1. Políticas de acesso, expansão e reestruturação das universidades públicas no Brasil: o caso da UFRN.....</u>	<u>20</u>
<u>2. Tendências do Sucesso no Desempenho Acadêmico do Alunado</u>	<u>48</u>
<u>2.1 Diferentes olhares sobre o Sucesso e o Insucesso acadêmico</u>	<u>48</u>
<u>2.2 Compreendendo o Insucesso.....</u>	<u>57</u>
<u>2.2.1 A Noção de Dom:.....</u>	<u>60</u>
<u>2.2.2 A Perspectiva da Reprodução Social: mobilização, relação com o saber, eficácia da atividade.....</u>	<u>61</u>
<u>3. Índices de Sucesso no Desempenho Acadêmico do Alunado da UFRN.....</u>	<u>72</u>
<u>3.2 Sucesso Acadêmico: tendência revelada pelos indicadores sociais e pelo desempenho acadêmico.....</u>	<u>93</u>
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>115</u>

Introdução

O contexto da internalização do capital sob a égide da globalização exige cada vez mais uma formação que assegure aos cidadãos as competências e habilidades apregoadas por uma sociedade em constante mudança. Assim, os sujeitos se veem diante da necessidade de empreenderem esforços contínuos, a fim de galgar conhecimentos que os possibilitem, no mínimo, condições de competirem por uma vaga no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, é cada vez maior o contingente populacional que se preocupa em enveredar por uma formação que não só lhes possibilite a inserção no mundo do trabalho, mas garanta sua empregabilidade.

O Ingresso e permanência na universidade é um desafio para todos os estudantes que advém do Ensino Médio e se inserem no Ensino Superior. Os anseios por uma graduação se dão por vários fatores, mas principalmente por se depararem com um novo momento da vida que exige não só uma formação sólida, como também estarem abertos a um processo vital de amadurecimento, ou seja, de desenvolvimento pessoal.

Em todos os momentos da vida, espera-se que os desenvolvimentos físico, intelectual e emocional estejam presentes, de modo a exercitar plenamente suas capacidades. A entrada na universidade é um processo que estimula essa prerrogativa de vida, já que ela, na maioria dos casos, surge em uma fase de transição difícil: a da adolescência para a idade adulta. É nessa fase que acontecem mudanças físicas e principalmente mudanças de atitudes, de ideias e de valores, levando à consolidação de uma nova identidade.

Apropriar-se desse novo mundo, que não está só no ambiente universitário, mas também na relação com a família, com os amigos e com a academia, não é algo simples. Requer uma predisposição do indivíduo para viver essa nova fase e estar aberto para receber o que lhe espera. Muitos ainda não se encontram preparados para passar, sobretudo, por um processo de afiliação¹ (COULON, 2008) a uma nova cultura, a universitária. E, não estando preparados ou predispostos, desistem no meio do caminho, abandonando o que pode ser o sonho de sua vida. Alguns passam por essa fase sem fazer dela um momento de mudança de si mesmo. Outros, entretanto, fazem o diferencial e aproveitam a oportunidade para se

¹ Para Coulon (2008, p. 32) afiliação é “o método através do qual alguém adquire um *status* social novo”,

preparar em algo que, em muitos casos, irá fazer parte de uma vida inteira, a sua profissão.

Várias são as trajetórias possíveis ao ingressarem em uma universidade. Os estudantes, por exemplo, podem ser classificados pelo seu desempenho, de forma que suas notas nas disciplinas e nos índices de rendimento acadêmico, usado nas universidades, reflitam uma ideia de sucesso ou insucesso, tanto por parte dos próprios estudantes como da comunidade acadêmica.

A discussão sobre a problemática do sucesso do aluno no ensino superior tem atingido crescente relevância em muitos países que não conseguem melhorar seus índices educacionais de qualidade. Nesse contexto, também se inclui o Brasil, que vem passando por grandes mudanças, apresentando crescimento acelerado e diversificação de formações profissionais para atender ao mundo do trabalho, mas também voltado aos desenvolvimentos científico e cultural. É considerável o aumento das matrículas nos cursos superiores nos últimos anos, indicando que essa formação deixou de representar um prestigiado *status* social de uma minoria da população para se constituir em uma aquisição certificada de conhecimentos e competências para o exercício de uma profissão.

Tais mudanças apresentam repercussões decisivas na vida pessoal dos indivíduos que adquirem a formação em nível superior, tanto no que concerne às capacidades profissionais quanto às oportunidades econômicas. As alterações acontecem, não só em nível individual e institucional, mas também social, uma vez que a população, ao apresentar crescente índice de qualificação, tende a contribuir para a modernização e o desenvolvimento do país.

O panorama da educação superior no Brasil se encontra em processo de mudanças, e não se trata somente de aumentar o acesso ao ensino superior, mas de dar condições para que o aluno permaneça nele com sucesso. Isso envolve a implementação de políticas públicas educacionais para a educação superior e, em nível institucional, decisões de gestão.

Em termos de políticas educacionais, o governo federal implantou o programa REUNI que, no final de seu processo de implementação, tem reestruturado de forma significativa as universidades brasileiras. Em termos de gestão, é importante ressaltar, sobretudo, as influências dessas políticas na elaboração do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento produzido por cada instituição no

que se refere aos rumos da instituição em termos de seu desenvolvimento e suas metas.

O crescimento da formação em nível superior alicerçada no conhecimento e na inovação assume grandes proporções no contexto de uma sociedade em que o acesso à cultura, à melhoria da qualidade de vida e ao exercício da cidadania implica a aquisição e a mobilização de conhecimentos e competências. Nesse contexto, a promoção do sucesso escolar no ensino superior e o combate ao insucesso não podem deixar de ser objeto de políticas públicas e da ação das instituições de ensino superior no Brasil, principalmente porque afetam a sociedade como um todo.

No que se refere às instituições de ensino, o desempenho dos estudantes é importante instrumento de gestão, não só no que concerne aos parâmetros estabelecidos nos processos de avaliação dos cursos, mas também aos critérios de dotação do financiamento público. O insucesso no sistema de ensino resulta em desperdício de recursos, frustrações de expectativas e perda de potencialidades pessoais, profissionais e sociais (TAVARES, 2000). Para ilustrar o alto investimento financeiro com a educação superior no Brasil, dados do Ministério da Educação revelam que o recurso destinado ao estudante do ensino superior é cinco vezes maior do que o investimento relativo ao estudante da educação básica (FRANÇA, 2010). Entretanto, apesar de sua importância, pouco se tem explorado essa temática nas pesquisas educacionais brasileiras com vistas a buscar compreender as tendências que objetivam revelar o desempenho acadêmico das instituições e, conseqüentemente, dos estudantes.

Este trabalho tem o objetivo de **analisar os índices de sucesso dos alunos dos cursos de graduação da UFRN**. A partir desse objetivo geral, desencadearam-se os seguintes objetivos específicos: **analisar a problemática da expansão, do acesso e da reestruturação da educação superior no Brasil e na UFRN; explicitar as definições de sucesso e insucesso no âmbito do ensino superior; identificar tendências nacionais e internacionais que contribuem para determinar o sucesso dos alunos na UFRN**. Dessa forma, o presente estudo soma-se a outros que se voltam para o estudo do momento atual da UFRN face às políticas que promoveram sua expansão, tornando-a mais democrática.

Diante das reflexões feitas nesse campo de estudos e pertinentes aos objetivos deste trabalho, tomam-se como ponto de partida os seguintes

pressupostos: a) Nas universidades e nos contextos em que elas estão inseridas, há desigualdades de classe social, sexo, etnia, religião, ou seja, desigualdades socioeconômicas e culturais que não têm origem só em bases materiais e financeiras. As desigualdades existentes podem ou não influenciar na trajetória acadêmica do alunado. Isso porque o ser humano não é objeto de seu contexto mais amplo (social, econômico, cultural...), não sendo, por isso, vítima passiva das classes dominantes e conjuntura em que vive. O sucesso ou o insucesso acadêmico pode ser uma situação construída ao longo das histórias pessoal, institucional, cultural e social do aluno e de um conjunto de relações. “O aluno é ao mesmo tempo indissociavelmente humano, social e psíquico” (CHARLOT, 2000). Desse modo, o sucesso tem dimensões mais amplas, que não podem ser encaradas como determinantes, mas como influenciadores de desempenhos acadêmicos diferenciados. Essa afirmação corrobora a compreensão sobre o tema e alerta para o reconhecimento da complexidade de fatores que interferem nos resultados acadêmicos. b) Apesar de reconhecer a instituição de ensino como espaço de reprodução social, ela também pode ser “uma instituição de formação, cultura, transmissão e apropriação de saber” (UNESCO, 2007, p.39).

Para responder aos objetivos propostos, trilharam-se os seguintes **percursos teórico e metodológico**: foi realizada, não só num primeiro momento, mas em todo o desenvolvimento do estudo, uma vasta revisão da literatura sobre o tema, procurando reunir as principais obras e autores que pudessem contribuir com uma visão mais ampla sobre o sucesso acadêmico. Esse primeiro passo serviu como subsídio para a definição do foco de análise por meio de um recorte do período e dos sujeitos constituintes desta pesquisa.

A partir dessa análise inicial, surgiu a necessidade de entender melhor o *locus* em que estava sendo desenvolvido o estudo. Isso porque eram visíveis as transformações pelas quais a instituição pesquisada (UFRN) estava passando, desde sua estrutura física até o que se refere à dimensão pedagógica. Sabe-se que as universidades brasileiras vêm passando por um processo de mudança realizado por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Inserida nesse contexto, a UFRN precisava ser mais bem estudada, visto que as mudanças ali realizadas repercutem de forma significativa no sucesso dos estudantes em sua formação para o exercício de uma profissão. Dessa forma, buscaram-se dados que revelassem parcialmente as mudanças implementadas pelo

REUNI desde a sua execução. Foi realizada a coleta de dados relativa ao REUNI na UFRN, nas Pró-reitorias (PROPLAN, PROGRAD), nos departamentos administrativos (REUNI) e nos documentos produzidos pela universidade para prestar contas à população e aos órgãos regulamentadores no que concerne à gestão dessa instituição (Relatórios de Gestão).

Posteriormente, delimitaram-se os dados quanto à população pesquisada e ao período a ser analisado, visto que o *locus* do estudo já havia sido definido desde o início, buscando contribuir com a instituição a qual estava vinculada não só nesta pesquisa, mas em toda a minha formação acadêmica. Os dados foram tratados de forma a delimitar o estudo, tomando como referência os estudantes que ingressaram na UFRN por meio do vestibular, no período de 2000 a 2010, e que cursaram no mínimo 1 semestre letivo². Isso porque o estudo categoriza os dados tomando por base o tempo gasto em sua formação; e, para uma análise mais ampla, seria necessário que fossem incluídos na população estudada os alunos que estão em processo de formação e os que já concluíram seus cursos. Tal recorte corresponde a uma quantidade de 45.490 estudantes, o que abrange quase todos os sujeitos do banco de dados da Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE).

Esses dados foram disponibilizados pelo Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU), um espaço que integra o site da Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE) e que constitui um centro de informações estatísticas sobre os estudantes que ingressam na UFRN e de documentos de referência sobre o acesso ao ensino superior. Por meio dele, podem ser acompanhadas todas as variáveis pertencentes ao questionário e o desempenho dos alunos. É uma importante fonte de informações para estudos como este.

Para o tratamento dos dados, foi realizada uma sistematização das informações, em função dos objetivos do estudo, utilizando *softwares* estatísticos, como o Modalisa e o Excel. A análise das variáveis de interesse foi realizada tomando como base a situação de matrícula em que o aluno se encontra na UFRN, ou seja, o *status* atual do aluno no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA. A partir daí, por meio do tratamento dos dados, o estudo revelou as tendências atualmente utilizadas para fomentar políticas e determinar o desempenho de instituições, cursos e alunos, nas instituições de ensino superior,

² Não é interessante para esse estudo incluir os alunos que não chegam a cursar 1 semestre na universidade, pois não teríamos como classificar seu desempenho como de sucesso ou insucesso, de acordo com os critérios que elegemos.

em vários países, inclusive no Brasil. Dessa forma fornece subsídios para que a UFRN aprimore seus referenciais de análise para avançar cada vez mais no que concerne ao desenvolvimento, ao sucesso e ao insucesso dos seus estudantes.

Os estudos sobre sucesso acadêmico trazem um referencial de discussão bastante vasto (TAVARES, 2000; CORREIRA, 2003; VIEIRA, 2007; MARTINS, 2007). Segundo Tavares (2000), a principal categoria que está sendo analisado neste estudo, o sucesso, depende de variáveis intervenientes de naturezas pessoal, interpessoal, social e econômica. Poderiam ser acrescentadas ainda as dimensões política e institucional. Ou seja, existe uma diversidade de variáveis associadas ao sucesso acadêmico. No entanto, para a análise do presente estudo, tomamos como referência a dimensão tempo de estudo na universidade para agrupar os estudantes na categoria “estudantes de sucesso”. A variável relativa ao tempo que o aluno passa na universidade para concluir seu curso tem o objetivo de qualificar o desempenho da universidade e do curso quanto ao seu sucesso. É importante ressaltar que há uma tendência em tomar essa categoria de análise nos principais documentos gerados pelas organizações que discutem e formulam políticas públicas para a educação superior no Brasil e no mundo, para qualificar o desempenho das instituições, dos cursos e, conseqüentemente, dos alunos. Neste estudo, utiliza-se a mesma variável, ou seja, o tempo de formação do aluno na universidade, sendo o foco de análise adotado o seu desempenho na trajetória acadêmica.

Além disso, não é interessante nem para a universidade, muito menos para a sociedade, que o aluno permaneça mais tempo que o devido na instituição de ensino. De certa forma, quando o aluno passa mais tempo, há mais investimentos do que o previsto em sua formação; desse modo, é gerado um ônus desnecessário não só para a universidade, mas também para a sociedade que o financia. Em uma sociedade onde a produtividade é buscada por meio da qualidade e da eficácia, um fato como esse gera improdutividade e despesas além do esperado. Um aluno que deveria passar quatro anos em um curso e passa o dobro pode gastar duas vezes o que seria destinado à sua formação.

Para esta análise, os sujeitos da pesquisa foram agrupados em um grupo de estudantes definidos como **alunos de sucesso**. Tomando como base o tempo de estudo, os estudantes que se enquadram na categoria sucesso são aqueles que possuem o *status* de **ATIVO-PRAZO**. Caracterizam-se assim os alunos que estão dentro do prazo esperado de conclusão de curso. O de **CONCLUÍDO** refere-se ao

aluno que concluiu o curso. Os inseridos nesses *status* podem ter ultrapassado em até dois *anos* o prazo médio de períodos letivos determinados pela instituição para a conclusão do curso.

Já os demais alunos, omitidos nas tabelas, mas que complementam a totalidade dos números apresentados correspondem aos que possuem os seguintes *status*: **ATIVO-ATRASADO** – caracteriza aquele que ultrapassou, em dois anos ou mais, o prazo médio de conclusão de curso, mas continua como aluno ativo na instituição; **CONCLUÍDO-ATRASADO** – caracteriza o que ultrapassou em dois ou mais anos o prazo médio de conclusão de curso, mas mesmo assim conseguiu concluí-lo; **CANCELADO** – caracteriza o aluno cuja matrícula da UFRN foi cancelada pela ocorrência de uma das seguintes situações: abandono de curso; decurso de prazo máximo para conclusão do curso; solicitação espontânea; transferência para outra Instituição de Ensino Superior – IES; efetivação de novo cadastro na UFRN; decisão administrativa; ou falecimento.

O presente estudo está organizado em três capítulos, a saber:

– O primeiro descreve e analisa algumas políticas de expansão e reestruturação desse nível de ensino no Brasil, sobretudo na UFRN, e aponta a dinâmica de avanços e limites como desafio assumido pela universidade. O objetivo desse capítulo é apresentar o contexto educacional em que os alunos, sujeitos da pesquisa, estão inseridos.

– O segundo discute o sucesso e o insucesso no ensino superior com apoio de referências teóricas, conceitos e pesquisas realizadas nesse campo de estudo. Ele se configura como o capítulo de maior reflexão teórica sobre o tema por trazer definições e conceitos importantes que nortearão a análise das informações em seguida.

– No terceiro capítulo, serão apresentados, discutidos e analisados os resultados da pesquisa, com apoio de tratamento estatístico descritivo, utilizando-se de tabelas e figuras que resumem os dados sistematizados. Nesse contexto, consolidam-se a descrição e a interpretação sobre o objeto de estudo, apoiando-se tanto numa contextualização ampla, como nas especificidades da categoria estudada. Encontram-se nele as discussões inerentes às perguntas que se tinha em mente desde o momento inicial da pesquisa

A presente dissertação, ao tomar como objeto de estudo a educação superior brasileira em processo de expansão nos últimos anos, propôs se a analisar as

tendências de sucesso acadêmico do alunado em uma das suas instituições de ensino, no nordeste brasileiro, a UFRN, sendo essa a sua grande busca.

1. Políticas de acesso, expansão e reestruturação das universidades públicas no Brasil: o caso da UFRN.

O acesso ao ensino superior hoje é um tema que se encontra muito presente em diferentes segmentos da sociedade, gerando discussões a respeito da inclusão e da ampliação da matrícula no ensino superior nas instituições públicas. Esses fenômenos, decorrentes da reestruturação das políticas públicas, acabam por refletir no sistema educacional brasileiro, cuja matrícula no ensino médio teve um forte crescimento.

Na busca de atender cada vez mais a um maior número de alunos advindos do ensino médio, a instituição universitária brasileira apresentou, em um percurso de décadas, significativas reformas em sua estrutura, procurando dar conta da formação de qualidade a todos que a procuram. Algumas políticas foram propostas objetivando aumentar o acesso da população à educação superior, já que, ao longo dos anos, cresceu a busca por qualificação profissional para atender às demandas do mundo do trabalho.

Nesse sentido, a Política Nacional de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) tem repercutido de forma incisiva, nas universidades, em todas as suas dimensões: política, administrativa, pedagógica, física. No âmbito de sua responsabilidade social, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – insere-se no contexto nacional de expansão e reestruturação, implementando ações, sobretudo no intuito de democratizar as formas de acesso ao ensino de graduação, oferecer oportunidades de permanência e melhorar o desempenho acadêmico do aluno ali matriculado.

Neste estudo, a análise dessas políticas, na UFRN, será necessária para compreender alguns fatores externos e internos que repercutem no sucesso acadêmico do aluno. O olhar sobre a macroestrutura da instituição de ensino estudada é imprescindível para descrever e analisar o contexto no qual a instituição está inserida e o que as atuais mudanças repercutem no desempenho acadêmico do aluno.

1.1 A problemática do acesso, da expansão e da reestruturação das universidades públicas no Brasil e na UFRN.

A década de 1990 representa um marco para a educação básica e superior no Brasil, em razão do envolvimento do Estado no desafiante contexto da educação e seus precários resultados. Na busca pela qualidade da educação, a tônica dessas reformas eram as mesmas: enfrentar os desafios socioeducacionais de um país desigual, e traçar planos no intuito de lograr a inclusão do conhecimento com qualidade num complexo e estratégico sistema educacional.

No âmbito da educação superior, a crescente demanda de candidatos aptos a concorrer a esse nível de ensino gerou certa *pressão social* dos grupos historicamente excluídos por mais matrículas nas instituições. Dessa forma, as políticas governamentais referentes à educação superior assinalavam não só a necessidade de expansão desse nível, como também de revisão das suas formas de acesso.

No Brasil, a expansão das instituições públicas, a princípio tímida, ocorrida desde a promulgação da LDB 9394/96, foi insuficiente para garantir o acesso de grande parte da população à educação superior (AMARAL e OLIVEIRA, 2011). Segundo Amaral e Oliveira (2011), muitas das dificuldades de acesso a essas instituições de ensino ocorreram por diversos motivos, sobretudo, devido:

A um número reduzido de IES públicas; a uma elevada relação candidato/vaga; a uma formação deficiente na educação básica, que dificulta a aprovação nos complexos e exigentes exames de seleção das instituições de ensino superior públicas; as dificuldades em conciliar trabalho e estudo, e diferentes outros aspectos que tornaram as instituições públicas o não espaço da população de baixa renda, em especial egressa das escolas públicas das redes municipais e estaduais. (AMARAL e OLIVEIRA, 2011, p.25)

Os autores denunciam os entraves que grande parcela da população tem enfrentado ao longo da história da educação superior no Brasil para ascender a esse nível de ensino. A expansão do número de vagas de nada vale se não há intervenção na deficiente qualidade da educação básica. Na verdade, esses motivos têm se tornado empecilhos para o acesso da população, advinda principalmente das escolas públicas, municipais e estaduais. Isso demonstra o quanto o sistema educacional brasileiro ainda encontra dificuldades para resolver problemas antigos que se perpetuam ao longo de décadas.

Entretanto, diante da realidade educacional brasileira, algumas ações têm sido desenvolvidas como mecanismos para diminuir as dificuldades de acesso da

população estudantil ao ensino superior. Nesse sentido, o governo enveredou por dois caminhos. O primeiro deles foi facilitar a autorização para funcionamento de faculdades e outras instituições de ensino superior privadas, ampliando esse mercado. O segundo, criando normas de incentivo por meio de políticas (cotas, bolsas) institucionais.

Em ambos os casos, os incentivos são dirigidos principalmente aos alunos oriundos da escola pública, ou seja, os que poucas chances tinham de pleitear e conquistar uma vaga no ensino superior. A expansão desordenada do setor privado veio acompanhada por uma grande inadimplência, gerando um percentual elevado de vagas ociosas e um grande número de alunos evadidos, evidenciando que a capacidade de expansão pode estar próxima de seu limite. No geral, o acesso e a permanência bem sucedida no ensino superior privado são dificultados pelo alto custo das mensalidades, o que acarreta altas taxas de evasão. Tais dificuldades se tornaram difíceis de serem superadas diante de um contexto em que o conhecimento se torna um fator definitivo das conquistas no mundo do trabalho (AMARAL e OLIVEIRA, 2011).

Para minimizar os entraves do acesso e o prejuízo das instituições privadas, e assim ampliar o acesso da população entre 18 e 24 anos ao ensino superior, são criados programas de financiamento de estudos, a fim de evitar o colapso do insucesso dos alunos e a falência das empresas. Sendo o país composto por realidades sociais e econômicas tão diferentes, concorda-se com Ristoff (2008), quando afirma que “dentre os estudantes do ensino médio há milhões deles tão pobres que, mesmo que a educação superior seja pública e gratuita, terão dificuldades de se manterem no campus” (RISTOFF, 2008, p.44).

O autor citado revela a dificuldade de se atingirem bons resultados, independente das próprias decisões de incentivos educacionais. Isso porque se trata de uma questão que vai além do sistema educacional em curso e envolve fatores sociais, econômicos e políticos. No que concerne à dimensão institucional acadêmica, a expansão do ensino superior perseguiu o cumprimento de metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei n.10.172/2001) para o ensino de graduação. O PNE estabeleceu que, até o ano de 2011, a matrícula de graduação deveria corresponder a 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos, o que implicaria uma expansão das matrículas no setor público (PINTO, 2004).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2010, “o número de matrículas, nos cursos de graduação, aumentou em 7,1% de 2009 a 2010 e 110,1% de 2001 a 2010” (INEP, 2011, p.3). O elevado aumento durante esses anos pouco refletiu na meta do PNE exposta anteriormente. Isso porque, segundo os últimos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2010), em 2009, dentre os jovens de 18 a 24 anos, 30,3% estavam estudando, porém menos da metade, 14,4%, encontravam-se no ensino superior. Além disso, 52,7% dos jovens ricos conseguiam chegar ao ensino superior na idade correta, entretanto somente 7,9% dos pobres conseguiam esse feito.

Percebe-se o quanto o país avançou no acesso da população ao ensino superior; entretanto ainda está distante de atingir demandas mínimas para o aumento do grau de escolaridade da população em idade universitária e a decorrente melhoria dos índices educacionais, sociais e econômicos que também dependem desse fator.

Na análise da quantidade de instituições por categorias administrativas entre 2004 e 2010, constata-se, na Tabela 1 que, apesar de haver uma grande disparidade entre o número de instituições públicas e privadas no país, indicando uma tendência da concentração da educação superior nas mãos da iniciativa privada, nos últimos anos, ocorreu uma significativa expansão das instituições superiores públicas (CABRAL NETO, 2006).

Tabela 1: Evolução do número de Instituições da Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2004-2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.377	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2099	88,3

Fonte: Censo da Educação Superior (MEC – Inep), 2011.

É importante ressaltar que as instituições públicas são responsáveis pela maioria da produção científica e pela matrícula de grande parte dos alunos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, o setor público é ainda o

principal responsável pela formação de qualidade em nível superior no Brasil (CABRAL NETO, 2006). Embora ocorra uma preponderância do setor privado, o ano de 2010 aponta um leve declínio da participação desse setor em relação ao total de instituições de nível superior no Brasil. Nesse mesmo ano, o setor público assiste a uma significativa expansão nas categorias Federal, Estadual e Municipal (INEP/MEC, 2011).

A expansão, sobretudo na rede pública, não oportunizou o acesso dos jovens das classes menos favorecidas às universidades, principalmente para os cursos de elevada demanda. O rigoroso e concorrido processo seletivo realizado pelas instituições públicas tem beneficiado, historicamente, os alunos das classes mais abastadas, deixando à população mais carente as vagas em instituições privadas (CABRAL NETO, 2005).

Portanto, partindo de uma análise geral, esses dados colaboram para pensar em um novo papel das instituições de ensino superior privadas nos países em desenvolvimento, como é o Brasil:

As instituições privadas constituem elementos importantes de alguns sistemas de ensino superior mais eficaz que existem atualmente nos países em desenvolvimento, uma vez que podem responder de maneira eficiente e flexível às demandas dos estudantes e dos mercados de trabalho. Por outro lado, com a educação privada, ampliam-se as possibilidades educacionais com pouco (ou quase nenhum) custo direto para o Estado, especialmente nos países onde as instituições estatais são mais seletivas (CASTRO, 2006, p. 116).

Nessa perspectiva, é preciso atentar para o fato de que o crescimento dessas instituições aconteceu por duas vias: uma foi em resposta à retração das instituições públicas, que passaram a ser mais seletivas e são consideradas mais onerosas para os cofres públicos; outra, pelo viés da diversificação institucional (CASTRO, 2006). Entretanto, é importante ressaltar que a expansão do ensino superior público, nos últimos anos, foi impulsionada pela implantação de políticas públicas, o que colaborou para que as instituições não ficassem aquém de uma política de democratização do acesso a esse nível.

Nesse contexto, as políticas implementadas buscaram não só aumentar o acesso, mas também democratizá-lo. Isso significa criar oportunidades para que milhares de jovens de classe baixa, filhos da classe trabalhadora, estudantes das escolas públicas e minorias sociais tivessem e tenham acesso à educação superior.

Porém a grande dificuldade encontrada é conciliar expansão do ensino superior com a baixa qualidade da educação básica e a democratização desse nível de educação. Esse trinômio exige a junção de esforços de todas as instâncias institucionais e uma reinvenção da educação pública com prestígio social e qualidade. Essa divergência tornou-se uma dificuldade para promover a expansão prevista no PNE da educação superior.

Em razão da reconhecida desigualdade socioeducacional entre os estudantes, no acesso à universidade pública, várias ações em níveis locais e nacionais têm sido fomentadas no intuito de expandir, democratizar, incluir e reestruturar as universidades públicas brasileiras. Na UFRN, *locus* deste estudo, entre as ações/políticas em execução, citam-se: a adoção de cotas nos processos seletivos; o uso do ENEM como forma de seleção unificada para o ingresso nas universidades federais; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); e a Política de Acesso à UFRN. Neste estudo, destacam-se o REUNI e a Política de Acesso à UFRN, pois, nos últimos anos, essas duas políticas têm influenciado de forma significativa a estrutura e o funcionamento da universidade em foco.

Considerando que o presente estudo tem o objetivo de **analisar os índices de sucesso dos alunos nos cursos de graduação da UFRN**, faz-se necessário compreender o novo contexto em que a instituição estudada está inserida, diante da adoção do programa REUNI e da Política de Acesso à UFRN (2004). Nesse sentido, percebe-se a ocorrência de mudanças significativas nas dimensões política, administrativa, pedagógica e física, o que tem incidido sobre o desempenho acadêmico do alunado.

A primeira dessas políticas, o REUNI, é um programa nacional que podia ser aderido pelas universidades públicas federais. Para tanto, apontou diretrizes que deveriam nortear as propostas de reestruturação e expansão elaboradas por essas instituições:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (REUNI, 2007).

Dessa forma, o programa tem buscado ampliar o acesso³ às universidades públicas federais e, concomitantemente, melhorar a qualidade da educação por meio de ações que reestruturam todas as dimensões da instituição citadas anteriormente, principalmente no que diz respeito aos cursos de graduação. Além disso, ele é articulado de forma a possibilitar uma maior mobilidade e uma melhor utilização dos recursos financeiros com eficiência e eficácia. Esses objetivos são fundamentais para que as diferentes trajetórias acadêmicas oferecidas possibilitem a formação de indivíduos aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, onde se exigem profissionais com formação ampla e sólida.

De acordo com as Diretrizes do REUNI (2007), as metas firmadas devem ser alcançadas pelas universidades no período de cinco anos, a contar do início de cada plano. As universidades públicas federais estipularam metas, tomando por base o contexto institucional em que estão inseridas. Ao aderir ao programa, essas instituições estabelecem metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas, firmando com o Ministério da Educação (MEC), ao que Chaves e Mendes (2009) denominam contrato de gestão.

Segundo Di Pietro (1996), citado por Chaves e Mendes (2009, p. 56), o contrato de gestão é um “meio de controle administrativo ou tutela sobre empresas estatais”. De acordo com Araújo e Pinheiro (2010, p. 656), ele “consiste em um acordo sobre um conjunto de metas e indicadores a alcançar”. Introduz também uma nova maneira de operar na administração pública na medida em que se “acordam indicadores de desempenho, prazos, preços, duração do contrato, formas de avaliação, responsabilidades, multas, critérios de renovação e outros” (ARAÚJO e PINHEIRO, 2010, p. 656). Tal mecanismo de controle de resultados das instituições é incorporado com a adoção de indicadores, tais como: matrícula projetada, fator de retenção por área de conhecimento, banco de professores equivalentes, número de

³ A ampliação do acesso no REUNI diz respeito ao aumento de vagas para a graduação seja por vagas de ingresso ou reocupação de vagas ociosas.

alunos de pós-graduação por professor. Portanto, inverte-se a lógica das relações entre MEC e Universidades, privilegiando os resultados e não o processo pelo qual foram atingidos.

Os mecanismos de controle, instituídos por meio do “contrato de gestão” estabelecido entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as universidades escolhidas, contribui para o comprometimento das instituições com a efetivação das metas estabelecidas, sobretudo porque há um alto investimento em termos financeiros. Dessa forma, esses altos investimentos são oferecidos e, paralelo a isso, há uma cobrança por resultados dessa aplicação financeira de forma eficiente e eficaz.

Essa forma de contrato recebe algumas críticas negativas pela forma como é estabelecida entre os órgãos e instituições, porém acredita-se que é necessário ocorrer uma mudança significativa nas instituições públicas em relação à falta de comprometimento e prestações de contas no que se refere ao dinheiro que a sociedade tem destinado a elas.

Observa-se assim que o programa citado procura progredir em pontos nevrálgicos das universidades públicas e em suas condições do ensino. Seja em nível nacional, estadual ou regional, as diretrizes conduz a uma nova postura, um novo olhar sobre a instituição educacional. Desse modo, esse programa atenua problemas antigos, que se perpetuaram ao longo dos anos e geraram um déficit social irreparável.

Ao longo de sua existência, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte vem se consolidando nos cenários local, regional e nacional por sua importante atuação em todos os níveis educacionais e nas diversas áreas do conhecimento, formando profissionais, contribuindo para uma educação de qualidade, em busca da construção da cidadania, exercendo papel fundamental para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte e, conseqüentemente, do país.

O REUNI inseriu-se na UFRN e passou a reforçar as demandas decorrentes da expansão da matrícula e da inclusão de alunos da rede pública na universidade, fomentada desde a Política de Acesso implantada no ano de 2004. A instituição submeteu sua proposta ao Ministério da Educação e apresentou, nesse documento, as ações a serem desenvolvidas com o diagnóstico inicial da instituição, as metas a serem alcançadas com um cronograma de execução, as estratégias para alcançar

as metas, as etapas e os indicadores. A UFRN submeteu a sua proposta de reestruturação e expansão em 2007, iniciando a sua execução em 2008.

As principais metas do programa dizem respeito ao aumento da taxa de conclusão média nos cursos de graduação presencial de 90% e a uma relação de 18 alunos de graduação por professor na mesma modalidade de curso. Este estudo destaca a primeira meta, por se tratar de um indicador mundial e nacional para qualificar o desempenho das universidades quanto aos seus cursos. Dessa forma, quanto maior a taxa de conclusão média de curso, mais bem qualificado será o desempenho da instituição universitária.

A Taxa de Conclusão Média dos cursos de graduação (TCG) é um indicador calculado por meio da razão entre o total de diplomados nos cursos de graduação presencial (DIP) num determinado ano e o total de ingresso oferecido pela instituição (ING₅) cinco anos antes.

$$TCG = \frac{DIP}{ING_5}$$

De acordo com as Diretrizes Gerais do REUNI (2007), a TCG “não expressa diretamente as taxas de sucesso observadas nos cursos da universidade, ainda que haja uma relação estreita com fenômenos de retenção e evasão”. Nesse sentido, apesar de a TCG ter uma relação com a retenção e a evasão nos cursos, ela também contempla a eficiência com que a universidade preenche as vagas ociosas.

Além disso, é importante esclarecer que a TCG é similar a um indicador de gestão estabelecido pelo Tribunal de Contas da União (TCU), denominado Taxa de Sucesso na Graduação (TSG). Essa taxa é um dos 9 indicadores de qualidade do ensino superior definidos pelo (TCU) e fixados pela Decisão nº 408/2002 – TCU – Plenários. Esses indicadores devem ser calculados e incluídos nos Relatórios de Gestão anuais das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) desde 2002. O seu cálculo é dado da seguinte forma:

$\text{Taxa de Sucesso na Graduação (TSG)} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de diplomados (N}_{DI}\text{)}}{\text{N}^\circ \text{ total de alunos ingressantes}}$
--

número de alunos concluintes (os que completaram os créditos, mesmo não tendo colado grau) dos cursos no ano letivo correspondente ao exercício, somando-se o

número de concluintes nos dois semestres do ano (TCU, 2004). Para o cálculo do número de ingressantes, deve ser considerado o ano do suposto ingresso dos estudantes que se graduam, tomando por base a duração padrão prevista para cada curso (TCU, 2004).

As duas taxas tomam como referência a razão entre o número de diplomados e o número de ingressantes. Porém, a diferença existente entre os cálculos acima é que o número de ingressantes para o cálculo da TCG é referente a 5 anos anteriores ao ano referente ao número de diplomados, ou seja, quando o curso não tem duração de 5 anos, os alunos que concluíram não se referem aos mesmos que ingressaram; esses correspondem a alunos que entraram em semestres anteriores ou posteriores.

Para a TSG, os alunos considerados ingressantes correspondem aos que concluíram, ou seja, essa taxa relaciona os alunos na sua entrada e quando deveriam concluir seus cursos. Sabe-se que essa relação não é tão direta como foi colocado, pois muitos dos alunos não concluem o curso no período previsto. Entretanto, o que se pretende por meio dessa fórmula é revelar se os alunos que ingressam na universidade estão concluindo seus cursos dentro do prazo.. Esse cálculo é uma tendência para detectar as taxas de sucesso das universidades no mundo inteiro.

Acredita-se que essa taxa tem relação direta com um indicador internacional, denominado **rácio de sobrevivência**, adotado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴. De acordo com essa organização, o rácio de sobrevivência é a razão entre o número de estudantes que concluíram e o número de ingressantes que entraram n anos antes. O n corresponde ao número de anos de estudo em tempo integral necessário para concluir o curso.

Esse indicador, assim como a TSG e a TCG, calcula a proporção do número de ingressantes que concluem a sua graduação até o período previsto.

Como o Brasil não é um país membro da OCDE, não se tem dados para comparar ou analisar o rácio de sobrevivência com os demais indicadores anteriormente citados. Além disso, é importante ressaltar que esses indicadores apresentam algumas limitações que restringem a leitura dos resultados. São elas: o fato de o índice não considerar o abandono do curso pelos alunos no primeiro semestre letivo; o abandono devido ao

⁴ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem sua sede em Paris, França. É uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado.

ingresso em outro curso; e, ainda, a não distinção entre diferentes perfis de estudantes, que repercute no desempenho acadêmico dos alunos. Apesar das limitações apresentadas, os indicadores aqui expostos se configuram importantes instrumentos para classificar a educação tanto mundial quanto nacionalmente, além de servirem de base para o desenvolvimento de políticas públicas nesse nível de ensino.

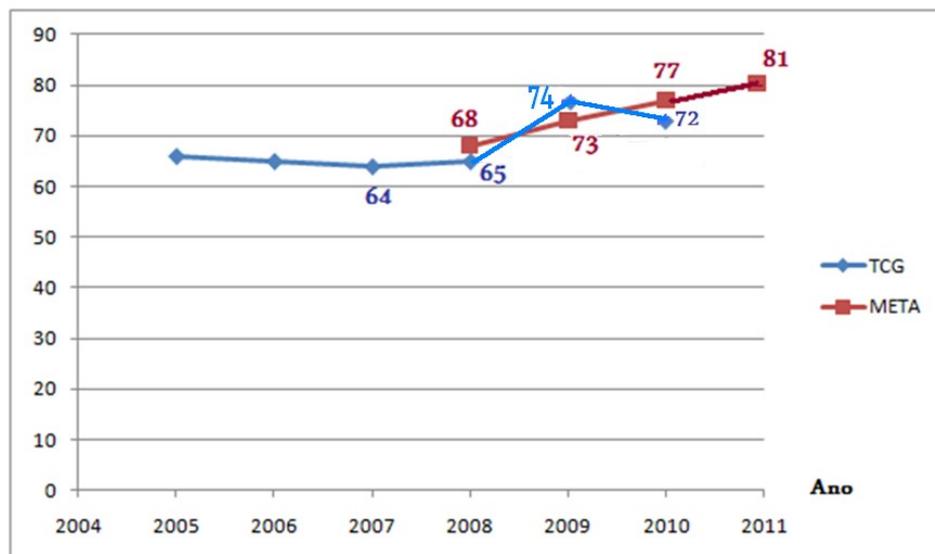
Destaca-se algo em comum entre as taxas apresentadas, ou seja, elas tomam como referência a variável relativa ao tempo que o aluno passa na universidade para concluir seu curso, no intuito de qualificar o desempenho da universidade e do curso quanto ao seu sucesso. Neste estudo, utiliza-se a mesma variável, visto que se apresenta como uma tendência mundial no estudo do desempenho acadêmico. Entretanto, o foco de análise adotado reporta-se ao desempenho do aluno em sua trajetória acadêmica.

Além disso, não é interessante nem para a universidade, muito menos para a sociedade, que o aluno permaneça na universidade mais tempo que o devido. De certa forma, quando o aluno passa mais tempo, há mais investimentos do que o previsto em sua formação, gerando assim um ônus desnecessário à sua formação, não só para a universidade, como também para a sociedade que financia, através do pagamento de seus impostos, os serviços públicos básicos. Em uma sociedade onde se busca a produtividade através da qualidade e da eficácia, um fato como esse gera improdutividade e despesas além do esperado. Um aluno que deveria passar quatro anos em um curso e passa o dobro pode gastar duas vezes o que seria destinado a sua formação.

Entendidas as especificidades dos indicadores de desempenho nos cursos, trata-se agora de voltar à descrição do programa REUNI e suas principais ações interven

início, se
uma da
estabele
pactuou
conform

Taxa de Conclusão de curso



FRN. De
sa taxa é
a UFRN
ara tanto
> a 2012,

Figura 1: Taxa de Conclusão Média dos Cursos de Graduação (TCG) da UFRN – 2007-2011

Fonte: PROPLAN, 2011.

Segundo os dados da PROPLAN (2011), a taxa de conclusão média nos cursos de graduação em 2007 era de 64%. A meta estabelecida segue um aumento gradual até chegar aos 90% no final da execução do Programa e sabe-se que o cumprimento dessa meta depende de vários fatores. Pode-se dizer que todas as ações estabelecidas convergem para alcançar a taxa estimada. Portanto, interferem na execução dessa meta fatores como: eficiência no preenchimento de vagas ociosas; diminuição da retenção; diminuição da evasão; projeto pedagógico de curso revisado; melhoria da infra-estrutura; eficiência didática; assistência estudantil; planejamento da oferta de disciplina; orientação acadêmica

Como mostra a Figura 1, a TCG, em 2008, era de 65%, próximo aos 68% estabelecidos para esse ano. Em 2009, a taxa de 74% foi superior aos 73% estabelecidos e em 2010, a TCG diminuiu para 72%, não alcançando o esperado, que era de 77%. Pode-se concluir que houve uma variação dessa taxa, atingindo um ápice de 74% em 2009. A TCG depende de muitos fatores, principalmente a diminuição no número de repetência e a substituição dos estudantes evadidos. O que pode ter ocorrido para esse aumento da ordem de quase 10%? Algumas hipóteses podem ser levantadas; uma delas é que houve um grande investimento no início do Programa, o que alterou significativamente essa taxa. No ano seguinte, os investimentos se mantiveram, o que justifica a sua permanência na casa dos 70%.

Segundo o documento das Diretrizes Gerais do REUNI (2007), a elevação da taxa de conclusão resultará por meio de

uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos. (REUNI, 2007, p.12)

Quanto à relação de 18 alunos de graduação por professor, as diretrizes apontam que “levará em conta a qualidade do envolvimento da pós-graduação da instituição em cursos de graduação” (REUNI, 2007, p.12).

No intuito de atingir essas metas e de cumprir com os objetivos do REUNI, a UFRN elaborou seu plano enfocando as ações nas seis dimensões propostas pelo Programa em suas diretrizes gerais: ampliação da oferta de educação superior pública, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior, mobilidade intra e inter-institucional, compromisso social da instituição, suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Neste estudo, evidenciam-se somente as dimensões importantes para analisar a problemática da expansão, democratização e reestruturação da UFRN.

Nesse sentido, a ampliação da oferta de educação superior pública na UFRN foi pautada nas seguintes ações: aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão; e ocupação de vagas ociosas. O aumento das vagas, principalmente no período noturno, foi projetado para atender à demanda reprimida do vestibular, que representa a demanda da sociedade por maior número de vagas e criação de novos cursos.

Quanto à expansão do número de vagas na UFRN, foi estabelecida a seguinte meta: criação de 11.716,82 matrículas projetadas⁵, representando 2.700 novas vagas no vestibular até o ano de 2012. As matrículas foram distribuídas entre a criação e ampliação de cursos noturnos e diurnos, como consta na Tabela 2.

Tabela 2: Matrículas Projetadas no REUNI/UFRN, segundo criação e ampliação de cursos 2008 – 2012

Criação e ampliação de cursos	Vagas Anuais					Matrículas Projetadas
	2008	2009	2010	2011	2012	
Novos cursos Noturnos	0	840	1140	1140	1360	5844,61

⁵ A Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais (MAT) é a projeção total de alunos matriculados na universidade, realizada com base no número de vagas de ingresso anuais de cada curso de graduação presencial, a sua duração mínima padrão e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento.

Novos cursos Diurnos	60	670	920	920	1080	4565,55
Ampliação cursos Noturnos	0	64	64	64	64	286,35
Ampliação cursos Diurnos	0	158	196	196	196	1020,31
TOTAIS	60	1732	2320	2320	2700	11716,82

Fonte: Proposta de Reestruturação e Expansão da UFRN, 2007.

Como pode ser observado na Tabela 2, o maior número de vagas se dá na matrícula projetada para os novos cursos noturnos. Nesse caso, há 5.844,61 matrículas projetadas em 18 novos cursos noturnos, representando 50% do total projetado (UFRN, 2007). Depois dos cursos noturnos, outro grande percentual de vagas se concentra nos cursos diurnos: são 4.565,55 matrículas projetadas em 14 novos cursos diurnos, representando 39% do total projetado.

Também há ampliação de vagas para os cursos já existentes. Nesse caso, amplia-se o noturno em 286,35 matrículas projetadas, distribuídas entre 8 cursos, o que representa 2% do total projetado (UFRN, 2007). Quanto à ampliação dos cursos diurnos, há 1.020,31 matrículas projetadas em 14 cursos existentes, representando 9% do total projetado.

Dentre os novos cursos ofertados serão destacados alguns, com a finalidade de justificar a necessidade dessa ação no contexto em que a universidade está inserida. Na área Biomédica, a título de exemplo, houve a criação do curso de Fonoaudiologia, criado para atender à demanda crescente dessa área no estado do Rio Grande do Norte.

Outros cursos em que houve a ampliação das matrículas foram os de Física, Química, Matemática e Biologia. Segundo um estudo realizado pela Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB (2007), citado no documento da UFRN (2007) –, há um déficit de professores no ensino médio, particularmente nas disciplinas referentes aos cursos citados, o que exige da universidade a ampliação do número de vagas nesses cursos. Porém pesquisas revelam que eles apresentam expressivos índices de abandono, ou seja, de insucesso⁶, por parte de seus estudantes, tornando difícil à universidade suprir essa demanda. Nesse sentido, questiona-se: **umentar o número de vagas é suficiente para resolver a deficiência desses profissionais no mercado? De fato o que**

⁶ Neste estudo, o abandono do curso por parte dos alunos é um dos componentes da categoria Insucesso acadêmico.

acontece no interior desses cursos ou até mesmo na profissão para fazer com que o aluno abandone o curso ou não exerça a docência quando titulado?

A bibliografia recorrente indica que as soluções para a melhoria da qualidade do ensino e do acesso universitário não estão somente no âmbito meramente quantitativo. Em muitos casos, é necessária uma reestruturação de cursos, a partir da decisão de qual profissional se busca formar nesse momento de grandes avanços tecnológicos e mudanças no mundo do trabalho. Há também a necessidade de valorização da profissão de professor, para torná-la mais atrativa para esse grupo.

A preparação de professores para o ensino da língua espanhola é também uma demanda atual do sistema de educação básica, que tornou obrigatória a oferta do ensino dessa língua em todos os estabelecimentos de ensino médio. A UFRN não dispunha de uma formação para esse objetivo e estabeleceu como uma de suas metas a criação do curso de Licenciatura em Língua Espanhola.

Há ainda uma demanda por um aumento de vagas nos cursos já existentes, necessitando da criação de turmas noturnas que atendam aos jovens que precisam trabalhar no período diurno. Os casos de estudantes que também são trabalhadores é algo presente nos cursos superiores, principalmente nos noturnos. Como se sabe, essa população enfrenta algumas dificuldades, visto que, em um turno do dia, ou até mesmo nos dois, dedicam-se ao trabalho em detrimento dos estudos e, de fato, isso pode configurar um fator importante de insucesso ou de sucesso. No primeiro caso, justifica-se pelo escasso tempo destinado aos estudos e às atividades universitárias; no outro, refere-se à dimensão subjetiva do aluno, que pode utilizar essa realidade como um elemento motivador que acaba por ultrapassar as dificuldades e configurar uma trajetória acadêmica de sucesso.

A meta de expandir o número de vagas nos cursos da UFRN pode ser analisada comparando as matrículas que foram pactuadas e as que de fato foram realizadas durante o período de implantação e ampliação de alguns cursos até o ano de 2010. A Tabela 3, a seguir, demonstra esse panorama.

Tabela 3: Vagas anuais projetadas e realizadas no REUNI/UFRN, segundo criação e ampliação de cursos 2008 – 2010

Criação e ampliação de cursos	2008		2009		2010	
	Pactuadas	Realizadas	Pactuadas	Realizadas	Pactuadas	Realizadas
Novos cursos	0	0	840	845	1140	1165

Noturnos						
Novos cursos Diurnos	60	60	670	655	920	1005
Ampliação cursos Noturnos	0	7	64	61	64	106
Ampliação cursos Diurnos	0	0	158	184	196	105
TOTAIS	60	67	1732	1745	2320	2381

Fonte: Relatório de Gestão 2010 (UFRN, 2011).

Como pode ser observado, a maioria das vagas pactuadas foram atendidas e até mesmo ultrapassadas durante o período de 2008 a 2010. O último ano a ser tratado, o ano de 2010, revela que o número de vagas foi ultrapassado em quase todas as modalidades de cursos. Nos noturnos, era esperado um aumento de 1.140 vagas; foram abertas 1.165. Nos diurnos, era esperado um aumento de 920 vagas; foram abertas 1.005, 85 vagas a mais. As vagas para ampliação dos cursos noturnos deveriam ser aumentadas em 64, porém ultrapassou esse número e houve um aumento de 106 vagas.

Quanto a essa meta, observa-se que, de maneira geral, a universidade tem cumprido com o estabelecido, e, em alguns casos, ultrapassa o esperado, o que tem contribuído para expandir o número de vagas e oportunizar que mais alunos cheguem aos estudos no nível superior. Porém, sabe-se que aumentar o número de vagas exige que se altere a estrutura da universidade para atender a esse novo contingente de alunos. Para o cumprimento da meta, foi prevista a criação das condições de infraestrutura e de recursos materiais e humanos para funcionamento dos cursos, bem como de ambientes de ensino para atender ao aumento do alunado. Para favorecer a trajetória do aluno na universidade, também foi prevista a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, a reestruturação dos já existentes e a reorganização da estrutura dos departamentos e cursos.

Outras dimensões tratadas na proposta de reestruturação da UFRN são a redução da taxa de evasão e a ocupação das vagas ociosas. Para a UFRN, não há uma relação direta entre retenção e evasão, porém o que se observa é que “existem indícios fortes de que as reprovações, e o insucesso na aprendizagem e na escolha de cursos podem ser fatores que contribuem para a evasão do aluno” (REUNI, 2007, p.15).

A evasão ou o abandono do curso são indicadores de insucesso acadêmico e não podem ser encarados como únicos definidores dessa categoria. Isso porque alguns alunos cancelam seus cursos não somente por não serem capazes de concluí-los, mas também por outros motivos, tais como a aprovação em outro vestibular. Entretanto, como foi discutido anteriormente, há uma tendência, em nível internacional e no Brasil (OCDE e MEC), de considerar que a interrupção do curso, independente de seu motivo, conta para qualificar o desempenho da instituição quanto aos seus cursos.

Além dos aspectos apresentados, estudos revelam que a fase crítica do aluno na universidade são os primeiros períodos do curso, pois, além de estes representarem um período qualitativo em sua vida, ele se depara com uma realidade adversa da anterior. Dessa forma, os maiores índices de abandono são frequentes no primeiro ano de curso (COULON, 2008; TAVARES, 2000; CORREIA, 2003).

Quanto à redução das taxas de evasão e das vagas ociosas, a meta a ser alcançada pela UFRN estabelece a redução da taxa de evasão em 25% nos cursos de graduação, no período de 2008 a 2012. Conforme as propostas apresentadas, a redução da taxa de evasão deverá ser realizada anualmente, da seguinte forma:

Tabela 4: Taxa de Evasão projetada REUNI/UFRN, 2008-2012

Percentual da redução da taxa de evasão	2008	2009	2010	2011	2012
Redução Anual	2	4	5	6	8
Redução Acumulada	-	6	11	17	25

Fonte: Proposta de Reestruturação e Expansão da UFRN, 2007.

A Tabela 4 mostra que a meta é reduzir 2% em 2008, 4% em 2009, 5% em 2010, 6% em 2011, e 8% em 2012. Essa redução gera, em 2012, um percentual acumulado de 25%, um dado que se considera significativo. A evasão pode ocorrer por meio do abandono do curso, efetivação de um novo cadastro em outro curso, falecimento, solicitação espontânea do aluno ou transferência para outra Instituição de Ensino Superior.

Há evidência de que o item que representa maior peso em relação à evasão é o abandono, seguido da efetivação de um novo cadastro. Observa-se que houve uma diminuição no número de abandono, principalmente após 2008, revelando impacto das ações da UFRN para a permanência dos alunos. Ao contrário do

abandono, o número de alunos mudando de curso, ou seja, efetivando um novo cadastro, tem aumentado: em 2007.2 foram 236; em 2008, 481; em 2009, 588 e em 2010, 670. Uma hipótese para esse fato é que o aumento do número de vagas tenha encorajado os alunos insatisfeitos com seus cursos a buscarem um novo e ingressarem em uma nova carreira.

Tabela 5: Taxa de Evasão da UFRN – 2007 a 2010

EVADIDOS	2007.2	2008	2009	2010
Abandono	3.428	3.307	2.649	2.356
Efetivação de novo cadastro	236	481	588	670
Falecimento	1	1	2	4
Solicitação espontânea	28	102	203	312
Transferência para outra IES	88	146	100	68
TOTAL	3.781	4.037	3.542	3.410
Matriculados	21.647	38.521	40.842	42.877
% Evadidos/Matriculados	18%	11%	9%	8%

Fonte: PROPLAN, 2011.

No último ano de sua execução, 2012, o programa REUNI completa o tempo breve de 5 anos para diminuir a taxa de evasão na UFRN. Algumas ações têm impactos em curto prazo, porém a maioria das ações gerará mudanças que só poderão ser mais bem visualizadas num tempo maior que os anos propostos. Nesse sentido, sabe-se que algumas metas não poderão ser alcançadas no tempo da finalização do programa. Algumas precisarão de mais tempo para serem alcançadas, ou pode ser que não sejam atingidas como esperado.

Quanto à concessão de bolsas, vale salientar que essa meta é citada em dois momentos na proposta feita pela universidade, inserida no subitem *Redução da taxa de evasão*, com o propósito de aumentar 500 bolsas de monitoria, 450 de iniciação científica, 140 de iniciação à docência (licenciaturas) e 200 de inovação tecnológica. No segundo momento, a meta se amplia, surgindo na dimensão referente ao Compromisso Social da Instituição no subitem *Programas de assistência estudantil*. Nesse item, o propósito é atender a 600 alunos com a concessão de Auxílio Financeiro no período de 2008 a 2012, além das outras modalidades já contempladas nas várias dimensões, consideradas neste projeto como de assistência estudantil. Como a segunda meta engloba e amplia a primeira, este estudo se detém à análise da segunda. Observa-se na Tabela 6, a dinâmica da ampliação das bolsas.

Tabela 6: Bolsas de Assistência Estudantil REUNI/UFRN – Projeção 2008 a 2012

Tipo de Bolsa	2008	2009	2010	2011	2012	Totais
Inovação Tecnológica	0	50	50	50	50	200
Iniciação Científica	0	80	140	100	130	450
Extensão	0	170	60	90	30	350
Iniciação à Docência	0	35	35	35	35	140
Monitoria	0	180	170	60	90	500
Auxílio Financeiro	200	50	50	50	50	400
Totais	200	565	505	385	385	2040

Fonte: Proposta de Reestruturação e Expansão da UFRN, 2007.

Até o ano de 2011, os dados disponibilizados no Relatório de Gestão 2010 da UFRN revelam que esta meta vem sendo cumprida. Esse fato pode ser visualizado por meio da Tabela 7:

Tabela 7: Bolsas de Assistência Estudantil REUNI/UFRN – Meta pactuadas e realizadas – 2008 a 2010.

Tipo de Bolsa	Metas pactuadas e realizadas			Total acumulado em 2010
	2008	2009	2010	
Inovação Tecnológica	0	50	50	100
Iniciação Científica	0	80	140	220
Extensão	0	170	60	230
Iniciação à Docência	0	35	35	70
Monitoria	0	180	170	350
Auxílio Financeiro	200	50	50	300
Totais	200	565	505	1270

Fonte: Relatório de Gestão do Exercício de 2010, 2011.

Como pode ser observado na Tabela 7, em todos os tipos de bolsa (Inovação Tecnológica, Iniciação Científica, Extensão, Iniciação à Docência, Monitoria e Auxílio Financeiro) houve um incremento na oferta, cumprindo o que fora proposto como meta na Proposta de Reestruturação e Expansão da UFRN, em 2007. Em 2008, houve um aumento de 200 bolsas, em 2009, de 565 bolsas e em 2010, 505, o que computa um total acumulado de 1.270 bolsas até o ano de 2010. Pela meta

estipulada, esse número deverá chegar a um total acumulado de 2.040 até o ano de 2012.

As bolsas favorecem a permanência dos alunos na universidade na medida em que oferecem uma remuneração. Nesse sentido, a bolsa auxilia financeiramente o aluno em suas despesas e possibilita que ele se dedique a seus estudos, sem ter que dividir seu tempo de estudo com o trabalho. Esse fato, aparentemente simples, representa um grande diferencial na formação do estudante universitário.

Quanto à ocupação de vagas ociosas, a UFRN esclarece que as oferecidas por meio do vestibular são todas preenchidas, enquanto que as ociosas correspondem àquelas decorrentes de desistência ou de óbito. Elas são preenchidas por meio de transferência voluntária, reingresso e convênio (Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-g).

As metas para execução dessa dimensão foram reduzir as vagas ociosas, com a oferta de vagas por meio da transferência voluntária, reingresso e convênios no período 2008-2012. A oferta de vagas para redução das vagas ociosas foi distribuída no período de 2008 – 2012 da seguinte forma:

Tabela 8: Ocupação das Vagas Ociosas REUNI/UFRN – Projeção 2008 – 2012

Ocupação de Vagas Ociosas	2008	2009	2010	2011	2012
Transferência Voluntária	94	150	150	150	150
Reingresso	102	102	102	102	182
Convênio	62	65	70	75	80
Totais	258	317	322	327	412

Fonte: Proposta de Reestruturação e Expansão da UFRN, 2007.

Quanto à ocupação das vagas apresentadas, alguns dados podem ser revelados por meio da análise dos concursos para transferência voluntária e reingresso desenvolvido pela COMPERVE/UFRN.

A transferência voluntária, como o próprio nome diz, consiste na transferência, para a UFRN, do vínculo que o aluno de curso de graduação mantém com a instituição de origem nacional, mediante ocupação de vagas específicas e aprovação em processo seletivo próprio. Em relação à transferência voluntária, o site disponibilizava 4 concursos: um em 2008, dois em 2009 e um em 2010. No ano de 2008, foram oferecidas 94 vagas, como proposto na meta acima, porém só foram preenchidas 42, ou seja, cerca de 44% do total. Em 2009, os dois concursos

somaram um total de 431 vagas; dessas, foram preenchidas 318, um pouco menos que 74%. O número de vagas ofertadas em 2009 foi mais que o dobro do número proposto para esse ano; além disso, houve um aumento representativo do número de vagas preenchidas. Em 2010, foram oferecidas 377, mais que o dobro proposto, que era de 150, e só foram preenchidas 194, ou seja, 51,4%. Observa-se que as metas propostas nos anos de 2009 e 2010 foram atingidas e ultrapassadas, representando uma ação exitosa para a universidade.

O reingresso ocorre mediante realização de concurso e consiste no retorno do aluno à instituição, tanto para vinculação em outro curso de graduação, como para sua vinculação a outra ênfase, habilitação ou modalidade do mesmo curso por ele concluído. Os concursos seletivos para reingresso, disponíveis no *site* da COMPERVE, são quatro, sendo um em 2008, um em 2009 e dois em 2011. O primeiro ofereceu 102 vagas, como observado na tabela acima. Desse número, foram preenchidas 96, quase o total. Em 2009, foram oferecidas 110 vagas, mais do que as 102 propostas, porém, só foram preenchidas 56, ou seja, aproximadamente 50%. Em 2011, os dois concursos ofereceram 484 vagas, mais do que o proposto para os quatro anos anteriores. Desse total, foram preenchidas 324, o que aproximadamente corresponde a 67% do total. Se acumular o número de vagas propostas desde 2008 até 2011, tem-se 408 vagas propostas como meta do REUNI. No entanto, se acumular o número de vagas preenchidas de 2008 até 2011, tem-se 476, ou seja, mais do que o proposto para esses anos. Tanto na transferência, como no reingresso, as metas foram superadas.

Observa-se, na discussão dessa dimensão, que a ampliação da oferta de vagas está atrelada a várias ações que a universidade tem realizado por meio do Programa REUNI. Apesar do pouco tempo de execução destinado ao programa, já se pode observar que as ações têm tido repercussões positivas na universidade.

No que refere à Reestruturação Acadêmico-Curricular e Renovação Pedagógica da Educação Superior, tais dimensões têm a finalidade de desenvolver ações na estrutura acadêmica, pedagógica e curricular dos cursos, e também na formação de professores, com o intuito de alicerçar as mudanças propostas.

A primeira dimensão trata da reestruturação acadêmica da universidade e também curricular dos cursos oferecidos. A proposta explicita a dificuldade da universidade em articular os diversos segmentos acadêmicos da instituição em um projeto único. Segundo o documento acima citado, “A estrutura é complexa, sendo

necessária a integração e envolvimento dos atores institucionais para que funcione de forma articulada” (UFRN, 2007, p. 24).

No âmbito da universidade, de modo geral, a principal meta estabelecida diz respeito à revisão da estrutura acadêmica por meio da elaboração de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Tal documento “é um instrumento de planejamento e determina os fins e os meios da ação pedagógica na universidade”. Além disso, ele comporta as “reflexões e decisões políticas, administrativas e legais e estabelece as estratégias de antecipação das ações acadêmicas a construir uma realidade futura” (MEC, 2010, p.6). Esse documento “é o plano estratégico que define os rumos da instituição universitária em termos de seu desenvolvimento e suas metas”. Além disso, ele “explicita a missão da Universidade, os objetivos institucionais e o projeto pedagógico institucional orientador da política para a UFRN” (MEC, 2010, p.6).

A partir da criação de um documento orientador dos diversos segmentos acadêmicos, a UFRN estabeleceu como meta a revisão e a criação de Projetos Pedagógicos de alguns cursos na instituição. A proposta da UFRN, nesse sentido, foi a revisão de 44 Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a construção 18 deles em novos cursos. Quanto à revisão dos cursos, 14 foram realizados até o início de 2011; os 30 restantes estão em processo de reestruturação e têm até o final do ano de 2012 para serem finalizados. Os cursos que tiveram os seus projetos pedagógicos reestruturados foram:

CENTRO	CURSO	RESOLUÇÃO CONSEPE
CCSA	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	018/2007
CCSA	PEDAGOGIA	139/2009
CCS	ENFERMAGEM	111/2008
CCS	NUTRIÇÃO	092/2008
CT	ENGENHARIA QUÍMICA	067/2008
CT	ENGENHARIA DE MATERIAIS	177/2010
CT	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	069/2008
CT	ENGENHARIA TÊXTIL	220/2010

CT	ZOOTECNIA	068/2008
CERES	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	045/2007
CERES	PEDAGOGIA	065/2007
CERES	ADMINISTRAÇÃO	083/2011

Figura 2: Cursos com Projetos Pedagógicos Reestruturados por meio do REUNI/UFRN (2007-2011)

Fonte: Programa REUNI/UFRN, 2011.

Além desses cursos, ainda houve a construção dos Projetos Pedagógicos de 17 dos 18 novos cursos. São eles:

CENTRO	CURSO	PROJETO PEDAGÓGICO
CCET	Ciências Atuariais	077/2008
CB	Biomedicina	082/2008
CB	Ecologia	048/2002
CCHLA	Dança (Licenc.)	073/2008
CCHLA	Gestão Políticas Públicas	107/2008
CCHLA	Publicidade e Propaganda	071/2008
CCHLA	Língua Espanhola (Licenc.)	066/2008
CCS	Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde	081/2008
CCS	Farmácia	087/2008
CERES	Língua Espanhola (Licenc.)	065/2008
CERES	História (Bac.)	064/2008
CERES	Geografia (Bac.)	063/2008
CT	Engenharia Mecânica	Processo em Avaliação
CT	Engenharia Biomédica	042/2011
CT	Engenharia de Produção	070/2008
CT	Engenharia dos Materiais	177/2010
CT	Engenharia de Telecomunicações	038/2011
ECT	Bacharelado C&T	084/2008

Figura 3: Situação do Projeto Pedagógico dos 18 novos cursos, REUNI/UFRN (2008-2011)

Fonte: Programa REUNI/UFRN, 2011.

Como consta na Figura 2, somente o curso de Engenharia Mecânica ainda não concluiu o seu projeto pedagógico; todos os outros já os tiveram elaborados e aprovados. Mas em que consiste o PPC? E qual a sua importância?

O PPC na graduação é um documento que tem por finalidade expressar os parâmetros para a ação educativa, fundamentando-se no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), nas Políticas Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ele traz as diretrizes para as gestões acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso (UFMG, 2011). Tal documento é dinâmico e deve estar em permanente construção, devendo ser elaborado, re-elaborado, implementado e avaliado.

Desse modo, essa ação é fundamental na proposta de reestruturação da universidade pública. Segundo Chaves e Mendes (2009), os novos regulamentos de curso:

Estabelecem currículos mais flexíveis; possibilitam o aproveitamento de estudos e práticas profissionais; definem que parte da carga horária pode ser cumprida por meio do ensino à distância; facilitam a recuperação de estudos; criam regras frouxas para mobilidade estudantil; admite exames de recuperação para os estudantes reprovados, dentre outros aspectos (CHAVES e MENDES, 2009, p. 62).

Tais medidas tornam-se mais flexíveis à formação do aluno na universidade e, de certa forma, facilitam a sua trajetória acadêmica. Porém, segundo as autoras, essas ações representam uma mudança substancial na organização dos cursos de graduação, cuja consequência seria a queda na qualidade do ensino, visto que tais medidas são incompatíveis com um ensino baseado em uma sólida formação teórico-prática (CHAVES e MENDES, 2009).

O programa REUNI também previa ações de mobilidade Intra e Interinstitucional. O intuito era criar e implementar uma política de mobilidade estudantil na UFRN, em âmbito interno, estadual e internacional, no período de 2008 a 2012, que permitisse o aprimoramento dos programas já existentes e a criação de novos programas.

Além dessas ações, o REUNI também se destinou à formação de professores, tendo em vista que os estes são os atores principais na execução das propostas de curso. Nesse sentido, a UFRN contemplou a dimensão da renovação pedagógica da educação superior, estabelecendo como meta a implementação de ações para atualização pedagógica e capacitação de 75% do corpo docente da UFRN até 2012. Essa ação visa à incorporação de novas metodologias de ensino-aprendizagem, à produção de material didático-pedagógico e ao restabelecimento da relação professor aluno.

Nesse sentido, as ações para atualização e capacitação do corpo docente pressupõem a incorporação nos projetos pedagógicos de “metodologias inovadoras que favoreçam a apreensão da complexidade dos fenômenos sociais e educacionais e do processo ensino-aprendizagem”. A renovação dos projetos político-pedagógicos só poderá ser desenvolvida por meio da compreensão da proposta

elaborada por parte do professor e de uma prática inovadora que articule “conhecimentos específicos e didático-pedagógicos em um processo dialogado entre teoria, campo de desenvolvimento profissional e as especificidades do fazer docente” (UFRN, 2007, p. 47).

Desse modo, a UFRN, para garantir a atualização e capacitação dos professores, a produção de material didático e a utilização de novas alternativas pedagógicas, articulou o Programa de Atualização Pedagógica, criado em 2003, com a Secretaria de Ensino à Distância (SEDIS) e a Oficina de Tecnologia Educacional do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Essa parceria proporcionou a oferta de vários cursos durante os anos de 2008 a 2011.

Na tabela abaixo, pode-se visualizar o número de professores participantes, tanto nos cursos de atualização pedagógica, quanto nas demais atividades oferecidas pelo PAP.

Tabela 9: Professores participantes das ações de atualização pedagógica, oficinas, minicursos e seminários, REUNI/UFRN (2007 a 2011).

ANO	CURSOS DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA	OFICINAS, MINICURSOS E SEMINÁRIOS
2007	39	396
2008	57	453
2009	268	708
2010	196	1230
2011	135	-
TOTAL	695	2787

Fonte: Informativo do PAP/UFRN, 2011.

Como se pode observar na Tabela 1, os cursos de atualização pedagógica tiveram um aumento considerável do ano de 2008 para o ano de 2009. Vale salientar que, de junho de 2007 a abril de 2011, foram contratados 820 professores efetivos; desses, 695 participaram dos 14 cursos oferecidos pelo PAP, ou seja, mais de 80% dos professores. Considerando que o curso de atualização pedagógica é obrigatório para os professores que ingressaram na universidade, podendo ser feito durante os 3 anos do estágio probatório, é significativo que a maioria dos professores tenham feito o curso no primeiro ano de sua atuação como docentes.

Quanto ao envolvimento dos professores nas oficinas, minicursos e seminários, a Tabela 9 mostra que vem aumentando a participação dos professores nessas atividades. Em 2007, somente 396 participavam; em 2008, aumentou para

453; em 2009, esse número foi para 708; e, em 2010, o último ano de que se tem informação, o número passou para 1.230. Vale salientar que a universidade, em dezembro de 2010, tinha 2.246 docentes; desses, 1.871 efetivos, 163 substitutos e o restante são professores do ensino básico, técnico, tecnológico (187) e visitantes de ensino superior (25). Ao considerar o quadro de magistério da UFRN e o último ano de realização das atividades pelo PAP, mais da metade dos professores participaram das oficinas, seminários e minicursos. Quanto ao número total de participantes, que é de 2.787, não se podem tirar conclusões do percentual de professores que realizaram o curso, visto que eles podem ter participado em mais de um ano.

A partir desses dados, conclui-se que a participação dos professores vem aumentando a cada ano, o que é bastante positivo, já que existe a necessidade de apreender as novas metodologias e de se apropriar das novas ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino. Além disso, ao oferecer cursos aos professores, a universidade colabora com a formação continuada, necessária para analisar e refletir sobre a prática docente.

Portanto, descrito o contexto em que os alunos da UFRN estão inseridos, busca-se, no próximo capítulo, dissertar sobre o fenômeno do sucesso e insucesso acadêmico, principais categorias de análise deste estudo.

2. Tendências do Sucesso no Desempenho Acadêmico do Alunado

Este capítulo dedica-se a explorar os conceitos existentes sobre duas categorias opostas que permeiam todo este trabalho: Sucesso e Insucesso. Pretende-se sintetizar e articular, de forma significativa, as tendências que revelam fatores que, na sua interatividade, contribuem para esclarecer o fenômeno do sucesso acadêmico e, em contraposição, favorece o insucesso.

Além disso, este estudo pretende fazer uma análise dos diversos fatores explicativos que se conjugam na produção de percursos acadêmicos diferenciados, relativos ao sucesso na UFRN. Para tanto, contextualiza, em seu desenvolvimento, sobre as teorias explicativas do sucesso e do insucesso acadêmico e alguns indicadores dessas categorias relativas ao alunado da UFRN. Dessa forma, pretende-se contribuir com algumas reflexões sobre o desempenho do aluno na universidade e avançar nos estudos sobre essa temática.

2.1 Diferentes olhares sobre o Sucesso e o Insucesso acadêmico

A entrada na universidade exige, por parte do aluno, uma série de adaptações em níveis pessoais, sociais e acadêmicos. De fato, entrar na universidade e permanecer nela implica adaptar-se a um novo ambiente, a uma nova cultura, portanto, a novas maneiras de agir e pensar. Dessa forma, a relação com essa escola de nível superior estabelecida pelo aluno em sua trajetória pode se configurar de maneiras diversas, tanto durante, quanto ao final dela, decorrendo, nesse processo, trajetórias que poder ser classificadas como de sucesso ou insucesso (COULON, 1995).

Seguindo esse norte, o presente item dedica-se a explorar os conceitos existentes sobre essas duas categorias que permeiam todo este trabalho: Sucesso e Insucesso. Pretende-se sintetizar e articular, de forma significativa, os indicadores que, na sua interatividade, contribuem para esclarecer o fenômeno observado e, por outro lado,, favorecem o sucesso.

Etimologicamente, a palavra *sucesso*, segundo o Dicionário Luft (2000), vem do latim *sucessu(m)*, o qual assume, entre outros, o significado de “bom êxito, resultado feliz”. No que se refere à outra categoria de análise e, por meio da mesma fonte bibliográfica, o termo *insucesso* surgiu do latim *insucessu(m)*, que significa

“mau resultado, fracasso”. A essência do significado das duas categorias faz com que se transite por ideias inter-relacionadas, porém opostas, mas que, neste estudo, são tomadas como complementares.

O termo insucesso acadêmico seria um impedimento ou mesmo uma interrupção ao prosseguimento dos estudos. Sendo assim, definir o insucesso parece relativamente fácil; bastaria levantar dados tais como: reprovações, repetências, abandonos, números de alunos matriculados, número de concluintes, número de anos para a conclusão de um curso, entre outros. Porém, sabe-se que esses dados são reflexos de fatores ligados ao desempenho do aluno e do professor, à instituição ou até mesmo ao currículo adotado (ALARCÃO, 2000). Portanto, ao adentrar na discussão desses termos, este estudo apresenta uma reflexão sobre algumas tendências internacionais e nacionais utilizadas para classificar esses desempenhos acadêmicos.

É importante ressaltar que o insucesso está presente em todos os níveis educacionais, inclusive na universidade. Nas séries iniciais, essa situação desencadeia dificuldades para as séries seguintes, podendo até contribuir para a interrupção do fluxo do aluno. Nesse nível de ensino, os programas sociais que vinculam a participação à frequência escolar fazem com que muitos continuem na escola, prosseguindo nos estudos, sem, contudo, obter êxito no nível de aprofundamento de seus conhecimentos. Esse fato é realçado, sobretudo, por força da orientação legislativa que impede a retenção do aluno na série a que está vinculado. Com isso, estatisticamente, o abandono escolar apresenta-se reduzido, perpetuando a ideia de que as crianças estão na escola e, por isso, estão aprendendo (UNESCO, 2007). No entanto, como professora desse nível de ensino, observa-se que as intervenções no desempenho dos alunos não atingem os resultados esperados, o que revela trajetórias de insucesso.

No que concerne ao desempenho acadêmico, essa situação apresenta algumas especificidades, como a não obrigatoriedade no cumprimento desse nível e a flexibilidade curricular, que permite ao aluno dar direcionamentos específicos ao curso a que está vinculado. No entanto, a exigência crescente do mercado de trabalho por níveis cada vez mais altos de escolarização favorece a busca por uma formação acadêmica em um curto período de tempo. Nesse sentido, um dos indicadores de insucesso no ensino superior são o prolongamento do tempo de conclusão e também o abandono do curso (VIEIRA, 2007).

É importante esclarecer que insucesso e abandono não possuem a mesma definição, ou seja, o abandono é um dos indicadores de insucesso acadêmico. São vários os motivos que podem acarretá-lo: uma mudança de curso, uma escolha mal feita que gere falta de afinidade com a área, a interrupção do curso pela necessidade de trabalhar, a falta de motivação, entre outras causas. Devido ao seu crescimento, o abandono é encarado, por vários países, inclusive os europeus, como um problema que entrava o desenvolvimento de um país e revela outros aspectos de uma problemática mais global, que abrange questões educacionais, sociais, políticas e econômicas, revelando, assim, a incapacidade de as instituições sociais reverterem tal situação (VIEIRA, 2007). Nesse contexto, tanto o insucesso quanto o abandono dizem respeito a qualificações escolares negativas.

Numa perspectiva antropológica, o insucesso dá-se quando ocorre um antagonismo ou uma separação entre a cultura da instituição de ensino e a cultura trazida pelos alunos. Nessas culturas, dominam diferentes tipos de saberes: uns ligados a um conhecimento não letrado, predominante no grupo doméstico, outros, a um conhecimento escrito, sistematizado, próprio do ensino oficial. O insucesso ocorre quando o conhecimento não letrado predomina diante do conhecimento transmitido pela instituição de ensino (DUARTE, 2000 citado por COSTA, 2008).

Na perspectiva sociológica, o insucesso é definido como um fenômeno relacional que implica vários fatores: alunos, família, escola, professores e política educativa. Ele é definido como “um fenômeno multifacetado, constante, seletivo e cumulativo” (COSTA, 2008, p. 14). Quanto às características citadas acima, explica-se: é multifacetado, pois resulta de um conjunto de interações de diversas causas; é massivo, por abranger um grande número de alunos; é constante, por ser comum em todos os níveis de escolarização e instituições escolares; é seletivo, por afetar diferentemente os alunos de todos os meios sociais, sendo mais acentuado nos meios socialmente desfavorecidos; é cumulativo, por não ser um acontecimento isolado na vida do aluno, podendo repetir-se nos anos seguintes (BENAVENTE E CORREA, 1980 citados por COSTA, 2008).

É importante ressaltar que as perspectivas ressaltadas anteriormente revelam diferentes visões do insucesso, associando-o a uma diversidade de variáveis. Atualmente, o que se observa é a tentativa de quantificar esse fenômeno, estabelecendo, para isso, fórmulas que tentem revelar o desempenho da instituição universitária, seus cursos, estudantes e servidores. Para tanto, há de se definir um

referencial, estabelecido pela instituição ou órgão regulador, ao qual está submetida a universidade, e não se pode estar alheio a esse tipo de avaliação, visto que este é estabelecido por leis e órgãos que regem as instituições de ensino superior, no caso deste estudo, as universidades (VIEIRA, 2007).

Como já foi citado no capítulo anterior, existem algumas taxas e indicadores que evidenciam tendências para qualificar a educação superior no Brasil e no mundo. Em âmbito internacional, existe uma taxa designada *rácio de sobrevivência*, definido pela OCDE, que é aplicada para qualificar alguns países quanto ao tempo de sobrevivência do aluno no ensino superior. Tal parâmetro acaba por definir o desempenho da educação superior por país e classifica-os em países de sucesso e países de insucesso (VIEIRA, 2007).

A instituição estudada, a UFRN, estabeleceu, ao longo dos anos, índices que qualificam o desempenho do estudante: O Índice de Rendimento Acadêmico – IRA –, Média de Conclusão – MC –, Média de Conclusão Normalizada – MCN –, Índice de Eficiência Acadêmica – IEA – e Índice de Eficiência Acadêmica Normalizada – IEAN (UFRN, 2009). Além desses índices, a UFRN, todos os anos, divulga em um documento denominado Relatório de Gestão, indicadores de rendimento acadêmico, estabelecidos pelo Tribunal de Contas da União (TCU)⁷, quanto à instituição e ao sucesso de seus cursos. E, para efeito do cumprimento de metas, em alguns programas desenvolvidos pela UFRN, existem metas definidas por meio de taxas/indicadores a serem atingidas pela instituição ao final do desenvolvimento do programa. Um exemplo é a taxa média de conclusão de cursos de graduação, definida pelo programa REUNI, que estabeleceu como meta a ser cumprida pelas instituições atingir um índice de 90% nesse quesito.

Nesse contexto, têm-se algumas taxas/indicadores que permeiam a gestão da UFRN e definem, dentro desses parâmetros, o desempenho da instituição de maneira ampla e específica. Dessa forma, a UFRN aplica fórmulas pré-estabelecidas por órgãos reguladores que classificam as instituições quanto às demais e, de forma específica, revelam dados referentes à sua gestão. Para atender ao objetivo deste estudo, houve a necessidade de buscar alguns desses indicadores de desempenho da UFRN, como o IRA e o TSG, por serem um instrumento de

⁷ Os Indicadores de desempenho das IFES definidos pelo TCU, por meio da DECISÃO Nº 408/2002-PLENÁRIO, são os seguintes: Custo Corrente / Aluno Equivalente; Aluno Tempo Integral / Professor; Aluno Tempo Integral / Funcionário; Funcionário / Professor; Grau de Participação Estudantil (GPE); Grau de Envolvimento com Pós-Graduação (GEPG); Conceito CAPES/MEC para a Pós-Graduação; Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD); Taxa de Sucesso na Graduação (TSG).

avaliação utilizado pela instituição estudada para qualificar o desempenho acadêmico de seus estudantes.

Observa-se que a instituição estudada utiliza-se de indicadores, índices e taxas que sofrem influências de políticas e órgãos internacionais e repercutem nacionalmente na maneira como o sistema de ensino, as instituições e os órgãos reguladores estabelecem seus parâmetros para avaliar os desempenhos acadêmicos em várias instâncias. Tais parâmetros são utilizados como indicadores de gestão e subsidiam políticas nacionais e locais no que concerne à educação superior. Além disso, também servem para qualificar as instituições e seus estudantes quanto aos seus desempenhos.

A outra categoria que faz parte dessas reflexões trata do sucesso acadêmico. Utiliza-se aqui a definição de Tavares (2000), que compreende:

Sucesso acadêmico não é apenas o sucesso escolar ou educativo, mas também o sucesso pessoal, social e comunitário que deverá atingir o estudante universitário durante o tempo de sua vida no interior da academia que não poderá ser medido, apenas, pelas classificações ou notas do seu rendimento escolar, mas, sobretudo pelo desenvolvimento de capacidades e competências relacionais, de discernimento, de iniciativa, de espírito crítico e de bom senso que lhe permitam depois, na sua atividade profissional, responder de um modo adequado e eficaz às mais variadas situações que a vida e a futura profissão lhes irão proporcionar. (TAVARES, 2000, p. 8)

A expressão conceitual acima indica o sucesso acadêmico nas várias dimensões, sejam elas: educacional, pessoal, social e comunitária. Isso significa uma visão do aluno inserido num conjunto de fatores complexos e inter-relacionados, que o leva ao exercício pleno de sua cidadania. As dinâmicas de suas competências e habilidades contribuem, assim, para o favorecimento da sua melhor formação profissional, o que potencializa o sucesso social, profissional, cultural; numa palavra, humano (TAVARES, 2000, p. 8).

Partindo do conceito de sucesso mencionado acima, pode-se concluir que essa categoria apresenta dimensões objetiva e subjetiva. A primeira pode ser entendida por meio de critérios de classificação ou por notas, podendo ainda ser estabelecida “por la Administración, por cuanto establece quién debe promocionar o no” (MARTÍNEZ-OTERO, 2009, p. 70). Apesar de existirem conceitos pré-estabelecidos sobre essa categoria, ela depende do sistema de ensino ou instituição educacional em que o aluno está inserido; ou seja, os critérios que definem o bom

desempenho em determinado momento de sua formação vão ser estabelecidos para que o aluno possa avançar em sua trajetória educacional.

Portanto, apesar de conter critérios objetivos para definir a categoria referida, tais critérios dependem de uma visão subjetiva dos sistemas de ensino e instituições educacionais. Isso porque eles foram estabelecidos por profissionais ou grupos de pessoas que trazem visões, ideias e valores do contexto cultural em que vivem. O que se observa, por meio das fórmulas criadas para qualificar o desempenho da instituição, dos cursos e dos alunos, é uma tendência em considerar os discentes de sucesso como os que apresentam melhores desempenhos e conseguem prosseguir nos estudos sem interrupção. Desse modo, as notas, conceitos e fatores objetivos ligados ao desempenho tornam-se importantes indicadores para o estudo do sucesso educacional em diferentes instituições.

Quanto à dimensão subjetiva, o sucesso, ou até mesmo o insucesso, fazem referência a capacidades e competências a serem desenvolvidas, difíceis de serem mensuradas. São necessárias, portanto, quando se avaliam a formação do aluno e sua posterior atuação profissional. Nesse caso, “algunos alumnos pueden, por ejemplo, sentirse fracasados si únicamente obtienen un aprobado y no alcanzan el anhelado sobresaliente” (MARTÍNEZ-OTERO, 2009, p. 70).

Um dos indicadores que reflete a dimensão subjetiva trata de como o aluno vivencia a transição entre o ensino médio e o superior. Segundo Ratingan (citado por CORREIA, 2003), essa transição pode se configurar numa situação de vulnerabilidade, potencializadora de crises, assim como numa fonte de desafios para o desenvolvimento do aluno. Nesse contexto, quando os níveis de desafios são elevados, podem gerar problemas para as atividades acadêmicas, pessoais e sociais, além de problemas relativos à identidade e ao desenvolvimento vocacional do aluno (CORREIA, 2003).

O desempenho acadêmico satisfatório, para muitos estudantes, está relacionado a uma boa adaptação à universidade; ou seja, aos fatores de ordem pessoal e a variáveis associadas à instituição. Nesse sentido, Tavares (2000, p. 202) considera três domínios do sucesso e insucesso:

- **O domínio acadêmico:** Trata do desempenho acadêmico, competências de estudo, avaliação do conteúdo e método de currículo do curso;
- **O domínio social-relacional:** Está relacionado à maneira de estar na universidade, à adaptação ao papel de estudante universitário, à inclusão no

contexto universitário, à satisfação com o ambiente social e relacional e à aceitação das oportunidades oferecidas pela instituição;

- **O domínio bio-psicológico:** Está relacionado à saúde física e psicológica, à qualidade de vida e bem-estar e, de maneira geral, à satisfação com a vida.

Os domínios acima, definidos por Tavares (2000), referem-se à organização acadêmica e à atuação do aluno na instituição de ensino. O domínio acadêmico também se explicita por meio do desempenho do estudante em seus cursos, inferido por meio de notas. No entanto, o domínio sócio-relacional e o bio-psicológico evidenciam a subjetividade do indivíduo, a maneira como cada um está na universidade. Nota-se que, enquanto estudante universitário, a dimensão subjetiva do acadêmico é algo significativo em sua formação profissional, pois a maneira como concebe a universidade e consegue permanecer nela interfere em sua “passagem” por esse nível de ensino. Ou seja, a formação pode, para muitos alunos, ser desencadeadora de mudanças, não só na formação de uma profissão, mas também na formação para a vida adulta. Para se obter sucesso, espera-se que o aluno apresente domínio desses três componentes.

Dessa forma, não só os conteúdos, mas também as relações interpessoais, o novo lugar ocupado pelo indivíduo são instrumentos de aprendizado que geram uma mudança de pensamento e de postura diante da vida, dos outros e da futura profissão. Isso porque, diferentemente do ensino médio, o ensino superior possui outra estrutura de funcionamento, que exige do aluno novos comportamentos e o desenvolvimento de novas habilidades e competências para lidar com esse novo mundo que se apresenta (COULON, 1995).

Tomando por base os domínios apresentados por Tavares (2000), Correia (2003) considera que as dimensões que podem influenciar de maneira direta ou indireta na trajetória acadêmica do aluno, são:

- **Dimensão individual:** Inerente ao próprio aluno;
- **Dimensão pedagógica/didática:** Relacionada aos docentes e ao currículo;
- **Dimensão Institucional:** Relacionada à universidade;
- **Dimensão ambiental externa:** Relacionada à universidade, quanto aos alunos em situação de mudança residencial em termos geográficos, uma vez que, acredita-se, esses têm mais dificuldade de integração do que os outros que residem na zona da instituição de ensino.

Embora a exposição acima apresente denominações diferentes das citadas pelo autor anterior, é possível perceber que são mantidas as essências de cada uma dessas dimensões em relação ao estudante. Ressalta-se que há um detalhamento ou uma objetivação de cada uma das dimensões, pondo em detalhes algumas sutilezas. As dimensões acima citadas apresentam variáveis que podem influenciar no percurso acadêmico do aluno em sua formação em nível superior. Essas variáveis podem ser observadas no quadro abaixo, como expõe a própria autora.

Dimensões			
Individual (intrínseca ao aluno)	Pedagógica/Didáctica (docentes e currículos)	Institucional (universidade)	Ambiental Externa (envolvente à universidade)
Percurso Escolar	Interacção Professor-Aluno	Equipamentos e Serviços	Transição – novo espaço de vida (culturais)
Desempenho escolar	Nível de Atractividade do curso	Condições de Frequência	Transição – novo espaço de vida (geográficos)
Dados Sócio-Económicos	Ritmos de Trabalho	Grau de Integração/ Participação	
Contactos Pessoais	Organização Curricular		
Factores Psicológicos	Transmissão de Conhecimentos		

Figura 4: Dimensões influenciadoras do percurso académico dos alunos

Fonte: Adapt. de: SILVA, Custódio; MENDES, Lourenço. Abandono Universitário: Estudo de caso no IST. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico, 2001. In: CORREIA, Tânia. **Insucesso académico no IST**. Gabinete de Estudos e Planeamento. Núcleo de Aconselhamento Psicológico: Instituto Superior Técnico, 2003.

Como este estudo centra-se no estudante universitário, na dimensão individual serão feitas algumas análises sobre as variáveis consideradas mais relevantes, o que não ocorrerá nas demais. Nesse sentido, é importante salientar que o percurso e o seu desempenho escolar em séries anteriores podem ser preditores do desempenho na universidade. Por exemplo, quando o aluno apresenta um desempenho escolar anterior indesejável, presume-se que terá dificuldades quanto ao domínio dos conteúdos necessários para cursar o nível escolar seguinte. Nesse contexto, a educação brasileira nem sempre apresenta boas condições físicas, pedagógicas e administrativas. Essas deficiências vão acumulando prejuízos

na própria imagem da escola, como também na relação do aluno com o saber escolar. É preocupante o número de alunos fora da escola (Ensino Médio) ou que permanecem nela, mas desmotivados e sem avanços expressivos. A frequente falta de professores para determinados conteúdos nas escolas públicas (municipal e estadual) faz com que o aluno não tenha acesso aos conhecimentos necessários à sua formação, ocasionando, na universidade, dificuldades em disciplinas que requerem conhecimentos sequenciais mais aprofundados.

Em observância às discrepâncias do ensino em diferentes instituições, onde há realidades e desempenhos algumas vezes opostos, a educação e suas políticas de intervenção centram-se, sobretudo, em avaliações que objetivamente tentam revelar o desempenho dos jovens quanto à aquisição de novos conhecimentos e competências que os preparem para o mundo do trabalho. Esses instrumentos de avaliação não somente se destinam a avaliar os alunos, mas também a toda a rede de ensino, que inclui instituições, professores, alunos e equipes pedagógicas, colocando assim todos na mesma condição de avaliados.

Outro ponto a ser ressaltado nessa dimensão são os fatores psicológicos. Na realidade, os estudos sobre a população discente universitária são relativamente poucos e recentes. Questões sobre a saúde emocional (psicológica) dos alunos pouco são abordadas. Nesse caso, apresenta-se o trabalho desenvolvido por Tânia Sofia Correia (2003), no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, em Lisboa, que trata do insucesso escolar por meio dos alunos de licenciaturas que se dirigem ao Núcleo de Aconselhamento Psicológico (NAP) da mesma instituição. Esse estudo integra as áreas da sociologia da educação e da sociologia da saúde e da doença, e questiona a necessidade de medicalização do insucesso escolar. O estudo (CORREIA, 2003, p. 138) revela que os alunos:

- Reconhecem as suas dificuldades quando recorrem ao serviço com queixas relativas a “problemas acadêmicos”;
- Têm problemas em nível escolar, que os levam a recorrer ao NAP nos momentos que antecedem os períodos de maior trabalho escolar;
- Apresentam uma relação estreita entre os problemas emocionais e o seu insucesso acadêmico.

- Independentemente dos seus insucessos serem a causa ou o efeito do problema emocional, seu o desconforto revela-se no seu (mau) desempenho escolar.
- Apresentam problemas escolares que funcionam como um indicador, um sintoma de um problema emocional que deverá ser “tratado”.
- Desfrutam da possibilidade de serem medicalizados pelo NAP, em função do seu insucesso escolar.

Essa pesquisa evidencia a importância de uma orientação ou uma assistência psicológica no meio acadêmico, que favorece a diminuição do insucesso escolar. O estudo revela também a escassa exploração desse tema nos processos de investigação científica. É importante lembrar que este estudo não apresenta resultados no campo psicológico, restringindo-se à utilização de bancos de dados disponibilizados pela UFRN, o que não significa dizer que deixa de ser reconhecedor da importância do tema. Dando continuidade às análises interpretativas das informações coletadas, explora-se, a partir daqui, o percurso de compreensão do insucesso acadêmico.

2.2 Compreendendo o Insucesso

Na perspectiva de compreender o insucesso escolar, observou-se que ele sempre esteve presente no percurso estudantil de indivíduos, considerando-se que o ser humano está sempre em processo de aprendizagem. Quando analisado em diferentes contextos culturais, percebe-se que o insucesso está diretamente ligado à forma pela qual pode ser interpretado. Refletindo-se sobre momentos históricos diferentes, constatou-se que o significado para o insucesso escolar apresentava conotações específicas, ora considerando-se determinadas variáveis, ora considerando-se outras. A partir daí, puderam ser incluídos aspectos objetivos e/ou subjetivos sobre os resultados da aprendizagem, elaborando-se escalas gradativas, que variavam de ótimos a ruins ou péssimos resultados, os quais correspondem a sucesso ou insucesso (RANGEL, 1994).

Os estudos científicos que tratam do insucesso expandiram-se em períodos recentes da nossa história (TAVARES, 2000; VIEIRA, 2007; CORREIA, 2003; SANTOS, 2001). Isso porque a metodologia científica incluiu novos processos de investigação, o que tornou possível o desenvolvimento de novos olhares, sejam

sociais ou individuais. Além do mais, as sociedades passavam por processos diferentes de mudança, as quais possibilitaram o aumento gradativo do ingresso de alunos na instituição educacional. Antes, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à escola. Atualmente, as relações sociais, familiares e escolares demonstravam um esforço maior na valorização do cotidiano escolar, permitindo um desempenho melhor dos educandos (RANGEL, 1994).

Isso não quer dizer que o insucesso não existia. Sempre existiu. Porém, frequentemente, era encarado como um problema individual, afetivo ou psicopatológico entre os alunos de classe mais favorecidas, ou seja, os que desfrutavam do espaço educacional formal. Com isso, deixava de ser ajudada grande parte da população merecedora de apoio psicopedagógico.

No Brasil, na época em que a maior parte da população não sabia ler e/ou escrever, ou não tinha concluído a instrução primária, o insucesso educacional não era levado em consideração. A maior parte da população não tinha acesso à escola, e os que eram escolarizados, com histórico de insucesso, não se incluíam numa situação particular, pois era uma situação comum ou corriqueira nos desempenhos escolares. Destacavam-se, assim, aqueles que conseguiam se sobressair entre os demais, independente da condição social a que pertenciam (UNESCO, 2007).

Diante das mudanças que afetaram a sociedade como um todo, alterando os comportamentos sociais e familiares que interferiam no contexto educacional, o insucesso deixa de ser um fenômeno isolado e passa a ser um fenômeno social. Segundo a UNESCO (2007), esse é o momento pelo qual o Brasil está passando. De fato, a descontinuidade no ensino e a existência de empregos sem exigência de muita escolaridade persistem no Brasil, porém vislumbra-se também um momento de transição em que são crescentes as exigências por escolarização e a busca por profissionais mais preparados.

No momento atual, o insucesso educacional passa a ser encarado de outras formas. Acredita-se que o crescimento econômico depende de um maior investimento em educação e, conseqüentemente, um aumento da escolarização. Isso se configura como uma preocupação de vários países, por ser tratar de um fator que interfere de forma imprescindível no seu desenvolvimento. Do ponto de vista da população e do trabalho, como também no que diz respeito ao consumo e à vida cotidiana, a melhora no nível de educação formal e a formação da população como um todo se tornaram fatores de desenvolvimento econômico, social e cultural.

Atualmente, as pessoas que não conseguem atingir um nível básico de escolarização correm o risco de ficarem desempregadas e terem dificuldades para enfrentar uma vida normal, o que as afeta socioeconomicamente, refletindo-se em todos os aspectos da vida.

Nota-se que alcançar o nível educacional dos países desenvolvidos é hoje o maior desafio para o Brasil, que se encontra em processo de desenvolvimento e se configura como uma futura potência mundial. Dessa forma, em países como Portugal e Brasil, a escola destinada à elite deu lugar à escola de massas, o que evidenciou o problema do acesso desigual dos vários grupos sociais à educação (COSTA, 2008). Com as ideias e ações de democratização da sociedade, ocorreu a massificação do acesso da população à educação básica de forma desordenada, comprometendo a qualidade desse serviço.

No Brasil, a universalização do acesso ao ensino fundamental é relativamente recente. Iniciou-se no final dos anos 1980, quando houve um aumento expressivo de mais de 10% da taxa de matrícula da população de 7 a 14 anos. O que se observa no atual contexto educacional brasileiro é que se conseguiu universalizar o acesso à educação básica, colocando quase todas as crianças na escola, porém não se consegue ainda garantir a qualidade desse serviço, e esta é um fator indispensável para a democratização do ingresso no ensino superior.

O insucesso trata-se de um fenômeno relativo a uma sociedade em determinada época. No entanto, para explicar esse fenômeno e mostrar a sua evolução teórica, vários estudos (VIEIRA, 2007; CORREIA, 2003; MARTINS, 2007; COSTA, 2008; BENAVENTE, 1990; TAVARES, 2001; UNESCO, 2007) sistematizam configurações conceituais, explicativas do insucesso que, apesar de possuírem nomenclaturas diferentes, baseiam-se em períodos e concepções que marcaram a educação. Tais configurações conceituais demarcam concepções diferentes acerca do insucesso educacional. Nesse contexto, o baixo desempenho dos estudantes é retratado como um dom inato ao indivíduo ou como uma influência da instituição de ensino que reproduz em seu cerne as desigualdades sociais. No entanto, em relação à última concepção, atualmente têm-se ampliado os estudos e, dessa forma, foram incluídos outros componentes além de fatores sociais, entre os quais estão a mobilização interna do indivíduo e sua atividade na relação com o saber (UNESCO, 2007, p.27).

A seguir, serão expostas concepções e contribuições em que cada uma dessas configurações conceituais se fundamentam para uma melhor compreensão do que está oculto nas definições do insucesso desenvolvidas pelos autores.

2.2.1 A Noção de Dom:

A corrente genética ou dos dotes individuais parte do princípio de que cada indivíduo nasce com dotes, ou seja, características que possibilitam uma boa aprendizagem escolar, ao contrário de outros, que apresentam limitações intelectuais. A inteligência era vista como algo inato e hereditário, relacionando o baixo rendimento do aluno à sua falta de capacidade e inteligência (BENAVENTE, 1980 citado por CORREIA, 2003).

É importante ressaltar que o desenvolvimento da genética poderia confirmar o que defende essa corrente, construindo uma base teórica como suporte para subsidiar a opinião do senso comum. Porém, não foi o que ocorreu, visto que o conhecimento sólido é considerado, dentro dessa corrente, da seguinte forma:

Não há dúvida de que um determinado processo ou comportamento psíquico precisa de uma base material, anatomofisiológica, e, portanto, genética [...] De forma mais precisa, sabe-se que determinadas funções cerebrais (visão, memória, fala etc.) deixam de ser desempenhadas quando determinadas regiões cerebrais são afetadas e, ainda, que um distúrbio genético acarreta conseqüências psíquicas, em particular efeitos intelectuais. Entretanto, observam-se também, algumas vezes, processos de compensação ou substituição. Diferentemente da máquina, o organismo vivo se auto-regenera, ou, pelo menos, tenta fazê-lo. (UNESCO, 2007, p.28)

A citação acima considera que há um componente genético importante, que pode ou não interferir no processo de aprendizagem, porém, diferentemente da máquina, o organismo vivo cria ou tenta criar processos de compensação ou substituição. Dessa forma, o fator genético não seria o fator determinante do insucesso, uma vez que as limitações genéticas podem ser superadas pelo próprio organismo.

Outra ideia, complementar à exposta anteriormente, sobre essa abordagem teórica é que

[...] os genes, as regiões cerebrais não produzem o comportamento [...]. As bases são indispensáveis, mas o que orienta o comportamento é o conjunto de desejos e normas que definem o sujeito, conjunto esse que se construiu ao longo de uma história singular, por meio de inúmeras mediações psíquicas, sociais e culturais. (UNESCO, 2007, p.29)

Dessa forma, não se pode instituir os dons ou a genética para explicar diferenças intelectuais entre os alunos. Ignorar as condições de vida e a história do sujeito como importantes no desenvolvimento intelectual do indivíduo é, no mínimo, um equívoco, visto que vários estudos comprovam que os indivíduos têm algumas pré-disposições para desenvolver determinados fatores genéticos, porém a interação com o ambiente é um dos fatores que vai definir, ou não, o seu desenvolvimento.

Nessa teoria, o insucesso escolar também é explicado através de “distúrbios e deficiências intrínsecas ao indivíduo, que podem ser detectadas através de testes”, conforme afirma Eurydice (1993) citado por Vieira (2007, p. 6). No início do século XX, no âmbito dessa corrente, surgem as escalas métricas de inteligência e, posteriormente, o quociente de inteligência (QI).

Apesar de muito criticada, a teoria genética domina o senso comum e ainda é bastante utilizada por pais e professores, porque é uma explicação fácil que desculpabiliza esses indivíduos e contribui para que eles continuem numa posição passiva em relação aos alunos que não obtêm sucesso. Sendo assim, essa teoria isenta de qualquer responsabilidade a instituição escolar, o professor, os pais e a sociedade em que está inserido o aluno.

O que se pode concluir é que tal teoria é limitada pelo seu determinismo biológico, isso porque se utiliza somente de uma das dimensões, anatomofisiológica, e desconsidera o contexto ambiental e cultural do indivíduo.

2.2.2 A Perspectiva da Reprodução Social: mobilização, relação com o saber, eficácia da atividade

As concepções construídas nessa corrente de pensamento se baseiam na teoria da sociologia da reprodução, que foi construída nas décadas de 1960 e 1970, na França, e se espalhou pelo mundo inteiro, tornando-se a explicação dominante para o sucesso e para o insucesso educacional.

É importante ressaltar que existem várias versões da sociologia da reprodução: as de Bourdieu e Passeron e de Baudelot e Establet na França; a de Bowles e Gintis nos Estados Unidos; e a de Willis na Inglaterra. Apesar da diversidade de autores, a ideia fundamental em todos é a de que a escola contribui para a reprodução da desigualdade social e, sendo assim, o insucesso escolar é funcional na sociedade capitalista burguesa (UNESCO, 2007), ou seja, o insucesso educacional contribui e até mesmo sustenta o sucesso social da classe econômica mais favorecida.

Este estudo toma como referência algumas ideias expostas pelos autores Pierre Bourdieu⁸ e Jean Claude Passeron, que podem ser aplicadas à realidade educacional do contexto do estudo. Além disso, também servem como instrumento para discussão dos fatores que repercutem no desempenho acadêmico de estudantes na universidade.

Para esses autores, a escola transmite e avalia uma cultura que não é socialmente neutra (NOGUEIRA e CATANI, 2007). Sendo assim, os estudantes que, por meio da família ou do meio social em que vivem, têm acesso à cultura privilegiada pelas instituições de ensino têm chance de serem bem-sucedidos. Dessa forma, o processo educativo pode se configurar como um fator de exclusão social, no qual quem tem acesso à cultura privilegiada pela escola tende a ter melhor desempenho. A instituição de ensino, ao legitimar uma cultura que favorece a perpetuação da ordem social, exerce sobre os estudantes certa doutrinação e dominação e, desse modo, muitas vezes, contribui para as pessoas pensarem e agirem, inconscientemente, de forma a legitimar a estrutura social vigente no país (STIVEL e FORTUNATO, 2008).

Nesse contexto, as instituições de ensino fazem uma escolha consciente ou inconsciente de uma ideologia, que pode ser de crítica e conscientização, ou de passividade em relação à estrutura social vigente. A autonomia exercida por meio da prática pedagógica, por parte dos membros que compõem as instituições educacionais, perpassa desde a cultura familiar, até a formação acadêmica. A respeito de tal pensamento, Bourdieu e Passeron trazem contribuições no sentido de compreender essas relações quando afirmam que, quanto mais o sistema

⁸ O livro de Bourdieu e Passeron, publicado em francês, em 1969, intitulado *La Reproduction*, deu nome a essa corrente sociológica. Embora os estudos sociológicos sobre a reprodução social tenha, originalmente, o foco na escola e na criança, sua base argumentativa nos ajuda a compreender fatores que explicam as desigualdades na sociedade, o que repercute nas instituições de ensino, principalmente no Brasil.

educacional ocultar sua prática pedagógica e sua relação com a sociedade, mais ele se distancia de revelar e conscientizar sobre as relações sociais vigentes (BOURDIEU, 2005).

Nesse sentido, Bourdieu afirma:

Desta maneira, as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classes mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como, por exemplo, a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das possibilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classes desprovidas de capital cultural. (BOURDIEU, 2005, p.310)

Portanto, de certa forma, o sucesso e o insucesso do aluno na instituição de ensino estão relacionados a fatores anteriores à sua entrada, pois aqueles que têm acesso e estímulo para lidar e acompanhar a cultura disseminada pela escola têm grandes chances de sucesso. Nesse sentido, o insucesso escolar também é de responsabilidade da unidade de ensino à medida que essa não consegue lidar com as diferenças sociais e culturais do público a que ela atende.

Além das ideias expostas, Bourdieu e Passeron se utilizam de conceitos para explicar como a escola contribuiu e pode contribuir com a reprodução das desigualdades sociais. Para tanto, é essencial o entendimento de dois conceitos: o de **habitus** e o de **capital cultural**. Alguns desses termos já foram tratados nesse estudo, no entanto, serão retomados para serem mais bem compreendidos.

Em um dos primeiros momentos em que Bourdieu sistematizou o conceito de **habitus**, ele o definiu como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções*, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983b, p. 65, citado por SETTON, 2002, p. 62).

Na citação acima, Bourdieu enfatiza as experiências passadas dos indivíduos e afirma que tais experiências funcionam como uma matriz de percepções, que são produtos de trajetórias anteriores. Em outro texto, Bourdieu (1983b, p. 106), citado

por Setton (2002, p. 62) conceitua *habitus* também como “adaptação”, e complementa: “[...] ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo, que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical”.

No entanto Setton, ao fazer uma leitura contemporânea do conceito de *habitus*, o traduz como:

um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63)

A citação acima reitera o *habitus* como um sistema de esquemas individuais e sociais, ou seja, um conjunto de disposições psíquicas, que são construídas em determinado meio social e que refletem as estruturas desse mesmo meio. Portanto, é um “instrumento conceitual que auxilia a apreender certa homogeneidade nas disposições, gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos, produtos de uma mesma trajetória social” (SETTON, 2002, p.64).

Assim, percebe-se que existem alguns fatores que, de certa forma, independem da atuação do estudante: as condições familiares e socioeconômicas, que podem resultar num desempenho acadêmico tanto de sucesso quanto de insucesso. Isso ocorre porque cada família exerce grande influência na transmissão e difusão do **capital cultural** dos indivíduos durante toda a vida, bem como na definição de sua participação nos diferentes campos sociais.

Nesse sentido, Bourdieu (2004, p. 41) ressalta:

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2004, p. 41).

Segundo Bourdieu (2004), cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem que é socialmente herdada. Os desempenhos de sucesso e insucesso estão relacionados a fatores que vão desde o capital cultural (conhecimentos anteriores dos quais a família e a escola exercem fundamental papel de

transmissão), até a posse do capital econômico (conjunto de bens econômicos, rendas) para investimento em estratégias culturais que possam viabilizar a compreensão das regras e dos códigos necessários ao sucesso.

Além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares, e do capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, existe o capital social, que é definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família.

Nesse contexto, as instituições educacionais devem superar, como já está sendo feito em algumas delas, o seu papel de reprodutora social e passar a atuar como instrumento de conscientização dos indivíduos quanto às relações sociais existentes, ajudando-os a se sobreporem às limitações socioeconômicas e culturais presentes na sua vivência.

Embora receba algumas críticas, as ideias expostas são parte de uma teoria que, apesar de limitações, é constituída de um corpo explicativo consistente. De fato, ela traz contribuições importantes no campo da sociologia, o qual repercute em diversas áreas do saber, principalmente no campo da educação.

Dessa forma, a teoria da reprodução ampliou a visão da escola revelando uma inexistente neutralidade no ensino, com o intuito de denunciar e conscientizar sobre a reprodução social no interior dessas instituições. Apesar da construção teórica desenvolvida por essa nova maneira de pensar as instituições de ensino e a sociedade, a teoria serviu de base para alavancar novos estudos que incidem na maneira como são concebidos e pesquisados o sucesso e o insucesso educacional.

A ampliação dessa teoria evidenciou outros componentes intervenientes no desempenho educacional do aluno. Isso só foi possível devido a avanços decorrentes de uma abordagem qualitativa, enraizadas no interacionismo simbólico⁹. Trata-se da etnografia da escola (WOODS, 1999), da etnometodologia (COULON, 1993) e de uma teoria da relação com o saber e com a escola (CHARLOT, BEILLEROT, CHEVALLARD *et al.*).

⁹ O interacionismo simbólico é uma abordagem sociológica das relações humanas que considera de suma importância a influência, na interação social, dos significados bem particulares trazidos pelo indivíduo à interação, assim como os significados bastante particulares que ele obtém a partir dessa interação sob sua interpretação pessoal.

Segundo a UNESCO (2007)¹⁰, os estudos dentro dessa perspectiva compreendem que:

- Existem nas instituições de ensino desigualdades sociais (de classe, de sexo, de cultura, de etnia ou raça), originadas em bases materiais, financeiras e institucionais;
- O ser humano não é objeto, portanto não pode ser considerado vítima passiva das classes dominantes;
- O ser humano ocupa uma posição social objetiva e uma subjetiva. É insuficiente para uma pesquisa saber somente a sua posição objetiva, é necessário conhecer que posição ele confere subjetivamente à posição social objetiva que ocupa (CHARLOT, 2000);
- As instituições educacionais são espaços de formação, de transmissão da cultura e de apropriação de saber, não apenas um lugar de reprodução social;
- “Aprender requer uma atividade intelectual. Pode-se ensinar, ajudar, acompanhar quem aprende, mas ninguém pode aprender no lugar do outro” (UNESCO, 2007, p.40);

As afirmações acima demonstram por que esses autores ajudam a explicitar o impacto das desigualdades sociais nos grupos em desvantagens na sociedade. Os autores se utilizam de pesquisas qualitativas para atingir o sujeito pesquisado e, a partir daí, eles estabelecem novas relações entre o sujeito, o saber e a sociedade. Dessa forma, reconhecem as desigualdades sociais existentes na escola, mas também a reconhecem como um espaço de formação, de cultura, de transmissão e apropriação do saber. Além disso, o aluno é reconhecido como um ser ativo e não um objeto da sociedade, pois considera o ato de aprender como uma atividade intelectual do ser humano, que necessita de uma mobilização intelectual e eficaz.

Este estudo não detalhará toda a argumentação teórica dos autores citados, mas aquela que apresenta estudos sobre a condição de estudante (COULON, 1995) e a sua relação com o saber (CHARLOT, 2000) no ensino superior, temas importantes para ajudar na compreensão do objeto do presente estudo. Partindo da

¹⁰ Embora a pesquisa realizada pela UNESCO trate do fracasso escolar de alunos do ensino fundamental sua base argumentativa toma como referência alguns autores que centram seus estudos em estudantes universitários. Portanto, as reflexões teóricas desenvolvidas pela pesquisa nos ajuda a melhor compreender a condição de estudante no ensino superior e sua relação com o saber.

ideia de que ingressar na universidade, nela aprender e ter sucesso é um grande desafio e um problema pouco discutido, os estudos do sociólogo francês Alain Coulon (2008) são uma referência importante para este estudo. Dadas as especificidades do ensino superior na França, o estudo adota diferentes métodos etnográficos¹¹, tais como: observação intensiva, conversas e trocas ocasionais, entrevistas e diários escritos para apreender e discutir o ofício de estudante em uma universidade. Nesse sentido, ele parte do pressuposto de que a primeira tarefa a ser realizada por um estudante, quando do seu ingresso na universidade, é aprender o ofício de estudante, ou seja, “é necessário passar do estatuto de aluno ao de estudante” (COULON, 2008, p. 31)

Tal pressuposto diz respeito à transição do ensino médio para o ensino superior. É importante ressaltar que a entrada na universidade é uma fase bastante significativa na vida de um estudante, podendo significar, para uns, um prolongamento natural da escola e, para outros, um sonho de difícil realização.

Nesse sentido, Coulon (1995) define que, ao ingressarem na universidade, três etapas determinam as trajetórias enfrentadas pelos estudantes: **o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação**. Essas etapas, quando vivenciadas de maneira satisfatória, ou seja, quando os estudantes utilizam-nas como instrumento de superação e de apropriação da realidade universitária, influenciam de forma significativa em seu desempenho acadêmico.

O **tempo de estranhamento** diz respeito ao período da entrada na universidade, quando o estudante se depara com um universo desconhecido e diferente do mundo já interiorizado por ele, ou seja,

“[...] a relação com o tempo é profundamente modificada: as aulas não têm mais a mesma duração, a carga horária semanal é bem menos intensa do que na escola, o ano letivo não é mais dividido em quatro bimestres, o ritmo de trabalho é bem diferente, as provas não acontecem mais nos mesmos períodos do ano” (RIDHA, 2004).

¹¹ A etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos de senso comum como os constituintes necessários de “todo comportamento socialmente organizado” (COULON, 1995, p. 30). “A preocupação central da etnometodologia é buscar abordar as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores no curso de suas atividades cotidianas, sejam estas atividades ordinárias ou extraordinárias, partindo de um raciocínio profissional ou não. Considera que a realidade social é construída na prática do dia-a-dia pelos atores sociais em interação; não é um dado pré-existente” (VOTRE & FIGUEIREDO, 2003, p. 4 citado por GUESSER, 2003, p. 10).

Charlot (1997, p.3) também faz referência à mudança brutal que ocorre nesse primeiro momento da entrada na universidade. Segundo ele, no primeiro ciclo ocorre “uma mutação nos processos de transmissão dos conhecimentos, na relação com o saber e na produção escolar”. Essa mutação é uma dos fatores que explicaria o alto índice de abandono no primeiro ciclo (COULON, 1995).

Nesse primeiro momento, é preciso que o estudante aprenda a tornar-se estudante, aprenda **seu ofício de estudante**; caso contrário, ele é eliminado ou elimina-se, uma vez que permanece estranho a esse novo mundo (COULON, 1995). Desse modo, o aluno deve adaptar-se aos códigos inerentes ao ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e assimilar as rotinas impostas, adaptando-se progressivamente a essa nova cultura. Esse novo momento de adaptação caracteriza, para Coulon (1995), o **tempo da aprendizagem**.

O **tempo de afiliação** consiste na descoberta e apropriação das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do ensino superior necessário para a inclusão do aluno no novo grupo, na nova comunidade. Afiliação significa

filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum. [...] uma vez ligados à coletividade, os membros não tem necessidade de se interrogar sobre o que fazem. Conhecem as regras implícitas de seus comportamentos e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais (COULON, 1995, p.144).

Portanto, para Coulon (1995), só consegue obter sucesso na universidade quem se filia à cultura universitária; quem adquire uma naturalidade baseada na apropriação dos etnométodos institucionais locais e na descoberta dos códigos secretos que transformam as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais; quem constrói para si um *habitus* de estudante.

Outro autor importante e já citado, Bernard Charlot (1997), afirma que filiar-se à universidade nunca foi tarefa fácil, embora antes fosse mais simples:

[...] os estudantes viviam em um mundo universitário relativamente unificado: a educação recebia na família, o ensino recebido no ensino médio, o número limitado de disciplinas ensinadas e tipos de diplomas oferecidos, a vida entre os estudantes, as perspectivas tranqüilas de entrada no mundo do trabalho. Hoje, ao contrário, o mundo universitário é muito fragmentado, os públicos são heterogêneos e são portadores de relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, muito diferentes. Há aí uma dificuldade

para a universidade, para os professores, para os estudantes, para os funcionários. (p. 10-11)

Desse modo, para Charlot (1997), tornar-se universitário é adentrar em novos espaços do saber e assumir uma nova identidade, um modo de ser específico que requer novas relações com os outros e consigo mesmo. Essa nova identidade e modo de agir implicam entrar: nos sistemas de saberes-objetos; em uma atividade intelectual que permite a compreensão de como se constroem e se transformam os saberes e sistemas; em um mundo profundamente linguístico, onde a linguagem é muito codificada e normatizada; em uma forma de comunidade intelectual; em uma comunidade institucionalizada em si mesma, eminentemente mutante.

Nesse contexto, Charlot (2000) refere-se ao problema contemporâneo de o sucesso estarem embutidos nas tensões entre o que é social e o que é especificamente escolar, o que trata das relações sociais estruturais, e o que diz respeito à vida psíquica. No entanto, para o autor, “o aluno é, ao mesmo tempo, indissociavelmente humano, social e psíquico” (CHARLOT, 2000 citado por UNESCO, 2007, p. 37).

Desse modo, todas as dimensões apresentadas se articulam na formação da nova identidade a que Charlot se refere. Nenhuma dessas dimensões se sobressai a outra, inclusive a social. Não é a posição social do aluno que determina seu desempenho; esse aspecto pode influenciar, porém não pode determinar. Isso também acontece porque o ser humano ocupa uma posição social objetiva e uma subjetiva (CHARLOT, 2000). Assim, um aluno pode objetivamente ser filho de operário, desempregado, negro, índio, referindo-se à posição social que ele ocupa; no entanto, para ele, isso pode ser vivenciado de diversas maneiras: com orgulho, motivação, amargura, sofrimento. É a posição subjetiva do aluno que incide na sua mobilização escolar ou acadêmica (CHARLOT, 2000).

Além disso, o autor adentra no processo de ensino/aprendizagem do aluno, referindo-se a ele como uma atividade intelectual discente, pois ninguém pode aprender no lugar do outro. Para explicar essa relação, a publicação da UNESCO (2007) apresenta o esquema a seguir, em que se encontram as ligações básicas entre os elementos do ato de formação educacional nas instituições de ensino.



Figura 5: Ligações básicas dos elementos do ato de ensino/aprendizagem

Fonte: UNESCO, 2007, p. 41

A figura 5 demonstra a rede de ligações existentes entre o ato de ensinar e o saber produzido pelo estudante. Essa rede revela que: a atividade do aluno produz o saber aprendido; a atividade do professor incide, porém não determina, na atividade do professor; as condições materiais, financeiras e institucionais incidem tanto na atividade do professor quanto na do aluno, no entanto, também não as determinam; e o saber incide nas atividades do aluno e do professor. O esquema explicita fatores essenciais, porém poderiam ser acrescentadas ao grupo dos alunos as condições sociais, a sua trajetória individual, entre outros pontos. No intuito de simplificar o esquema, tal detalhamento não foi inserido.

A figura 5 também evidencia que as atividades do professor e do aluno são desenvolvidas entre as condições da construção do saber, ou seja, as exigências cognitivas e epistemológicas são decorrentes da natureza do saber a ser apropriado, e, por outro lado, estão as condições materiais, financeiras e institucionais (CHARLOT, 2000). Além disso, o esquema demonstra que a atividade do aluno é o ponto de articulação entre os demais elementos do ato de ensino/aprendizagem (CHARLOT, 2000).

Diante das reflexões teóricas desenvolvidas neste capítulo, o presente estudo evidencia a complexidade de fatores inerentes à análise do desempenho acadêmico do aluno na universidade. O estudo não tem o intuito de abranger todos os indicadores, variáveis e fatores relacionados por diversos autores. Preocupa-se em discuti-los, no intuito de perceber as lacunas existentes nas formas atuais de medir o desempenho acadêmico das instituições de ensino que tomam como base,

sobretudo, o tempo de permanência do estudante na universidade. Assim, o próximo capítulo tem o objetivo de analisar a realidade da UFRN quanto aos índices que refletem o desempenho do aluno, com o objetivo de dialogar com as teorias expostas neste capítulo.

3. Índices de Sucesso no Desempenho Acadêmico do Alunado da UFRN

No Brasil, há poucos estudos que abordam o sucesso na perspectiva do aluno que ingressa na universidade pública. Muitos deles tratam apenas de um dos fatores de insucesso, o abandono. Outros retratam apenas os alunos da educação básica e se referem a fracasso escolar, que no entendimento deste estudo é uma perspectiva mais ampla de insucesso escolar, visto que também discute sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, em aspectos relacionados à área da psicopedagogia.

Conforme foi tratado no item anterior, apesar de alguns autores criarem uma definição para essas categorias, o sucesso e o insucesso são categorias subjetivas no sentido de que o sistema de ensino ou a própria instituição deve definir o que se configura como sucesso e o que se configura como insucesso no contexto em que está inserido.

Portanto, ao adentrar na discussão dos termos sucesso e insucesso, este estudo apresenta uma reflexão sobre algumas tendências internacionais e nacionais para classificar, por meio dos resultados dos candidatos nos cursos, alguns dados socioeconômicos e de desempenho do aluno, e identificar algumas tendências que refletem fatores relacionados a esse alunado que podem interferir em seu desempenho.

3.1 O sucesso e o insucesso na porta de entrada para o ensino superior

Os desafios da sociedade atual exigem qualificações complexas, ao passo que se ampliam as necessidades educacionais da população. Na expectativa de adquirirem uma formação para a conquista de uma profissão, os jovens procuram cada vez mais as universidades.

Conforme Pacheco e Ristoff:

No Brasil, como em numerosos outros países, vai-se delineando uma nova paisagem: à medida que se universaliza e se consolida o ensino fundamental, grandes contingentes de jovens egressos buscam novos caminhos e é preciso entendê-los. Estes são tempos que exigem cada vez mais escolaridade, que por sua vez, passa por formatação mais complexa. (2004, p.22)

Ao analisar o fenômeno do sucesso e do insucesso acadêmico, não se pode deixar de discutir o que se configura como porta de entrada para esse nível de ensino, ou seja, o processo seletivo, os vestibulares, a que os candidatos se submetem para alcançar uma vaga na universidade.

No Brasil, historicamente, os exames vestibulares se constituíam como instrumento de exclusão social, uma vez que os jovens oriundos das classes menos favorecidas não tinham acesso a eles, ficando à margem de uma formação de nível superior. Nesse sentido, os processos seletivos demonstram, de certa forma, uma contradição social, haja vista que se utilizam de um único parâmetro para avaliar os jovens advindos de contextos socioeconômicos e culturais diversos.

Há um fenômeno relativamente recente entre nós. Não se tinha registro de uma pressão social, política, e de uma procura tão elevada por educação nos níveis médio e superior. Por outro lado, a conjuntura socioeconômica tem trazido, na atualidade, prerrogativas que definem padrões de competências e habilidades exigidas na formação, devido à exacerbada competitividade do mundo do trabalho (PACHECO e RISTOFF, 2004). Nesse cenário, os processos seletivos apresentam um crescimento bastante significativo em sua demanda, o que acabou por viabilizar a criação de políticas públicas para fomentar o acesso ao ensino superior, no intuito de democratizá-lo.

A partir da década de 1990, o ensino superior brasileiro alcançou uma fase de crescimento acelerado e de diversificação. O aumento do número de vagas veio atender de imediato à demanda reprimida dos candidatos que não lograram êxito nos vestibulares anteriores. Essa demanda passa a ser constituída também por aqueles que concluíram há vários anos o então ensino de 2º grau ou equivalente e que retornam à escola em face das exigências crescentes quanto à escolaridade, decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos, da nova organização econômica internacional e, principalmente, do mundo de trabalho.

O acesso à educação superior, no atual contexto de crescente demanda de candidatos aptos a concorrer a esse nível de ensino, tem gerado certa “pressão social” dos grupos historicamente excluídos por mais matrículas nas universidades. É evidente o considerável aumento das matrículas nos cursos superiores, concentrados em Instituições privadas a partir dos anos 1990. Entretanto, deve-se verificar que a oferta do ensino superior, embora tenha triplicado a partir dos anos 1970 e aumentado bastante nos últimos anos, também pela implantação do REUNI,

é ainda insuficiente para fazer face à demanda oriunda da esperada expansão do ensino médio. Esse fenômeno de expansão da educação superior nas IES privadas impulsionou a adoção de formas alternativas de selecionar candidatos, na tentativa de substituir o vestibular tradicional.

A iniciativa do poder público, ao disponibilizar políticas de acesso, demonstra a busca da superação das desigualdades constituídas e pressupõe a ideia de promover a equidade entre os participantes do processo. Nessa direção, nos últimos anos, vislumbrou-se um grande esforço do governo em aumentar e democratizar o acesso à educação superior por meio de políticas públicas de reestruturação e expansão das universidades.

Até o advento do Decreto nº. 99.940/90 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96, a única via de acesso ao ensino superior – o vestibular – reproduzia, nas universidades de maneira geral, a estratificação de classe na sociedade. Com a adoção de outras formas de acesso, por algumas universidades, possibilitadas pela referida legislação, alteraram-se parâmetros e modelos, gerando novas oportunidades e expectativas de concretizar as aspirações dos candidatos ao ensino superior.

Apesar de os vestibulares terem um papel histórico de limitar o acesso, conforme a LDB 9394/96, são esses os processos seletivos responsáveis por selecionar os que irão ocupar uma vaga nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, o vestibular vem consagrar o início de uma nova etapa na vida do estudante, a formação em nível superior específica para a atuação profissional.

O vestibular, antes mesmo de sua realização, determina, pelo seu nível de exigência, os que irão ascender a esse nível de ensino e os que irão continuar com uma formação de nível médio. Além disso, é preciso ressaltar que a triagem feita por meio de processos seletivos não ocorre de maneira ingênua; ela acaba por eleger uma camada restrita da população que possui, em suas trajetórias social, econômica, familiar e escolar, um histórico bem sucedido.

Portanto, para se compreender a entrada na universidade, deve-se considerar o caráter privilegiado do ensino superior. Mesmo sendo um espaço de grande tensão, a universidade representa “um dos fatores mais eficazes de conservação social”, sendo historicamente um dos mecanismos legitimadores da ideologia da classe dominante (BOURDIEU, 2004, p.41).

Em consonância com essa ideia, os autores Pires, Fernandes e Formosinho (1999), citados por MARTINS (2007, p.30), ressaltam que o insucesso pode estar relacionado com a “própria estrutura social no seu conjunto”. Essa concepção pode ser percebida na educação superior, quando se analisa historicamente a sua contribuição em acentuar as diferenças sociais. Ao aprofundar essa ideia, os autores defendem que as instituições de ensino possuem uma tripla ação:

- a) seleciona os alunos originários dos estratos dominantes, garantindo-lhes o acesso aos níveis superiores da educação escolar e abrindo-lhes, no termo final da educação escolar, o acesso às ocupações sociais prestigiadas e mais bem remuneradas;
- b) distribui através dos mecanismos de seleção e orientação escolares os restantes alunos originários dos estratos subordinados para educações escolares mais curtas e menos prestigiadas, ou afasta-os pura e simplesmente da educação escolar (normalmente após a escolaridade obrigatória) para ocupar os lugares subordinados que requerem mão-de-obra menos qualificada e mesmo não qualificada;
- c) finalmente, interioriza nos alunos a convicção de que o seu fracasso escolar não deriva de mecanismos de seleção escolar e de reprodução social, mas de *incapacidades naturais*. (PIRES, FERNANDES E FORMOSINHO, 1991, citados por MARTINS, 2007, p.32)

De fato, muitas instituições de ensino, e em especial as universidades, reproduzem e acentuam as diferenças sociais quando selecionam os alunos da classe dominante, garantindo-lhes o acesso a cursos de maior prestígio social e, conseqüentemente, a profissões mais bem remuneradas. Sobra à camada excluída da população ocupar profissões que necessitam de menos qualificação.

No âmbito da UFRN, desde 2004, observa-se que essa instituição tem implementado ações afirmativas que incidem sobre sua população universitária e que buscam mudar a realidade citada. As políticas de acesso e de expansão ao ensino superior buscaram incluir os alunos socioeconomicamente desfavorecidos na universidade. Dessa forma, procurou-se não somente ampliar o número de alunos nesse nível de ensino, mas também oferecer-lhes uma educação de qualidade (RAMALHO *et al.*, 2004).

No âmbito de sua responsabilidade social, a instituição pesquisada inseriu-se no debate nacional e implementou sua política de acesso, antes mesmo do REUNI, por meio da adoção de novos mecanismos de ingresso, assim como aperfeiçoando as formas anteriormente adotadas. Tal política surgiu em resposta a um dos

objetivos do Plano de Trabalho adotado pela UFRN para o quadriênio 2003-2007: “Democratizar as formas de acesso ao ensino de graduação, oferecer oportunidades de permanência e melhorar o desempenho acadêmico do aluno matriculado” (UFRN, 2002).

A análise das políticas de acesso e expansão adotadas pela UFRN é necessária neste estudo para compreender alguns fatores externos que repercutem no sucesso ou no insucesso acadêmico do aluno. Nesse sentido, o capital cultural adquirido pelos alunos, ao longo do processo de socialização familiar, concorre fortemente para o acesso à Universidade. A escolaridade dos pais e a renda familiar são variáveis importantes para o estudo sobre condicionantes do rendimento acadêmico; ambas são fortes preditores do desempenho dos estudantes, quando submetidos ao processo seletivo. Considerando tais fatores como influenciadores, porém não determinantes, no acesso à universidade, a UFRN propôs uma política de acesso pautada em princípios políticos, sociais e acadêmicos que garantissem a ampliação e a inserção de alunos da rede pública no ensino superior público, com o intuito de possibilitar uma inclusão com desempenho. A figura abaixo representa a proposta citada:

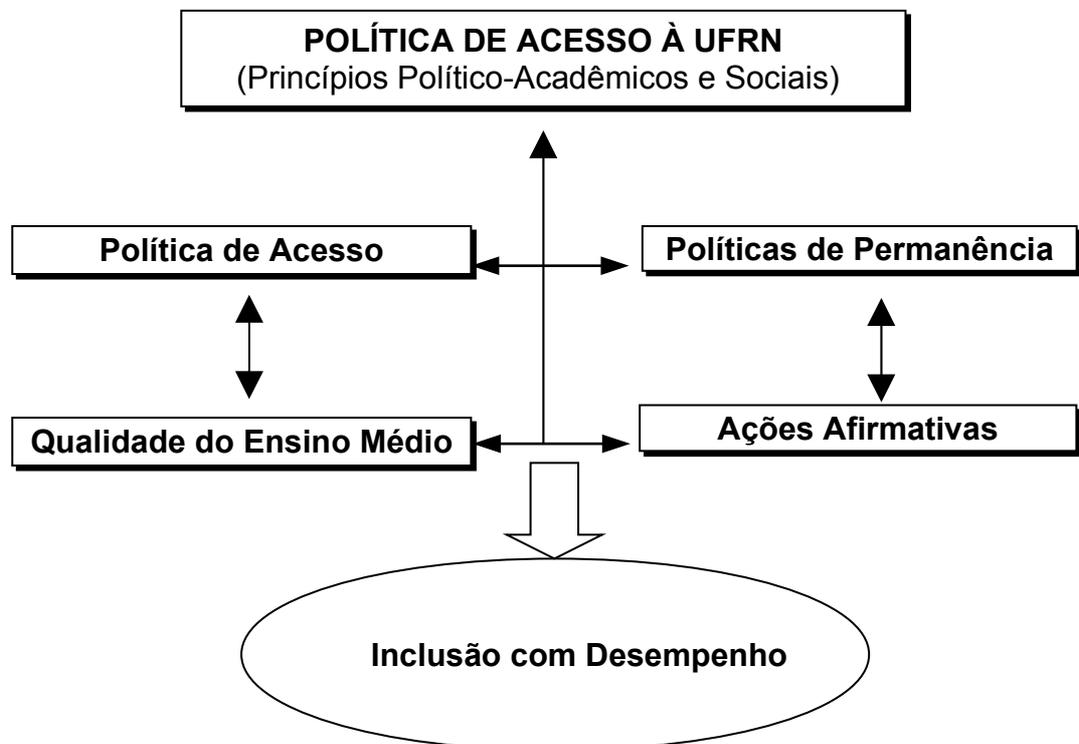


Figura 6: Princípios-Acadêmicos e Sociais da Política de Acesso à UFRN

Fonte: Relatório sobre a Política de Acesso à UFRN/UFRN/PROGRAD/COMPERVE, 2004.

A figura anterior especifica a política de acesso à UFRN como uma ação embasada em princípios políticos, sociais e acadêmicos, diretamente ligados a uma política de acesso que não desconsidera a qualidade do ensino médio. É também uma política focada na permanência dos alunos por meio de ações afirmativas, atreladas à busca pela qualidade do ensino médio, possibilitada por uma política de acesso considerada pela instituição como a mais adequada.

O acesso à universidade estudada buscou influenciar a melhoria da qualidade do ensino médio público, a permanência e o fluxo bem sucedido dos alunos em seus cursos; tudo isso com o objetivo de incluir os alunos da rede pública pelo seu desempenho e mérito (RAMALHO *et al.*, 2004).

Os estudos realizados pela UFRN (2004) revelaram que muitos alunos da rede pública teriam condições de ingressar em um curso superior de uma universidade pública. A dificuldade se encontrava na desleal concorrência entre esses candidatos e os de escolas privadas, que além de cursarem o ensino médio complementam seus estudos em cursos isolados. O desenvolvimento de uma política baseada no desempenho dos alunos procurou tornar o acesso à universidade mais democrático e oportunizar aos alunos que possuem melhores desempenhos ingressarem em um curso superior.

Dessa forma, a política inclusiva da UFRN focou suas atividades em várias frentes de ação consideradas essenciais para uma mudança significativa no quadro das aprovações de alunos da rede pública. As ações importantes a esse estudo são: a isenção da taxa do vestibular; a implementação de cursinhos voltados para alunos da escola pública; as ações para garantir a permanência dos alunos aprovados; os ajustes no atual processo seletivo; a indução de estudos e pesquisas para subsidiar a política de acesso e permanência de alunos na UFRN; a ampliação de vagas; o argumento de inclusão. (NETO, 2005).

Em relação à isenção da taxa do vestibular, em 2000, início do período considerado neste estudo, estavam automaticamente isentos todos os alunos concluintes da rede pública do ensino médio do Estado (RN) e bolsistas das escolas particulares. Os alunos oriundos da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN, então CEFET) passavam por uma triagem a partir da análise das respostas dos questionários socioeconômicos.

Esse procedimento ocorreu até o vestibular do ano 2007. A partir do vestibular 2008, o procedimento para selecionar os candidatos à isenção mudou. Atualmente, têm direito a isenção da taxa do vestibular os candidatos que: tenham cursado com aprovação na modalidade regular, o último ano do Ensino Fundamental e os dois primeiros anos do Ensino Médio ou curso equivalente em escolas da rede pública ou em escolas credenciadas no Conselho Nacional da Assistência Social e/ou Estadual e Municipal, tais como as escolas filantrópicas; tenham cursado ou estejam concluindo o último ano do Ensino Médio ou curso equivalente em escolas da rede pública ou em escolas credenciadas no Conselho Nacional da Assistência Social e/ou Estadual e Municipal, tais como as filantrópicas; sejam provenientes das escolas filantrópicas credenciadas nos referidos Conselhos, e constem na listagem enviada pela escola, devidamente assinada pelo serviço social e/ou direção da instituição, atestando sua situação de vulnerabilidade pessoal, social e econômica.. Além disso, busca-se isentar da taxa do vestibular os alunos que tenham reais condições de concorrer e não apenas aqueles que não possuem condições de pagar. Para tanto, a seleção obedece ao seguinte critério:

A seleção será efetuada por meio de processo classificatório, obedecendo à ordem decrescente da média aritmética obtida pelo candidato, nas disciplinas de Português e Matemática, referente ao 1º e 2º anos do Ensino Médio, ou curso equivalente. (COMPERVE/UFRN, 2007).

Além do critério exposto, a Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE) adota que as proporções de isenções concedidas serão as mesmas para cada escola. Dessa forma, a seleção para a isenção da taxa prioriza os alunos que possuem os melhores desempenhos nas disciplinas de matemática e português de cada instituição escolar (COMPERVE/UFRN, 2007).

Observa-se que os critérios adotados na isenção da taxa do vestibular já se apresentam como uma pré-seleção ao vestibular. Os alunos da rede pública que pleiteiam a isenção da taxa passam por duas seleções, a da isenção e o próprio vestibular. O que está em jogo nos critérios adotados é o mérito que o aluno deve possuir para ter direito a prestar o exame, ou seja, presume-se que, atendendo aos requisitos, ele tenha chances de concorrer a uma vaga.

Embora não pague a taxa, outros pagarão por ele. E seria injusto que fosse feito um investimento em quem não apresenta um bom desempenho, e teria menos

chances de passar. Além disso, o acesso à universidade busca priorizar também a questão da seleção dos mais aptos. No momento em que é adotado o desempenho como critério de seleção, de certa forma também é garantido que as melhores cabeças, ou seja, os indivíduos que possuem melhores desempenhos, concorram ao vestibular. Isso possibilita à universidade ter em seus cursos alunos com um bom nível de estudos, aptos a concluírem os cursos que escolheram.

Assim, o número de isenções concedidas é ampliado, e as aprovações são acompanhadas na perspectiva de melhor se conhecer o alcance dessa ação. Como mostra a próxima tabela, desde a implementação da política de acesso, em 2003, o número de isentos oscila, na tentativa de acompanhar o número de alunos da rede pública inscritos no vestibular.

Tabela 10: Número de candidatos da rede pública inscritos, isentos e matriculados no vestibular da UFRN – 2003 a 2012

Ano	Inscritos			Matriculados
	Rede Pública (A)	Isentos (B)	% Isenção (B/A)	Isentos
2003	9228	2880	31,2%	245
2004	10274	3029	29,5%	294
2005	11265	5481	48,7%	417
2006	11714	6648	56,8%	517
2007	11753	7194	61,2%	788
2008	10846	7052	65,0%	777
2009	12491	6735	53,9%	988
2010	13301	6910	52,0%	1214
2011	14254	6911	48,5%	1193
2012	14720	6877	46,7%	1057

Fonte: Observatório do Estudante (COMPERVE/UFRN), 2012.

Como pôde ser observado na tabela anterior, a cada ano observa-se um considerável aumento, tanto no número de candidatos da rede pública inscritos no vestibular, quanto no número de alunos isentos, exceto no ano de 2012, no que se refere ao número de isentos. No ano de 2003, eram concedidas 2.880 isenções, tendo atingido o maior número no vestibular 2011, um total de 6.911 candidatos. Em 10 anos desse processo seletivo, houve um aumento no número de isenções de mais de 200%.

Esses dados se tornam significativos quando se analisa o número de alunos da rede pública inscritos e o número de isentos. O número de isentos, no início da

política de acesso, atingiu 31,2% dos alunos da rede pública inscritos no vestibular. Entre os anos de 2006 e 2010, o número de isentos manteve-se com mais de 50% dos candidatos, sendo que, em 2008, a UFRN conseguiu isentar o maior número de candidatos, 65%. No último vestibular, 2012, o número de isenções atingiu 46,7% dos candidatos. É satisfatório perceber que o número de alunos da rede pública inscritos no vestibular vem crescendo a cada ano, pois se sabe que somente uma pequena parcela desses alunos busca continuarem seus estudos.

Segundo o último censo, em 2009 (IBGE, 2010), o número de matrículas no Ensino Médio, no Rio Grande do Norte, era de 129.597 alunos. No mesmo ano, inscreveram-se 12.491 alunos no vestibular, cerca de 10% do total. Desse contingente, nesse ano, conseguiu entrar na universidade uma parcela mínima, cerca de 990, ou seja, menos de 1%.

Quanto ao número de isentos matriculados, observa-se que, desde a implantação da seleção dos candidatos por desempenho nas disciplinas de matemática e português, no ano de 2007, o número de isentos que conseguiam ser aprovados no vestibular, e que conseqüentemente se matricularam no ensino superior, aumentou consideravelmente. A princípio, somente 245 candidatos isentos se matricularam na universidade; em 2007, o número passou de 517 para 788.

Desse modo, através da isenção da taxa do vestibular para os alunos da rede pública, buscou-se, nos últimos anos, aplicar uma medida que beneficiasse ao candidato que tinha possibilidade de ascender ao ensino superior. Pode-se considerar que tal medida influencia o posterior desempenho dos alunos na universidade, pois procura favorecer os alunos com potencial desempenho para cursar o ensino superior.

Outra frente da política de acesso a UFRN foi a abertura de vários cursinhos, levada a cabo pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). Vários cursinhos foram implantados por meio do programa PROCEEM, pelo financiado SECAD/MEC/Unesco e outros, como parte do convênio Secretaria de Educação e UFRN, envolvendo uma dezena de colégios.

Os cursinhos oferecidos consistem em cursos preparatórios para o Vestibular da UFRN. Seu objetivo é “ampliar as expectativas e oportunidades de acesso à Universidade pelos estudantes de escolas públicas” (UFRN, 2010). As ações propostas e executadas foram: “orientações sobre os cursos da UFRN; orientações

sobre o processo seletivo; apoio material para ampliação de vagas; espaço físico e ajuda financeira” (NETO, 2005, p.52).

Para ilustrar essa ação, segundo o Relatório de Gestão 2009, o último que disponibiliza dados a respeito dessa ação, no ano citado, os cursinhos da UFRN foram desenvolvidos em parceria com 5 (cinco) escolas estaduais, além de 6 turmas no Campus Central, atendendo a princípio 800 (oitocentos) alunos, sendo que, ao final, concluíram 400 (quatrocentos). Desses, 320 (duzentos e vinte) passaram na primeira fase do processo seletivo da UFRN, ou seja, nas provas objetivas, e 102 (cento e dois) foram aprovados na segunda fase, nas provas subjetivas, resultando no percentual de 32% (trinta e dois por cento) de aprovação. Além disso, os cursinhos também contribuem para a formação dos estudantes dos cursos superiores da UFRN, quando de sua inserção na docência, pois possibilitam que atuem como monitores nas várias áreas em apoio pedagógico. Em 2009, 60 (sessenta) alunos dos vários cursos atuaram dessa forma (UFRN, 2010).

Os cursinhos contribuem, tanto com os alunos que desejam entrar na universidade, quanto com aquele que já estão matriculados em algum curso. Dessa forma, os alunos que estão cursando o terceiro ano do ensino médio têm mais uma fonte de formação, e aqueles que já concluíram os estudos têm a possibilidade de rever os conteúdos e melhor se prepararem para prestar o vestibular.

Observa-se que as ações propostas intervêm antes mesmo da entrada na universidade. O que se pretende é melhor preparar o aluno, não só para que ele consiga entrar na universidade, mas para que ele consiga ter um bom desempenho em seu curso, pois se sabe que, em muitos casos, o ensino público é deficiente, e muitos entram na universidade com dificuldades, por não terem tido acesso a conhecimentos básicos em sua formação escolar. Dessa forma, a universidade, no cumprimento de sua função social, tenta amenizar a precária formação disponibilizada por muitas escolas da rede municipal e estadual, disponibilizando a essa população mais um meio de acesso aos conhecimentos que fazem parte do programa de estudos do vestibular.

No intuito de garantir a permanência dos alunos aprovados, a UFRN implementou ações de melhoria dos ambientes de ensino; aumento do número de bolsas acadêmicas; investimento em projetos inovadores; atualização pedagógica dos professores; reformulação curricular; programa de complementação de estudos; investimento em acervo bibliográfico e avaliação da docência.

Essas ações começaram a ser implantadas desde a formulação da política de Inclusão da UFRN, no entanto, não conseguiam atingir um número grande de alunos, pela escassez de recursos. Quando a UFRN aderiu ao programa REUNI, essas ações geraram um grande impacto na instituição como um todo. Várias obras de melhoria dos ambientes de ensino foram feitas e outras ainda estão em processo de execução. Houve a ampliação de vários centros com a construção de salas de aula, laboratórios e outras dependências. Segundo os dados fornecidos pelo Programa REUNI/UFRN (2011), inicialmente eram 42 obras previstas até junho de 2011. Dezenove foram concluídas, 25 estavam em execução, 4 em licitação e 2 em elaboração de projetos. Ao final, tem-se o total de 50 obras. Essas obras modificaram de forma visível a estrutura física dos campi, gerando um impacto positivo no que diz respeito à estrutura física que, há muito tempo, estava sucateada por falta de recursos. As principais obras do programa REUNI são:

Ampliação da BCZM (3 pavimentos)	Residências Universitárias Campus III e IV Natal e Currais Novos
Ampliação do Restaurante Universitário (duplicação da capacidade)	Ampliações: Convivência do Setor V, Laboratório de Cerâmica de Eng. Materiais e CCET
Escola de Ciência e Tecnologia	Laboratórios para novas Engenharias
Ampliação do pavilhão de clínicas integradas e reformas das instalações existentes na ODONTOLOGIA	Laboratórios e salas de aula para Geofísica
Ampliação do sistema de esgotamento sanitário do Campus Central	Laboratório Língua Espanhola e anfiteatro
Prédio curso Sistemas de Informação Caicó	Salas de Aula para curso de Música
Auditório para CERES Caicó e Salas de aula para CERES Currais Novos	Bloco de salas de aula, Laboratórios, administração na Escola de Jundiá.
Prédio da Superintendência de Infraestrutura	Ampliação do Departamento de Comunicação Social.
Implantação da Central de Produção de Material Didático (SEDIS)	Construção de um bloco de Salas de Aulas para o Setor de Aulas Teóricas II
Construção de dois blocos de Residências Universitárias do Campus Universitário Central	Ampliação do Prédio da Reitoria
Ampliação do Departamento de Artes para atender os novos cursos de Design e Dança e expansão dos cursos de Teatro e Artes Visuais	Construção de Salas e Laboratórios para o Curso de Nutrição no Campus Central
Construção dos laboratórios e Salas de Apoio para o Curso de Química do Petróleo	Ampliação do CCCET para atender a implantação do Curso de Ciências Atuariais e Expansão das Licenciaturas em Física, Química e Matemática
Edificações (Laboratórios, Salas de Aulas e de Professores) para atender os Cursos de Engenharia Florestal e Zootecnia	Construção de uma Biblioteca no Campus de Currais novos
Construção de Residências Universitárias no Campus de Santa Cruz	Construção de Auditório para Grandes Eventos
Construção dos Laboratórios (Arqueologia, Restauração, Memória e Imagem) para o curso de História	Construção dos Laboratórios para abrigar as Novas Engenharias (Mecatrônica, Biomédica, Ambiental, Petróleo e Redes e Comunicação) e criação de turmas noturnas (Mecânica, Produção e Materiais) no CT

Figura 7: Principais obras do Programa REUNI na UFRN – 2007 a 2011

Fonte: Programa REUNI/UFRN, 2011.

Como podem ser observadas na figura anterior, as obras executadas e em execução na UFRN são diversas. Elas ampliam a estrutura de alguns prédios já existentes, como a biblioteca, o restaurante universitário, departamentos, e também constroem laboratórios, residências universitárias, salas de aula, tudo para atender aos alunos matriculados e a nova demanda que a cada ano aumenta. É importante ressaltar que essas obras vêm atender às metas estabelecidas pelo REUNI, e, no que diz respeito à política de inclusão, elas atendem às metas de ampliar a estrutura física do restaurante universitário e aumentar o número de vagas nas residências

universitárias, através da ampliação dos imóveis atuais e com a construção de mais residências.

O programa REUNI, como já foi tratado anteriormente neste trabalho, amplia a política de acesso da UFRN e também conta com cursos de atualização pedagógica para professores, bolsas de iniciação à docência para os alunos, reformulação curricular, investimento bibliográfico, ampliação da biblioteca, aquisição de equipamentos, entre outras ações (REUNI, 2007).

Além do REUNI, houve, em 2008, a criação do PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil – pelo Governo Federal, que fomentou ainda mais as ações de assistência estudantil. O programa oferece bolsas de apoio financeiro, outros tipos de apoio como alimentação gratuita, moradia estudantil para alunos do interior do Estado, bolsa transporte e assistência odontológica. A assistência estudantil também tem apoiado atividades culturais, esportivas, de lazer e de complementação acadêmica, como cursos de línguas estrangeiras.

Durante o ano de 2010, a assistência aos estudantes ocorreu por meio de Bolsa Residência, Bolsa Alimentação, auxílio-transporte, acompanhamento acadêmico, atenção e promoção integrada à saúde, com atendimento psicológico, médico e odontológico, tudo isso com o objetivo de possibilitar a permanência e a conclusão dos estudos (UFRN, 2011).

Sabe-se que as bolsas contribuem para a permanência dos estudantes na universidade. Muitos alunos têm condições intelectuais de fazerem um curso na universidade, porém não teriam condição financeira devido à sua precária situação econômica (PACHECO e RISTOFF, 2004). Nesse sentido, as bolsas de assistência acabam sendo a fonte que possibilita a permanência dos alunos na universidade e que possibilita a muitos terem uma formação em nível superior. Pode-se inferir que muitos desses alunos são oriundos de famílias carentes e serão os primeiros a terem uma formação superior.

Ainda tratando das ações que dizem respeito à avaliação da docência, sabe-se que, na UFRN, há uma avaliação da docência em nível institucional. No âmbito nacional, tem-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)¹². Criado em 2004, o sistema analisa a instituição, os cursos e o desempenho dos estudantes. A avaliação leva em consideração as três dimensões da universidade,

¹² O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos.

ensino, pesquisa e extensão, além da responsabilidade social, da gestão da instituição e do corpo docente. As informações obtidas nas avaliações são úteis na orientação institucional das políticas internas e para embasar políticas públicas. Os dados também revelam as condições de cursos e instituições para uma escolha consciente dos estudantes.

Neste contexto, as ações viabilizadas para possibilitar a permanência dos alunos na universidade interferem de forma significativa no desempenho acadêmico do aluno, pois o tempo de permanência no curso é um fator tomado neste estudo como principal tendência de sucesso. Portanto, considera-se os *status* de aluno *ativo no prazo* e *concluído no prazo* como relativos ao grupo que apresenta sucesso acadêmico. Assim, as ações que incidem na permanência bem sucedida dos estudantes em seus cursos de graduação na UFRN, dentro desta perspectiva, também são relevantes para contribuir com o sucesso acadêmico do alunado nessa instituição.

Outras ações desenvolvidas pela UFRN, consideradas importantes para este estudo, foi a revisão de seu processo seletivo e a indução de estudos e pesquisas para subsidiar a política de acesso e permanência de alunos. Desse modo, desde 2004, a instituição buscou desenvolver ações no sentido de: tornar as provas do vestibular mais voltadas para os conteúdos ministrados no ensino médio; articular o processo seletivo (PS) com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; estabelecer um diálogo permanente entre as diferentes áreas do conhecimento; e elaborar provas realçando a avaliação centrada em competências e habilidades (NETO, 2005).

As ações propostas nesse sentido interferiram na estrutura do vestibular, que foi reestruturado, passando a ser mais diagnóstico, mais avaliativo, mais indutor de conhecimentos, mais adequado às políticas para o ensino médio. Tornou-se mais acessível aos candidatos, priorizando não só os conteúdos, mas também a aquisição de habilidades necessárias aos futuros universitários. Nesse sentido, o processo seletivo em questão passou a ser concebido como

indutor de conhecimento, porque suas provas permitem, aos candidatos, revelar um confronto de conhecimentos, habilidades transversais, tais como: usar diferentes linguagens, saber ler, interpretar, analisar, inferir, escrever textos, analisar gráficos e tabelas e elaborar cálculos básicos. Portanto, exige que o aluno interprete e analise situações do conteúdo do Ensino Médio. (RAMALHO et al, 2004, p.47)

A partir desse entendimento, as provas são elaboradas na tentativa de atingir o verdadeiro aluno no ensino médio. Os estudos que a COMPERVE realiza procuram conhecer, com maior aprofundamento, o que deve ser equacionado sob o ponto de vista do nível de pertinência das provas e do que extrapola essa dimensão (RAMALHO et al, 2004).

Assim, no tocante ao desempenho do universo de candidatos, percebe-se que a universidade desenvolve várias ações, considerando os vários fatores que incidem em um desempenho bem sucedido na formação acadêmica, entre eles a origem social e a história escolar dos candidatos, ou seja, seu percurso escolar e o cabedal cultural que possuem.

Nesse sentido, houve a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o impacto dessas variáveis e dos demais fatores que interferem nas questões do acesso dos alunos do ensino médio (rede pública e privada) à UFRN, e a Comissão Permanente do Vestibular – COMPERVE – redimensionou o seu papel, ampliando seu campo de competência, e passou a ser concebida como uma instância para dar suporte técnico-acadêmico e científico para a administração universitária. Voltou-se, portanto, para elaborar estudos e disponibilizar informações que pudessem e possam viabilizar as políticas de acesso à UFRN, seja para o ensino universitário, seja para os demais quadros da administração pública superior (RAMALHO *et al.*, 2004).

Como desdobramento da nova estrutura da COMPERVE, surgiu o Observatório da Vida do Estudante Universitário – OVEU –, que é um centro de informações sobre os estudantes do ensino médio que desejam ingressar na UFRN e sobre os que ingressaram em um dos cursos dessa universidade. O Observatório se propõe a contribuir para um melhor conhecimento das características sociais, econômicas, culturais, cognitivas, aspirações profissionais dos estudantes (ensino médio) em preparação para ingressarem na cultura universitária, ou daqueles já aprovados.

Além disso, ele tem os objetivos de: subsidiar a estrutura acadêmica da universidade para melhor acompanhamento do histórico do estudante, disponibilizando dados para que se possam definir ações para a inclusão do conhecimento e da vivência acadêmica; contribuir com a inclusão dos estudantes na cultura universitária; ampliar o diálogo entre a universidade e a rede de ensino pública e privada, por meio de uma agenda que envolve momentos de discussão, seminários e palestras (RAMALHO *et al.*, 2004).

Atualmente, o OVEU funciona alojado no *site* da COMPERVE e a qualquer momento pode ser acessado no intuito também de criar informações desejadas sobre os estudantes da universidade por meio das variáveis disponibilizadas. Essas variáveis tratam das características sociais, econômicas, culturais, cognitivas, aspirações profissionais dos estudantes (ensino médio) em preparação para ingressarem na cultura universitária ou daqueles já aprovados.

Nesse sentido, o OVEU¹³ vem contribuindo para mediar a relação entre o estudante que ingressa em um dos cursos e a UFRN, subsidiando com suas informações o sistema acadêmico da instituição (Pró-reitoria de graduação, coordenação de curso, entre outros) e fomentando pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Assim, contribui para o fomento de pesquisas e ações que repercutem na formação bem sucedida na universidade, pois, por meio dele, consegue-se mapear e identificar o perfil dos estudantes que ingressam por meio do vestibular e, assim, implementar ações que ajudem esses estudantes, tomando por base a sua situação socioeconômica e a sua trajetória escolar.

Como pode ser observado, as ações propostas pela política de acesso à universidade e pelo REUNI também se focam na ampliação do número de vagas nos cursos da UFRN. O Relatório de Gestão 2010 (UFRN, 2011) revelou que nos cursos regulares presenciais houve um crescimento significativo no número de estudantes, sendo 15.763 em 1999, . Em 2010, esse número aumentou para 23.721.

Se o número de alunos tem aumentado, o número de vagas ofertadas também. Quando se analisa o número de vagas ofertadas, pode-se perceber que, a cada ano, é significativo o seu aumento, o que tem possibilitado, nos últimos 4 anos, a ampliação do acesso a esse nível de ensino. No entanto, tal crescimento de vagas não tem sido compatível com as demandas, cada vez mais crescentes, advindas do

¹³ O acesso ao observatório pode ser feito por meio do endereço: www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio.

trânsito entre o ensino fundamental e o ensino médio. A Tabela a seguir mostra a evolução do número de matriculados e dos candidatos inscritos nos vestibulares 2003-2012.

Tabela 11: Número de matriculados, candidatos e taxa de matrícula dos vestibulares da UFRN – 2003-2012

Ano	Matriculados	Candidatos	Taxa de Matriculados
2003	3705	23965	15,5%
2004	3713	26348	14,1%
2005	3741	25332	14,8%
2006	3817	26671	14,3%
2007	3926	24863	15,8%
2008	4005	23290	17,2%
2009	5639	25407	22,2%
2010	6305	27054	23,3%
2011	6139	28124	21,8%
2012	6208	30133	20,6%

*A partir do vestibular 2011 a UFRN começou a ter ingresso por meio do SISU (ENEM)
Fonte: COMPERVE/UFRN, 2012.

Como pode ser observado na Tabela anterior, o número de matrículas na UFRN tem aumentado de forma significativa. Em 2003, o número de matriculados foi de 3.705 alunos. A partir desse ano, o número de matrículas foi aumentando, porém de forma discreta. Do ano de 2008 para o de 2009, pode-se perceber que ocorreu um aumento de mais de 1.600 vagas; no ano seguinte, mais de 600 vagas foram abertas. Nos anos posteriores a 2010, iniciou o ingresso por meio do SISU, o que não está incluído na Tabela anterior. A instituição tratada disponibilizou, no ano de 2011, 245 vagas por meio do SISU, e em 2012, 335; ou seja, 6% do total de vagas.

É importante ressaltar que o grande aumento no número de matrículas se dá com a adesão ao REUNI, que possibilitou a criação de novos cursos e a ampliação de vagas nos já existentes. Esse fenômeno foi mais bem detalhado no capítulo anterior. Porém o que se pode concluir é que esses números são bastante expressivos para a instituição, tendo em vista que amplia de forma significativa a sua estrutura. Aumentar vagas, expandir o ensino, requer ampliar o número de professores, de salas de aula, de funcionários etc. Portanto, não é algo simples, demanda recursos e mudanças de diversas ordens.

A Tabela também mostra algo muito positivo para a instituição e para os candidatos ao vestibular, a elevação anual da taxa de matrícula. Isso quer dizer que, a cada ano, a UFRN consegue absorver mais os candidatos ao vestibular. Em 2003,

mais de 15% dos alunos que prestavam o concurso conseguiram entrar na universidade. Com o aumento do número de candidatos, houve uma queda dessa taxa, que se manteve por volta dos 14%. A partir de 2007, houve um considerável aumento, chegando ao máximo de 23,3% em 2010.

A partir das discussões anteriores, pode-se concluir que, nos últimos anos, têm ocorrido mudanças relevantes no que se considera como porta de entrada na universidade, ou seja, o vestibular. Tais ações representam uma mudança de concepção da universidade quanto ao seu processo seletivo e um aumento representativo do número de estudantes que a cada ano ingressam na universidade. Nesse contexto, a instituição também consegue ampliar o ingresso de alunos da rede pública, dando-lhes oportunidade de concorrerem de uma forma considerada pela instituição como “mais justa” com os demais candidatos.

Para tanto, a UFRN implantou um sistema diferenciado para alunos das escolas públicas, o Argumento de Inclusão (AI). O Argumento de Inclusão surge a partir de estudos diagnósticos que resultaram em algumas constatações. A primeira constatação é: os alunos de escola pública apresentam argumento médio final inferior aos de escola privada, porém há alunos da rede pública com desempenho médio suficiente para ingressar em cursos de relativa concorrência oferecidos pela UFRN. A segunda constatação é: a proporção de alunos de escola pública aprovados é, na maioria das vezes, inferior à proporção de alunos inscritos.

Para interferir no marcante desequilíbrio entre aprovados das redes pública e privada, o AI, apoiado em estudos, foi uma das ações propostas como política para ampliar o acesso dos alunos socialmente mais carentes aos cursos da Universidade pública. Um desafio posto na perspectiva da inclusão é o de procurar incluir alunos de elevado desempenho em cursos de alta competitividade, reduto histórico de alunos das classes mais favorecidas (RAMALHO *et al.*, 2004).

Implantada em 2006, essa política já sofreu algumas alterações, tornando-se cada vez mais exigente em seus critérios. Essa ação consiste num sistema de pontuação adicional e diferenciado. Atualmente, para serem contemplados por essa política, os alunos devem ter cursado, com aprovação, o Ensino Fundamental, a partir do 2º ano, e todo o Ensino Médio exclusivamente na Rede Pública; ter concluído o ensino médio ou estar concluindo na Rede Pública; ter atingido o argumento mínimo e o número mínimo de acertos nas provas; estar entre os candidatos que terão suas provas discursivas corrigidas. Para o candidato que

preencher esses requisitos, o argumento de inclusão será multiplicado pelo argumento parcial do candidato, dando um acréscimo de 10% (COMPERVE/UFRN, 2012).

Essa política vem beneficiando muitos candidatos da rede pública que têm condições de fazer um curso universitário, mas que seriam reprovados pela concorrência considerada desleal com os alunos de escolas particulares.

No ano de 2006, 31 candidatos foram aprovados no vestibular com a ajuda do Argumento de Inclusão e, em 2007, triplicou-se o número de beneficiados, chegando a 127 aprovações, inclusive em cursos de elevada demanda, como Medicina e Direito. Esses números vêm aumentando consideravelmente; em 2008, foram 151 aprovados; em 2009, 208; em 2010, 765; em 2011, 770 e em 2012, 515 (COMPERVE/UFRN, 2012).

Ainda no que se refere ao argumento de inclusão, é importante ressaltar que, apesar dessa política estar causando um impacto muito positivo na inclusão de alunos da rede pública na universidade pública, o Argumento de Inclusão se caracteriza como uma política de acesso temporário. Isso porque a UFRN defende que o ensino da rede pública deve oferecer uma educação de qualidade, com saberes e competências necessárias para que os candidatos concorram de forma igualitária nesse processo (RAMALHO, *et al.*, 2004).

O que se pode observar é que, de maneira geral, a política adotada pela UFRN, nesses últimos anos, vem surtindo o efeito esperado, ou seja, a universidade vem implementando ações de ampliação do acesso dos alunos da rede pública, sem descuido da exigência do mérito (desempenho).

Os dados têm comprovado o aumento do percentual de alunos de escolas públicas que ingressam na UFRN. A Tabela a seguir demonstra tal fenômeno.

Tabela 12: Candidatos e matriculados por instituição escolar no período 2003 – 2011

ANO	MATRICULADOS			PERCENTUAL DE MATRICULADOS	
	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	TOTAL	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
2003	1156	2206	3705	31,2%	59,5%
2004	1305	2086	3713	35,1%	56,2%
2005	1258	2195	3741	33,6%	58,7%
2006	1232	2250	3817	32,3%	58,9%
2007	1542	2129	3926	39,3%	54,2%
2008	1345	2390	4005	33,6%	59,7%
2009	2013	3255	5639	35,7%	57,7%
2010	2678	3238	6305	42,5%	51,4%
2011	2664	3090	6139	43,4%	50,3%
2012	2502	3265	6208	40,3%	52,6%

Fonte: COMPERVE/UFRN, 2011

Apesar de a universidade aprovar mais de 50% dos alunos de escolas privadas, nos últimos nove anos, essa realidade vem se tornando mais igualitária, na medida em que o número de alunos da rede pública vem aumentando e atingindo quase metade do número de vagas. O número de alunos da rede pública, matriculados na universidade, cresceu de 1.156, em 2003, para 2.502 em 2012. O número de candidatos da rede pública inscritos também aumentou e mais do que dobrou o acesso desses alunos nas universidades. Além disso, o percentual de alunos da rede pública, aprovados, passa de 31,2% em 2003, para 40,3% em 2011. O que se pode concluir é que as ações desenvolvidas pela UFRN, nesses últimos anos, têm contribuído, de fato, para uma efetiva democratização da universidade pública, sem perder de vista a qualidade do ensino.

Portanto, a UFRN, ao definir políticas institucionais que buscam incluir os alunos da rede pública, reafirma o seu compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade. A sua política permanente de inclusão social à medida que aumenta as possibilidades de acesso, melhora as condições de permanência na UFRN. Desse modo, pode-se perceber que as políticas adotadas pela UFRN têm proporcionado mecanismos de acesso e políticas de assistência estudantil, tentando suprir as necessidades dos alunos para que eles tenham um bom desempenho acadêmico, ou seja, de sucesso em seus cursos.

Além disso, todas as ações expostas incidem, sobretudo, no processo seletivo para ingresso na universidade, contribuindo, dessa forma, para selecionar os mais aptos, sem desconsiderar a inclusão dos alunos da rede pública. Nesse sentido, à medida que seleciona os mais aptos e aqueles que considera terem condições de ingressar num curso superior, a política adotada busca contribuir com o sucesso acadêmico desse aluno quando da sua formação profissional.

Sabe-se que são vários os fatores intervenientes que influenciam no ingresso na universidade pública, sendo, por esse motivo, aplicadas tantas ações para amenizar a defasagem socioeconômica e educacional de uma grande parcela da população. No entanto, para muitos, a reprovação no vestibular se configura como certa incapacidade natural do candidato, por vir de uma classe menos favorecida, para concorrer e ser bem sucedido no vestibular (VIEIRA, 2007). Tal explicação revela não só uma postura acrítica diante da estrutura social, como também uma falta de compromisso do Estado com a melhoria da educação pública nas esferas municipais e estaduais.

Retomando os argumentos de Bourdieu (2007), pode-se inferir que a seleção escolar e a reprodução social nesse contexto também se evidenciam. Assim se constata outros fatores, anteriores ao vestibular, que estão relacionados à oferta de vagas, à escolha do curso e da área, ou a uma pré-seleção que envolve a escolha dos cursos, à origem social dos candidatos, às estratégias de estudo (cursinhos, aulões, uso do argumento de inclusão, isenção da taxa do vestibular) utilizadas para conquistar uma vaga na Universidade.

A seguir, será dada continuidade à análise de algumas tendências para que se possa inferir ou até mesmo constatar os que influenciam na trajetória acadêmica do alunado. Para tanto, o estudo focou sua atenção em alguns indicadores de sucesso nos cursos de graduação.

3.2 Sucesso Acadêmico: tendência revelada pelos indicadores sociais e pelo desempenho acadêmico

O fenômeno do insucesso acadêmico tem sido frequentemente discutido em um nível macrossocial, possibilitando uma análise reflexiva de dimensões sociais e institucionais em determinados contextos culturais.

Em todas as explicações do insucesso, há uma variante comum: a insuficiência dos resultados escolares oficiais alcançados. Portanto, há um equívoco ao tratar sobre o insucesso somente levando em consideração as taxas de abandono e as dificuldades de aprendizagem. O insucesso pode variar dependendo da forma de medi-lo (provas de rendimento) ou dependendo de em que ou em quem se centra a análise (o sistema, a instituição, o professor ou o aluno).

Portanto, os estudos apontam que há diferentes focos de análise do insucesso e que suas causas são múltiplas, compreendendo fatores relacionados com o próprio aluno, o seu nível socioeconômico e cultural e o sistema escolar e seus componentes. É importante ressaltar que o insucesso atinge um grande número de alunos, principalmente aqueles que estão em situação socioeconômica menos favorecida.

Apresenta-se a seguir o estudo realizado por Beatriz Alarcão (2000), na Universidade de Aveiro – Portugal, que faz uma síntese e articula, de modo significativo, conjuntos de fatores que, na sua interatividade, contribuem para o insucesso e, em contraposição, favorecem o sucesso.

Apesar de diferentes realidades, Brasil e Portugal, o estudo tem uma contribuição importante para a área de estudo, visto que normalmente o fenômeno do insucesso pode ser atribuído a vários fatores que agem de forma interatividade, porém, “é possível identificar, na causalidade dos fatores interativos complexos, algumas regras de regulação” (ALARCÃO, 2000, p. 15).

De modo geral, a autora observa que um grande número de alunos universitários em sua trajetória acadêmica tem dificuldade em se adaptar aos métodos de trabalhos desenvolvidos neste nível de ensino, principalmente em seu primeiro ano de estudo.

Após um estudo aprofundado do tema, Alarcão (2000) concluiu que os fatores do sucesso/insucesso eram de natureza e origem diversas e não poderiam ser meramente listados. Os fatores foram, então, sistematizados em quatro grandes grupos de categorias referentes a aluno, professor, currículo e instituição e transformados em quadros referenciais que sintetizam as diversas situações de sucesso/insucesso. Além disso, acrescentou, entre as categorias, setas visando acentuar o caráter interativo entre os fatores.

A descrição dos fatores de sucesso e insucesso resultantes do estudo de Alarcão (2000) será restrita ao aluno, uma vez que é esse o foco de análise adotado para esta pesquisa. É importante ressaltar que não se desconsidera as outras dimensões apresentadas como fatores de sucesso e de insucesso e sua interação com a dimensão aluno. Porém, como citado anteriormente, o objetivo deste trabalho centra-se nos fatores de sucesso e insucesso na trajetória acadêmica do aluno e, para ampliar e discorrer sobre as outras dimensões, necessitaria de um trabalho em um nível mais aprofundado, com mais recursos e disponibilidade de tempo, o que não é o caso.

Nesse sentido, quanto aos fatores de insucesso relativos ao aluno, o estudo ressaltou:

- A transição do estudante do ensino secundário (no Brasil, ensino médio) para o ensino superior em termos psicossociais: desenraizamento familiar e social, sentimentos de emancipação e libertação, conflito de valores.
- Fatores de ordem metodológicos: absentéismo às aulas, aceitação da reprovação como normal, dispersão por demasiadas atividades e desajustes no método de estudo;
- Fatores relativos à integração institucional: medo da praxe, ter entrado num curso em sua primeira opção, mas forçado por pressões familiares, não ter entrado no curso que desejava;
- Fatores relativos a condições familiares, profissionais e socioeconômicas: problemas pessoais, dificuldades econômicas, condição de trabalhador-estudante, conflito de valores;

Quanto aos fatores de sucesso relativos aos alunos considerou-se:

- A transição do estudante do ensino secundário (no Brasil, ensino médio) para o ensino superior em termos psicossociais: integração social;

- Fatores de ordem metodológicos: autonomia na gestão do estudo, inconformismo com a reprovação, adequação dos métodos de estudo, participação em atividades extraescolares;
- Fatores relativos à integração institucional: praxe como elemento de afiliação, colocação em primeira opção, participação ativa, cooperação entre alunos;
- Fatores relativos a condições familiares, profissionais e socioeconômicas: articulação de valores, trabalhador-estudante, condições familiares e socioeconômicas.

Como pode se observar, os fatores de insucesso são opostos aos fatores de sucesso expostos. Enquanto é evidenciado como fator de insucesso o desligamento familiar e social do aluno, um fator que levaria ao sucesso seria a integração social do aluno ao novo ambiente, por exemplo. O que também se observa nos fatores relacionados ao insucesso é uma posição mais passiva e conformista do aluno com a nova realidade vivida: aceitação da reprovação como normal, medo da praxe, não colocação em 1ª opção, absenteísmo. Ao contrário, os fatores de sucesso demonstram a necessidade de uma postura mais atuante do estudante: inconformismo com a reprovação, praxe como elemento de afiliação, adequação aos métodos de estudo, participação em atividades extraescolares.

As noções de sucesso e insucesso acadêmico, como tratado no estudo destacado e no capítulo anterior, são polissêmicas, comportando uma gama de abordagens de complexo tratamento e medida. No entanto, os autores que integram a fundamentação teórica deste trabalho afirmam que os critérios de enquadramento dos alunos em uma dessas duas categorias são construídos pela instituição de ensino. No caso específico da UFRN, existem indicadores que revelam o desempenho dos alunos. Esses indicadores são definidos como: Índice de Rendimento Acadêmico – IRA, Média de Conclusão – MC, Média de Conclusão Normalizada – MCN, Índice de Eficiência Acadêmica – IEA e Índice de Eficiência Acadêmica Normalizada – IEAN. Entretanto, mesmo levando em consideração os indicadores de desempenho do aluno, a UFRN ainda não dispõe de uma conceituação precisa que possibilite o ajuste dos alunos nas categorias citadas, ou seja, no sucesso ou no insucesso.

Com base nas reflexões desencadeadas a partir dos diálogos mantidos com os autores que deram arrimo teórico para seu desenvolvimento, e, sobretudo, com as atuais tendências de aferir o desempenho acadêmico, este trabalho de

investigação intenta construir parâmetros que norteiem a delimitação conceitual dessas categorias, atendendo, por conseguinte, aos os objetivos deste estudo. Essa delimitação tornou possível o estabelecimento dos critérios necessários para definir os alunos pertencentes a essas duas categorias.

A seguir, serão expostos os indicadores que evidenciam algumas características dos alunos com sucesso, no âmbito dos cursos de graduação da UFRN. Tais indicadores, conseqüentemente, mantêm relação com os fatores que fazem os alunos estarem inseridos nessas duas categorias. Os dados se referem ao índice de sucesso nos cursos, faixa etária e gênero, antecedente escolar, grau de instrução dos pais, Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), todos referentes a esses alunos.

O Índice de Rendimento Acadêmico – IRA é a média do rendimento escolar final obtido pelo aluno nos componentes curriculares que concluiu, ponderadas pela carga horária discente dos componentes. No cálculo do IRA, são levados em consideração os componentes curriculares aproveitados ou cursados pelo aluno, com aprovação ou reprovação, durante o curso de graduação, excetuando-se os trancamentos e cancelamentos de matrícula, os componentes curriculares dispensados, as atividades complementares e os componentes curriculares cujo rendimento escolar. Não é expresso de forma numérica.

É importante ressaltar que este trabalho definiu os indicadores responsáveis pelo enquadramento dos alunos nas categorias de análise aqui estudadas, por meio do *status* em que os alunos se encontravam no ano de 2011 no SIGAA. A população pesquisada é referente aos alunos que ingressaram na UFRN por meio do vestibular nos anos de 2000 a 2010 e que cursaram no mínimo 1 semestre letivo; isso representa uma quantidade de 45.490¹⁴ alunos. Em relação aos dados utilizados, também foram motivo de pesquisa os dados referentes à situação do aluno, quando do seu ingresso no vestibular. Não foi interessante para esse estudo incluir os alunos que não chegam a cursar 1 semestre na universidade, pois não teríamos como classificar seu desempenho como de sucesso.

Retomando o que foi explicado no percurso metodológico deste estudo, encontrado na introdução, no que se refere à categoria “sucesso”, foram inseridos

¹⁴ É importante ressaltar que esses dados fazem parte do Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU). Por meio dele, podem ser acompanhadas todas as variáveis pertencentes ao questionário e o desempenho dos alunos. É uma importante fonte de informações para estudos como este.

nesta categoria todos os alunos que se encontravam nos *status* referente a **ativo-prazo** e **concluído-prazo**.

Os alunos inseridos nesses *status* podem ter ultrapassado, em até dois anos, o prazo médio de períodos letivos determinados pela instituição para a conclusão do curso. No percurso metodológico de análise e interpretação dos dados, decidiu-se agrupá-los por área do conhecimento no intuito de não desconsiderar as suas especificidades, visto que, neste estudo, considera-se que estas interferem nos desempenhos dos alunos. Ao dar início a essas reflexões, deixa-se claro que estão sendo selecionados para análise os dados mais representativos quanto aos índices de sucesso nas áreas de conhecimento. Isso porque entende-se que quanto menor o sucesso, maior será o insucesso acadêmico dos dados selecionados.

Quanto aos índices de sucesso que serão apresentados, decidiu-se, neste estudo, classificá-los do seguinte modo: os índices menores que 60% são considerados baixos; os que são maiores que 60% e menores que 80%, medianos e os que são maiores que 80%, altos índices.

O primeiro campo de interpretação é aquele que inclui os cursos da área Biomédica. Embora muitas sejam as possibilidades de explanação em decorrência da quantidade de cursos, destacam-se, aqui, as incidências consideradas mais significativas. Positiva ou negativamente, apresenta-se a descrição de cada uma das situações elegidas.

Tratando-se da categoria sucesso acadêmico, a Tabela 13, que segue, mostra que essa área apresenta um alto índice de sucesso: dos 18 cursos expostos nessa tabela, 12 deles apresentam um índice de sucesso superior a 80%; ademais, somente dois cursos – ambos no campus Natal – têm taxas de sucesso realmente preocupantes: Aquicultura, com 36,2% e Zootecnia, com 43%. O maior índice alcançado pertence ao curso de Medicina, que atinge um percentual de sucesso de 98,4% dos alunos matriculados no curso, no período de 2000 a 2010. É importante destacar que, o percentual de sucesso citado refere-se a maior parte dos alunos que concluíram o curso no tempo previsto e estão dentro do prazo esperado para a conclusão.. Sabe-se que esse campo profissional exige do aluno uma fundamentação dos níveis anteriores de ensino e uma dedicação exclusiva durante, praticamente, todo o percurso acadêmico. Seguem os dados que atestam o que foi afirmado.

Tabela 13: Índice de sucesso nos cursos da área Biomédica

ÁREA	CURSOS	(%) de sucesso
Biomédica	Medicina – Natal	98,4%
	Fonoaudiologia - Natal	96,3%
	Nutrição - santa cruz	93,7%
	Fisioterapia - santa cruz	92,5%
	Enfermagem - Natal	90,7%
	Odontologia - Natal	87,9%
	Nutrição – Natal	86,4%
	Enfermagem - Santa cruz	82,2%
	Farmácia – Natal	82,0%
	Gestão em sistemas e serviços de saúde - Natal	81,1%
	Fisioterapia - Natal	80,9%
	Biomedicina - Natal	80,1%
	Educação física - Natal	74,3%
	Ciências Biológicas - Natal	73,5%
	Ecologia – Natal	68,3%
	Zootecnia - Macaíba	63,3%
	Zootecnia – Natal	43,0%
Aquicultura - Natal	36,2%	

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

Ainda nessa área de conhecimento, depois do curso de Medicina, os três cursos que, na sequência, apresentam melhores resultados no que se refere ao sucesso são: Fonoaudiologia (Natal), com 96,3%; Nutrição (Santa Cruz) com 93,7% e Fisioterapia (Santa Cruz), com 92,5%. Observa-se, assim, que, embora afastados da unidade central, os alunos desses cursos apresentam excelentes resultados nos seus desempenhos acadêmicos. Esses índices refletem a influência dos fatores sociais, econômicos e culturais no perfil dos estudantes, uma vez que os dados da COMPERVE demonstram que essa área atrai alunos de classes socioeconomicamente privilegiadas.

Quanto aos baixos índices de sucesso, nessa mesma área de conhecimento, os cursos com menores índices são Aquicultura e Zootecnia, ambos no campus central de Natal. Esses resultados tão baixos são merecedores de questionamento. Isso porque esses cursos funcionam no campus central, onde parecem ser maiores as possibilidades de diálogo e reivindicações por melhorias das condições de aprendizagem e de incentivo a essas formações. Os profissionais vinculados a esses dois cursos, se bem qualificados, têm chances razoáveis de ingressar no

mercado de trabalho, visto que essas áreas de atuação estão em expansão. Sabe-se também que outros fatores têm influência nesses resultados, como a iniciação científica, a extensão e o desenvolvimento de estratégias de estudo que possibilitam uma formação bem sucedida. Ao se valorizarem essas características, é possível criar possibilidades para se elevar o *status* da condição profissional dessas áreas.

Dando continuidade à análise dos cursos quanto à porcentagem de alunos que apresentam sucesso, em seguida, apresentam-se os principais resultados da área Humanística I, por meio da Tabela 14.

Tabela 14: Índice de sucesso nos cursos da área Humanística I

ÁREA	CURSOS	(%) de sucesso
Humanística I	Turismo - Currais Novos	75,4%
	Administração - Currais Novos	72,9%
	Ciências Contábeis – Caicó	70,2%
	Ciências Contábeis – Natal	67,7%
	Administração – Natal	64,5%
	Turismo - Natal	63,8%
	Ciências Econômicas – Natal	30,5%

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

A Tabela 14 revela que, para esses cursos (área Humanística I), os índices de sucesso – menores quando comparados aos cursos da área Biomédica – são inferiores a 76%. Nota-se também que os três maiores índices de sucesso acadêmico estão associados aos cursos de: Turismo (Currais Novos), com 75,4%; Administração (Currais Novos), com 72,9%; e Ciências Contábeis (Caicó), com 70,2%. É importante destacar que esses três maiores índices de sucesso apresentados estão vinculados a cursos que funcionam em campi do interior do Estado.

Considerando o campus de Natal, observa-se que a maior taxa de sucesso está no curso de Ciências Contábeis, com 67,7%. Assim como na área Biomédica, nessa área também se destacam os índices referentes aos cursos afastados da unidade central.

No que se refere ao baixo índice de sucesso, o curso de Ciências Econômicas se destaca. Essa área, embora envolva cursos com elevada tradição, como o citado anteriormente, não são cursos que atraem candidatos com perfil

socioeconômico e cultural diferenciados, como ocorre com a maioria dos cursos da área Biomédica.

Pode-se fazer uma relação entre o índice desse curso com o seu desempenho no Exame Nacional de Estudantes – ENADE. Sendo esse um instrumento de avaliação complexo, por ampliar o seu olhar em várias dimensões do curso (instituição, currículo, professores), pode-se dizer que existe uma relação entre os dois índices apresentados, pois o curso apresentou conceito 3 nessa avaliação. Tal fato também demonstra a complexidade de variáveis intervenientes no desempenho do aluno em seu processo formativo.

Outra área de conhecimento que envolve cursos das áreas do ensino (licenciaturas) é a Humanística II. Os variados cursos que compõem essa área apresentam índices de sucesso diversos, que se alternam entre 39% e 92,4%. A maioria dos cursos (10 dos 23) está inserida no índice mediano de sucesso, maior que 60% e menor que 80%, o que lhes confere um equilíbrio entre o perfil dos alunos, o nível de exigência do curso e o *status* social que esses cursos representam. Equilíbrio também se dá entre os cursos com índices baixo (6 cursos) e alto (7 cursos). Esses fatos, entre outros, podem ser observado na Tabela 15, a seguir.

Tabela 15: Índice de sucesso nos cursos da área Humanística II

ÁREA	CURSOS	(%) de sucesso
Humanística II	Design – Natal	92,4%
	Direito – Natal	88,7%
	Psicologia – Natal	87,5%
	Dança – Natal	86,1%
	Gestão de políticas públicas – Natal	85,4%
	Letras - Currais Novos	82,7%
	Serviço social – Natal	81,8%
	Geografia – Caicó	77,8%
	Pedagogia – Caicó	74,4%
	Pedagogia – Natal	73,1%
	Direito – Caicó	72,9%
	Comunicação social – Natal	71,9%
	Biblioteconomia – Natal	70,8%
	Música – Natal	64,4%
	História – Caicó	62,8%
	Teatro – Natal	61,9%
	Letras – Natal	60,1%
	Artes Visuais – Natal	59,5%
	Geografia – Natal	58,1%
	História – Natal	47,8%
Filosofia – Natal	41,8%	
Educação artística – Natal	39,4%	
Ciências sociais – Natal	39,0%	

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

Na Tabela 15, os quatro cursos que mais se destacaram no que concerne aos maiores desempenhos são: Design, com 92,4%, Direito, com 88,7%, Psicologia, com 87,5% e Dança, com 86,1%, todos em funcionamento no campus de Natal. O curso de Direito e o de Psicologia têm apresentado, ao longo dos anos, um elevado *status* e prestígio social, o que explica uma altíssima concorrência nos vestibulares. É possível que tal fato esteja contribuindo para atrair alunos que obtêm bons desempenhos em sua trajetória escolar e possuem nível socioeconômico e cultural privilegiado.

Quanto aos cursos de Design e Dança, é importante ressaltar que eles foram implantados somente em 2009. Portanto, os dados são importantes por revelarem o comportamento desses alunos quanto à interrupção do curso nos primeiros anos de sua formação. . Tal fato é um importante indicador da boa aceitação do curso por

parte dos alunos e acarreta bons desempenhos, considerados, em sua maioria, de sucesso.

Ao fazer uma análise mais ampla, o que comporta também o referencial estudado, destaca-se a pesquisa realizada por Coulon (1995 e 2008), que revelou a existência de um maior número de abandonos nos primeiros anos de curso. Quanto a esse fato, é importante ressaltar a dificuldade que o aluno encontra de se desprender de uma cultura escolar, experiência até então vivida, para adentrar em uma nova cultura, a universitária. Por isso, há a necessidade de acompanhar e instruir os novos estudantes, quando de sua entrada, sobre as normas e regras explícitas e implícitas, para que eles não corram o risco de sofrerem grandes impactos emocionais e pedagógicos no período de sua adaptação ao novo nível educacional, garantindo, assim, serem mais remotas as chances de abandonarem seus estudos.

No que se refere ao baixo índice de sucesso, nos dados exibidos na Tabela 15, subtende-se que os três menores estão presentes nos cursos de Ciências Sociais, Educação Artística e Filosofia, todos dois localizados no campus central.

A Tabela seguinte exhibe dados associados às áreas Tecnológica I e II. A área Tecnológica I apresenta apenas um curso: Arquitetura e Urbanismo, em Natal. Este apresenta um alto índice de sucesso: 82,9%. Desde que na área Tecnológica I não há outros cursos inseridos, não é possível fazer uma apreciação comparativa, como metodologicamente foi feito, quando das análises anteriores.

Tabela 16: Índice de sucesso nos cursos das áreas Tecnológica I e II

ÁREA	CURSOS	(%) de sucesso	
Tecnológica I	Arquitetura e Urbanismo - Natal	82,9%	
	Química do petróleo - Natal	90,7%	
	Sistemas de informação - Caicó	89,3%	
	Geofísica – Natal	87,8%	
	Engenharia de software - Natal	85,0%	
	Ciências e tecnologia - Natal	83,5%	
	Engenharia florestal - macaíba	83,1%	
	Engenharia de produção - Natal	82,8%	
	Engenharia de alimentos - Natal	73,1%	
	Engenharia civil – Natal	70,5%	
	Ciências Atuariais - Natal	70,0%	
	Engenharia elétrica - Natal	62,6%	
	Tecnológica II	Matemática – Caicó	60,1%
		Engenharia química - Natal	59,4%
Engenharia mecânica - Natal		54,7%	
Geologia – Natal		52,4%	
Engenharia de computação - Natal		51,5%	
Engenharia de materiais - Natal		47,2%	
Química – Natal		44,8%	
Ciência da Computação - Natal		41,3%	
Engenharia têxtil – Natal		41,2%	
Matemática – Natal		39,6%	
Física – Natal		29,4%	
Estatística – Natal		25,5%	
Curso superior de tecnologia em cooperativismo – Natal		10,7%	

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

No referente aos índices associados aos cursos da área Tecnológica II, observa-se que os cursos dessa área que apresentam maiores porcentagens de alunos com sucesso são os de Química do Petróleo, com 90,7%; Sistema de Informação, com 89,3% e Geofísica, com 87,8%. Ressalta-se que somente o curso de Sistema de Informação se localiza no interior do Estado, em Caicó; os demais funcionam no campus central. Vale salientar que todos esses cursos foram criados recentemente, depois da implantação do REUNI, em 2007. É bom atentar para o fato de que, sendo cursos com pouco tempo de funcionamento na UFRN, os índices complementares ao de sucesso a eles associados representam somente o número de cancelamentos realizados, o que concentra porcentagens menores que 15% dos

alunos que ingressaram. Nesse caso, eles se enquadram na mesma análise realizada sobre os cursos de Design e Dança, inseridos na área Humanística II, citados anteriormente.

O curso que apresentou o menor índice de sucesso foi o de Tecnologia em Cooperativismo. Entretanto, esse curso foi extinto no ano de 2000. Tal fato faz com que não tenha uma significativa representatividade para este estudo. Depois de Cooperativismo, outros dois cursos merecem destaque quanto ao baixo índice de sucesso, o de Estatística e o de Física, todos dois no campus central e vinculados ao Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET). Os cursos de Estatística e Física, além de exibirem os piores índices de sucesso têm se destacado também pelos seus baixos desempenhos no ENADE (UFRN, 2010). Nesses dois casos, pode-se perceber que o desempenho do aluno reflete o desempenho do curso em avaliações em nível nacional e, conseqüentemente, atinge a imagem da instituição.

Os possíveis fatores desencadeadores dos bons ou maus desempenhos dos alunos por curso também podem ser inferidos por meio dos dados constitutivos desta análise. A seguir, como forma de visualizar dentro de uma mesma área as variáveis consideradas neste estudo como mais significativas para a definição das tendências de sucesso, serão destacados, ao longo das análises, dados referentes a gênero, faixa etária, antecedente escolar, grau de instrução dos pais e Índice de Rendimento Acadêmico (IRA).

Tomam-se como variáveis deste estudo os dados socioeconômicos, pois, segundo Bourdieu (2005), socialmente os indivíduos coexistem em grupos sociais distintos, determinados pelos níveis socioeconômicos e culturais. Nesse sentido, cada classe social possui um sistema de *habitus* que imprime características intrínsecas e relacionais ao estilo de vida. Em uma classe social existe certa identidade que funciona como fator diferenciado e diferenciador nas relações sociais, gerando práticas distintas e distintivas. O *habitus* representativo de cada classe é reproduzido nas instituições de ensino, porém é percebido de maneiras diferentes. Assim, os alunos de classes menos favorecidas nem sempre acompanham o capital cultural das classes de maior poder aquisitivo. O desnível quanto ao capital cultural pode acarretar, para alunos de menor capital cultural, conflitos quando entram em contato com a cultura escolar e com o sistema de valores existentes na instituição e que, muito provavelmente, irão contribuir para o

seu insucesso escolar. Tal situação deve aplicar-se, em certa medida, aos alunos das classes populares quando chegam ao ensino superior.

O indivíduo chega à instituição de ensino com uma herança sociocultural decorrente de sua condição de vida. No caso de essa herança se distanciar da cultura existente na instituição educacional, pode ou não se constituir em um entrave no seu processo de escolarização. Essa explicação ajuda na compreensão de como os fatores sociais da população desfavorecida (economicamente, culturalmente e socialmente) tendem a afetá-la.

No âmbito dessa discussão teórica, ressalta-se que o insucesso ultrapassa a mera condição do aluno. Ele se expressa também por meio de variadas carências e privações de caráter sociocultural.

O sistema educacional brasileiro, por exemplo, reflete bem o que é posto pelos teóricos aqui estudados: atua de maneira distinta quando se trata da educação básica pública (em nível municipal e estadual) e da educação privada. A primeira acumulando descrédito, baixo prestígio e qualidade inferior à média do sistema privado. Entre as transições de uma etapa a outra, na vida de um estudante, não se pode desconsiderar o desequilíbrio e as rupturas existentes entre a educação escolar no nível básico e a no subsequente – superior. Este nível, ainda pouco povoado pela classe trabalhadora, representa para essa população um sonho que, quando conquistado, pode entrar em choque com um mundo já interiorizado pelo aluno, refletindo, desse modo, uma dificuldade de adaptação em relação às exigências universitárias (COULON, 1995).

O mundo universitário se diferencia do mundo anteriormente vivido pelo aluno porque é sistematizado de outra forma. A escola, uma instância anterior à grandiosidade do ensino universitário, tenta preparar o seu contingente estudantil para enfrentar essa nova realidade. A universidade tem uma forma de organização diferente e ampla, pois abarca uma infinidade de cursos em diversas áreas do conhecimento. Em seu contexto, as relações institucionais e pedagógicas se tornam mais burocráticas e impessoais na medida em que o número de alunos envolvidos nas relações interpessoais no nível superior é bem maior do que o da escola no que concerne à educação básica. Esse fato exige uma adaptação do aluno a uma nova cultura universitária, acadêmica, e nisso estão implicados os fatores de ordem metodológica e de integração institucional.

Ramalho (2006, p.30) ressalta que “o ensino superior caracteriza-se por requerer um tipo de aprendizagem longa e complicada, porque diz respeito à aprendizagem de uma profissão”. Para Coulon (1995), a entrada na universidade “é considerada uma passagem, no sentido etnológico do termo: implicando luta pelo poder de dominar certos ritos e conviver com sacrifícios”. De certa forma, ao analisar-se a essência das duas considerações, é possível reconhecer que o aluno, ao ingressar na universidade, depara-se com um momento de mudanças cruciais em sua vida; são mudanças que o impelem a filiar-se a uma cultura universitária. Em muitos casos, consegue obter sucesso na universidade quem se filia a essa cultura; quem adquire uma naturalidade baseada na apropriação dos etnométodos institucionais locais e na descoberta dos códigos secretos que transformam as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais; ou seja, quem constrói para si um *habitus* de estudante.

No que se refere ao gênero (masculino e feminino), verifica-se na Tabela 17, a seguir, que há maior quantidade de estudantes que ingressaram na universidade, no período de 2000 a 2010, pertencentes ao sexo masculino, correspondendo ao percentual de 53,2%. Por outro lado, há menor participação feminina no número de alunos matriculados na UFRN. Tal constatação vai de encontro à do Censo da Educação Superior 2010 (2011), tendo em vista que, em nível nacional, “as matrículas contaram com participação majoritariamente feminina ao longo do período de 2001 a 2010” (INEP, 2011, p.16). Além disso, o Relatório de Estudo do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES, 2008) concluiu que o que foi revelado pelo censo é uma tendência mundial e ainda acrescenta que as mulheres possuem trajetórias escolares mais longas e maior grau de certificação escolar.

Tabela 17: Distribuição dos alunos da UFRN (Vestibular 2000 – 2010) segundo o gênero.

Gênero	Total	
	Freq.	(%)
Masculino	24187	53,2
Feminino	21303	46,8
Total	45490	100,0

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

A seguir, virá uma série de tabelas estatísticas que trazem informações acerca dos índices de sucesso, de acordo com o gênero e a faixa etária, por área do conhecimento. As duas tabelas a seguir retratam os índices de sucesso do alunado, tanto do sexo masculino como do feminino, tomando como referência suas faixas etárias e áreas do conhecimento.

Tabela 18: Índice de sucesso do alunado de acordo com o gênero masculino e faixa etária relativo às áreas de conhecimento da UFRN.

Faixa etária/Área	Biomédica	Humanística I	Humanística II	Tecnológica I	Tecnológica II
Menor que 25 anos	74,4%	55,8%	61,5%	71,4%	55,3%
Entre 25 e 29 anos	64,5%	49,7%	56,6%	50%	42,3%
Maiores de 30 anos	65,4%	42,4%	56,4%	66,7%	41,8%

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

Tabela 19: Índice de sucesso do alunado de acordo com o gênero feminino e faixa etária relativo às áreas de conhecimento da UFRN.

Faixa etária/Área	Biomédica	Humanística I	Humanística II	Tecnológica I	Tecnológica II
Menor que 25 anos	83%	69,5%	74,1%	87,1%	62,7%
Entre 25 e 29 anos	72,7%	65,1%	69,9%	75%	51,6%
Maiores de 30 anos	63%	64,2%	66,9%	0%	46,3%

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

No que se refere às variáveis de gênero e faixa etária, observa-se que ingressaram na UFRN, no período de 2000 a 2010, mais homens, porém os maiores índices de sucesso encontram-se entre as mulheres, que apresentam faixa etária menor que 25 anos, ou seja, em idade universitária. Entre os homens, os maiores índices de sucesso também se encontram entre os alunos da mesma faixa etária. Quanto aos menores índices de sucesso em todas as áreas, esse dado concentra-se nos homens e mulheres maiores de 30 anos.

No que se referem às conclusões da variável gênero, estudos revelam que historicamente vem sendo percebida a concentração de homens ou mulheres em determinados cursos (ROSEMBERG e AMADO, 1992). Nesse sentido, percebe-se que, em muitas instituições, como é o caso da UFRN, há espaços demarcados, existindo, dessa forma, uma segregação baseada no gênero. Os homens estão concentrados predominantemente nas carreiras mais valorizadas e tradicionalmente “masculinas”, como os cursos da área Tecnológica II, ou seja, carreiras técnicas. Também se concentram nos cursos voltados para os setores mais dinâmicos do mundo da produção.

As mulheres apresentam uma presença marcante em cursos das áreas Humanística e Biomédica. Desse modo, as mulheres tendem a seguir profissões tradicionalmente desempenhadas por elas: Magistério, Artes, Enfermagem (ROSEMBERG e AMADO, 1992). A partir dessa análise, pode-se inferir sobre a tendência dos homens em buscar carreiras técnicas, relativas aos setores mais dinâmicos, com maior complexidade e, portanto, com maior tendência ao insucesso, implica o fato de esse gênero apresentar um menor índice de sucesso. Diferente dos homens, as mulheres buscam cursos onde há maior flexibilidade de conteúdos e mais possibilidades de conclusão e de sucesso.

Quanto à faixa etária, é importante refletir sobre a concentração de baixos índices de sucesso entre os alunos com idade maior que 30 anos. Percebe-se que há uma maior facilidade de inserção acadêmica entre os alunos que se encontram em idade universitária, pois estes apresentam os maiores índices de sucesso. Essa realidade também pode ser explicada pelo fato de que esses alunos, ao final da educação básica, encontra-se em um ritmo de estudo favorável ao seu ingresso na universidade. Entretanto, os alunos com mais de 30 anos, em muitos casos, interrompem seus estudos e os retomam com a finalidade de ingressar na universidade, o que exige trazer à tona, cognitivamente, conhecimentos trabalhados na juventude. Muitos já não possuem o mesmo ritmo de estudos, apresentam dificuldade para criar estratégias que facilitem a sua formação e precisam conciliar trabalho, estudos e vida familiar. Além disso, tomando por base a vivência como aluna universitária, percebe-se que esse grupo, muitas vezes, tem dificuldade de ser aceito pelo grupo de alunos mais jovens, o que se torna mais um empecilho para o sucesso em sua formação.

Outro fator de análise é o relativo ao antecedente escolar, ou seja, à vinculação do aluno quanto à dependência administrativa do seu ensino médio. Em relação a essa variável, é importante salientar que, historicamente, a UFRN tem matriculado um número maior de alunos advindos da rede particular de ensino, em detrimento dos alunos de instituições públicas. A Tabela a seguir demonstra que, do total de 45.286 alunos matriculados na UFRN, que responderam ao questionário socioeconômico quanto ao seu antecedente escolar, no período de 2000 a 2010, mais da metade, 56,8%, são advindos da rede particular de ensino.

Tabela 20: Distribuição dos alunos da UFRN (Vestibular 2000 – 2010) segundo o tipo de escola onde cursou o Ensino Médio.

Tipo de escola onde cursou o Ensino Médio	Total	
	Freq.	(%)
Todo em escola pública	16012	35,4%
Todo em escola particular	25740	56,8%
Parte em escola pública, parte em escola particular	3123	6,9%
Outro tipo de escola	411	0,9%
Total	45286	100,0

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

É importante fazer uma ressalva quanto ao número total de alunos nesta Tabela. Esse total não corresponde ao total de alunos pesquisados, ou seja, 45.490 por, a princípio, não se tratar de um item obrigatório para inscrição no vestibular. Desse grupo, somente 35,4% cursaram todo o ensino médio em escolas da rede pública. Os demais, alunos que estudaram em outro tipo de escola, não serão tratados nas figuras posteriores por não serem relevantes para este estudo.

Pôde-se perceber, no item anterior, que houve uma mudança significativa no que se refere ao ingresso de alunos da rede pública na universidade estudada. Isso ocorreu devido à implantação de uma política de inclusão e permanência desses alunos na universidade. Para tanto, foram implementadas ações como o argumento de inclusão, o aumento do número de isenções da taxa de inscrição no vestibular, cursinhos preparatórios para alunos da rede pública, ações já explicitadas neste estudo. Atualmente, essas ações têm conseguido fazer com que o número de alunos da rede pública que ingressam na UFRN se aproxime do número de alunos advindos de escolas particulares. O objetivo é fazer com que o número de alunos da

rede pública alcance a metade do número de alunos ingressantes nessa universidade.

A tabela a seguir trata de explicitar os índices de sucesso, tomando como referência a dependência administrativa relativa ao ensino médio.

Tabela 21: Índice de sucesso do alunado de acordo com o antecedente escolar nas áreas de conhecimento da UFRN.

Tipo de escola em que concluiu o ensino médio/Área	Biomédica	Humanística I	Humanística II	Tecnológica I	Tecnológica II
Todo em escola pública	77,3%	63,6%	70,5%	80,3%	54,1%
Todo em escola particular	80,1%	59,8%	67,0%	84,1%	58,9%
Parte em escola pública, parte em escola particular	74,5%	51,8%	57,7%	70,6%	43,1%

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

Em relação a essa variável, conclui-se que mais da metade dos alunos que ingressaram na UFRN, no período de 2000 a 2010, cursaram o ensino médio todo em escola particular. Todas as áreas, exceto a Tecnológica II, apresentaram, em todos os grupos estudados, uma maior porcentagem de alunos com sucesso. A área Tecnológica II só apresentou um menor índice de sucesso no que se refere aos alunos que estudaram parte em escola pública, parte em escola particular. Nos demais grupos, o índice de sucesso foi superior. Em três das áreas estudadas (Biomédica, Tecnológica I e Tecnológica II), os maiores índices de sucesso pertenciam aos alunos que cursaram todo o ensino médio na rede particular de ensino. Nas demais áreas, os maiores índices de sucesso se concentravam entre os alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas da rede pública. Porém é importante destacar que, em todas as áreas, a diferença entre o índice de sucesso dos alunos que somente estudaram na rede pública e os que estudaram somente na rede privada corresponde a um percentual que varia entre 2,8 e 4,8%. Esses dados revelam que existe pouca diferença entre os índices de sucesso desses dois grupos de alunos, podendo-se inferir que não há uma relação direta entre o tipo de escola e o índice de sucesso entre os alunos da UFRN que ingressaram nos anos de 2000 a 2010. No que se refere aos menores índices de sucesso em todas as áreas,

concentram-se entre os alunos que cursaram o ensino médio nos dois tipos de instituições, pública e privada.

Outro fator analisado é o nível de instrução dos pais. É importante ressaltar que os pais ocupam um espaço influenciador, podendo ser colaborador do incentivo e do auxílio dos alunos. Isso porque o contexto familiar, facilitador ou colaborador da aprendizagem, promoverá uma maior inserção na busca por novos saberes. As tabelas seguintes tratarão de explicitar os níveis de instrução dos pais (pai e mãe) da população pesquisada.

Tabela 22: Índice de sucesso do alunado de acordo com o nível de instrução do pai em relação às áreas de conhecimento da UFRN.

Grau de escolaridade do pai/Área	Biomédica	Humanística I	Humanística II	Tecnológica I	Tecnológica II
Analfabeto	74,0%	67,1%	73,9%	33,3%	53,5%
Ensino Fundamental	77,0%	63,5%	69,0%	71,1%	52,5%
Ensino Médio	79,1%	60,8%	65,7%	84,5%	55,8%
Ensino Superior	80,2%	56,7%	66,2%	86,4%	58,0%

OBS: 223 estudantes não informaram no ato na inscrição do vestibular qual o grau de instrução do pai, 2.761 tinham pai com pós-graduação, e 1.561 desconhece o grau de instrução do pai.

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

A Tabela expõe o grau de instrução dos pais, informado na inscrição do vestibular, dos alunos que ingressaram nos anos de 2000 a 2010. Pode-se perceber que grande parte dos pais, ou seja, mais de 50%, não possuem nível superior, sendo a maior concentração no nível médio completo ou incompleto. Porém é importante ressaltar que aproximadamente 27% do número de pais ingressaram no nível superior. São poucos os que são analfabetos, 3,9%, e os que possuem pós-graduação, 6,1%.

Tabela 23: Índice de sucesso do alunado de acordo com o nível de instrução da mãe em relação às áreas de conhecimento da UFRN.

Grau de escolaridade da mãe/Área	Biomédica	Humanística I	Humanística II	Tecnológica I	Tecnológica II
Analfabeta	81,0%	67,0%	0%	70,0%	52,9%
Ensino Fundamental	75,4%	62,6%	66,7%	68,8%	50,9%
Ensino Médio	78,8%	60,0%	78,3%	66,7%	55,0%
Ensino Superior	80,6%	59,5%	86,8%	66,8%	59,4%

OBS: 247 estudantes não informaram no ato na inscrição do vestibular qual o grau de instrução do mãe, 2960 tinham mãe com pós graduação e 318 desconhece o grau de instrução do mãe.

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

Quanto ao grau de instrução da mãe, a Tabela 23 faz uma descrição similar à anterior. Como na análise acima, o mesmo acontece no que se refere ao grau de instrução das mães, ou seja, mais de 50% não possuem nível superior, sendo a maior concentração nas que ingressaram no ensino médio, 38,4%. A diferença nesta variável consiste na ocorrência de um menor número de mães analfabetas, somente 1,9%, e um aumento, relativamente pequeno, das que ingressaram no ensino médio, no superior ou tem pós-graduação.

De maneira geral, podemos concluir que tanto o pai quanto a mãe do grupo pesquisado não conseguem avançar muito em relação ao nível de ensino. São poucos os que chegam ao nível superior. Isso demonstra o lento processo de mobilidade educacional em curso no País. Significa dizer que grande parte desses alunos matriculados entre os anos de 2000 a 2010 já superaram ou estão a um passo de superar o nível de escolaridade dos seus pais, sendo eles, certamente, os primeiros da família a ingressarem num curso universitário de prestígio, como são os públicos.

O intuito de fazer referência aos graus de escolaridade dos pais é compreender se há uma relação entre este e os índices de sucesso e insucesso acadêmico. Quanto a isso, pode-se concluir quanto a variável grau de escolaridade, que a maioria dos alunos que entram na universidade possui pais com formação mínima em nível fundamental e máxima em nível superior. Poucos são os pais que possuem pós-graduação ou são analfabetos. Além disso, em quase todas as áreas do conhecimento, não se pode estabelecer uma relação direta entre o grau de escolaridade dos pais e os índices de sucesso ou insucesso. A exceção está na área Tecnológica I, que faz referência somente ao curso de Arquitetura e

Urbanismo. Nessa área, os maiores índices de sucesso estão associados aos maiores índices de escolaridade dos pais.

Quanto ao Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), que também se refere ao desempenho do aluno, há uma relação direta entre este e o sucesso acadêmico. Quanto maior o IRA, mais os alunos estão entre aqueles que apresentam maior preparação e maior domínio dos conteúdos do seu curso. Nesse sentido, as áreas que apresentam maior concentração de alunos com IRA estão representadas na Tabela 24.

Tabela 24: Índice de sucesso do alunado de acordo com o IRA em relação às áreas de conhecimento da UFRN.

IRA/Área	Biomédica	Humanística I	Humanística II	Tecnológica I	Tecnológica II
Menos de 5	12,6%	12,2%	9,0%	0%	26,3%
5 6	34,6%	21,6%	13,4%	0%	45,2%
6 7	60,4%	39,7%	29,1%	26,7%	60,8%
7 8	83,5%	70,1%	61,4%	79,7%	80,7%
8 9	91,6%	84,9%	85,2%	92,3%	86,7%
9 10	92,4%	86,4%	89,6%	84,6%	84%

Fonte: OVEU/COMPERVE, 2011.

Na tabela acima, destacam-se os altos percentuais de alunos com sucesso, que possuem IRA acima de 7 na área Biomédica. A porcentagem de alunos com sucesso que possuem IRA entre 7 e 8 é de 83,5%; entre 8 e 9, é de 91,6; e entre 9 e 10, é de 92,4%. Esta é a área que apresenta os maiores índices de sucesso quanto a todos os quesitos pesquisados, inclusive o IRA. Os menores índices de sucesso estão entre os alunos que apresentam IRA menor que 5, com 87,4%, e entre 5 e 6, com 65,4%. Nas demais áreas, no que se refere ao IRA, ocorre semelhante desempenho, ou seja, os maiores índices de sucesso se encontram entre os alunos cujo IRA está entre 8 e 10, e os menores índices de sucesso se encontram entre os alunos que apresentam IRA menor que 6.

O desempenho dos alunos é uma preocupação constante, pois sabe-se que são poucos os que têm acesso a um capital cultural necessário para entrar na Universidade. Assim, retoma-se um do fator, anterior ao vestibular, que está relacionado à origem social, às estratégias culturais utilizadas em busca de uma vaga na Universidade.

Buscamos compreender no presente trabalho, não somente os aspectos referentes às tendências que revelam fatores de sucesso e insucesso do alunado na UFRN, mas também, a problemática que envolve essa pesquisa.

Quanto a esse aspecto, retoma-se aqui Bourdieu (2004), que, ao tratar das diferenças de capital cultural, afirma que cada família transmite, indiretamente, a seus filhos determinado capital cultural e certo sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados (ethos), que contribuem para definir, entre coisas, as atitudes face à instituição escolar. É essa herança cultural, diferente segundo as classes sociais, a responsável pela atitude inicial dos filhos diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelos índices de sucesso.

Porém, percebe-se que tal afirmação não encontra total respaldo neste estudo. O foco de análise, aqui escolhido, evidenciou que, dentro de uma mesma área, não há significativa diferença quanto ao desempenho dos alunos advindos de contextos sociais e escolares menos favorecidos. O mesmo não ocorre quando se analisa os índices de sucesso entre as áreas do conhecimento. Isso pode acontecer pelas construções histórica, social e econômica das profissões que influenciam na busca por cursos, em determinadas áreas, o que acaba por atrair grupos de estudantes diferenciados.

O que pode ser inferido, nesse contexto, é uma possível articulação entre essa constatação e o que Charlot (2000) defende, ou seja, não é a posição social que do aluno que determina seu desempenho; isso pode influenciar, porém não pode determinar. O que realmente importa é a posição social objetiva e subjetiva que o ser humano ocupa. A posição subjetiva do aluno pode ser vivenciada por ele como um fator motivador, e assim contribuir para o seu sucesso, ou o contrário. Dessa forma, pode-se inferir que é a posição subjetiva do aluno que incide na sua mobilização escolar ou acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição educacional brasileira percorreu, na sua trajetória histórica, etapas as mais diversas. Antes, restritiva exclusivamente às elites e classes mais favorecidas, foi gradativamente ampliando sua atuação, buscando expandir e se tornar mais acessível à população escolarizável. Essas alterações tiveram sempre o respaldo de uma legislação específica, promulgada após discussões em instâncias superiores. Embora com objetivos de colaborar com a promoção da cidadania brasileira, a educação caminhou de modo desigual quando se analisam os avanços didáticos, pedagógicos e tecnológicos entre as unidades de ensino das grandes cidades e as das comunidades distantes.

A educação universitária, parte desse processo de mudanças, desenvolveu também mecanismos de atendimento aos egressos do ensino médio, sempre influenciados pelos direcionamentos da economia global. Assim, voltou-se para a ampliação dos saberes nos campos da indústria têxtil, da metalúrgica, das atividades agropecuárias e, por último, investindo maciçamente nas tecnologias da informação e da robótica.

Paralelamente a esses direcionamentos, a educação universitária, por meio de avaliações nacionais, tem apresentado níveis de desempenhos variados, referente às suas dimensões pedagógicas, administrativas, física, ao rendimento acadêmico do aluno, ao nível de formação do professor, entre outros. Seja em nível de nação ou de unidade educacional (faculdade ou universidade), nem sempre apresentou resultados próximos dos seus objetivos propostos, também favorecido pelas diferenças socioeconômicas e culturais do país.

As políticas adotadas no seu percurso histórico dão conta de que havia, além das preocupações com a formação profissional, o fato de trazer para si alunos de todos os segmentos sociais. Para isso, estabelece políticas de expansão e de democratização do ensino, através do aumento do número de vagas, critérios para alunos oriundos da escola pública, bolsas e financiamentos de estudos, entre outros.

Sob a influência da necessidade de atender à crescente demanda dos alunos do ensino médio, o Governo Federal tem executado políticas que se mostram favorecedoras de mudanças significativas na educação superior no Brasil. Isso inclui a abertura de cursos em faculdades e universidades, tanto sob sua dependência

administrativa quanto em unidades particulares, ampliando a possibilidade de conquista dessa clientela.

Conforme já foi apresentado ao longo deste trabalho, este estudo traz uma abordagem sobre as políticas de acesso, expansão e reestruturação da educação superior brasileira, sobretudo na UFRN, com o intuito de contextualizar as mudanças significativas nas instituições públicas. Essas políticas têm conseguido ampliar o acesso ao meio acadêmico de parte da população antes marginalizada nos meios universitários. Esse contingente, inserido num novo contexto educacional participa de ações que promovem a melhoria da autoestima e da cidadania. Tal reflexão fez-se necessária para mostrar que esse nível de ensino está passando por um novo momento, que se considera bastante promissor para o futuro do país.

A educação é fonte de sabedoria e de formação de bons profissionais que assumirão atividades e funções nos mais diversos setores da economia, colaborando com o progresso da nação. Reconhecendo a importância do sucesso ou do insucesso do aluno no ensino superior, este estudo persegue o objetivo de identificar os fatores que revelam tendências que influenciam essas duas situações na academia. Por ser tema tão importante quanto amplo, tornou-se necessária a delimitação do seu estudo, restringindo-se, assim, ao estudo do sucesso e do insucesso do alunado na UFRN.

A necessidade de atingir o objetivo exposto faz com que este estudo reflita também sobre os diferentes significados e variáveis intervenientes das categorias sucesso e insucesso acadêmico. A partir da discussão mencionada, foi possível classificar o alunado que se encontram no lócus deste estudo, nessas duas categorias. Para isso, tomaram-se por referência os índices já estabelecidos por instituições que definem parâmetros de desempenho acadêmico nas Instituições Federais de Educação Superior. Assim, neste trabalho, para incluir os alunos que ingressaram na universidade, entre o período de 2000 a 2010, nas duas categorias de análise, toma-se como referência os alunos que conseguem concluir ou permanecer na instituição, em tempo hábil.

Vale destacar a contribuição deste trabalho na construção desses índices e na reflexão que é gerada a partir dele no que se refere ao desempenho do alunado em seu processo formativo. Dessa forma, configura-se como mais um elemento de análise do desempenho da instituição no que se refere ao desempenho de seus alunos.

À luz das análises e interpretação dos dados resultantes da investigação, apoiado no referencial teórico, foi possível identificar as principais tendências influenciadoras do sucesso acadêmico na UFRN. Os quais se destacam a seguir:

- a) As políticas adotadas pela UFRN têm proporcionado mecanismos de acesso e políticas de assistência estudantil, tentando suprir as necessidades dos alunos para que eles tenham um bom desempenho acadêmico, ou seja, de sucesso em seus cursos.
- b) O foco de análise aqui escolhido evidenciou que, dentro de uma mesma área, não há significativa diferença quanto ao desempenho dos alunos advindos de contextos sociais e escolares menos favorecidos. O mesmo não ocorre quando se analisam os índices de sucesso entre as áreas do conhecimento. A história escolar do aluno, anterior ao ingresso na graduação, é uma tendência que pode influenciar em alguns fatores anteriores ao ingresso na universidade, ou seja, a escolha dos cursos, entre outros. A condição socioeconômica do aluno no que se refere à identificação do nível educacional dos pais não apresenta uma relação significativa com o desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, a partir do resultado do IRA, os resultados de sucesso são explicitados, revelando o envolvimento do aluno com a sua formação.

Espera-se que todo esforço de reflexões aqui apresentadas, o qual envolve a compreensão das razões do sucesso e do insucesso acadêmico do alunado da UFRN, venha contribuir ou subsidiar projetos que visem à melhoria dos seus índices e da qualidade do ensino. Que ele seja o ponto de partida para novos aprofundamentos e identifique fatores subjetivos que levam o aluno para obter sucesso ou insucesso no seu percurso acadêmico.

Que a trajetória de análise interpretativa dos resultados que este documento possibilita seja levada para pontos de discussão em diversas instâncias e conselhos superiores com fins de melhorar os seus índices acadêmicos. Que seja possível também promover estratégias de orientação e de apoio ao aluno, para que ele persista na sua escolha. É preciso entender, sobretudo, que não basta apenas ampliar o número de vagas para se construir um grande centro de ensino, pesquisa e extensão; os percursos de melhoria da qualidade do ensino vão além dos aspectos quantitativos e buscam trajetórias de qualidade em função da promoção da cidadania e do progresso da ciência.

Só assim, os estudos acadêmicos, independentes do nível em que estejam inseridos, ocuparão seu espaço na promoção e na construção de uma universidade de hoje, com vistas a um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997.

ALARCÃO, Isabel. Para uma melhor conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In: TAVARES, José; SANTIAGO, Rui A. **Ensino Superior: (In) sucesso acadêmico**. Portugal:Porto Editora , 2000.

ALMEIDA, Lenilde Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: A reprodução Social no contexto de “A reprodução”. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 30 (1): 139-155, jan./jun. 2005

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. **O Prouni e a conclusão do ensino superior**: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 19, p. 21-42, 2011.

ANDIFES. **Reforma Universitária**: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. Maio, 2002.

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. A política de expansão do ensino superior no governo Lula (2003-2007): onde está o acesso à universidade pública? O capital comeu! In: 19º EPENN Encontro de Pesquisa e Educação do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa-PB. **Anais** do 19º Encontro de Pesquisa e Educação do Norte e Nordeste, 2009.

ARAUJO, M. A. D. ; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma Gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 18, p. 647-688, 2010; **Meio de divulgação**: Impresso; ISSN/ISBN: 01044036.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Lei 9394/96. Publicado em **Diário Oficial da União**. Dezembro de 1996.

BRASIL. Portaria nº 582, de 14 de Maio de 2008. Pelo Decreto no 6.320, de 20 de dezembro de 2007 e considerando o disposto no inciso VI do artigo 2º do Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de disciplinar a concessão das bolsas de pós-graduação previstas no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de maio de 2008. Disponível em: <http://www.ufjf.br/propg/files/2009/12/Portaria_582_Mec.pdf>. Acesso em: 22 de Setembro de 2011.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e casualidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CABRAL NETO, A. Reformas Educacionais e a Política de Formação de Professores. In: FERREIRA, Valfredo Sousa; TAVARES, Andrezza Maria B. do Nascimento; PEREIRA, Marsilvio Gonçalves. (Org.). **Congresso Internacional de Formação Continuada e Profissionalização Docente**. 1 ed. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005, v. 1, p. 23-28.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs). **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

CATANI, A. M.; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, p. 125-140, 2006.

CHARLOT, Bernard. Novos públicos, novas relações com os saberes: novas funções da universidade. **Anais do Colóquio de L'Association des conseillers d'orientation psychologues de France**. Sorbone, Paris, 1997, p.41-50.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHAVES, Vera Jacob; MENDES, Odete da Cruz. REUNI: O contrato de gestão da educação superior brasileira. In: CHAVES, Vera Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma (orgs). **Políticas para educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

COMPERVE/UFRN. **Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFRN no ano de 2008**. Natal, RN. Disponível em: < <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/psanteriores/ps2008/documentos/EditalPS2008.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

CORREIA, Tânia. **Insucesso acadêmico no IST**. Gabinete de Estudos e Planejamento. Núcleo de Aconselhamento Psicológico. Instituto Superior Técnico. 2003.

COSTA, Miriam Filipe da. Política de escola e representações sobre o insucesso escolar: um estudo de caso comparativo. 2008. 119f. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Sociedade) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal, 2008

COULON, Alain. **A Condição de Estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. **Etometodologia e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 235-253, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder – análise crítica/fundamentos históricos**: 1930 – 45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FRANÇA, Carla. O custo do aluno da escola pública. **Tribuna do Norte**. Natal, 25 de abril. 2010. Disponível em: <<http://tribunadonorte.com.br/noticia/o-custo-do-aluno-da-escola-publica/146551>>. Acesso em: 10 de março de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo. Cortez. 4ª ed. 1993, p.35-67.

IBGE. **Ensino – matrículas, docentes e rede escolar 2009**. Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rn&tema=educacao2009>>. Acesso em: 11 out. 2011.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior de 2010**: Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. INEP/MEC. Brasília, DF, Outubro 2011.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior de 2009**. Resumo técnico. Brasília, DF, 2010.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior de 2007**. Resumo técnico. Brasília, DF, 2008.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior de 2003**. Resumo técnico. Brasília, DF, 2004.

INSUCESSO. In: LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARTÍNEZ-OTERO, Valentin. Diversos condicionantes del fracaso escolar en La educación secundaria. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 51 (2009), pp. 67-85.

MARTINS, Lina Susana Trindade Rodrigues. Um olhar sobre o (in) sucesso escolar na diversidade cultural. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Relações Interculturais) - Universidade Aberta, Porto, 2007.

MEC, Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2010-2019**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2010.

MEC, Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Prestação de contas ordinária anual**: Relatório de gestão do exercício de 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2011.

MEC, Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Prestação de contas ordinária anual**: Relatório de gestão do exercício de 2009. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2010.

MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 62, p. 9-24, 2009.

NETO, Antônio Cabral. Política de acesso e permanência de alunos da escola pública à UFRN: desafios e perspectivas. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Democratização do campus**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Coleção Educação.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACHECO, Eliezer e RISTOFF, Dilvo I. **Educação Superior**: democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. 385 p.

RAMALHO, Betania Leite *et al.* **Relatório da Política de Acesso à UFRN**: Estudo e Proposições. Natal, 2004.

RAMALHO, Betania Leite. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. **ForGRAD em revista**. Vitória: EDUFES, 2006.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isaura Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RANGEL, Annamaria.. **Insucesso escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. Coleção Horizontes Pedagógicos.

REUNI, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Diretrizes Gerais**. Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007.

SANTOS, Luísa, **Adaptação Académica e Rendimento Escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano**, Braga, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho, 2001.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma interpretação contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, jan./abr. 2002, pp. 60-70.

SGUISSARDI, Valdemar. SILVA JR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009. 271 p.

SILVA, Tânia, CUSTÓDIO, Paulo, MENDES, Rui, LOURENÇO, Luís. **Abandono Universitário: Estudo de caso no IST**, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico. Jan. 2001.

SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

STIVEL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e Reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu**. 2008. Disponível em: << http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf>>. Acesso em: 20 de Setembro de 2011.

SUCESSO. In: LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TAVARES, José; SANTIAGO, Rui A. **Ensino Superior: (In) sucesso acadêmico**. Portugal: Porto Editora, 2000.

TAVARES, J. e SILVA, Isabel. Sucesso académico no ensino superior. In: SOUSA, R. Bruno de, SOUSA, Edgar de, LEMOS, Francisco, JANUÁRIO, Carlos (Orgs.). **III Simpósio – Pedagogia na Universidade**, Lisboa, Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa, 2001.

UNESCO, INEP. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. IRELAND, Vera Esther. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

UFMG, Pró-reitoria de Graduação. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC**. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/prograd/arquivos/destaque/ppc.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2011.

UFRN, **Proposta de Reestruturação e Expansão (REUNI)**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2007.

UFRN, Pró-reitoria de Graduação. **Programa de Atualização Pedagógica – PAP**. Disponível em: <<http://www.portalpap.ufrn.br/secao.php?alias=sobre>>. Acesso em: 16 de setembro de 2011.

UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **O PAP em números: 2007 – 2011**. Disponível em: <<http://www.portalpap.ufrn.br/publicacao.php?id=56621980>>. Acesso em: 16 de setembro de 2011.

VIEIRA, Carlos (Org.); CRISTÓVÃO, Dália. Insucesso Escolar na Universidade de Évora: instrumentos de recolha de opinião: contributos para um diagnóstico. Universidade de Évora: Pró-Reitoria para a Política da Qualidade e Inovação, **Cadernos PRPQI**, N° 7, set. 2007.