

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VERA LUCIA FELICETTI

**COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE:
UM ELO ENTRE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL NA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**PORTO ALEGRE
2011**

VERA LUCIA FELICETTI

**COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE:
UM ELO ENTRE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL NA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini

**PORTO ALEGRE
2011**

F314c Felicetti, Vera Lucia
Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e
inclusão social na qualidade da educação superior /Vera Lucia Felicetti.
– Porto Alegre, 2011.
298 p.: il.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientação: Profa. Dra. Marília Costa Morosini

1. Educação – Políticas Públicas. 2. Educação Superior - Qualidade.
3. Estudantes Universitários. 4. Aprendizagem. I. Morosini, Marília
Costa. II. Título.

CDD 378

Ficha Catalográfica elaborada por
Sabrina Vicari
CRB 10/1594

VERA LUCIA FELICETTI

**COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE:
UM ELO ENTRE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL NA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marília Costa Morosini (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Profa. Dra. Patricia Somers (Membro)
University of Texas at Austin – UT - EUA

Prof. Dr. Alberto Cabrera (Membro)
University of Maryland – EUA

Profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco (Membro)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Alam de Oliveira Casartelli (Membro)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos (Membro)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

*Esta Tese é fruto de um contínuo
de compromentimentos... de
renúncias... e de expectativas...
Dedico este fruto ao meu filho,
Juarez Paulo Calvi Filho, que
me acompanhou neste contínuo!*

Agradecimentos

Eu poderia iniciar os agradecimentos elencando um vasto número de pessoas, umas bem próximas, outras nem tanto. Poderia, também, citar instituições ou órgãos públicos. Porém, não o farei. Não que me faltem razões para isso, pelo contrário, tenho-as e são muitas. Acreditem! São muitas as razões para agradecer, são muitos os OBRIGADOS a dizer...

Por serem muitas as pessoas, instituições ou órgãos a agradecer é que prefiro não nomeá-los. Posso correr o risco de algum esquecimento... E a isto eu jamais me perdoaria.

Posso, também, ficar tentada a agradecer apenas às pessoas que me incentivaram, que me ajudaram, me acalentaram e me apoiaram, direta ou indiretamente, durante este percurso de crescimento, de amadurecimento, de (re)construção do meu ser e fazer enquanto aluna, enquanto docente, enquanto pesquisadora e enquanto pessoa. Entretanto, os não também merecem agradecimentos, pois também corroboraram em minha jornada, proporcionaram-me perceber como ser ou não ser enquanto aluna, enquanto docente, enquanto pesquisadora e enquanto pessoa. Isto significa que agradeço aqui a todos que passaram em meu caminho, pois aprendo com todos, aprendo com os sins e com os não, logo, ambos merecem agradecimentos.

Agradeço, também, aos que passam, aos que passarão, aos que ficam e aos que ficarão em minha mente e em meu coração. Neste sentido, os que lerão esta tese também podem se sentirem agradecidos.

Agradeço a todos que leram, que lêem e que lerão meus estudos, meus escritos que, embora desenhados no indefinido, pois este é meu estilo, entrelaçam meu pensar, meu fazer e ser, deixam o meu eu subtendido, coloco a vida implícita nas palavras que desenho...

Aqui, nos agradecimentos, meu eu se expõe explicitamente, publicamente e inocentemente, sem receio de certo ou errado, feio ou bonito; coloco minha alma em evidência e agradeço a tudo que experienciei e a todos que me proporcionaram produzir e aprender...

OBRIGADA!!!!

"Bem conheço os desígnios que mantenho para convosco - oráculo do Senhor -, desígnios de prosperidade e não de calamidade, de vos garantir um futuro e uma esperança." (Jeremias 29:11).

A Educação Superior vem sendo cada vez mais responsável pelo desenvolvimento científico, tecnológico e social de uma nação. Assim, além de esforços de todos os envolvidos nesse contexto educacional, as políticas públicas educacionais também são relevantes em prol da melhoria da qualidade da educação nesse nível de ensino. Esta Tese, está inserida no Programa Conjunto de Pesquisa CAPES/UTexas: Qualidade na Educação, sob Edital: CGCI nº 024/2007. Tem por objetivo analisar o comprometimento do aluno bolsista do Programa Universidade para Todos – PROUNI (ingressados no programa em 2005) com a sua aprendizagem, e os impactos que esse novo acadêmico pode desencadear na universidade e na sociedade. A questão da qualidade na Educação Superior é abordada sob as dimensões da qualidade da Educação Superior estabelecidas por Harvey (2004-2011) e Entwistle (2005): entrada, processo e resultado. As dimensões apresentadas vão ao encontro do problema de pesquisa desta Tese: *O comprometimento do aluno PROUNI com sua aprendizagem está relacionado com o sucesso em sua formação acadêmica? O egresso PROUNI causa impactos na universidade e na sociedade?* O percurso teórico apresenta um olhar sobre a questão da qualidade na Educação Superior; traz a construção histórica do “comprometimento”; aborda teorias pedagógicas e teorias relacionadas ao estilo de aprendizagem; apresenta a evolução histórica do acesso à Educação Superior brasileira, destacando o PROUNI e sua organização; e aborda a questão do impacto sob o viés da responsabilidade social da Instituição de Ensino Superior e, também, sob a empregabilidade e satisfação desse novo perfil de graduados. O caminho metodológico usado nesta tese teve enfoque *quanti-quali*, com objetivo explicativo e procedimento técnico *ex post facto*. A pesquisa de campo envolveu alunos PROUNI (492), de uma instituição de ensino comunitário do Estado do Rio Grande do Sul que já estavam formados em 2010 (198) e que responderam (134) ao instrumento de pesquisa. Os resultados encontrados nesta pesquisa foram associados às dimensões que remetem à questão da qualidade na Educação Superior. A dimensão entrada foi contemplada pelos alunos PROUNI (ingressados em 2005), caracterizados por suas condições iniciais ao ingressar na vida acadêmica. Na dimensão processo identificou-se o comprometimento como fator de superação das dificuldades encontradas no percurso acadêmico, bem como identificaram-se nos indicadores de comprometimento, correlações com os indicadores de impacto na sociedade, na Instituição de Ensino Superior; e, ainda, na dimensão processo, identificaram-se

correlações entre os indicadores de estilos de aprendizagem segundo estímulos sociológicos e fisiológicos. Na dimensão resultado foram identificados possíveis impactos gerados pelo novo perfil de graduados na sociedade e na universidade, como por exemplo, a relação entre empregabilidade e trabalho, a satisfação e as influências e/ou incentivos que esses graduados desencadeiam na sociedade. Diante disto foi comprovado que: Os resultados reais ou potenciais na formação do egresso PROUNI estão relacionados ao comprometimento desse perfil estudantil com a sua aprendizagem.

Palavras-chave: Comprometimento do Estudante PROUNI. Impacto na Universidade e na Sociedade. Dimensões na Qualidade da Educação Superior.

Abstract

The higher education has been increasingly responsible for scientific, technological and social development of a nation. So, in addition to the efforts of all involved in this educational context, the educational policies are also relevant in improving the quality of education at this level of learning. This dissertation is inserted into the Joint Research Program CAPES / UTexas: Quality in Education, under announcement: CGCI No. 024/2007. It aims to examine the engagement of the scholarship awarded students from the University for All Program – PROUNI (started in 2005) with their learning and the impacts that these new graduates may trigger in both university and society. The issue of quality in higher education is approached from the dimensions established by Harvey (2004-2011) and Entwistle (2005): input, process, and outcome. The dimensions shown are in line with the research problem of this dissertation: *Is the PROUNI students' engagement with their learning related with success in their academic training? Does the PROUNI graduate causes impact in both university and society?* The theoretical approach provides a look at the issue of quality in higher education; brings the historical construction of "engagement"; addresses pedagogical and learning style theories; presents the historical evolution of the access to higher education in Brazil, highlighting the PROUNI and its organization; addresses the question of the impact on the bias of the social responsibility of Higher Education Institution and the issue of employability and satisfaction of this new graduates' profile. The methodological approach used in this dissertation has both quantitative and qualitative focuses, with explanatory objective and *ex post facto* technical procedure. The research involved PROUNI students from a nonprofit university in the state of Rio Grande do Sul who started the program in 2005, (492), those who graduated by 2010 (198) and those who answered the proposed survey instrument (134). The results of this study were associated to the dimensions directed to the quality in higher education. The input dimension was contemplated by all PROUNI students, characterized by their initial conditions upon entering academic life. In the process dimension, it was identified that arising difficulties in the academic pathway were overcome up by engagement. Indicators of engagement correlated with indicators of impact on society, and the Higher Education Institution. In this process, it was also identified correlations between indicators of learning styles related to sociological and physiological stimuli. In the outcome dimension were identified potential impacts generated by the new profile of graduates at both university and

society, such as the relationship between employment and work, satisfaction and the influences and/or incentives that these graduates trigger in society. This way, it has been proved that the real or potential outcomes in the training of the PROUNI graduate are related to student's engagement with his or her learning.

Keywords: PROUNI Student's engagement. Impact on University and Society. Dimensions of Quality in Higher Education.

La educación superior viene siendo cada vez más responsable por el desarrollo científico, tecnológico y social de una nación. Por lo que además de los esfuerzos de todos los involucrados en este contexto educativo, las políticas públicas educativas también son relevantes en la mejora de la calidad de la educación en este nivel de enseñanza. Esta Tesis se inserta en el Programa Conjunto de Pesquisa CAPES/UTexas: Calidad en la Educación, conforme Edital: CGCI nº 024/2007. Tiene por objetivo analizar el comprometimiento del becario del Programa Universidad para Todos - PROUNI (ingresados en 2005) con su aprendizaje, y los impactos que ese nuevo académico puede desencadenar en la universidad y en la sociedad. El tema de la calidad en la Educación Superior se aborda bajo las dimensiones de la calidad de la educación superior establecidas por Harvey (2004-2011) y Entwistle (2005): entrada, proceso y resultado. Las dimensiones presentadas están en línea con el problema de investigación de esta Tesis: *¿El comprometimiento del estudiante PROUNI con su aprendizaje está relacionado con su éxito en su formación académica? ¿El egreso PROUNI causa impactos en la universidad y en la sociedad?* El enfoque teórico presenta una mirada a la cuestión de la calidad en la Educación Superior, trae la construcción histórica del “comprometimiento”; aborda teorías pedagógicas y teorías relacionadas con el estilo de aprendizaje; presenta la evolución histórica del acceso en la educación superior brasileña destacando el PROUNI y su organización; y aborda la cuestión de los efectos bajo el sesgo de la responsabilidad social de la Institución de Enseñanza Superior y, también bajo la empleabilidad y satisfacción de ese nuevo perfil de graduados. El enfoque metodológico utilizado en esta Tesis se centra *cuanti-cuali*, con objetivo explicativo y procedimiento técnico *ex post facto*. En la investigación de campo participaron estudiantes PROUNI ingresados en el programa en 2005 (492), de una universidad comunitaria del Rio Grande do Sul y que se encontraban graduados en el 2010 (198) y que respondieron (134) al instrumento de investigación propuesto 134 graduados. Los resultados encontrados en este estudio fueron asociados a las dimensiones que se refieren a la cuestión de la calidad en la Educación Superior. La dimensión de entrada fue contemplada por el alumnos PROUNI, caracterizados por sus condiciones iniciales al ingresar en la vida académica. En la dimensión proceso se identificó el comprometimiento como factor de superación de las dificultades encontradas en la vía académica así como se identificó en los indicadores de comprometimiento correlaciones

con los indicadores de impacto en la sociedad en la Institución de Educación Superior, y aun así, en la dimensión proceso se identificó correlaciones entre los indicadores de estilos de aprendizaje segundo estímulos sociológicos y fisiológicos. En la dimensión resultado fueron identificados posibles impactos generados por el nuevo perfil de graduados en la sociedad y en la universidad, tales como, la relación entre empleabilidad y trabajo, la satisfacción y las influencias y/o incentivos que desencadenan estos graduados en la sociedad. Frente a esto, fue comprobado que: Los resultados reales o potenciales en la formación del postgraduado PROUNI están relacionados al comprometimiento de ese perfil estudiantil con su aprendizaje.

Palabras clave: Comprometimiento del estudiante PROUNI. Impacto en la Universidad y en la Sociedad. Dimensiones en la Calidad de la Educación Superior.

Lista de figuras

Figura 1 – Definições para qualidade _____	31
Figura 2 – Modelo conceitual de avaliação The I-E-O Model _____	35
Figura 3 – Modelo de análise na Educação Superior _____	35
Figura 4 – Modelo de ensino para o desenvolvimento de competências profissionais _____	36
Figura 5 – Modelo de análise para o Sistema Superior de Educação envolvendo aluno PROUNI _____	37
Figura 6 – Modelo de organização metodológica da tese _____	45
Figura 7 – Caminhos percorridos _____	46
Figura 8 – A representação do construto 1 _____	48
Figura 9 – A representação do construto 2 _____	49
Figura 10 – Caminhos para o desenvolvimento estudantil e modelo de instituição _____	53
Figura 11 – Um modelo geral para avaliar os efeitos dos diferentes ambientes institucionais na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo estudantil _____	63
Figura 12 – Famílias de estilos de aprendizagem _____	81
Figura 13 – Diagnosticando estilos de aprendizagem desenhado por Rita e Kenneth Dunn _	86
Figura 14 – Capacidade, complexidade da tarefa e estilo _____	96
Figura 15 – As dimensões do estilo cognitivo _____	97
Figura 16 – Domínios da Teoria da Inversão _____	101
Figura 17 – Padrão de influências subjacentes à experiência e comportamento, de acordo com a Teoria da Inversão _____	102
Figura 18 – Estrutura da dimensão fundamental ao processo de aprendizagem experimental e o resultado básico das formas de conhecimento _____	105
Figura 19 – Estilos de aprendizagem e especialização _____	109
Figura 20 – Um modelo de estilos e abordagens de aprendizagem _____	113

Figura 21 – Acesso à Educação Superior Federal Brasileira em 2009 _____	129
Figura 22 – Bolsas PROUNI ofertadas por ano _____	133
Figura 23 – Bolsistas PROUNI por Região e total _____	133
Figura 24 – Indicadores de comprometimento _____	161
Figura 25 – Indicadores de impacto na sociedade: inclusão _____	162
Figura 26 – Relação entre os estímulos sociológicos e fisiológicos _____	164
Figura 27 – Indicadores de impacto na IES _____	164
Figura 28 – Quadro resumo dos indicadores desta Tese _____	165
Figura 29 – Situação dos ingressantes PROUNI – 2005 em 2010/2 _____	170
Figura 30 – Panorama geral dos ingressantes PROUNI 2005 em 2010/2 _____	171
Figura 31 – Relação entre os indicadores de comprometimento, indicadores de impacto na sociedade: inclusão, média e desempenho acadêmico para ambos os sexos. ____	235
Figura 32 – Relação entre os indicadores de comprometimento, indicadores de impacto na sociedade: inclusão, média e desempenho acadêmico para sexo masculino. ____	236
Figura 33 – Relação entre os indicadores de comprometimento, indicadores de impacto na sociedade: inclusão, média e desempenho acadêmico para sexo feminino. ____	237
Figura 34 – Resultados qualitativos nas dimensões do modelo de análise para o Sistema de Educação Superior envolvendo aluno PROUNI _____	241

Lista de tabelas

Tabela 1 – Expansão da Educação Superior Brasileira de 1808 - 1967 _____	121
Tabela 2 – Evolução do número de instituições por dependência administrativa - Brasil 1980 a 2008 _____	123
Tabela 3 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior Brasileiro, 1933 - 2001 _____	124
Tabela 4 – Evolução do número de matrículas - graduação presencial e a distância, _____	124
Tabela 5 – Evolução da relação candidatos/vaga na graduação presencial, 2002 – 2008 ____	125
Tabela 6 – Evolução do número de vagas oferecidas e ociosas na graduação presencial, ____	126
Tabela 7 – Índice de ociosidade na graduação presencial, 2002 - 2008 _____	126
Tabela 8 – Ingressantes PROUNI 2005 por Área de ingresso e Área em 2010/2 _____	169
Tabela 9 – Raça dos egressos PROUNI turma 2005 segundo gênero _____	172
Tabela 10 – Egressos PROUNI turma 2005 com e sem acesso por cota _____	173
Tabela 11 – Idade dos egressos PROUNI da turma 2005 quando do ingresso _____	174
Tabela 12 – Curso de ingresso e de formação dos egressos PROUNI turma 2005 _____	175
Tabela 13 – Semestres de usufruto da bolsa pelos egressos PROUNI turma 2005 _____	176
Tabela 14 – Desempenho e Média acadêmica dos egressos PROUNI turma 2005 _____	177
Tabela 15 – Raça dos egressos PROUNI respondentes turma 2005 segundo gênero ____	179
Tabela 16 – Egressos PROUNI turma 2005 com e sem acesso por cota, de acordo com os respondentes do questionário _____	179
Tabela 17 – Idade dos egressos PROUNI da turma 2005 quando do ingresso _____	180
Tabela 18 – Egressos respondentes PROUNI turma 2005 e a área de formação _____	181
Tabela 19 – Usufruto da bolsa pelos egressos PROUNI turma 2005 respondentes _____	181
Tabela 20 – Desempenho e Média acadêmica dos egressos PROUNI turma 2005 respondentes _____	183
Tabela 21 – Nível de estudo dos pais dos egressos PROUNI turma 2005 respondentes ____	183

Tabela 22 – Nível de estudo das mães dos egressos PROUNI turma 2005 respondentes	184
Tabela 23 - Nível de escolaridade das mães e dos pais dos egressos PROUNI turma 2005 respondentes	185
Tabela 24 – Realização de cursos após a graduação	186
Tabela 25 – Empregabilidade durante e após a graduação	186
Tabela 26 – Trabalho atual relacionado com a formação acadêmica e a empregabilidade	187
Tabela 27 – Quanto tempo que trabalhou durante o percurso acadêmico	187
Tabela 28 – Remuneração salarial dos egressos respondentes	188
Tabela 29 – Satisfação com seu trabalho atual	188
Tabela 30 – Trabalho atual relacionado com a formação acadêmica e fazer o mesmo curso	189
Tabela 31 – Correlações entre satisfação, remuneração salarial atual e fazer o mesmo curso	190
Tabela 32 – Correlações entre satisfação, remuneração salarial atual e fazer o mesmo curso para o sexo feminino	190
Tabela 33 – Correlações entre satisfação, remuneração salarial atual e fazer o mesmo curso para o sexo masculino	191
Tabela 34 – Significância entre indicadores de comprometimento, indicadores de inclusão, desempenho e média acadêmica.	192
Tabela 35 – Correlações em ambos os sexos entre indicadores de comprometimento, indicadores de inclusão e desempenho acadêmico e média acadêmica.	193
Tabela 36 – Correlação ajustada para o sexo feminino entre indicadores de comprometimento, indicadores de inclusão e desempenho acadêmico e média acadêmica.	194
Tabela 37 – Correlação ajustada para o sexo masculino entre indicadores de comprometimento, indicadores de inclusão e desempenho acadêmico e média acadêmica.	195
Tabela 38 – Correlações entre indicadores de estilos de aprendizagem segundo estímulos sociológicos e fisiológicos	196
Tabela 39 – Aspectos objetivos e subjetivos acerca dos pontos positivos e negativos do PROUNI e respostas complementares dos bolsistas PROUNI	198
Tabela 40 – Dificuldades encontradas pelos egressos durante o percurso acadêmico	209

Lista de siglas

AASA – American Association of School Administrators

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

AHELO – Assessment of Higher Education Learning Outcomes

ALERJ – Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

ALSI – Approaches to Learning and Studying Inventory

ANECA – Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPEDSUL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul

ASI – Approaches to Studying Inventory

ASSIST – Approaches and Study Skills Inventory for Students

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CCCSE – Center for Community College Student Engagement

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CONAP – Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa
Universidade para Todos

CPF – Cadastro de Pessoa Física

CPQ – Course Perception Questionnaire

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CSEQ – College Student Experiences Questionnaire

CUES – College and University Environment Scales

DEEP – Documenting Effective Educational Practice

DNA – Desoxirribo Nucleic Acid

EBLS – Experience Based Learning Systems

EDUCACENSO – Rendimento Educacional Real

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Educação Superior

IFCE – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e
Ministério da Educação

IDE – Índice de Desenvolvimento Educacional

ISES – Inventory for Student Engagement and Success

IUCPR – Indiana University Center for Research

LSI – Learning Style Inventory

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MSU – Movimento dos Sem Universidade

NSSE – National Survey of Student Engagement

OECD – Organization for Economic Co-Operation and Development

PCE/CREDUC – Programa de Crédito Educativo

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PROVA BRASIL – Avaliação do Rendimento Escolar

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

QPAP – Questionário de Pesquisa para Alunos PROUNI

RASI – Revised Approaches to Studying Inventory

REFLEX – El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificado

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TALIS – Teaching and Learning International Survey

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

VAKT – Visual, auditivo, kinesthetic, tátil

Capítulo 1

1.	À GUISA DE INTRODUÇÃO	24
1.1	O COMPROMETIMENTO NAS DIMENSÕES DA ANÁLISE DO SISTEMA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	29
1.2	JUSTIFICATIVA	38
1.3	OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	43
1.4	ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA TESE	44
1.5	CAMINHOS DA TESE	46

Capítulo 2

2.	ESTADO DE CONHECIMENTO: o comprometimento discente com a aprendizagem	47
2.1	PARADIGMA DO COMPROMETIMENTO EM FOCO: construção teórica e histórica	49
2.1.1	OS ESTUDOS DE PACE: tempo e esforço na tarefa	51
2.1.1.1	O valor diagnóstico da qualidade do esforço	54
2.1.2	OS TRABALHOS DE ASTIN: a teoria do envolvimento	57
2.1.3	OS ESTUDOS DE PASCARELLA: resultados acadêmicos	60
2.1.4	OS ESTUDOS DE TINTO: integração social e acadêmica do aluno	66
2.1.5	OS ESTUDOS DE CHICKERING e GAMSON: sete princípios para boa prática no ensino universitário	69
2.1.6	OS ESTUDOS DE KUH: o engajamento do aluno e a chave para o sucesso estudantil	70
2.1.7	ENTRE TEORIAS E POSSIBILIDADES: um breve olhar	73
2.1.7.1	Teoria do conteúdo do assunto	74
2.1.7.2	Teoria do recurso	75
2.1.7.3	Teoria individualizada	75
2.2	APRENDER A APRENDER PARA FAZER E SER MELHOR	76
2.2.1	ESTILOS DE APRENDIZAGEM: uma característica inicial	82

2.2.1.1	Estilos de aprendizagem e preferências baseadas e constituídas incluindo quatro modalidades: VAKT (visual, auditivo, cinestésico, tátil)	84
2.2.1.1.1	O modelo de Dunn e Dunn de estilos de aprendizagem	84
2.2.1.2	Estilos de aprendizagem refletem arraigadas características da estrutura cognitiva, incluindo “padrões de habilidade”	94
2.2.1.2.1	Richard J. Riding e a estratégia de aprendizagem	95
2.2.1.3	Estilos de aprendizagem de personalidade relativamente estável	99
2.2.1.3.1	Michael J. Apter: Teoria da Inversão	99
2.2.1.4	Estilos de aprendizagem de preferência flexível e estável	103
2.2.1.4.1	David Kolb: aprendizagem e seus quatro estágios	103
2.2.1.5	Passar de estilos de aprendizagem para abordagens de aprendizagem, estratégias, orientações e concepções de aprendizagem.	110
2.2.1.5.1	Noel Entwistle: fatores que intervêm na aprendizagem	110

Capítulo 3

3.	ACESSO UNIVERSITÁRIO: um novo caminho	120
3.1	DO ENEM AO PROUNI	136
3.2	RESPONSABILIDADE SOCIAL: impacto nas e das IES	137
3.3	EMPREGABILIDADE E SATISFAÇÃO: impacto da colocação dos graduados	141

Capítulo 4

4.	CAMINHO METODOLÓGICO	147
4.1	TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	149
4.2	OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA	150
4.3	O QUESTIONÁRIO	151
4.3.1	O QPAP BASEADO NO NSSE	153
4.3.2	O QPAP BASEADO NO REFLEX	156
4.3.3	ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO DO QPAP E COLETA DE DADOS	157
4.3.4	O QPAP E SEUS INDICADORES	160
4.3.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	165

Capítulo 5

5.	CAMINHAR COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: analisando os dados	168
5.1	INGRESSANTES PROUNI – 2005	168
5.2	EGRESSOS PROUNI – 2005	172
5.3	EGRESSOS RESPONDENTES PROUNI 2005	178
5.3.1.1.1A	VOZ DOS EGRESSOS: o olhar quantitativo	178
5.3.1.1.2A	VOZ DOS EGRESSOS: o olhar qualitativo	197
5.3.2.1	Entrando na universidade	199
5.3.2.2	Percorrendo o mundo acadêmico	202
5.3.2.2.1	Dificuldade material versus tempo	210
5.3.2.2.2	Dificuldade Geográfica	214
5.3.2.2.3	Dificuldade Socioafetiva	216
5.3.2.3	Resultados do percurso realizado	218
5.3.2.3.1	Incentivando Pessoas	223
5.4	DISCUTINDO OS RESULTADOS	230

Capítulo 6

6	LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	244
---	----------------------------	-----

Capítulo 7

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
---	----------------------	-----

Referências

REFERÊNCIAS	253
-------------	-----

Apêndices

APÊNDICE 1 – Carta de apresentação	275
APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido	276

APÊNDICE 3 – Questionário de pesquisa _____	277
APÊNDICE 4 – Curso de ingresso e curso em 2010/2 dos ingressantes PROUNI ____	288
APÊNDICE 5 – Curso de formação dos egressos PROUNI – 2005 segundo gênero __	289
APÊNDICE 6 – Curso de formação dos egressos respondentes segundo gênero _____	290
APÊNDICE 7 – Dados das questões 37 e 38 _____	291
APÊNDICE 8 – Correlações entre indicadores de estilos de aprendizagem e grandes áreas de estudo _____	295
APÊNDICE 9 – Modelo usado para a categorização das questões abertas _____	296

Anexos

ANEXO 1 – The College Student Report Item Usage Agreement _____	297
---	-----

1. À GUISA DE INTRODUÇÃO

O acesso à Educação Superior brasileira não é um tema recente. Ainda no século XIX, quando do surgimento desse nível de ensino no Brasil, o tema era discutido (CARVALHO, 2006). Entretanto, somente nas últimas décadas atingiu o ápice das discussões, tanto no meio acadêmico, político como no social.

Atualmente, dados estatísticos apresentados pelo MEC/INEP/DEED (2009) evidenciam o descompasso existente entre o número de candidatos por vaga (7,13 no ensino público e 1,17 no privado em 2008), a oferta de vagas (344.038 no ensino público e 2.641.099 no privado em 2008) e as vagas ociosas (36.725 no ensino público e 1.442.593 no privado em 2008). De acordo com os números apresentados, se percebe que o número de candidatos por vaga é muito superior às vagas oferecidas, no entanto, sobram vagas. As vagas ociosas em instituições privadas podem ser explicadas pelo fator econômico, entretanto, a existência de vagas ociosas nas instituições públicas parecem refletir a fragilidade do sistema educacional brasileiro, pondo em evidência a questão da qualidade do ensino em nosso país.

Essa fragilidade é percebida através do Índice de Desenvolvimento Educacional – IDE, apresentado no relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2010, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Na Educação Básica em 2007, o Brasil ocupava a 88ª posição em um *ranking* de 128 países, atrás da Bolívia, Equador e Paraguai (UNESCO, 2010). Essa posição, conforme metas estabelecidas em 2000 pela Cúpula Mundial da Educação no Senegal, situa o Brasil no grupo de países intermediários no que diz respeito ao acesso e à qualidade do ensino (HADDAD; SILVA, 2000).

Nas instituições de Educação Superior, os resultados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação acerca da avaliação dos cursos nesse nível de ensino, referente ao triênio 2006-2008, mostram a maioria dos cursos com desempenho satisfatório, o qual corresponde à nota 3 numa escala de 1 a 5 (INEP/MEC, 2009). No entanto, no contexto da globalização do conhecimento e da economia, exige-se um nível educacional além do satisfatório, requer um salto de qualidade em termos educacionais, a fim de que a nação possa inserir-se nas oportunidades da

globalização, de modo que os cidadãos possam competir dignamente no mercado de trabalho, o qual requer profissionais cada vez melhor qualificados.

As desvantagens educacionais brasileiras em nível de Educação Superior e outras constatações educacionais são apresentadas no texto *Enfrentar e vencer desafios: educação superior*, o qual é oriundo de um conjunto de estudos e pesquisas realizados de 1995 até 2000 acerca da Educação Superior brasileira (BRASIL/MEC, 2000). Esses estudos apontam um diagnóstico excludente na realidade da Educação Superior, o que levou o governo a lutar contra o que foi denominado “atraso secular”. Essa luta impunha uma série de desafios à Educação Superior brasileira, entre os quais se destaca a qualidade e a expansão da Educação Superior e atrelada a elas, a necessidade da flexibilidade nesse nível de ensino de modo que possa absorver as novas demandas educacionais (FRANCO; MOROSINI, 2008). Essas demandas são oriundas de um sistema que vem contemplando a universalização do Ensino Fundamental, bem como da ampliação do acesso à Educação Secundária, ambos ocorrendo de forma acelerada e em prazos relativamente curtos. Logo, o aumento de vagas e o acesso à Educação Superior foram apontados notórios no conjunto de estudos do *Enfrentar e vencer desafios*. Os resultados desses estudos contribuíram para uma orientação do processo reformista na educação e ocorreram concomitantemente à discussão, elaboração e aprovação das leis que contemplam a educação nacional, que passam a ser objetos de construção após a aprovação da Constituição Federal Brasileira em outubro de 1988. Cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei Nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996, Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, e um Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 1996, 2001, 2011a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem, entre seus princípios, a garantia do padrão de qualidade de ensino e a igualdade de condições quanto ao acesso e permanência na escola. O Plano Nacional de Educação tem, entre seus objetivos e metas acerca da Educação Superior, promover a melhoria da qualidade do ensino através de sistemas de avaliação; criar políticas que facilitem o acesso de grupos minoritários (alunos egressos do ensino público, afrodescendentes, indígenas, portadores de deficiência física e outros) a esse nível de ensino. Dentre as políticas que oportunizam o acesso de grupos minoritários na Educação Superior destaca-se, nesta tese, o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Tanto a LDBEN como o PNE estão inseridos nas exigências da globalização no que diz respeito ao acesso, à qualidade, bem como aos processos avaliativos com respeito à Educação Superior.

No entanto, as leis só têm sentido quando postas em prática. Nessa direção, os órgãos de governo não são os únicos responsáveis no cenário educacional. Outros protagonistas também são intervenientes para uma educação de qualidade; logo, entram em cena: as instituições de Educação Superior, os docentes atuantes nesse nível de ensino e, principalmente, o próprio estudante. Entretanto, no Brasil, estudos envolvendo o comportamento do estudante em relação a sua aprendizagem são poucos (FELICETTI; MOROSINI, 2010). Devido a isso, pesquisas teóricas acerca do comprometimento estudantil foram por mim realizadas na Universidade do Texas – Estados Unidos. Tais estudos possibilitaram o embasamento teórico a esta tese no que diz respeito ao tema comprometimento do estudante. Este tem a intensidade do seu comprometimento em relação a sua formação e exposição a diferentes práticas educacionais como forte interveniente a altos níveis de aprendizagem, os quais intervêm significativamente na qualidade da Educação Superior. É no bojo dessas concepções que esta pesquisa envolve o egresso PROUNI – 2005.

Neste sentido, o comprometimento do estudante com a sua aprendizagem torna-se o ponto central deste trabalho. A questão do comprometimento vem inserida na temática qualidade da Educação Superior, a qual é apresentada no primeiro capítulo desta tese e vem fundamentar uma teoria emergente acerca do comprometimento do aluno bolsista do Programa Universidade para Todos – PROUNI. No decorrer deste capítulo são apresentadas as hipóteses, o problema de pesquisa, a tese e a justificativa que a permeia. Também apresenta-se nele o objetivo geral e os específicos e, ainda, a organização e o caminho metodológico no qual se delineia esta tese: *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação Superior*. Autores como: Morosini (2010), Cabrera e La Nasa (2005), Harvey (2004-2011), Entwistle (2005); Schomburg e Teichler (2008), entre outros, fundamentam este capítulo.

O segundo capítulo: Estado de Conhecimento: o comprometimento discente com a aprendizagem traz a construção histórica e científica do comprometimento acadêmico sob o olhar de autores como Harper e Quaye (2009), Kuh et al (2005a), Kuh, (2009), Pace (1982, 1984), Astin (1984, 1985), Pascarella e Terenzini (1991, 2005), entre outros. Os estudos desses autores parecem evidenciar que o estudante tem papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem, é o principal agente transformador da sua aprendizagem, da sua formação, logo, da sua realidade social. Sob este prisma, Pascarella e Terenzini escrevem que “O impacto universitário é determinado principalmente pelo esforço individual e pela

participação na oferta acadêmica, interpessoal e extracurricular oferecida no campus¹.” (2005, p. 602). Segundo esses autores, o esforço individual e o envolvimento acadêmico, seja curricular ou extracurricular, intervêm significativamente na mudança dos resultados obtidos na formação do estudante. Assim, uma formação de qualidade na Educação Superior é formada por um conjunto de saberes representados pelas experiências de vida, pela formação acadêmica e pelas práticas exercidas e desenvolvidas enquanto estudante, as quais contribuem para com a construção de uma competência profissional própria. Portanto, quanto maior a intensidade, variedade e qualidade das ações desenvolvidas pelo estudante durante sua formação, maior será o conjunto de competências por ele construído.

É apresentado, ainda no segundo capítulo, um breve olhar em teorias de aprendizagem e em teorias que contemplam os estilos de aprendizagem. As teorias de aprendizagem abordadas estão relacionadas ao contexto que envolve a abordagem dada ao construto comprometimento e fundamentam-se em autores como Pask (1975), Foa (1993), Clark (1981) entre outros. Os estilos de aprendizagem são relevantes por estarem inseridos nas características iniciais apresentadas pelos estudantes quando do ingresso na Educação Superior, bem como por terem relação com a intensidade das ações desenvolvidas durante o processo de aprendizagem. Autores como Dunn e Dunn (1999), Riding (2002), Apter (2001), Kolb (1984), Entwistle (1981), entre outros, dão suporte a esta parte do trabalho.

O terceiro capítulo, Acesso Universitário: um novo caminho, está voltado aos programas de governo que vêm sendo implementados no Brasil ao longo do tempo, a fim de que a inclusão social se efetive na prática do contexto da Educação Superior. Além da interlocução teórica e análise de documentos oficiais, são apresentados dados estatísticos referentes aos Programas de Ações Afirmativas no contexto brasileiro. Quando tais programas são implementados, se está oportunizando o acesso ao meio acadêmico de um novo perfil estudantil. Isto significa dizer que possibilitar a inclusão social de um grupo de estudantes que, sem essa política de acesso, não teriam chances de ingresso na Educação Superior, tão pouco a continuidade e formação nesse nível de ensino, é proporcionar o desencadeamento de impactos no contexto educacional e social da nação. Tais impactos são abordados sob a perspectiva da inclusão, abordando a relação entre empregabilidade e trabalho, bem como a satisfação do graduado, e sob a perspectiva da responsabilidade social da IES. Documentos oficiais como o SINAES (2009) e autores como Zaffaroni (2007), Schwartzman (2005), Barth

¹ Tradução livre de: The impact of college is largely determined by individual effort and involvement in the academic, interpersonal, and extracurricular offering on a campus.

(1990), Yorke (2006), Knight e Yorke (2003), Teichler (2007), De Vries, Cabrera, Vazques e Queen (2008), entre outros, fundamentam este capítulo.

O caminho metodológico seguido nesta tese encontra-se no quarto capítulo, onde são apresentadas a técnica e os instrumentos de coleta e de análise dos dados, a elaboração e validação do questionário, bem como os pontos de referência utilizados em sua construção. Também foram identificados, neste capítulo, os indicadores que permearam esta pesquisa. Por fim encontra-se o procedimento de análise dos dados desenvolvido. Fundamentam este capítulo autores como Moraes e Galiazzi (2007), Miles e Huberman (1994), Castañeda e colegas (2010) entre outros.

O capítulo Caminhar com os sujeitos da pesquisa: analisando os dados, traz, além da análise realizada nos documentos dos alunos e nas respostas oriundas dos questionários, a discussão dos resultados encontrados via a análise realizada. Neste capítulo há a interlocução entre: os dados encontrados, as vozes dos respondentes, a voz dos teóricos e do pesquisador desta tese.

As limitações e recomendações desta tese encontram-se no capítulo seis. As considerações finais estão compiladas no capítulo sete, e em seguida estão as referências constantes neste trabalho, os apêndices e os anexos.

1.1 O COMPROMETIMENTO NAS DIMENSÕES DA ANÁLISE DO SISTEMA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

O futuro de uma nação está atrelado à educação proporcionada à sua população, pois as soluções de diversos e significativos problemas relacionados ao progresso do país dependem da elaboração de estratégias, quer sejam científicas, tecnológicas ou sociológicas, as quais só poderão ser criadas e desenvolvidas por cidadãos educacionalmente bem preparados. Busca-se, então, na educação, a contribuição para auxiliar os indivíduos a saírem da ignorância e da péssima condição de vida, pois a educação possibilita-lhes a evolução enquanto pessoa e profissional, ampliando o significado do estar e ser no mundo.

Sob este prisma, uma Educação Superior de qualidade é cada vez mais importante. Esse nível de ensino funciona como mola propulsora no desenvolvimento social e econômico de um país. Isso é evidenciado pelos objetivos centrais da Educação Superior, definidos pela *Organization for Economic Co-Operation and Development* – OECD² (2008a): **1)** Formação de capital humano (através do ensino); **2)** Construção de bases de conhecimento (através da investigação); **3)** Divulgação e utilização do conhecimento (através de interações com usuários de conhecimento) e **4)** Manutenção do conhecimento (construção intergeracional e transmissão de conhecimento). Este último objetivo representa o movimento de continuidade do conhecimento. O terceiro objetivo, por sua vez, denota um movimento de troca, de interações possíveis entre usuários de conhecimento, quer seja este comum ou não no intercâmbio. A construção de bases do conhecimento, segundo objetivo da Educação Superior, responsabiliza-se pela produção da ciência no país, operando decisivamente na construção de sua identidade cultural, científica e tecnológica. Por fim, a formação de capital humano, relacionado com a preparação profissional; com o desenvolvimento de uma relação mais estreita entre a Educação Superior e o mundo externo; com a possibilidade de incluir uma maior capacidade de resposta às necessidades do mercado laboral, o qual demanda cada vez mais uma formação de maior qualidade, devido à universalização da sociedade do conhecimento, da globalização e liberação das atividades econômicas.

² ² Organization for Economic Co-Operation and Development – Criada em 1961, na França, composta por 30 países comprometidos com o mercado econômico e a democracia. Tem por objetivo, apoiar o desenvolvimento econômico sustentável, gerar empregos, manter a estabilidade financeira, ajudar o desenvolvimento econômico de outros países e contribuir para o desenvolvimento global. Possui indicadores educacionais que utilizam avaliações e análises nos sistemas educativos, entre eles o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), o Programa Internacional para Avaliação do Aluno (PISA), o Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC), e ainda o trabalho inicial na Avaliação dos Resultados da Aprendizagem no Ensino Superior (AHELO) (OECD, 2008a).

Sousa Santos (2005) escreve que, diante da globalização da economia que aprofunda a segmentação dos mercados de trabalho entre países e no interior de cada país, a Universidade tem de estar à frente da sociedade de informação e da economia baseada no conhecimento, priorizando a qualidade da Educação.

Mas o que se entende por uma educação de qualidade? De acordo com a UNESCO (2001, p. 1):

A Qualidade se converteu em um conceito dinâmico que deve adaptar-se permanentemente a um mundo cujas sociedades experimentam ondas de transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Já não são suficientes os antigos critérios de qualidade. Apesar das diferenças de contexto existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria pertencer a todos, mulheres e homens, para participar plenamente na vida comunitária e para ser também cidadão do mundo.³

E a concepção de qualidade para sistemas de Educação Superior, como é percebida?

É um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna e transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem fazer parte integrante do processo de avaliação institucional. (UNESCO, 1998, Artigo 11^o, alínea a).

Para a OECD (2008b) – *Organization for Economic Co-Operation and Development* – há uma complexidade em relação às diferentes percepções de qualidade, uma vez que:

Em termos abstratos, a qualidade pode ser definida como a distância entre um objetivo e um resultado, com a suposição implícita de que a qualidade melhora enquanto a distância diminui. Isso abre oportunidade para interpretações múltiplas, dependendo de quem estabelece os objetivos e julga seus valores intrínsecos⁴. (OECD, 2008b, p. 9).

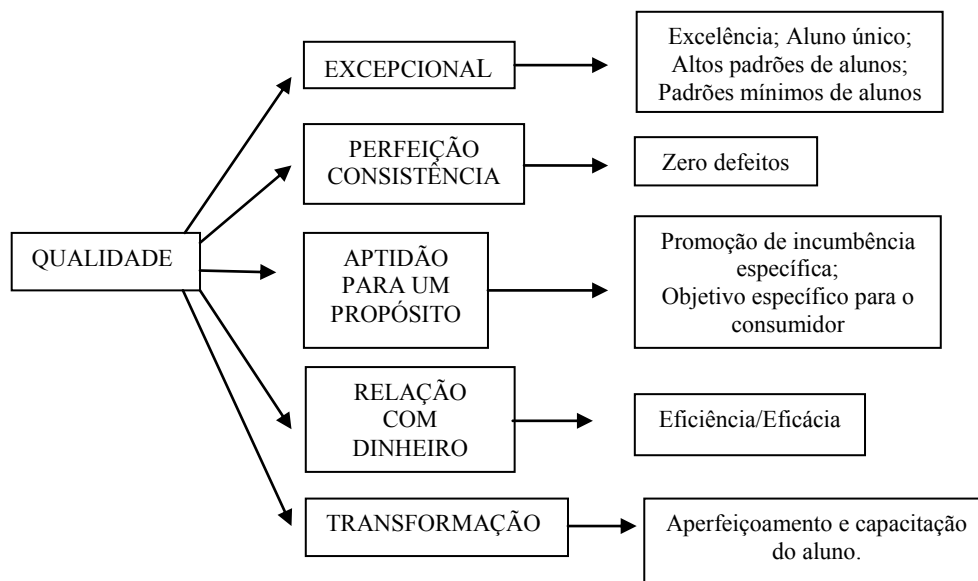
³ Tradução livre de: La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que tiene que adaptarse permanentemente a un mundo cuyas sociedades experimentan hondas transformaciones sociales y económicas. Es cada vez más importante estimular la capacidad de previsión y anticipación. Ya no basta con los antiguos criterios de calidad. A pesar de las diferencias de contexto, existen muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que debería habilitar a todos, mujeres y hombres, para participar plenamente en la vida comunitaria y para ser también ciudadanos del mundo.

⁴ Tradução livre de: In abstract terms, quality can be defined as the distance between an objective and a result, with the implicit assumption that quality improves as this distance shrinks. Yet, this leaves scope for multiple interpretations depending on who sets the objectives and judges of their intrinsic value.

Watty (2003), em uma revisão da literatura em torno das mudanças na Educação Superior revela duas linhas de pensamento sobre a qualidade nesse nível de ensino. A primeira, apresentada nos estudos de Baird (1988), Fry (1995), Nordvall e Braxton (1996) relaciona a qualidade a um contexto e, como esta se torna significativa. Por exemplo, mencionam a qualidade da avaliação realizada, o ingresso dos estudantes, os programas acadêmicos, programas de ensino e aprendizagem e as experiências dos estudantes no campus. A segunda maneira de pensar sobre a qualidade refere-se às partes interessadas, cada uma pensando na qualidade da Educação Superior de diferentes maneiras, sob uma variedade de perspectivas.

Harvey e Green (1993) identificam cinco categorias ou formas de pensar sobre a qualidade na Educação Superior. Watty (2003) resume os principais aspectos de cada uma dessas categorias assim:

Figura 1 – Definições para qualidade



Fonte: Traduzido e adaptado de Watty (2003).

Excepcional: diferente, incorpora em excelência, passa por um conjunto mínimo de padrões.

Perfeição: zero defeito, fazer as coisas certas da primeira vez (foco no processo em oposição às características de entradas e saídas).

Adequação à finalidade: diz respeito à qualidade para uma finalidade, definida pelo fornecedor/provedor, ou seja, instituição de ensino.

Relação com dinheiro: um enfoque na eficiência e eficácia, comparando os resultados com as entradas. A noção populista de qualidade (do governo).

Transformação: uma mudança qualitativa; a educação realizando algo para o aluno ao contrário de algo para o consumidor. Inclui conceitos de valorização e capacitação: democratização do processo, não observa apenas os resultados.

Lomas (2001) e Sunnasy (2004) sugerem que a adequação à finalidade e a transformação parecem ser as duas definições de qualidade mais apropriadas. Watty (2003) sugere que a qualidade como perfeição pode ser removida, pois a Educação Superior não tem por objetivo formar estudantes livres de defeitos. Ele ainda argumenta que diferentes concepções acerca da qualidade na Educação Superior podem tornar a implementação de padrões de qualidade um tanto difícil. Entretanto, alguns pontos são comuns entre os países, tais como: as abordagens dadas para a qualidade, as principais partes interessadas e envolvidas no processo, os métodos e instrumentos, bem como as consequências de uma educação de qualidade. Esses pontos também são apontados por Kis (2005) no seu artigo preparado para a OECD – *Thematic Review of Tertiary Education* realizado em julho e agosto de 2005. A OECD (2008b) aborda a crescente internacionalização da Educação Superior como fator que vem reforçar a tendência em estabelecer padrões semelhantes de garantia de qualidade entre os países.

Vroeijenstijn (1995) descreve a garantia da qualidade sob um foco sistemático, estruturado e contínuo voltado para a manutenção e melhoria da qualidade. Para Woodlhouse (1999) isso se resume, na prática, à necessidade de políticas, ações e procedimentos que assegurem que a qualidade está sendo melhorada e mantida.

A melhoria da qualidade na Educação Superior depende, segundo Middlehurst e Woodlhouse (1995), do comprometimento, tanto individual quanto do grupo envolvido.

A qualidade do ensino na Educação Superior requer medidas que possibilitem aumentar o envolvimento de todos os componentes desse sistema, ou seja, assegurar a qualidade para além da formação profissional voltada somente para a área de estudo em si, ou seja, direcionado apenas para o conhecimento, mas também, assegurar qualidade para a perspectiva da coesão social, da empregabilidade, da diversidade e da equidade (OECD, 2008b; MOROSINI, 2001). Isso torna o conceito de qualidade complexo, pois abrange dimensões múltiplas de entradas, processos e resultados, assim como a maneira como essas dimensões mudam com o decorrer do tempo (HARVEY, 2004-2011; ENTWISTLE, 2005; SCHOMBURG; TEICHLER, 2008). Fatores de entrada estão relacionados às características iniciais dos estudantes envolvidos nesse contexto e também às características do currículo; o

fator processo refere-se às experiências dos estudantes durante o processo educacional, aborda o ensino, a aprendizagem e a avaliação; e o fator resultado/saída observa os resultados da aprendizagem, a graduação do aluno e a satisfação dos graduados e empregadores.

Nesse sentido, Morosini (2010) destaca a avaliação do desempenho do estudante na Educação Superior como um dos mais recentes tópicos de estudo da qualidade nesse nível de ensino. Isso significa dizer que as pesquisas que abordam: as políticas e práticas educacionais, os professores, os gestores e as instituições não são mais os únicos intervenientes na qualidade educacional apresentada na Educação Superior.

As concepções acima apresentadas acerca da qualidade na Educação Superior, bem como as dimensões que a envolve, permitem perceber sua importância e sua complexidade. O conceito de qualidade na Educação Superior necessita ser percebido como um construto relacionado ao contexto das sociedades, voltado para o entendimento dos paradigmas nela existentes, bem como direcionado para o papel que ela tem na construção de uma sociedade melhor e sustentável.

A garantia de qualidade nesse nível educacional permite fornecer sinais ao mercado de trabalho sobre as características (habilidades e competências) de seus egressos, objetivando definir padrões mínimos de formação e assegurar que a qualificação adquirida corresponda aos objetivos exigidos para essa formação. Para os sinais desejáveis ao mercado de trabalho, a qualidade necessita, segundo Sunnasy (2004), satisfazer algumas premissas básicas, entre elas destacam-se:

1. Atingir propósitos bem delineados;
2. Atender à satisfação do cliente;
3. Obedecer a padrões relevantes;
4. Oferecer produtos e serviços devem ser consistentes e confiáveis;
5. Buscar a excelência;
6. Cumprir com os regulamentos de saúde e segurança, e
7. Cumprir com as exigências do ambiente no qual está inserido.

Estes sinais representam as funcionalidades e características de um produto ou serviço capazes de satisfazer às necessidades explícitas ou implícitas do mercado de trabalho.

No que diz respeito à educação, Sunnasy (2004) escreve que esta é mais que um produto ou serviço, que ela é um processo, pois os estudantes estão numa instituição de ensino para aprender através de um movimento que possibilite mudanças, bem como o desenvolvimento intelectual, social e psicológico. Essas mudanças funcionam como transformações na vida do aluno. Assim, ao concluir o curso, o aluno não será apenas um produto alterado a fim de

satisfazer algumas especificações, mas sim um indivíduo mais inteligente, preparado para ter atitudes desejáveis e com um leque mais amplo de competências que lhe permitam melhor atender os desafios da vida, do que aquelas que ele tinha no início da experiência educativa.

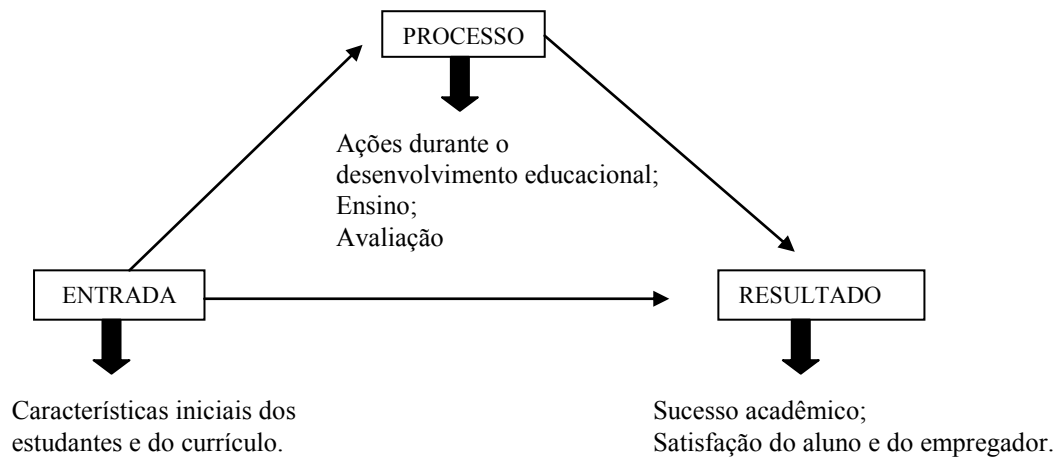
Portanto, o protagonismo, o convívio e as experiências dos estudantes no universo acadêmico serão decisivos para a eficiência e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, logo, para com a qualidade da sua formação. Isso significa dizer que durante o processo, o qual é considerado como uma das dimensões da qualidade da Educação Superior, o comprometimento do aluno enquanto estudante é um fator crucial para uma formação de qualidade, pois o comprometimento refere-se à relevância dada ao aprender, isto é, corresponde à variedade e intensidade de ações e meios utilizados para melhor desenvolver a aprendizagem, e também se refere ao tempo disponibilizado para esse fim (FELICETTI; MOROSINI, 2010).

A concepção de Felicetti e Morosini (2010) acerca do que vem a ser o comprometimento do aluno vai ao encontro do fator processo que se refere às experiências dos estudantes no percurso educacional, abordando ensino, aprendizagem e avaliação.

As três dimensões acima apresentadas por Harvey (2004-2011) e Entwistle (2005) podem ser relacionadas ao *Modelo Conceitual para Avaliação de Astin* (1993), no qual ele inclui dados de entrada, aborda as circunstâncias (processo) onde as características de entrada são trabalhadas, e por fim os resultados.

O autor escreve que os dados de entrada estão relacionados às características iniciais dos estudantes, tais como suas perspectivas quanto ao curso, seus objetivos e aspirações pessoais, suas aptidões, habilidades e talentos, sua etnia, nível socioeconômico e com as características do currículo; o resultado é associado por ele, às transformações e/ou melhorias desenvolvidas nas aptidões, habilidades e talentos, ou seja, equivale às aprendizagens adquiridas e desenvolvidas durante a vida acadêmica; o processo por sua vez, corresponde a tudo que é realizado durante o desenvolvimento educacional, isto é, refere-se às experiências, ações e comportamentos que intervêm positivamente no processo de ensino e aprendizagem, melhorando os resultados. Para o autor a entrada está sempre relacionada aos resultados e ao processo (práticas e programas educacionais), e o processo intervém no resultado, como pode ser observado na figura 2 abaixo:

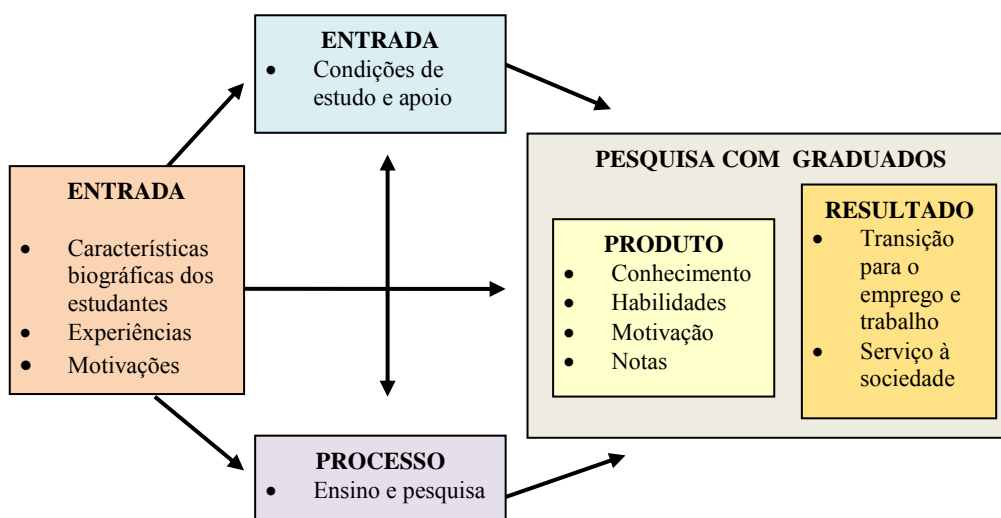
Figura 2 – Modelo conceitual de avaliação The I-E-O Model



Fonte: Traduzido de Astin (1993).

Estudos de Schomburg e Teichler (2008) mostram um modelo conceitual de análise na Educação Superior. Este vem inserido num projeto de pesquisa que estudou as condições e o sucesso de egressos desse nível de ensino. O contexto de estudo envolveu o mercado de trabalho, região e o país, o desenvolvimento socioeconômico bem como o desenvolvimento pessoal dos envolvidos na investigação. Esse modelo é representado graficamente pelos autores e é apresentado na figura 3.

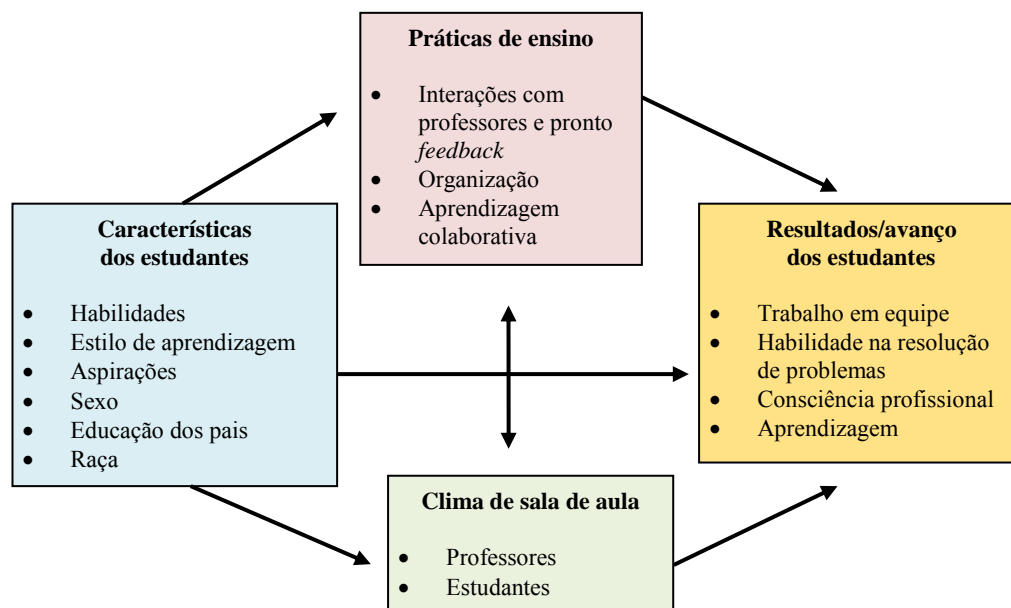
Figura 3 – Modelo de análise na Educação Superior



Fonte: Traduzido de Schomburg e Teichler (2008).

Outras investigações acerca da Educação Superior são apresentadas por Cabrera e La Nasa (2005). Elas mostram um modelo de ensino para o desenvolvimento de competências profissionais. Este modelo é resultado de um estudo acerca dos intervenientes na melhoria da qualidade na Educação Superior em questão, a melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Esse modelo pode ser observado na figura 4 que segue.

Figura 4 – Modelo de ensino para o desenvolvimento de competências profissionais



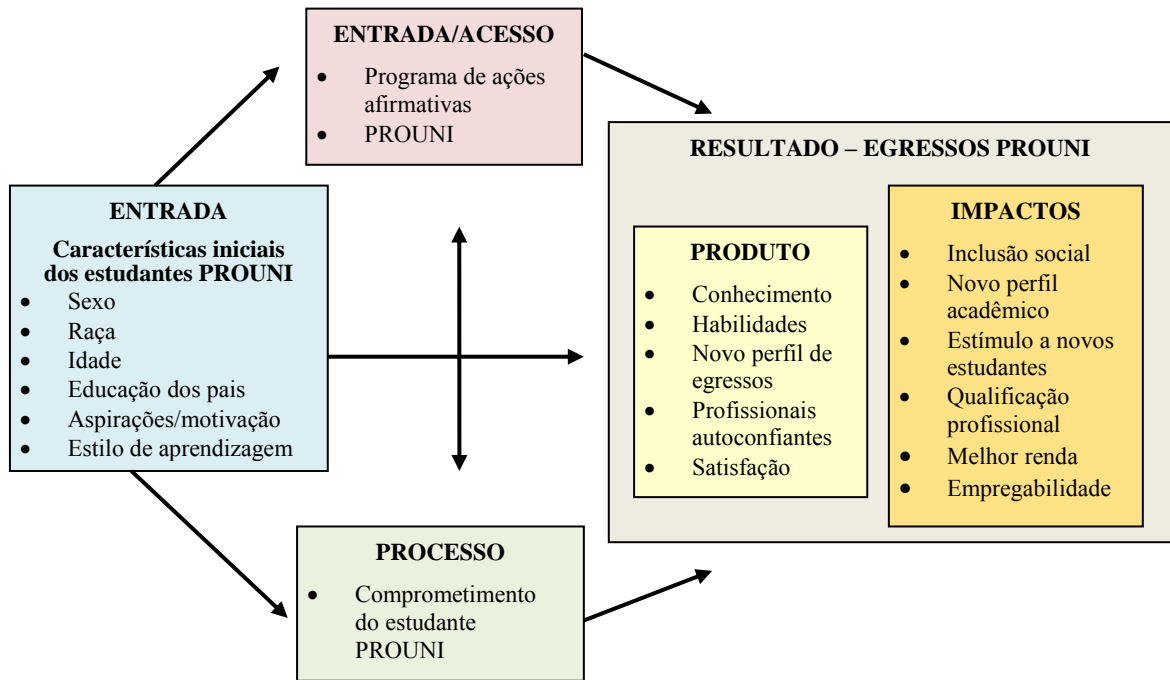
Fonte: Traduzido de Cabrera e La Nasa (2005).

De acordo com as definições e modelos acima apresentados acerca da qualidade na Educação Superior, bem como as características apresentadas em suas dimensões, pode-se conjecturar que o comprometimento faz parte do *processo*. O aluno bolsista do Programa Universidade para Todos – PROUNI – encontra-se na *entrada*; e na dimensão *resultado* está a formação acadêmica de um novo perfil estudantil, bem como os impactos que esses novos graduados proporcionam no meio educacional e social. Assim, de acordo com Lincoln e Guba (1985), tem-se uma teoria emergente: Modelo de Análise para o Sistema Superior de Educação envolvendo aluno PROUNI (figura 5).

Neste Modelo, observa-se que na dimensão *entrada* encontram-se as características iniciais dos estudantes tais como sexo, raça, idade, educação dos pais, as aspirações e motivações e os estilos de aprendizagem. Também foi considerado neste modelo uma segunda dimensão entrada, entrada aqui como acesso, como a forma de ingresso no meio acadêmico em questão, programa de ações afirmativas, o PROUNI. Na dimensão *processo* consta o comprometimento do aluno. Esta dimensão diz respeito ao percurso acadêmico do estudante

bolsista do Programa Universidade para Todos. Por fim, encontra-se a dimensão *resultado*, variável dependente das demais dimensões, a qual está voltada para o produto final e para os impactos que este produto final pode desencadear.

Figura 5 – Modelo de análise para o Sistema Superior de Educação envolvendo aluno PROUNI



Fonte: Adaptado dos modelos acima pela autora.

Reportando-se a questão do Comprometimento do Aluno, esta tese contempla as três dimensões da qualidade da Educação Superior definidas por Harvey (2004-2011) e Entwistle (2005): *entrada*, *processo* e *resultado*, tornando relevantes as questões que norteiam esta pesquisa:

O comprometimento do aluno PROUNI com sua aprendizagem está relacionado com o sucesso em sua formação acadêmica? O egresso PROUNI causa impactos na universidade e na sociedade?

A partir desses questionamentos, esta pesquisa pretende confirmar a seguinte tese:

Os resultados reais ou potenciais na formação do egresso PROUNI estão relacionados ao comprometimento desse perfil estudantil com a sua aprendizagem.

Para tanto as seguintes hipóteses são delineadas:

- **H1:** O comprometimento do estudante PROUNI é fator de superação das dificuldades encontradas no percurso acadêmico;
- **H2:** O comprometimento do estudante com sua aprendizagem/(formação) reflete na sua empregabilidade;
- **H3:** O PROUNI melhora a inclusão de seu egresso na sociedade;
- **H4:** Os estilos de aprendizagem apresentados pelos egressos PROUNI estão correlacionados entre si segundo estímulos⁵ sociológicos e fisiológicos;
- **H5:** O acesso à Educação Superior, de pessoas de diferentes origens e classes socioeconômicas, em especial as com menor poder aquisitivo, contempla a responsabilidade social da IES.

1.2 JUSTIFICATIVA

O conhecimento sobrepuja os recursos e riquezas materiais como fator de desenvolvimento humano, logo, a educação vem a ser o cerne do desenvolvimento de um país. Isso se dá pelo fato de que a produção de conhecimento é cada vez mais a sustentação do desenvolvimento humano, científico, social e tecnológico, o qual permite o progresso dinâmico de uma nação.

A Educação Superior e suas instituições de ensino tornam-se cada vez mais importantes, pois a esse nível educacional está reservado, além da produção científica e tecnológica, o papel de fundamentar e divulgar os conhecimentos ministrados nos níveis de ensino anteriores a ele via a preparação de seus professores. Assim, a Educação Superior, tem um compromisso com o todo do sistema educacional, pois de acordo com Bomeny (2001) a esse nível de ensino se encontram vinculados o aperfeiçoamento e a melhoria dos demais níveis de ensino, logo, da consolidação da cultura e do desenvolvimento de um país. Faz-se, assim, relevante uma Educação Superior de qualidade.

Morosini e Sousa (2008) destacam a concepção de qualidade como sendo um compromisso social das universidades no que diz respeito à aplicação de políticas

⁵ A palavra estímulo é usada pelos Dunns em seus estudos sobre estilos de aprendizagem. De acordo com informação verbal do Dr. Alberto Cabrera, na literatura americana a palavra “estímulo”, no contexto da aprendizagem, significa fatores intrínsecos ou extrínsecos que motivam uma pessoa a gastar energia ou esforço em atividades particulares que podem ser favoráveis de aprendizagem.

institucionais que adotem o princípio da educação como bem público em consonância com os valores de qualidade, pertinência, inserção e equidade.

Sob a perspectiva da educação como um bem público, remete ao Estado a responsabilidade de regulação das ações voltadas a esse contexto.

A Constituição Federal Brasileira determina que compete aos órgãos de governo a garantia do padrão de qualidade do ensino, na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, entre outros. A Constituição determina, também, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

O sistema educacional brasileiro tem como um dos princípios e fins que preconizam a Educação Nacional, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, garantir que o ensino seja ministrado com base em padrões de qualidade, que são definidos como “a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, Art. 4º, alínea IX, 1996). Tais insumos são caracterizados como sendo os elementos disponíveis no processo, como por exemplo, o atendimento oferecido pelo sistema educacional, o nível e o ritmo de desenvolvimento da aprendizagem do estudante e os recursos disponibilizados pelo sistema a fim de proporcionar melhores condições ao processo de ensino e aprendizagem. Outros princípios que preconiza essa Lei é com relação ao acesso e permanência do aluno na instituição de ensino, e com a formação de estudantes nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e a colaboração na sua formação contínua.

A Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE que tem por objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir objetivos, diretrizes, metas e estratégias de implementação a fim de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os seus níveis, etapas e modalidades através de ações integradas dos poderes públicos que conduzam à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho, à promoção humanística, científica e tecnológica do País. A institucionalização, por exemplo, de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa das diferentes esferas federativas vai ao encontro da manutenção e melhoria educacional. Dentre seus objetivos e metas, aponta-se a criação de políticas que facilitem aos

grupos minoritários⁶ o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências em relação à formação escolar anterior, permitindo-lhes competirem de forma mais igualitária nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2001).

Na perspectiva da qualidade na Educação (dimensão do processo/avaliação) o governo federal, sob o signo da LDB (9394/96), lançou em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – organizado em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização, tendo como um dos objetivos levar o Brasil em 2021 a ter o mesmo indicador educacional dos países da OECD (HADDAD, 2008). O PDE reorganizou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – (BRASIL, 2007a), e combinado aos resultados da Avaliação de Rendimento Escolar – PROVA BRASIL e com o Rendimento Educacional Real – EDUCACENSO, estabeleceu novos moldes ao sistema de avaliação, ao financiamento e à gestão, de modo a se articularem de forma inovadora, criando uma cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino na Educação Básica (BRASIL, 2007a).

Na avaliação da Educação Superior, é utilizado o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Um dos instrumentos do SINAES é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, que tem por objetivo aferir o rendimento dos acadêmicos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências (BRASIL, 2007b; 2008a).

Uma das ações que consubstanciam o PDE é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual tem por objetivo criar condições para:

- o aumento de vagas para a graduação seja por vagas de ingresso ou pela reocupação de vagas ociosas;
- o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de Educação Superior;

⁶ Termo equivalente a alunos subrepresentados os quais são identificados como em “desvantagens iniciais”, ou seja, diferenças apresentadas em relação a questões como: situação socioeconômica, gênero, raça, cultura, deficiências, local de residência e idade.

- a permanência na Educação Superior, no nível de graduação, oferecendo condições acadêmicas, apoio e orientação para que os estudantes possam realizar suas atividades adequadamente (BRASIL, 2007c).

O REUNI constitui-se em uma opção às universidades federais que desejam aprimorar a qualidade e a quantidade de sua oferta, pois a participação nesse programa é voluntária. O REUNI permite à Educação Superior inovar o espaço universitário através de novos mecanismos de seleção de estudantes, novas articulações curriculares e novos percursos formativos.

Para que as metas do Plano Nacional de Educação sejam alcançadas é necessário o comprometimento social das instituições federais no que se refere ao aumento de vagas na Educação Superior, principalmente, vagas para os alunos pertencentes aos grupos minoritários, e na criação de condições que permitam a permanência desse perfil estudantil nesse nível de ensino até a conclusão, como por exemplo disponibilizar disciplinas noturnas, de modo que o estudante possa conciliar trabalho e estudo.

A fim de diminuir a iniquidade e proporcionar aos grupos minoritários o acesso às instituições de Educação Superior, desencadeou-se o Programa de Ações Afirmativas, e mais recentemente, a proposta do Ministério da Educação acerca do processo unificado de seleção, o novo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2009a).

A Educação Superior brasileira, desde a LDB, tem como marca a expansão. Primeiramente através de instituições privadas de Educação Superior e mais recentemente através de políticas para o setor público e privado. Este é o caso de políticas de ações afirmativas que garantem o ingresso de alunos pertencentes a grupos minoritários na Educação Superior. Ação afirmativa é entendida como “uma expressão que se refere às tentativas de trazer membros de grupos subrepresentados, normalmente grupos que sofrem discriminação, a um grau mais alto de participação em algum programa de benefício⁷.” (GREENAWALT, 1983, p. 17). Segundo Cashmore é “uma política pública voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, principalmente nas áreas de educação e emprego.” (2000, p. 31).

Dentre as ações afirmativas adotadas está o sistema de cotas instituído nas Universidades Públicas para pessoas egressas do ensino público e para as egressas do ensino

⁷ Tradução livre de: Affirmative action is a phrase that refers to attempts to bring members of underrepresented groups, usually groups that have suffered discrimination, into a higher degree of participation in some beneficial program.

público autodeclaradas negras, e o acesso ao ensino privado através do Programa Universidade Para Todos – PROUNI. Este se constitui de uma política social pública que busca a inserção de alunos da rede pública de educação em Universidades Particulares, através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2005).

O Exame Nacional do Ensino Médio vem contribuir para com uma maior mobilidade dentro da Educação Superior brasileira e uma reorganização do currículo do Ensino Médio. Ele proporciona a descentralização dos processos seletivos e a unificação da seleção às vagas das Instituições Federais de Educação Superior, através de uma única prova. E ainda, o ENEM é a chave para o acesso às instituições de Educação Superior privadas, pois é a média⁸ obtida nesse exame que determina o ingresso através do Programa Universidade para Todos – PROUNI.

A procura pelo Exame Nacional do Ensino Médio aumentou ao longo de onze anos, de 150 mil para 4 milhões. O exame passou por uma reestruturação metodológica, sendo aplicado no mês de outubro com seus resultados entregues no início de janeiro, e é composto por quatro testes: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, inclusive redação; b) Ciências Humanas e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; d) Matemática e suas Tecnologias.

Para o Ministro da Educação Fernando Haddad, o novo ENEM evidencia a eficiência do processo seletivo de ingresso nas universidades; libera o aluno da realização de diversas provas de concurso vestibular; possibilita a organização do currículo do Ensino Médio, e permite que as instituições de Ensino Médio e Superior sejam avaliadas, pois a prova será comparável ao longo do tempo.

A proposta do ENEM parece vir ao encontro da qualidade da Educação Superior, já que o mesmo além de ser uma forma de avaliar para reorganizar (processo) o Ensino Médio, proporcionando melhores condições de competitividade aos alunos egressos do ensino público, afrodescendentes, indígenas e outros, também permite o ingresso (entrada) de um novo perfil estudantil na Educação Superior, através do PROUNI. Isso evidencia um avanço nas políticas educacionais brasileiras.

Destaca-se, aqui, a importância da contribuição do setor privado que oferece a maior parte das vagas na Educação Superior, e seu relevante papel na inclusão social, atendendo a um novo perfil de alunos, possibilitando-lhes, assim, novas perspectivas de vida.

⁸ O aluno terá que alcançar no mínimo 400 pontos na média das cinco notas (Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Redação).

Essa mudança no perfil dos acadêmicos, aliada ao comprometimento do aluno para com a sua aprendizagem, pode contribuir para uma formação de maior qualidade, melhorando, também a qualidade da Educação Superior. Assim, o desempenho do estudante encontra-se inserido no desempenho da comunidade acadêmica.

Morosini (2009) aponta em seu texto *Qualidade na educação superior: tendências do século*, a questão da responsabilidade social universitária atrelada a um conjunto de valores e princípios que se desenvolvem por meio da gestão responsável dos impactos educacionais, trabalhistas, cognitivos, ambientais e sociais, os quais são definidos por Zaffaroni (2007), e serão melhor explicados no decorrer deste trabalho.

Neste sentido, a questão do acesso, através de políticas de inclusão, de alunos pertencentes a grupos minoritários, a criação e manutenção de programas de assistência estudantil que auxiliam na permanência desses alunos na universidade refletem o compromisso social em Instituições de Educação Superior.

Observam-se tanto na Constituição, quanto na LDB e no PNE preocupações voltadas às questões de acesso (entrada), à manutenção e desenvolvimento de um ensino de qualidade, através de insumos direcionados para esse fim e de avaliações (processo), à formação para o mercado de trabalho (resultados). Estas questões têm respaldo na Constituição Federal que determina, na LDB, que garante, e no PNE, que implementa, as questões de entrada, o processo e o resultado.

Um estudo envolvendo a questão do comprometimento do aluno PROUNI com sua aprendizagem, bem como com a qualidade de sua formação é justificável, pois contempla o cerne das discussões educacionais dos últimos tempos: qualidade (e suas dimensões) na Educação, em especial na Educação Superior. Apresenta-se, então, sob esse enfoque o objetivo geral e os específicos que nortearão este trabalho.

1.3 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Formar recursos humanos de qualidade, gerar e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos são aspectos estrategicamente essenciais para o Brasil. Neste sentido, o Estado vem, através de projetos de leis, planejando, organizando e fomentando o desenvolvimento de tais aspectos. No entanto, no sistema educacional há diversos atores responsáveis para com o desenrolar desses aspectos, ou seja, o sucesso da educação não depende de alguns, mas de todos os envolvidos, em especial alunos e professores. O fazer e ser docente requer um comprometimento profissional para que de fato o trabalho seja desenvolvido com qualidade.

Entretanto, o comprometimento compete, também, ao educando, visto que, “nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem.” (TARDIF, 2002, p. 132). Assim, a questão do aluno como sujeito comprometido com o seu saber, instiga o objetivo geral desta tese:

- Analisar o comprometimento do aluno bolsista do Programa Universidade para Todos – PROUNI, com a sua aprendizagem, e os impactos que esse perfil acadêmico pode desencadear na universidade e na sociedade.

Do objetivo geral emergem os objetivos específicos a seguir.

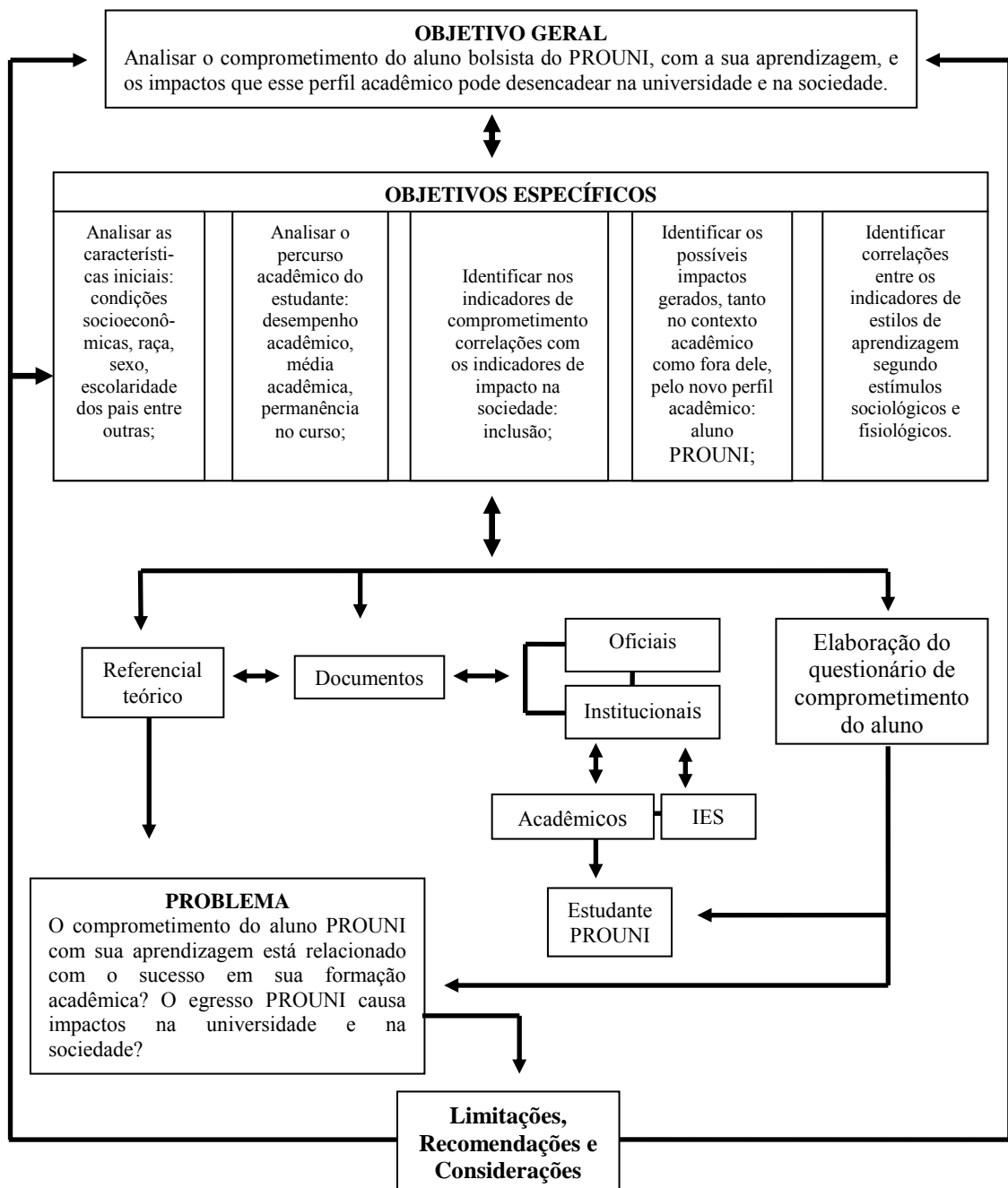
- Analisar as características iniciais: condições socioeconômicas, raça, sexo, escolaridade dos pais entre outras;
- Analisar o percurso acadêmico do estudante: desempenho acadêmico, média acadêmica, permanência no curso;
- Identificar nos indicadores de comprometimento do aluno correlações com os indicadores de impacto na sociedade: inclusão;
- Identificar os possíveis impactos gerados, tanto no contexto acadêmico como fora dele, pelo novo perfil acadêmico: aluno PROUNI;
- Identificar correlações entre os indicadores de estilos de aprendizagem segundo estímulos sociológicos e fisiológicos.

Uma vez delineados o problema e os objetivos de pesquisa, traçou-se a organização metodológica, a qual norteou este trabalho e permitiu um melhor caminhar durante o processo investigativo.

1.4 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA TESE

A estrutura organizacional desta Tese está representada através do mapa conceitual que consta na figura 7. Ela encontra-se inserida na abordagem metodológica que tem enfoque *quanti-quali*, objetivo explicativo e segue o procedimento técnico *ex post facto*. A abordagem metodológica está melhor explanada no capítulo 4 desta tese.

Figura 6 – Modelo de organização metodológica da tese

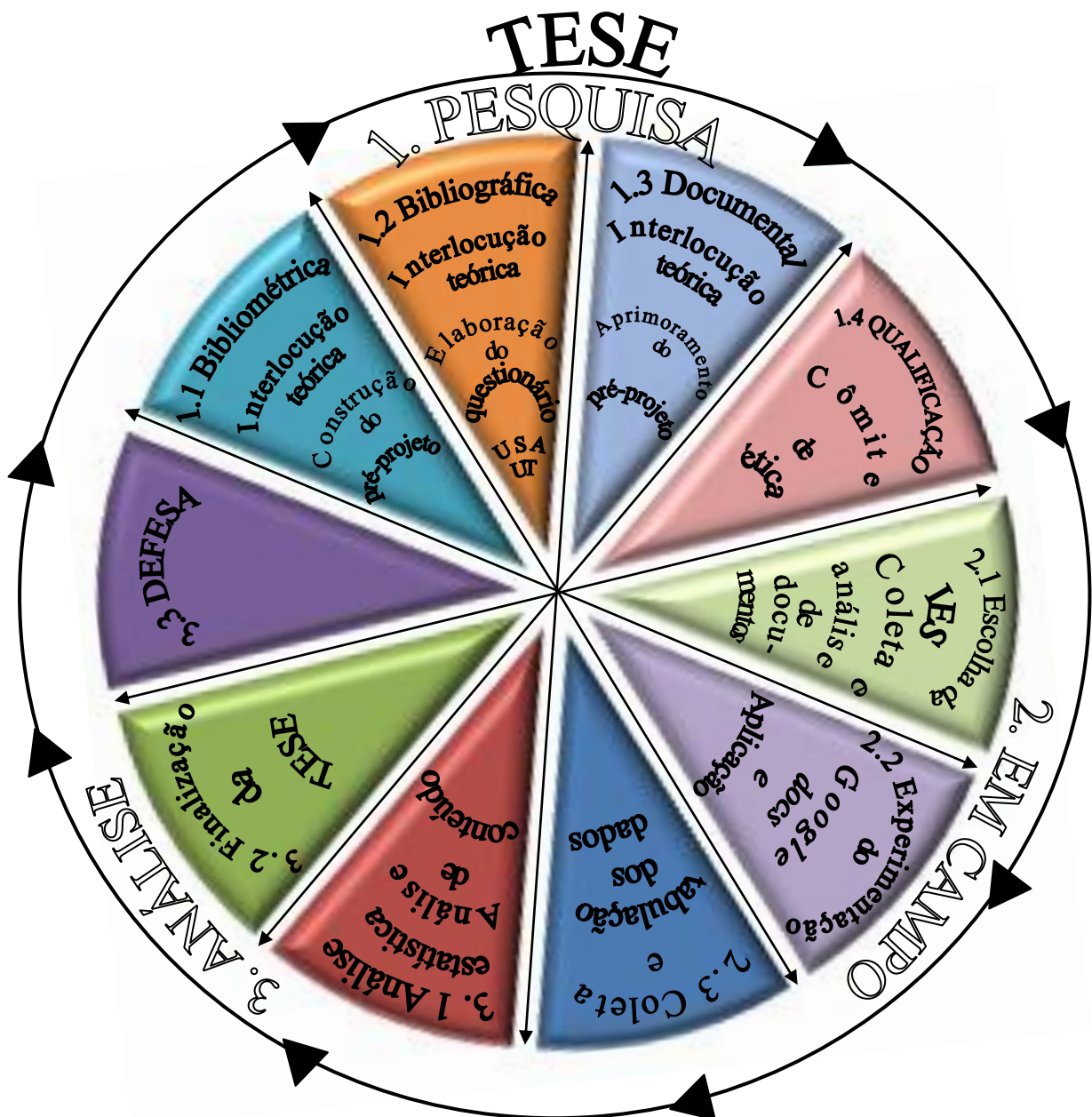


Fonte: FELICETTI (2011).

1.5 CAMINHOS DA TESE

A figura Caminhos Percorridos delinea as três grandes fases que permearam o desenvolvimento desta tese: a primeira fase composta pelas pesquisas bibliométrica, bibliográfica e documental, a qualificação e aprovação do Comitê de Ética. Na segunda, o desenvolvimento *in loco* deste trabalho, e na terceira o tratamento dos dados e finalização do trabalho. Através da representação cíclica, pode-se observar as idas e vindas no processo de construção, no qual todas as fases estão interligadas num contínuo de (re)construção.

Figura 7 – Caminhos percorridos



Fonte: FELICETTI (2011).

Capítulo 2

2 ESTADO DE CONHECIMENTO: o comprometimento discente com a aprendizagem

O que é o comprometimento discente com a aprendizagem? Este questionamento foi feito, e uma inicial resposta lhe foi dada no trabalho apresentado por Felicetti e Morosini (2008), na ANPEDSUL2008 – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul. Esse trabalho teve a intenção de mapear abordagens científicas a nível nacional acerca do assunto, através de uma pesquisa bibliométrica⁹. Esta pesquisa teve como principais referenciais de busca os bancos de dados da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Observou-se na análise dos trabalhos de tais bancos de dados que a temática: comprometimento do aluno não vem sendo estudada na comunidade científica da área educacional brasileira, embora algumas vezes o assunto seja abordado de forma implícita dentro de outros objetos de estudo.

No breve ensaio escrito a respeito do comprometimento estudantil, Felicetti e Morosini estabelecem uma diferença entre compromisso e comprometimento, a fim de melhor perceber a diferença entre os dois construtos. “Compromisso é entendido e relacionado a tudo aquilo que é feito, enquanto que o comprometimento refere-se a como se faz, ou seja, este último é constituído do que se faz e como se faz. Portanto, o comprometimento é muito maior que o compromisso.” (2008, p. 2).

De acordo com as autoras, o comprometimento vem a ser um envolvimento dinâmico do aluno para com a sua aprendizagem, uma vez que envolve a questão de como fazer, ou seja, o aluno é protagonista da sua aprendizagem.

Na literatura internacional tem-se várias definições, das quais destacam-se a de Astin (1984, p. 297): “Pura e simplesmente, envolvimento estudantil refere-se à quantidade de

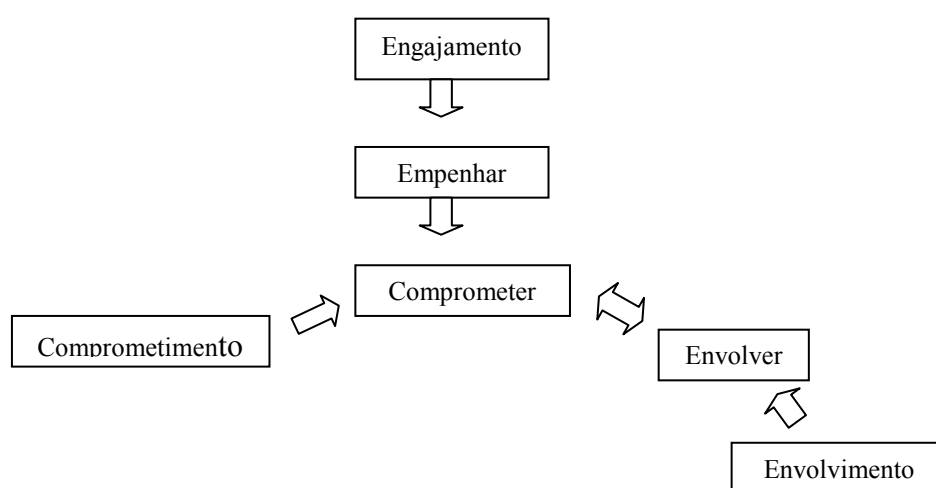
⁹ A pesquisa bibliométrica baseia-se em análise documental, aspecto este que caracteriza a validação das análises realizadas (VALLES, 1997). Essa metodologia, além de envolver uma revisão da literatura sobre o tema investigado, objetiva obter informações a respeito do assunto.

energia física e psicológica que o estudante dedica à experiência acadêmica ¹⁰;" a de Harper e Quaye: "Estudante engajado é simplesmente caracterizado como a participação efetiva nas práticas escolares, tanto dentro como fora da sala de aula, as quais levam a uma série de resultados mensuráveis ¹¹." (2009, p. 2), e também a de Kuh (2009, p. 6) "hoje engajamento é o termo usualmente usado para representar construtos tais como qualidade de esforço e envolvimento em atividades produtivas de aprendizagem ¹²."

Nas definições até aqui apresentadas há o uso de três palavras envolvidas no mesmo contexto: comprometimento, envolvimento e engajamento. E como o trabalho a ser desenvolvido tem como cerne tais assuntos, aborda-se o significado literal das três.

De acordo com o dicionário *on-line* da língua portuguesa, comprometimento é a ação ou fato de comprometer-se, e comprometer tem-se por assumir compromisso, responsabilidade, empenhar e envolver. Por envolvimento defini-se ação ou efeito de envolver-se e por envolver destaca-se: abranger, abarcar, trazer como consequência, comprometer, tomar parte, misturar-se e outras. Engajamento é tido como contrato para certos serviços, ato ou efeito de engajar-se, e engajar se define como obrigar-se a algum serviço por engajamento, empenhar-se em dada atividade. E entre as várias definições de empenhar aparece a palavra comprometer. Dos significados acima se pode construir o seguinte esquema:

Figura 8 – A representação do construto 1



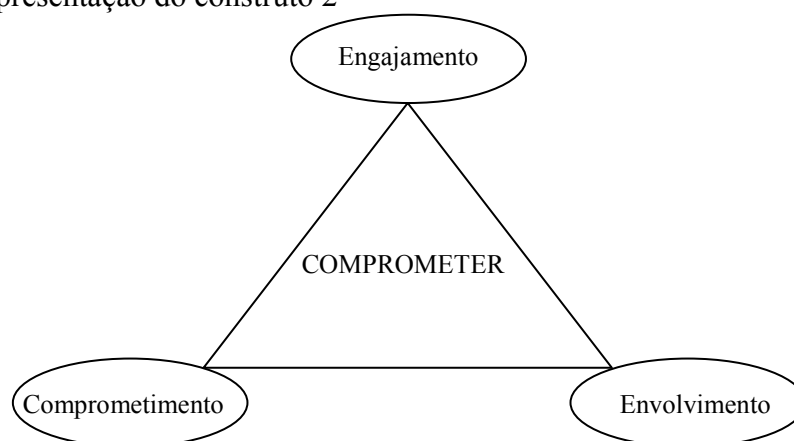
Fonte: FELICETTI (2011).

¹⁰ Tradução livre de: Quite simply, student involvement refers to the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience.

¹¹ Tradução livre de: Student engagement is simply characterized as participation in educationally effective practices, both inside and outside the classroom, which leads to a range of measurable outcomes.

¹² Tradução livre de: Today engagement is the term usually used to represent constructs such as quality of effort and involvement in productive learning activities.

Figura 9 – A representação do construto 2



Fonte: FELICETTI (2011).

Observa-se que os substantivos engajamento, comprometimento e envolvimento, embora tenham sutis diferenças, convergem para o mesmo verbo – comprometer. Seus significados parecem indicar uma semelhança no conjunto representacional. Portanto, engajamento, envolvimento e comprometimento parecem representar o mesmo construto. Isto poderá ser percebido no contínuo deste texto.

2.1 PARADIGMA DO COMPROMETIMENTO EM FOCO: construção teórica e histórica

A questão do envolvimento do estudante com a aprendizagem vem sendo estudada há mais de 70 anos. Aparece na década de 30 nos estudos do psicólogo Ralph W. Tyler, sobre objetivos comportamentais. Os trabalhos de Tyler (1949) são voltados à teoria e prática curricular. Por mais de oito anos de estudos, esse autor avaliou categorias comportamentais tais como: desenvolvimento e competências de hábitos de trabalho e de estudo, desenvolvimento pessoal, de interesses, de apreciações, da sensibilidade, da aquisição de informações entre outros. Tais estudos sugeriram objetivos educacionais com o intuito de indicar determinados conhecimentos, atitudes e habilidades que poderiam vir a ajudar os alunos, satisfazendo suas necessidades de modo mais eficaz. Sugerem, também, maneiras pelas quais a escola pode contribuir para a motivação e dar significado às atividades estudantis. Seus estudos identificaram lacunas e necessidades educacionais, fornecendo uma base para a seleção de objetivos aos programas escolares. “O propósito de uma homologação de objetivos é indicar os tipos de mudanças a serem trazidas aos alunos para que as atividades instrucionais possam ser planejadas e desenvolvidas de uma forma naturalmente atingível,

isto é, trazer estas mudanças aos alunos.¹³ (TYLER, 1949, p. 45). Tyler associa os objetivos educacionais a um conjunto de possibilidades que possam intervir a favor de mudanças comportamentais do estudante, e não fechados em conteúdos ou aspirações alheios aos dos alunos. Ele os vê relacionados às experiências comportamentais do educando, isto é,

Experiência de aprendizagem refere-se à interação entre o aluno e as condições externas no ambiente a que ele possa reagir. Aprendizagem ocorre por meio do comportamento ativo do aluno, é o que ele faz que ele aprenda não aquilo que o professor faz. É possível que dois estudantes estejam na mesma classe e tenham duas experiências diferentes¹⁴. (TYLER, 1949, p. 63).

De acordo com Tyler, a verdadeira finalidade da educação é:

A verdadeira finalidade da educação não é ter o instrutor realizando certas atividades, mas trazer significativas mudanças sobre o *design* do comportamento dos estudantes, pois se torna importante reconhecer que todas as declarações dos objetivos da escola deveriam ser demonstrações de alteração para a realização dos estudantes¹⁵. (TYLER, 1949, p. 44).

Isso parece indicar que para ocorrer uma verdadeira aprendizagem, o processo no qual ela está inserida necessita proporcionar e/ou desenvolver novos padrões de comportamento. Este abrange um amplo espectro de reações dos alunos tais como o sentir, o pensar e uma série de ações ostensivas, uma vez que fala na mudança no *design* comportamental do estudante. Tais mudanças estão associadas aos objetivos e a organização curricular da instituição de ensino, pois estes intervêm significativamente em todo contexto institucional, principalmente nas questões comportamentais dos estudantes, as quais podem proporcionar uma maior realização, uma mudança de hábitos estudantis, dependendo da intensidade dos objetivos e da constituição curricular (TYLER, 1949). Nesse sentido, Wagner (1961) já dizia que hábitos de estudo não são diferentes de outros hábitos comportamentais, ou seja, o comportamento do estudante quanto a sua aprendizagem pode passar a ser um hábito comportamental, dependendo dos incentivos e caminhos que lhes são proporcionados.

¹³ Tradução livre de: The purpose of a statement of objectives is to indicate the kinds of changes in the student to be brought about so that the instructional activities can be planned and develop in a way likely to attain these objectives; that is, to bring about these changes in students.

¹⁴ Tradução livre de: Learning experience refers to the interaction between the learner and the external conditions in the environment to which he can react. Learning takes place through the active behavior of the student; it is what he does that the learns, not what the teacher does. It is possible for two students to be in the same class and for them to be having two different experiences.

¹⁵ Tradução livre de: Since the real purpose of education is not to have the instructor perform certain activities but to bring about significant changes in the student's pattern of behaviour, it becomes important to recognize that any statements of objectives of the school should be a statement of changes to take place in the students.

Tyler e outros pesquisadores (1969) apresentam no artigo *Impact of Testing on Student Development* a utilização de testes nas universidades como ferramentas administrativas, que possibilitam avaliar e melhorar o programa educacional, bem como permitir ao próprio aluno se avaliar. Isto incentiva os estudantes a acreditarem que eles podem conseguir melhores resultados em sua aprendizagem e dedicar mais tempo às tarefas. E a melhoria dos programas educacionais pode ser dada através da definição de novos objetivos, melhorando assim o processo de ensino e aprendizagem, e motivando docentes e discentes nesse processo. Assim, “[...] Estudantes que têm confiança que eles podem obter o que os professores esperam deles são estimulados a estudar mais cuidadosamente e dedicar mais tempo ao estudo quando eles sabem que serão avaliados¹⁶.” (TYLER et al., 1969, p. 3). As investigações de Tyler acerca do „*time on task*” mostraram efeitos positivos do tempo sobre a tarefa (MERWIN, 1969). Assim, de acordo com Tyler em *Educating America: how Ralph W. Tyler taught America to teach*, o tempo é muito importante na aprendizagem e na educação, a qual leva tempo (FINDER; GATES, 2004).

Na década de 60, de acordo com Menne (1967) e Pace (1969), o ambiente universitário é abordado sob três aspectos de estudo: o primeiro tem como cerne a diversidade de objetivos e funções das instituições de Educação Superior e as características institucionais que podem ser facilmente medidas tais como: quantidade de estudantes, percentual destes quanto ao sexo, gastos operacionais por aluno, número de livros na biblioteca, etc. Os pioneiros no estudo dessa primeira abordagem foram Astin e Holland (1961).

O segundo aspecto da abordagem diz respeito à percepção dos estudantes quanto ao ambiente institucional.

Para medir a percepção dos alunos quanto a esse ambiente Pace e Stern (1958) criaram novas medidas para caracterizá-lo: o desenvolvimento do *College Characteristics Index* e o *College and University Environment Scales* – CUES de Pace (1963). Este, entre outros estudos de Pace, pode ser melhor entendido no tópico a seguir.

2.1.1 OS ESTUDOS DE PACE: tempo e esforço na tarefa

As medidas desenvolvidas por Pace (1963) para medir a percepção dos alunos acerca do ambiente institucional procuraram caracterizar o ambiente do campus, sob aspectos como: as atividades sociais, desempenho na sala de aula e fora dela, atividades culturais, características

¹⁶ Tradução livre de: [...] students who have confidence that they can achieve what teachers expect of them are stimulated to study more carefully and to devote more time to study when they know are to be tested.

dos professores, ou seja, identificar o ambiente psicológico do campus, uma vez que “Aprendizagem e desenvolvimento pessoal são fenômenos psicológicos, e não fenômenos físicos ou econômicos¹⁷.” (PACE, 1984, p. 18).

O último dos três aspectos abordado por Menne (1967) e Pace (1969) acerca do ambiente universitário é menos desenvolvido na década de 60 do que os dois primeiros e consta de medidas específicas e observáveis do comportamento do aluno, como por exemplo: o tempo gasto no estudo, participações em eventos ou o número de atividades sociais realizadas no campus. Esta abordagem gera significativos estudos na década de 70, em especial com Pace. O autor baseia-se em mais de trinta anos de sua própria investigação; através de diversas versões preliminares de testes, onde analisa inúmeras medidas obtidas através deles, as quais foram pré-testadas e submetidas à cuidadosa análise psicométrica e com várias revisões feitas para melhorá-lo, permitindo a elaboração de um modelo para avaliar o desenvolvimento estudantil (PACE, 1976; 1979a). Para o autor, essa avaliação requer duas medidas: antes e depois, ou seja, entrada e saída/resultados, pressupondo, primeiramente, as experiências e eventos que são disponibilizadas na faculdade, depois a natureza e/ou o significado de tais acontecimentos. Observa em que medida os resultados são influenciados pelas características do ambiente, pela quantidade, variedade e pela qualidade do esforço exercido pelo estudante. E em último lugar, a combinação entre as influências do ambiente e o esforço do estudante, o que leva ao resultado do seu desenvolvimento. Neste sentido, tem-se a figura 10 abaixo, onde Pace indica caminhos para o desenvolvimento estudantil e modelo de instituição.

Pace (1979a) desenvolveu o *College Student Experiences Questionnaire* (CSEQ) que foi baseado no que ele denominou “qualidade do esforço.”. Este instrumento tem em sua essência uma série de escalas que medem o montante, o escopo, e a qualidade do esforço que os estudantes investem usando as facilidades e oportunidades disponíveis na instituição.

O modelo desenvolvimentista descrito por Pace (1979a) inclui como variáveis importantes os esforços e o ambiente, refletindo uma visão de responsabilidade recíproca. A instituição é responsável pelas instalações e pelo conjunto de acontecimentos que proporciona no ambiente estudantil, os alunos são responsáveis pela quantidade, intensidade e qualidade do esforço que investem utilizando as facilidades e oportunidades que lhes são oferecidas.

¹⁷ Tradução livre de: Learning and personal development are psychological phenomena, not physical or economic phenomena.

Figura 10 – Caminhos para o desenvolvimento estudantil e modelo de instituição

Entrada	Experiência e eventos na Instituição	Esforço e Ambiente	Saída
Critérios de medidas da entrada	Destaca facilidades e oportunidades	Quantidade, âmbito e qualidade do esforço que o estudante investe usando as facilidades e oportunidades oferecidas	Desenvolvimento estudantil e impressão colegial como indicador de:
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento • Pensamento crítico • Outras habilidades • Interesses • Valores • Características pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de aula • Biblioteca • Laboratórios • Unidades de residências • Facilidades culturais • Facilidades atléticas e de recreação • Clubes e organizações • Estudantes conhecidos • Contato com professores • Escrevendo experiências • Autoentendimento 	<p>Pressão do ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase em teoria acadêmica • Ênfase na avaliação crítica • Ênfase na expressão estética • Ênfase vocacional <p>Natureza de relacionamentos no ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com pares • Com membros da faculdade • Com administradores dos departamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças entre critérios de escores da entrada e saída • Auto avaliação do progresso, benefícios e satisfação • Atitudes em relação à instituição • Evidência do interesse dos alunos pela aprendizagem continuada

Fonte: Adaptado e traduzido de Path for a Student Development and College Impress Model (PACE, 1979a, p. 126).

O que os alunos aprendem depende do que eles estudam, da determinação de seus diversos propósitos, interesses e aspirações. Portanto, a universidade serve para expandir os interesses e conhecimentos, bem como para aprofundar e reforçá-los.

Para Pace (1984), educação envolve um processo e um produto. Como um produto, entende o conhecimento adquirido, os métodos melhorados, valores, atitudes e características pessoais modificadas e/ou desenvolvidas. Já por processo é em termos do que ele contribui para o produto, isto é, quais os caminhos ou métodos que produzem maior aprendizagem, maiores acertos, para o resultado a que se destina.

Neste sentido, Pace ressalta que a qualidade da experiência educacional ou algum processo relacionado a isso deve ser levado em conta. Para tal há a necessidade de métodos que possam medir tanto a qualidade do processo como a qualidade do produto.

Qualidade de esforço e qualidade de experiência são conceitos similares entende o autor, pois a probabilidade de se ter experiências de alta qualidade depende de um investimento de alta qualidade de esforço. Portanto, a qualidade do processo educativo pode ser avaliada medindo-se o esforço empenhado.

“Toda aprendizagem e desenvolvimento requerem um investimento de tempo e esforço do aluno. O tempo é uma dimensão frequência. Esforço é uma dimensão de qualidade, no

sentido de que alguns processos educacionais exigem mais esforços do que outros¹⁸.” (PACE, 1984, p. 4).

O conceito da qualidade do esforço parece ser oportuno, pois Pace observa alguns itens que fazem pensar isso. Por exemplo, se os estudantes não se formam, a instituição é responsável; se os alunos não aprendem o professor é responsável; se não conseguem bons empregos quando formados, a instituição é responsável. Isto implica dizer que os professores é que produzem aprendizagem; que o mercado de trabalho é controlado pelas instituições de ensino; que se os alunos não se beneficiam por irem ao colégio, este é que é responsável; e que o estudante está comprando um produto, mas na verdade, esse estudante futuramente será o produto, daí a necessidade de uma formação de melhor qualidade.

Certamente as instituições de Educação Superior têm uma série de responsabilidades, tais como administrar recursos, programas, procedimentos, normas e incentivos que venham intervir na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante. Entretanto, estes também são responsáveis pelos resultados que obtêm, devido à qualidade de esforços que investem na sua aprendizagem, bem como da utilização que fazem dos recursos disponibilizados pelas universidades para esse fim.

Nos estudos de Pace (1979b, 1981, 1982, 1984) a qualidade do esforço é claramente relacionada com o desenvolvimento e realização do estudante, ou seja, a alta qualidade do esforço está associada com alta qualidade de resultados. Os alunos são responsáveis pela quantidade e qualidade do esforço que investem na utilização dos recursos disponíveis para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, toda aprendizagem e desenvolvimento requerem um investimento de tempo e esforço pelos alunos. O montante, o alcance e a qualidade do esforço do estudante são uma chave para a identificação da qualidade do processo educacional, logo, de sua formação.

2.1.1.1 O valor diagnóstico da qualidade do esforço

Pace também tem concluído, através de suas análises, que os valores na qualidade do esforço conduzem a algumas modificações das conclusões de pesquisas anteriores. “Qualidade de esforço, introduzido em equações para predizer o sucesso dos estudantes na faculdade, tem alterado significativamente anteriores generalizações sobre o que melhor

¹⁸ Tradução livre de: All learning and development require an investment of time and effort by the student. Time is a frequency dimension. Effort is a quality dimension in the sense that some educational processes require more efforts than others.

representa para a realização.¹⁹” (PACE, 1984, p. 54). O valor citado sobre a qualidade do esforço, segundo esse autor, é mais poderoso do que o contexto familiar, identificação étnica ou racial, sexo, idade e outros.

A qualidade do esforço é um conceito útil e mensurável, onde a ideia original de sua medida pode vir a ser a chave para a avaliação da qualidade da Educação Superior, uma vez que vem sendo apoiado por inúmeras análises ao longo dos anos. Qualidade de esforço é um aspecto muito importante no progresso estudantil para a realização de importantes objetivos educacionais.

Uma vez estando os alunos na Educação Superior, o fator que intervém para a realização dos mesmos não é quem eles são ou onde estão, mas sim o que fazem. É a qualidade do esforço que investem sobre os recursos e oportunidades disponibilizadas pela universidade para o desenvolvimento da aprendizagem que faz a diferença. Observa-se, também, que a amplitude ou extensão do esforço dos estudantes está claramente relacionada com a amplitude dos resultados, os quais apresentam avanços significativos em cada objetivo específico.

A qualidade do esforço e a amplitude da alta qualidade dele são indicações de iniciativa. Para Pace (1984) ir para a faculdade já é em si uma iniciativa. Iniciativas como ler muitos livros da biblioteca, participar de comissões no campus ou participar de debates com diferentes temas não são atividades indispensáveis, no entanto, podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento. São atividades desejáveis pelos professores, mas não obrigatórias.

Na transição do Ensino Médio para a universidade, além da ampliação e aperfeiçoamento dos conhecimentos, se exige muita iniciativa. Isso significa que ir à faculdade, esforçando-se para utilizar as facilidades e oportunidades que ela oferece, se favorece uma boa educação.

Não se pode concluir, então, que a faculdade não tenha influência na educação, embora as orientações dos resultados enfatizem a importância da iniciativa dos estudantes. É a faculdade que fornece os meios e recursos, em primeiro lugar. É ela que administra, bem como os professores que estabelecem as normas intelectuais, a qualidade do desempenho que se espera dos alunos, seus valores e ainda proporciona a qualidade das facilidades no ambiente universitário. “Não há dúvida da ligação entre a qualidade do esforço do aluno com

¹⁹ Tradução livre de: Quality of effort, introduced into equations in predicting students success in college, has significantly modified previous generalizations about what best accounts for achievement.

a qualidade das instalações e oportunidades que fazem o esforço ser recompensado.²⁰” (PACE, 1984, p. 97). Assim, há uma relação entre a qualidade de resultados e os recursos, oportunidades disponíveis e a qualidade dos esforços dos alunos. Em muitas universidades o elevado nível de realização está particularmente relacionado ao elevado nível de iniciativa.

Uma medida de sucesso da universidade é a pontuação da qualidade do esforço dos estudantes. Nesse nível de ensino há maior liberdade individual, subentendendo-se uma maior responsabilidade, pois não há um acompanhamento detalhado de como os estudantes na Educação Superior usam o seu tempo.

Para Pace, o “time on task” (1984, p. 55), tempo na tarefa, é muito melhor atribuído/aproveitado pelo estudante quando ele o organiza e não quando é atribuído/determinado pelo currículo.

Nas pesquisas do *College Student Experiences Questionnaire* não há alguma observação direta equivalente à quantidade de tempo usado na tarefa, mas há comparações entre o tempo gasto e a qualidade desse tempo. Estas comparações foram feitas Friedlander e MacDougall (1991) e demonstraram que a qualidade do tempo gasto é um fator importante para explicar a realização do aluno, justificando completamente o tempo dispensado para tal. Para essas comparações, duas definições são similares à ideia de tempo na tarefa. Uma delas é quanto tempo os estudantes gastam na universidade; o outro diz respeito a quantas horas por semana os estudantes usualmente dispensam em atividades relacionadas com seus trabalhos escolares. A análise confirma a importância do tempo, mas também a grande importância do esforço. Os ganhos relativos às habilidades intelectuais para o ensino apresentam resultados de medidas relacionadas com o tempo que ficam na universidade. Observa-se, ainda, que o número de horas usado na semana em trabalhos acadêmicos está relacionado ao progresso dos objetivos universitários associados com a educação geral e a qualificação intelectual. Os estudantes que gastam muito tempo, porém com uma baixa qualidade têm menos progresso que alunos que dispensam menos tempo, mas com uma maior qualidade.

De acordo com Pace (1984), qualidade de esforço não é o mesmo que motivação. Esta é muitas vezes descrita como um fenômeno psicológico. Qualidade do esforço é uma atividade educativa mais especificamente relacionada com questões diretamente ligadas às experiências educacionais. Tampouco é a qualidade do esforço um traço de personalidade, uma vez que cientistas e engenheiros exibem uma alta qualidade de esforço em diferentes aspectos da sua experiência educacional, e são naturalmente diferentes da personalidade de humanistas e

²⁰ Tradução livre de: There is not doubt a connection between student’s quality of effort and the quality of facilities and opportunities that make the effort worthwhile.

artistas que também exibem alta qualidade de esforço. “A essência da qualidade do esforço, se é que tem uma essência, pode ser identificada em pesquisa no futuro. Entretanto, nós sabemos que ele é um conceito prático e poderoso que pode enriquecer a nossa compreensão sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na faculdade²¹.” (PACE, 1984, p. 102).

Em um sentido muito real, toda experiência na Educação Superior é uma experiência de valor acrescentado. Cada evento que ocorre na faculdade e que se destina a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno é um evento de valor acrescentado.

O que a pesquisa de Pace (1984) mostra é que esse elemento de valor acrescentado, ou em outros termos, o percentual de estudantes que realizam progressos significativos em direção à realização de importantes objetivos da Educação Superior, é principalmente o resultado da qualidade do esforço colocado pelo estudante em sua educação.

Ainda na década de oitenta tem-se outros olhares a respeito do comprometimento do aluno. Entre eles apresentam-se os trabalhos de Astin (1984) com o envolvimento do estudante; os de Pascarella (1985), voltados para os resultados; integração social e acadêmica de Tinto (1987); e Boas Práticas na Educação Universitária de Chickering e Gamson (1987).

2.1.2 OS TRABALHOS DE ASTIN: a teoria do envolvimento

Astin (1984) tem realizado estudos, sobre o desenvolvimento estudantil por mais de 20 anos e diz que a teoria do envolvimento do estudante, pode explicar a maior parte do conhecimento empírico sobre influências ambientais no desenvolvimento dos alunos. Segundo Astin (1984), sua teoria pode ser utilizada por pesquisadores de modo a orientar suas investigações a respeito do desenvolvimento do estudante, e por administradores de colégios e faculdades a fim de ajudá-los na elaboração de construtos mais significativos para um envolvimento na aprendizagem. O autor define: “participação estudantil refere-se à quantidade de energia física e psicológica que o estudante dedica à experiência acadêmica.²²” (1984, p. 297). Por exemplo, um estudante que gasta considerável energia estudando, participando ativamente de organizações estudantis, e interagindo frequentemente com membros da faculdade e seus pares tem maiores progressos na aprendizagem que aquele que negligencia os estudos, se abstém de atividades extracurriculares, e tem pouca interlocução

²¹ Tradução livre de: The essence of quality of effort, if it has an essence, may be identified in future research. Meanwhile, we know that it is a practical and powerful concept that can enrich our understanding of student learning and development in college.

²² Tradução livre de: student involvement refers to the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience.

com membros da faculdade e outros estudantes. Astin diz que o conceito de envolvimento assemelha-se, de acordo com alguns teóricos da aprendizagem, como vigilância ou hora-tarefa. O conceito de esforço, para ele é mais restrito, mas tem muito em comum com o conceito de envolvimento.

O autor lista várias palavras que remetem algum significado para o termo envolvimento: participar de, participar em, juntar-se, empenhar-se, assumir, ter um interesse, entre outros, as quais em sua maioria têm significados comportamentais. Não que ele negue que a motivação seja um aspecto importante na participação, mas o que ele quer dizer é que os aspectos comportamentais são críticos, isto é, o que o indivíduo sente ou pensa não reflete o envolvimento, mas o que ele faz e como se comporta é que define e identifica o envolvimento.

A teoria do envolvimento tem cinco postulados básicos (ASTIN, 1984):

1. A participação que se refere ao investimento de energia física e psicológica em coisas generalizáveis, como por exemplo, a experiência do aluno, ou específicas, como a preparação para uma prova.

2. O envolvimento ocorre no decorrer de um contínuo, independentemente de seus objetivos, ou seja, os estudantes têm diferentes graus de desenvolvimento em diferentes momentos e sobre diferentes objetos.

3. O envolvimento tem fatores qualitativos e quantitativos. A extensão do envolvimento de um aluno em trabalhos acadêmicos pode ser medida através de quantas horas o aluno gastou estudando, denotando a medida quantitativa, e a compreensão e análise dos estudos representando a medida qualitativa.

4. O resultado da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal dos alunos associado a programas educacionais é diretamente proporcional à qualidade e quantidade da participação dos alunos no programa.

5. O sucesso de uma política ou prática educacional está ligado à capacidade política ou prática de aumentar a participação do aluno.

Os dois últimos postulados proporcionam ideias para a concepção de programas educacionais mais eficazes para o desenvolvimento do aluno, sendo esses os mais relevantes para Astin.

A teoria do envolvimento de Astin ressalta a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, encoraja educadores a centrarem-se menos no que eles fazem e muito mais no que o aluno faz: se o aluno está motivado e quanto tempo e energia ele dedica ao processo de aprendizagem. A aprendizagem e desenvolvimento do aluno, de acordo com essa teoria, têm o

foco na participação do estudante e não nos conteúdos, nos livros e outros recursos. Desse modo, a construção do envolvimento estudantil assemelha-se à construção de motivação na Psicologia. Astin enfatiza que participação implica mais que um estado psicológico, pois apresenta a manifestação do estado de comportamento. Envolvimento é capaz de orientar observações e medidas mais facilmente do que o abstrato construído da Psicologia, a motivação. E ademais, o envolvimento parece ser mais útil na construção de práticas educacionais.

A teoria do envolvimento destaca que o mais precioso recurso institucional pode ser o tempo do estudante. A extensão do desenvolvimento, bem como a superação de metas pelos estudantes está diretamente ligada à quantidade de tempo e esforço que dedicam para atingi-las. Políticas e práticas institucionais, tais como; horário das aulas, estágio acadêmico, horário de trabalho para professores, participação em cursos e outros podem intervir no modo como os estudantes usam o tempo e quanto de esforço dedicam ao trabalho acadêmico.

As raízes da teoria do envolvimento estão num estudo longitudinal que Astin realizou sobre o abandono universitário em 1975, no qual se percebeu que os alunos que permaneceram na faculdade estavam ativamente envolvidos no ambiente da instituição, enquanto que os que abandonaram não tinham um efetivo envolvimento. Devido aos resultados apresentados em tais pesquisas, onde a teoria do envolvimento pareceu ser útil, Astin em 1977, estudou o fenômeno envolvimento mais intensamente. Seus estudos relataram formas específicas de envolvimento, abrangendo as atitudes dos estudantes, tais como: envolvimento acadêmico, autoconceitos, valores, aspirações, a persistência, a realização, padrões de comportamento, local de residência, interação professor-aluno, competência, carreira, envolvimento em atividades estudantis e a satisfação. A conclusão geral desse estudo foi:

Todas as formas de envolvimento estudantil estão associadas com uma média positiva de mudanças nas características iniciais dos calouros. E para certos resultados estudantis, o envolvimento é mais fortemente associado a mudanças em cada característica de entrada dos calouros ou características institucionais.²³ (ASTIN, 1985, p. 147).

Para Astin (1985), todos os assuntos institucionais, bem como aspectos relacionados aos acadêmicos necessitam ser avaliados de forma a incentivarem o aumento do envolvimento do

²³ Tradução livre de: All forms of student involvement are associated with greater-than-average changes of entering freshman. And for certain a student outcome, involvement is more strongly associated with change than either entering freshman's characteristics or institutional characteristics.

aluno. Do mesmo modo, os profissionais da Educação Superior, professores, administradores e outros, podem analisar as suas próprias atividades a fim de incentivar os alunos a se envolverem mais em experiências acadêmicas.

2.1.3 OS ESTUDOS DE PASCARELLA: resultados acadêmicos

Pascarella, em seu texto *College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis* (1985), observa que poucas investigações têm se preocupado com os efeitos da universidade sobre os aspectos da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mesmo sendo eles a principal missão da universidade.

Os estudos do autor analisaram e sintetizaram dados acumulados, relativos à influência da Educação Superior na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ou seja, o autor denotou atenções aos resultados de rendimento/aprendizagem.

Suas investigações apontaram consistentes indícios de que contextos sociais, tipos específicos de experiências no âmbito de uma instituição universitária podem influenciar diferentes aprendizagens.

Pascarella (1985) destacou quatro questões acerca da influência da Educação Superior na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes:

1. Que evidências se tem de que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo aumentam durante a universidade?
2. Que evidências se tem que diferentes aumentos na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo ocorrem como resultado de diferentes exposições na Educação Superior?
3. Que evidências se tem de que diferentes universidades têm uma influência diferencial na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo?
4. Que evidências se tem de que diferenças na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo são atribuídas a diferentes experiências universitárias dentro da mesma instituição?

Respondendo à primeira questão, alguns estudos indicaram que os ganhos cognitivos não estão limitados a ganhos acadêmicos. Afigurou-se que os alunos também adquirem ganhos importantes na sua capacidade de processos complexos de pensamento. Isso engloba capacidades intelectuais tais como elaboração de conceitos, analisar dados e argumentos de forma consistente, habilidades de pensar abstratamente e discriminar quantidades de

abstrações. No entanto, segundo o autor, não se tem até então base de dados convincentes e comparáveis para avaliar a influência da universidade sobre os processos cognitivos, tais como o julgamento reflexivo ou o pensamento crítico. Isso se dá devido ao fato de que os aspectos intelectuais ou desenvolvimento cognitivo, em relação à Educação Superior, têm uma conceituação complexa. Complexidade cognitiva é entendida como a capacidade que a pessoa possui de atender a uma grande variedade de estímulos cognitivos podendo organizar suas relações sob um complexo ambiente externo e sob diferentes caminhos (HARVEY; HUNT; SCHRODER, 1961).

A resposta à segunda questão se apontou mais complexa devido ao âmbito e concepções das investigações em que se apresentaram as mudanças estudantis na universidade. Na maioria das vezes, os estudos a respeito foram longitudinais e tentaram incluir diferentes grupos de indivíduos, como por exemplo, os que não frequentavam a universidade, os que estavam em curso ou os que já eram formados. Os dados apontaram que é quase impossível controlar as diferenças individuais entre indivíduos, atribuindo aleatoriamente diferentes níveis de exposições na universidade. Tais estudos dependem de critérios estatísticos mais completos, com análise de covariância, regressão múltipla e não apenas um estudo longitudinal como ocorreu. Enquanto não se tem provas convincentes, dados sugeriram que a faculdade vem influenciando verbal e matematicamente a aprendizagem. A não existência de uma base de dados comparáveis para avaliar a influência da universidade sobre processos cognitivos tais como o pensamento crítico ou reflexivo, dificultou maiores conclusões, nessa época. Isto é lamentável, mas também compreensível, pois muitas das medidas utilizadas para avaliar processos de pensamento crítico ou reflexivo exigem entrevistas detalhadas a respeito.

Portanto, não houve evidências que sugerissem que o desenvolvimento da flexibilidade intelectual é atribuível à experiência própria da universidade, e não apenas como um processo natural de maturação intelectual que ocorre ao longo de um período de quatro anos. Esta prova, no entanto, é menos convincente do que a que se refere à influência da universidade em aprendizagem verbal e matemática.

Quanto à terceira questão, uma das hipóteses testadas através das investigações já existentes é que medidas tradicionais de qualidade institucional influenciam na realização do estudante, como por exemplo, a proporção professor-alunos, o tamanho da biblioteca, a seletividade do corpo discente, a qualificação dos professores.

Observa-se a necessidade de medidas menos globais em relação ao ambiente universitário, mas sim mais específicas e proximais às experiências dos estudantes. Isso pode incluir, mas não se limitar, a frequência e a intensidade do envolvimento em atividades

extracurriculares e culturais, a qualidade e foco das interações com seus pares, a extensão e a qualidade da interação informal com professores e a qualidade da instrução formal recebida. Tais ambientes podem se apresentar ao estudante como um conjunto desafiador de experiências acadêmicas, culturais e intelectuais. Esses ambientes encorajam o envolvimento e o esforço do estudante, onde o grau de envolvimento e a qualidade do esforço do mesmo influenciam diretamente em sua aprendizagem.

Estudos referentes à última questão lembram que a maioria das instituições não são organizações monolíticas, com um único conjunto uniforme de estímulos ambientais capazes de afetar igualmente a todos os estudantes. Pelo contrário, os indivíduos são membros de diferentes subambientes dentro da mesma instituição que pode ter substancialmente diferentes influências sobre o crescimento e desenvolvimento cognitivo.

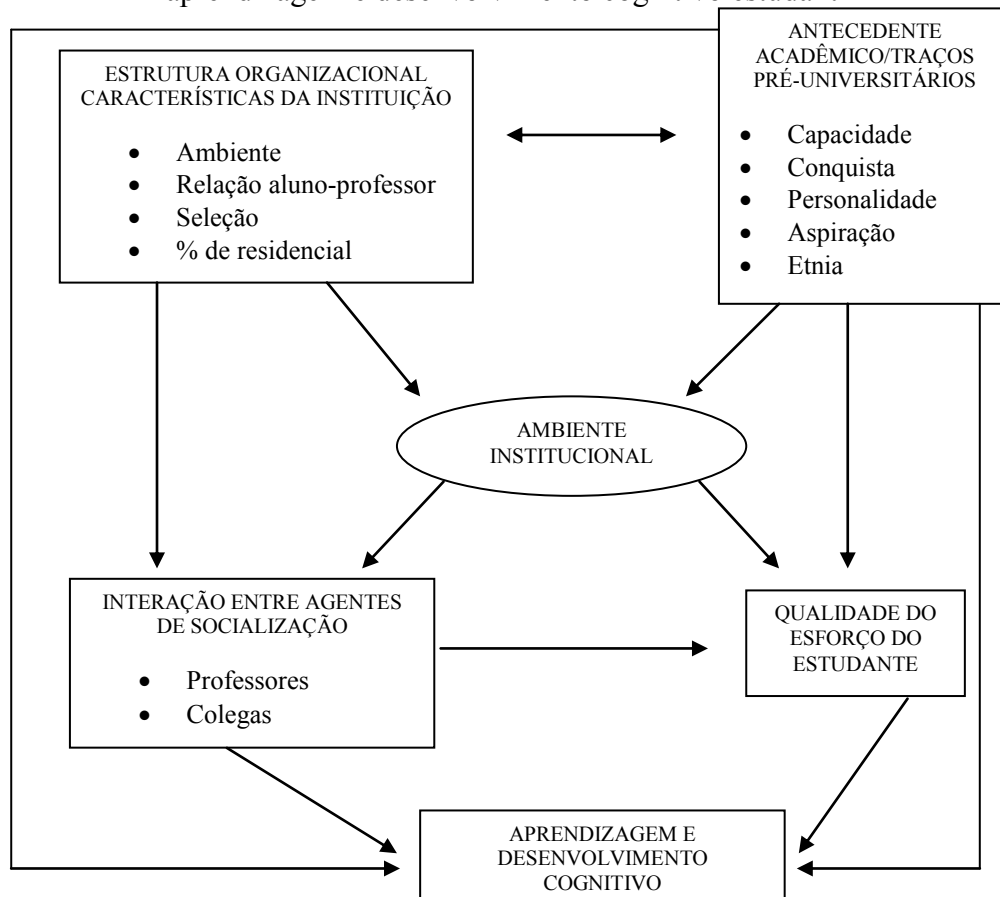
A frequência e a qualidade da interação entre aluno e professores tendem a ser significativa e positivamente associadas às realizações acadêmicas. Porém, nem todos os tipos de interações em aula com professores têm uma influência no desempenho acadêmico dos alunos. Os fatos mais marcantes na interação parecem ser as preocupações centradas na carreira estudantil e questões intelectuais. Outras provas sugerem que a relação entre a aprendizagem do aluno versus sua pessoa e a adaptação no ambiente é complexa. O foco nas interações curriculares é necessário para adequar-se ao nível de desenvolvimento cognitivo, ou seja, pessoa versus ajuste no ambiente instrucional. A validade interna das experiências de avaliar a influência dessas intervenções curriculares, no entanto, não é particularmente forte. Existem elementos que sugerem que o pensamento crítico pode ser influenciado positivamente por abordagens de instrução que maximizam o envolvimento e participação do estudante em um nível relativamente elevado da atividade cognitiva. A investigação em que estes resultados se basearam, porém, é correlacional e não de natureza experimental. Resultados dos estudos de Pascarella (1985) sugerem que o desenvolvimento cognitivo estudantil é reforçado pela instrução de procedimentos que promovem a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem em um nível bastante elevado de troca entre estudantes e intelectuais. Logo, a partir de intervenções curriculares, esses dados parecem reforçar o potencial importante de cursos e aulas como um mecanismo institucional capaz de estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo na universidade, são vistos por Pascarella (1985) como função de influências diretas e indiretas em cinco grandes blocos de variáveis, como segue na figura 11.

Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo são diretamente influenciados pelas características próprias dos estudantes, por suas interações com agentes de socialização e pela qualidade de seus esforços. Interação com professores também inclui as interações em sala de aula e a qualidade intelectual dos conteúdos e instruções que receberam. Características organizacionais e estruturais do ambiente universitário influenciam indiretamente a aprendizagem, e os resultados cognitivos agem mediante as interações com agentes de socialização e a qualidade do esforço do estudante. Esse modelo é sugerido por Pascarella para entender as influências que intervêm na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo na Educação Superior.

Os estudos de Pascarella apresentados até aqui correspondem a resultados obtidos de pesquisas realizadas anteriores a 1985; observa-se, porém, que seus estudos continuaram nas propostas indicadas por ele acima, e resultaram em importantes respostas para a melhoria da Educação Superior, como pode ser observado a seguir.

Figura 11 – Um modelo geral para avaliar os efeitos dos diferentes ambientes institucionais na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo estudantil



Fonte: Adaptado e traduzido de Pascarella (1985).

Pascarella, após os estudos apresentados no *College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis* (1985), continua suas investigações a respeito da influência da universidade sobre os estudantes, e juntamente com Terenzini publica o livro *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research* em 1991. Mais tarde, em 2005, publicam o segundo volume: *How College Affects Students: A Third Decade of Research*.

O volume de 1991 faz uma revisão e síntese da investigação a respeito da influência da universidade sobre os estudantes; apresenta uma discussão detalhada sobre a evolução dessa linha de pesquisa como uma área de estudo; aborda a influência da universidade sobre a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo; inclui o desenvolvimento de competências intelectuais e analíticas; aborda as dimensões do crescimento pessoal e da realização socioeconômica; inclui os efeitos a longo prazo da universidade sobre a qualidade de vida dos estudantes; aponta alguns indícios do impacto causado pela influência da universidade e discute implicações das provas de prática institucional e políticas públicas, entre outras questões (PASCARELLA; TEREZINI, 1991).

No volume de 2005, os autores revisam as conclusões do volume anterior, sintetizam e comparam o que foi aprendido desde 1990 acerca das influências da universidade sobre a aprendizagem dos alunos e observam que: “O impacto da universidade é, em grande medida determinado pelo esforço individual e do desenvolvimento no âmbito acadêmico, interpessoal e extracurricular ofertados no campus²⁴.” (PASCARELLA; TEREZINI, 2005, p. 602). Em cada um dos capítulos do último volume eles apresentam provas relativas a uma categoria ou resultados específicos, tais como o ensino ou o desenvolvimento psicossocial. Trazem uma análise abrangente da literatura a respeito do que se sabe acerca do impacto da universidade sobre os estudantes.

Pascarella e Terenzini (2005) adotam um quadro organizacional resumindo o volume em termos de seis questões fundamentais:

1. Os alunos mudam durante os anos na universidade, e em caso afirmativo, quanto e em que direção? (A questão é mudança)
2. Em que medida é que essas mudanças são atribuíveis ao atendimento universitário em vez de outras influências, tais como normais ou maturação advindas não de experiências universitárias? (A questão é rede de efeitos).

²⁴ Tradução livre de: the impact of college is largely determined by individual effort and development in the academic, interpersonal, and extracurricular offering on a campus.

3. São essas mudanças diferencialmente relacionadas ao tipo de instituição em que participou? (A questão são os efeitos entre faculdades)

4. São essas mudanças relacionadas às diferentes experiências dos alunos dadas em qualquer instituição? (A questão é efeito da faculdade).

5. Essas mudanças são diferencialmente formadas pelas características individuais dos estudantes? (A questão é efeito condicional).

6. É duradoura a influência da universidade? (A questão é que efeitos causam a longo prazo).

Através dessas questões Pascarella e Terenzini (2005) direcionam o foco do livro *How College Affects Students: A Third Decade of Research* sobre os vários impactos na universidade, abrangendo um amplo espectro de resultados em vez de limitar-se a como um determinado resultado pode ser influenciado por vários elementos da experiência universitária.

A síntese de 1991 apontou que os estudantes fazem significativos ganhos em relação à dimensão de aprendizagem cognitivas da fase inicial de seus estudos, ou seja, enquanto calouros, até a fase final de graduandos. Também foi denotado nesse volume que o ganho estudantil não é só em conhecimentos intelectuais, mas também em senso crítico, reflexivo e pensamentos altamente sofisticados, bem como um amplo espectro de valores, atitudes, mudanças psicossociais e dimensões morais. As revisões apresentadas nos estudos de 2005 em relação a tais questões também indicam significativos ganhos em aprendizagem e desenvolvimento cognitivo durante o período universitário.

Ambas as análises (1991 e 2005) observaram mudanças na *self-systems* dos estudantes, tais como: identidade, autoconceito, posição de controle, e *relation systems*, tais como a natureza de seus relacionamentos, interações com pessoas e instituições em seu mundo externo. Os estudantes ganham, durante a vida acadêmica, habilidades acadêmicas e sociais de autoconceito, autoestima global, senso de independência e controle sobre suas vidas.

Estudante aprende a pensar de forma mais abstrata, crítica, complexa e de maneira reflexiva; há uma liberalização geral dos valores e atitudes combinados com um aumento em termos culturais e interesse em atividades artísticas; progresso em direção ao desenvolvimento das identidades pessoais e mais positivo a autoconceitos; e há uma expansão e ampliação de horizontes interpessoais, interesses intelectuais, autonomia individual, maturidade psicológica geral e de bem-estar. Assim, pode-se dizer que a natureza e direção das mudanças de calouro a sênior parecem ser razoavelmente estáveis e até certo ponto previsíveis²⁵. (PASCARELLA; TEREZINI, 1991, p. 563-564).

²⁵ Tradução livre de: Student learn to think in more abstract, critical, complex, and reflective ways; there is a general liberalization of values and attitudes combined with an increase in cultural and artistic interests and

Nesse sentido os estudos de Pascarella e Terenzini (1991, 2005) apresentam um conjunto de mudanças que ocorrem no decorrer da vida universitária, e segundo os autores, tais mudanças apresentam-se mutuamente consistentes e coerentes entre si, acontecendo de forma integrada, aparentemente fazendo parte de uma sinérgica rede.

2.1.4 OS ESTUDOS DE TINTO: integração social e acadêmica do aluno

Em 1987, têm-se os estudos de Tinto, voltados à integração social e acadêmica do aluno. O autor se centra no papel que as instituições de ensino desempenham para influenciar o desenvolvimento social e intelectual de seus alunos. Neste sentido, Tinto diz: “[...] as instituições e os estudantes seriam mais bem servidos se uma preocupação para a educação dos alunos, sua inserção social e crescimento intelectual, fosse o princípio orientador da ação institucional²⁶.” (1987, p. 5).

Esta preocupação de Tinto é devida ao grande número de alunos evadidos da universidade. Ele vê as questões de integração social e acadêmica como formas de manter o aluno na faculdade, e que o segredo para o sucesso da permanência reside no entusiasmo com que as instituições se envolvem no desenvolvimento social e intelectual dos seus alunos. Embora as faculdades sejam constituídas por um aglomerado de comunidades social e intelectual, composto por estudantes, professores e pessoal, cada uma com diferentes formas de associação e subordinação dos seus membros e entre si, o envolvimento e participação do estudante com o todo da instituição se refletem como principal fonte de compromisso para com sua própria aprendizagem.

Segundo Tinto (1987), as taxas de evasão nas instituições de ensino refletem as características e circunstâncias particulares da instituição, onde as evasões entre os grupos de alunos podem indicar uma ampla diferença na natureza das suas experiências no domínio da Educação Superior, porém apenas o conhecimento das experiências dos indivíduos dentro das configurações institucionais específicas pode dizer o caráter único da evasão nas universidades. Em muitos aspectos a evasão é um evento idiossincrático. Entretanto, da diversidade de comportamentos relatados a respeito dessa questão, oriundos da investigação,

activities; progress is made toward the development of personal identities and more positive self-concepts; and there is an expansion and extension of interpersonal horizons, intellectual interests, individual autonomy, and general psychological maturity and well-being. Thus, it can be said that nature and direction of freshman-to-senior changes appear to be reasonably stable and to some extent predictable (PASCARELLA; TERENZINI, 1991, p. 563-564).

²⁶ Tradução livre de: [...] institutions and students would be better served if a concern for the education of students, their social and intellectual growth, were the guiding principle of institutional action.

surgiu certo número de temas comuns, como principais causas da evasão universitária. Esses temas por um lado dizem respeito às disposições próprias dos indivíduos que ingressam na faculdade, por outro lado, ao caráter das suas experiências interacionais na instituição após a entrada.

No nível individual, há dois atributos que se destacam como principais causas de evasão: a intenção e o comprometimento do estudante. Ambos referem-se à disposição e importância pessoal, com as quais cada aluno, em particular, entra na instituição de Educação Superior. Estes não só ajudam a definir o perímetro de realização individual, mas também servem para estimular o aluno às experiências proporcionadas pela instituição.

No nível institucional, há quatro formas de experiência individual que influenciam a evasão dos alunos, que são: adaptação, dificuldade, incongruência e o isolamento. Cada um descreve um importante resultado interacional, decorrente de experiências individuais no interior da instituição. Embora essas experiências sejam em grande parte resultante de eventos realizados na instituição após o ingresso, elas necessariamente também refletem os atributos, habilidades e disposições dos alunos antes da entrada e o efeito de forças externas sobre a participação individual na universidade.

As novas experiências sociais e intelectuais durante os anos na universidade de acordo com Tinto (1993) constituem-se em um fator importante para a maioria dos jovens, contribuindo para com o crescimento pessoal e profissional a fim de que possam melhor enfrentar a questão da carreira quando adultos. Eles entram na universidade com a esperança de que serão capazes de formular, para si, não para os pais, uma significativa resposta a essa importante questão. A universidade é para seus alunos a experiência de uma descoberta bem como uma confirmação. Isso significa que a universidade faz parte do complexo processo de crescimento pessoal.

O comprometimento individual quer seja expresso como motivação, energia, ou esforço também se revela relacionado à evasão existente nas instituições de Educação Superior.

Isto é óbvio, resultados da investigação à parte, que, uma pessoa está disposta a trabalhar para a realização das suas metas é um componente importante do processo de persistência no domínio da Educação Superior. Inversamente, a falta de vontade ou comprometimento demonstra ser uma parte crucial do processo de evasão. O fato inevitável é que a conclusão da universidade requer algum esforço²⁷. (TINTO, 1987, p. 44).

²⁷ Tradução livre de: It is obvious, research findings aside, that, a person's willingness to work toward the attainment of his/her goals is an important component of the process of persistence in higher education. Conversely, the lack of willingness or commitment proves to be a critical part of the departure process. The unavoidable fact is that college completion requires some effort.

Em muitas universidades os recursos são escassos para atender as demandas sociais e acadêmicas o que reflete em pouca vontade de comprometer-se com o investimento de tempo e/ou energia. É também claro que nem todos os alunos que ingressam na universidade possuem comprometimento. E muitas vezes a evasão é o reflexo, não de uma incapacidade, mas da falta de vontade de aplicar-se para a realização dos objetivos desejados.

Dentre as formas de interação que mais intervêm para uma maior retenção dos alunos na universidade, Tinto (1987, 2000, 2005) menciona o envolvimento na vida estudantil do colégio e a variabilidade de atividades que envolvem os estudantes e professores. O caráter de interações do corpo docente e aluno dentro dos domínios da formação acadêmica, mais especificamente na sala de aula, podem influenciar a probabilidade de novas interações fora da sala de aula. O contato informal entre professores e alunos, ou seja, aquele que ultrapassa a mera formalidade do trabalho acadêmico e intelectual, tais como as questões sociais, é visto pelos estudantes como caloroso e gratificante. Esse contato é bem mais importante no início da carreira estudantil, pois mais tarde a adesão intelectual e social já está estabelecida. As interações com o corpo docente estão associadas ao aumento do desenvolvimento intelectual e social evidenciando estarem fortemente associadas com a persistência na instituição. As ações em um domínio interacional quase sempre têm ramificações em outros domínios de atividades. Experiências informais no sistema acadêmico mais o *feedback* sobre as experiências no domínio formal, contribuem fortemente para a persistência na universidade. Instituições com altos índices de evasão são aquelas que geralmente apresentam baixas taxas de contato entre professores e alunos, enquanto que aquelas que apresentam baixos índices de evasão são marcadas por altas taxas interacionais.

Ainda segundo Tinto (2005), há outras formas de interação, tais como: programas extracurriculares, atividade remunerada na instituição, a existência e variedade de clubes, associações de estudantes, programas culturais, atividades sociais e intelectuais, e outros semelhantes, como locais de encontro natural para estudantes e professores. Todas essas formas de interação reforçam a permanência do estudante na instituição.

A integração nos meios acadêmicos e sociais da universidade, bem como o formal e o informal, o coletivo e individual não constituem um processo distinto, não resultam totalmente independentes, pelo contrário, são mutuamente interdependentes, caso contrário seria distorcer o caráter integrador das experiências individuais na faculdade. Ambos são essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo. As experiências individuais no formal e informal dos domínios das universidades e dos sistemas sociais da instituição são centrais para a retenção estudantil.

O estabelecimento de uma variedade de habilidades, metas e compromissos atribuem ao aluno tanto o papel de ator como o de intérprete das interações que ocorrem dentro da instituição. E apesar dos eventos sociais desempenharem um papel importante na formação comportamental dos alunos, eles possuem importância secundária em relação aos da vida intelectual da instituição, pois a centralidade da vida intelectual é que dá continuidade à aprendizagem e a persistência dos alunos.

Para que haja alunos envolvidos ativamente na sua própria aprendizagem, é preciso que o conjunto universitário esteja envolvido com a aprendizagem. Para que os alunos se tornem comprometidos com os objetivos da educação, deve-se em primeiro lugar se demonstrar um compromisso com os objetivos e para com os alunos. Não se pode esperar que os alunos façam o que a instituição é incapaz ou não quer fazer. Compreendida desta forma, a análise de retenção do aluno pode ser vista, como uma análise aplicada à questão de aprendizagem dos alunos.

O sucesso não pode estar voltado apenas para a questão de retenção nos programas, mas sim, programas preocupados com a educação em geral. Isto depende da construção de comunidades educativas na faculdade, programas e níveis de aula que integram alunos para a vida intelectual e social nos cursos da instituição. Comunidades educativas que estão comprometidas com os seus alunos e que os envolve na comunidade educacional da vida estudantil também geram envolvimento na aprendizagem e, por extensão, o comprometimento com os objetivos da educação, logo, uma maior permanência estudantil na universidade.

Tinto (1987), em todo seu livro *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, aborda todas as questões acima mencionadas de forma mais bem elaborada a respeito da relevância da interação social e acadêmica na universidade, a fim de reter o estudante na instituição. E no objetivo de estudo deste trabalho, comprova-se o papel dessas interações como forma de estimular e proporcionar ao aluno o desenvolvimento de um maior envolvimento para com sua aprendizagem.

2.1.5 OS ESTUDOS DE CHICKERING e GAMSON: sete princípios para boa prática no ensino universitário

Ainda em 1987 apresentam-se os estudos de Chickering e Gamson: *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, baseados em 50 anos de investigação a respeito da forma como os professores ensinam e os alunos aprendem, e como os estudantes trabalham e interagem uns com os outros, e como os estudantes e professores falam uns com os outros.

Desse meio século de investigações Chickering e Gamson concluem: “Não há nem raiz, nem alicerce suficiente para melhorar a educação universitária sem o compromisso e ação de estudantes e professores. Eles são recursos preciosos dos quais a melhoria da educação universitária depende²⁸.” (1987, p. 3).

Percebe-se da fala dos autores acima, o comprometimento ligado a ação, o que vai ao encontro do comprometimento do estudante com a sua aprendizagem apresentado por Felicetti e Morosini (2008), pois o comprometimento está ligado ao fazer do aluno. A questão do comprometimento, na visão de Chickering and Gamson, é estendida ao corpo docente também.

Chickering e Gamson (1987), evidenciam Sete Princípios de Boas Práticas em Educação Universitária, os quais foram construídos com a esperança de proporcionar aos envolvidos no processo educacional, condições práticas que possam ajudar a todos a fazer melhor. As boas práticas desenvolvidas por esses autores perfazem um conjunto de ações que além de abordarem os vários aspectos já apontados no texto até aqui apresentado, sob a visão de diferentes autores, acerca do comprometimento/envolvimento estudantil na Educação Superior, trazem novos caminhos e perspectivas que viabilizam o esforço, um maior comprometimento, não só do aluno, mas de todo o contexto universitário.

As Boas Práticas da Educação Universitária são: **1.** Encorajar os contactos entre alunos e professores; **2.** Desenvolver reciprocidade e cooperação entre os estudantes; **3.** Utilizar técnicas de aprendizagem ativa; **4.** Dar *feedback* imediato; **5.** Enfatizar o tempo na tarefa; **6.** Comunicar expectativas elevadas; **7.** Respeitar os diversos talentos e formas de aprendizagem.

Quando todas essas práticas estão presentes no processo de ensino e de aprendizagem, seus efeitos se multiplicam, e juntas elas empregam seis forças poderosas na educação: atividade, expectativas, cooperação, interação, diversidade e responsabilidade. Aspectos estes diretamente ligados ao engajamento/envolvimento do estudante com sua aprendizagem.

2.1.6 OS ESTUDOS DE KUH: o engajamento do aluno e a chave para o sucesso estudantil

Para aumentar as chances de um estudante ter sucesso na universidade, várias pesquisas sobre o desenvolvimento do aluno sugerem focar no engajamento estudantil (KUH, et al.,

²⁸ Tradução livre de: There are neither enough carrots nor enough sticks to improve undergraduate education without the commitment and action of students and faculty members. They are the precious resources on whom the improvement of undergraduate education depends.

1991; KUH, et al., 2005a), ou seja, centrar-se no que os estudantes fazem durante o curso, como eles fazem e o que eles melhor aprendem.

Engajamento tem dois componentes chaves. O primeiro é o montante de tempo e esforço que o estudante põe em seus estudos e outras atividades que conduzem para experiências e resultados que constituem o sucesso do estudante. O segundo é a forma como a instituição aloca seus recursos humanos e outros, organiza e possibilita serviços para incentivar os alunos a participarem e se beneficiarem de tais atividades²⁹. (KUH, et al., 2005a, p. 4).

Os altos índices de engajamento estudantil são associados a um conjunto de práticas e condições educacionais, tais como: o contato entre professor-aluno; aprendizagens colaborativas e ativas; percepção do aluno quanto ao ambiente universitário; satisfação; persistência; realização educacional, entre outros (ASTIN, 1984, 1985; TINTO, 1993; PASCARELLA; TEREZINI, 1991, 2005; CABRERA; COLBECK; TEREZINI, 1999).

De acordo com Kuh e colegas (2005a), para que de fato ocorra o sucesso estudantil, são necessários altos índices de engajamento do aluno.

Para tanto, Kuh questiona: As instituições estão sendo eficazes o suficiente a fim de envolver os estudantes? Elas estão acrescentando valores às experiências estudantis a fim de estimular os alunos a investirem mais esforço em atividades que vêm contribuir para sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal? Quando isso ocorre, o que se pode aprender sobre criar ambientes para uma melhor aprendizagem dos alunos?

Uma série de estudos realizados por Kuh et al (2005a) procurou dar respostas a tais questões. Dentre eles, o *Student Success in College*³⁰, que além de destacar as condições associadas ao empenho e persistência estudantil, também, propiciou avaliar importantes propriedades existentes nas faculdades e universidades, incidindo sobre a forma como uma instituição pode olhar para si própria de forma crítica, a fim de determinar os pontos a serem melhorados e, por extensão, aumentar o sucesso do aluno.

O *Assessing Conditions to Enhance Educational Effectiveness: The Inventory for Student Engagement and Success* (ISES) também procurou responder às questões acima mencionadas. O livro *Student Success in College* e o ISES, foram baseados em dados do

²⁹ Tradução livre de: Engagement has two key components. The first is the amount of time and effort students put into their studies and other activities that lead to the experiences and outcomes that constitute student success. The second is the ways an institution allocates its human and other resources and organizes learning opportunities and services to encourage students to participate in and benefit from such activities.

³⁰ KUH, George D.... [et al.]. *Student Success in College: creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

projeto *Documenting Effective Educational Practice* (DEEP), o qual se utilizou de informações do *National Survey of Student Engagement* (NSSE).

Os resultados das pesquisas/estudos destacaram a importância do envolvimento como um indicador de desempenho do estudante e institucional; isso sugere que o envolvimento estudantil é uma medida de qualidade institucional. Neste sentido, o autor evidencia o papel que as instituições têm em induzir os alunos a participarem das atividades educacionais por ela propostas (KUH et al., 2005b; KUH et al., 2008).

Percebe-se através da linha do tempo que os aspectos envolvimento, engajamento e/ou comprometimento do estudante, não constituem questões simples.

Em estudos mais recentes, o termo engajamento é geralmente utilizado para representar construtos tais como a qualidade do esforço e envolvimento em atividades produtivas de aprendizagem (KUH, et al., 1991; KUH, et al., 2005a; KUH, 2009). O engajamento ativo do aluno em atividades universitárias quer seja dentro ou fora da sala de aula é visto como uma possibilidade de sucesso no meio universitário, proporcionando o desenvolvimento do discente em inúmeras áreas, e também incentivando-o a persistir na universidade (HARPER; QUAYE, 2009).

Em relação ao desenvolvimento em diferentes áreas têm-se pesquisadores como Cabrera e outros (1999), Kuh, Palmer e Kish (2003) que apontam o engajamento como sendo um fator colaborador para o ajustamento universitário; Anaya (1996) e Baxter Magolda (1992) descobrem que a proposta do engajamento educacional produz ganhos e benefícios no desenvolvimento cognitivo e nas habilidades mentais dos estudantes; Harper (2008) fala sobre o desenvolvimento social; Torres, Howard-Hamilton e Cooper (2003), destacam o desenvolvimento psicossocial, que colabora com questões de identidade em relação a gênero e raça, proporcionando uma autoimagem positiva, e ainda, Evans (1987) e Rest (1993) indicam maior desenvolvimento ético e moral.

O sentido em que o termo engajamento vem sendo usado acima, abrangendo a qualidade do esforço e envolvimento empregado nas atividades estudantis, parece evidenciar certa semelhança com a teoria do envolvimento de Astin (1984), a mais lembrada na literatura da Educação Superior. No entanto, “Há uma diferença qualitativa básica entre envolvimento e engajamento: é totalmente possível ser alguma coisa sem ser engajado ³¹.” (HARPER; QUAYE, 2009, p. 5).

³¹ Tradução livre de: there is a key qualitative difference between involvement and engagement: It is entirely possible to be something without being engaged.

Harper e Quaye (2009) exemplifica dizendo que um aluno pode estar envolvido em um grupo de estudos, mas contribui pouco, quase não interage, não questiona, ou seja, não está engajado. Esse exemplo vem ao encontro da diferença estabelecida por Felicetti e Morosini (2008; 2010) entre compromisso e comprometimento, onde o primeiro se relaciona a tudo que é feito, isto é, pode-se fazer parte de um grupo de estudos, mas o que se faz, como se faz e o quanto se faz, é que determina o comprometimento/engajamento, sendo este então muito maior que o compromisso/envolvimento.

Em suma, para que o compromisso se estenda a um comprometimento, e da mesma forma o envolvimento a um engajamento, é necessária, de acordo com o cenário acima apresentado, uma dinâmica de ações dentro das instituições de Educação Superior, bem como das ações do protagonista em cena: o aluno.

As ações que permeiam o contexto educacional são desencadeadas por um vasto espectro de intervenientes, tais como as teorias que as fundamentam, modificam e oportunizam um novo caminhar no cenário da Educação Superior.

2.1.7 ENTRE TEORIAS E POSSIBILIDADES: um breve olhar

A literatura internacional aponta o comprometimento na Educação Superior como um objeto de discussões políticas, acadêmicas, institucionais, entre outras formas. Porém, é complicado para a comunidade educativa fazê-lo acontecer. É desejável que os educadores tenham habilidades e conhecimentos necessários para analisar o ambiente do campus, da sala de aula, bem como as características próprias de aprendizagem dos seus alunos, a fim de poder determinar os pontos que têm que ser melhorados durante o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Harper e Quaye, o “mais importante é que eles (os professores) devem desistir de desejar agir sem considerar os efeitos de soluções potenciais e, em vez disso, devem gastar o tempo compreendendo os obstáculos enfrentados pelos estudantes desengajados³².” (2009, p. 8). Uma forma para que isso aconteça é através da voz dos alunos, ouvindo-os e consultando-os, os educadores podem conhecê-los, compreendê-los e perceber os aspectos que podem ser melhorados a fim de desenvolverem serviços que correspondam às necessidades e às características dos alunos.

³² Tradução livre de: more importantly, they must resist the urge to act without considering the effects of potential solutions and, instead, must spend time understanding the obstacles facing disengaged students.

As instituições de Educação Superior não têm como mudar o perfil do aluno ingressante, mas pode identificar áreas onde melhorias em relação ao ensino podem ser feitas. Por exemplo, através de novas práticas educativas que permitam ao aluno um maior comprometimento com sua aprendizagem, obtendo melhores resultados na universidade, e consequentemente tendo uma formação de melhor qualidade, bem como aumentando a qualidade da própria instituição.

O comprometimento com a aprendizagem não envolve apenas o aluno, mas abrange todo o contexto educacional, onde o aluno no papel de protagonista está relacionado aos vários atores coadjuvantes existentes na instituição de ensino, onde todos têm relevante papel no cenário da educação, a fim de que o protagonista possa conduzir seu personagem em direção ao sucesso.

Neste sentido, existem elementos centrais no cenário educacional, diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem: o aluno, o professor e a situação de aprendizagem. Teorias de aprendizagem vêm sustentar o cenário educacional, pois procuram entender e/ou explicar a dinâmica que envolve o processo de ensinar e aprender. A aprendizagem não se resume apenas em inteligência e construção de conhecimento, mas também, na identificação da relação de interação entre as pessoas, as coisas e as circunstâncias.

Poder-se-ia aqui discorrer sobre teorias comportamentalista, construtivista entre outras. No entanto, um breve olhar será dado a três teorias pedagógicas, que segundo Astin (1984) estão implícitas na Educação Superior: a matéria-objeto (conteúdo-teoria), o recurso e teorias individualizadas. Também serão abordados na sequência os estilos de aprendizagem que contemplam o ser e fazer de cada aluno. Esta abordagem é dada devido ao escopo da pesquisa aqui desenvolvida.

2.1.7.1 Teoria do conteúdo do assunto

As aprendizagens e o desenvolvimento, de acordo com a teoria do conteúdo do assunto, dependem essencialmente da ênfase dada aos conteúdos. Essa teoria diz respeito às tarefas a serem realizadas acordadas aos conteúdos, ou seja, a teoria é focada na estrutura da tarefa e exige a participação dos alunos. Pask (1975) estrutura essa teoria baseando-se no que os alunos sabem anteriormente ao novo conhecimento, e argumenta que os estudantes necessitam aprender a relação entre os conceitos. De acordo com Stelzer e Kingsley (2004),

essa teoria inclui os componentes: tarefa e conteúdo orientado. Assim, o objetivo da teoria do conteúdo inclui o comportamento e a especificação do *design* no processo da aprendizagem.

2.1.7.2 Teoria do recurso

O centro dessa teoria, segundo Foa (1993), tem a visão de que os seres humanos raramente satisfazem suas necessidades físicas e psicológicas isoladamente, e que relações e interações viabilizam os meios pelos quais as pessoas podem obter, a partir de outros, os recursos de que precisam.

Essa teoria identifica seis tipos de recursos: amor, serviços, bens, dinheiro, informações e *status*. Por exemplo, nas relações com os comerciantes, troca-se dinheiro por mercadoria; com os estudantes, trocam-se informações por *status* (FOA, 1993). Cada uma das seis classes de recurso tem sido previamente tratada na literatura. Para economistas, administradores e políticos, que lidam com dinheiro, bens e serviços, essa teoria tem relativa relevância. Para eles as relações entre esses recursos incluem um vasto espectro de ingredientes, os quais eles acreditam melhorar a aprendizagem dos estudantes. Entre eles tem-se as facilidades físicas, os recursos humanos e os recursos financeiros. Há a concepção de que quanto maior o investimento em recursos físicos maior será a aprendizagem. Foca-se mais a acumulação de recursos do que a forma como utilizá-los. Por exemplo, pode-se ter um laboratório de informática equipado com tecnologia de ponta, mas a maneira como estão sendo utilizados pelos alunos não é relevante. As instituições atêm-se mais na contratação de professores supergraduados, mas não se interessam como eles estão trabalhando com os alunos.

2.1.7.3 Teoria individualizada

A teoria individualizada observa que uma única abordagem do assunto ou um único recurso utilizado não é suficiente, ou melhor, não atende a todos os estudantes, uma vez que pressupõe que as pessoas são diferentes e necessitam de programas individualizados (CLARK, 1981). É um estudo independente, onde o aluno trabalha sozinho. No entanto, utilizam materiais padronizados de estudo, sabendo-se que os programas individualizados são flexíveis, envolvendo uma série de atividades, inclusive as em grupo, as quais são caracterizadas conforme as necessidades de cada aluno, identificando-se os conteúdos e métodos instrucionais para facilitar o processo de aprendizagem.

É uma abordagem um tanto flexível, o que a torna eclética. Alguns componentes são importantes de serem observados nessa teoria, tais como: os objetivos pretendidos por cada estudante; os locais onde a aprendizagem pode ocorrer, que pode ser em uma configuração diferente da sala de aula; a questão do tempo e ritmo para desenvolver determinada aprendizagem, que varia de acordo com cada aluno; a avaliação considerada como um processo permanentemente formativo e somativo, onde o corpo docente e o aluno participam; as responsabilidades e autoridades partilhadas entre professores e alunos. Esta abordagem enfatiza disciplinas eletivas, isto é, além das disciplinas exigidas pelo curso, os alunos podem escolher outras, dentro dos créditos destinados às eletivas. Aborda, também, a importância de assessorias e aconselhamentos ao estudante bem como a presença de um corpo docente participativo, instrutores ou tutores.

Para Astin (1984), a teoria do envolvimento estudantil tem valor qualitativo diferente de teorias de desenvolvimento tais como as que listam uma série de fases hierarquicamente organizadas ou aquelas que visualizam o desenvolvimento do aluno em termos multidimensionais. Essas teorias se centram mais nos resultados de desenvolvimento do aluno, enquanto que a teoria do envolvimento do estudante se preocupa mais com os mecanismos ou processos comportamentais que venham a facilitar o desenvolvimento do discente. Astin menciona que: “Em outras palavras, a teoria do envolvimento estudantil argumenta que um determinado currículo, para alcançar o efeito pretendido, deve obter suficiente esforço e investimento de energia do aluno para alcançar o desejado desenvolvimento e aprendizagem³³.” (1984, p. 300).

A relação entre a teoria do envolvimento do aluno com as tradicionais teorias apresentadas acima, de acordo com Astin, é a ligação entre os resultados de aprendizagem pretendidos pelos alunos e corpo docente e a ênfase nos assuntos teóricos, nos recursos e na abordagem individualizada.

2.2 APRENDER A APRENDER PARA FAZER E SER MELHOR

O fato de o ser humano ser capaz de aprender e de ensinar o que aprendeu é um dos principais fatores que contribuiu e contribui para a evolução científica, tecnológica e econômica. Quando se ensina se está acelerando o processo de aprendizagem, não há a necessidade de se repetir caminhos árduos e difíceis para aprender algo, uma vez que aprender

³³ Tradução livre de: In other words, the theory of student involvement argues that a particular curriculum, to achieve the effects intended, must elicit sufficient student effort and investment of energy to bring about the desired learning and development.

por si³⁴, muitas vezes é um processo lento e longo. Nesse sentido, ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem, é encurtar o caminho para algo que se quer aprender (LIMA, 2007).

Quanto à aprendizagem, esta corresponde, de acordo com a *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*, a “um processo de elaboração de sentidos, de significados, de relações. Nesta lógica, a promoção da aprendizagem passa por experiências de sentido. O sentido nas experiências de ensino é o que confere protagonismo à aprendizagem.” (MOROSINI, 2006, p. 423).

A aprendizagem pode ser a denominação geral atribuída a permanentes mudanças de comportamento resultantes de experiências anteriores ou treino, ou seja, é o processo pelo qual se adquirem tais mudanças. Este processo, então, define como os seres desenvolvem competências, adquirem conhecimentos e mudam de comportamento, nos aspectos relacionais, ambientais, emocionais e neurológicos.

A aprendizagem é um processo ativo e constante que permite a evolução/transformação dos indivíduos de acordo com suas inspirações, anseios e necessidades, é a ampliação do ser e fazer de cada um. Envolve fatores socioeconômicos, família, atitudes, habilidades, área de estudo, motivação, preparação, hábitos de estudo, responsabilidade e principalmente comprometimento da pessoa envolvida no processo.

Kolb (1984) define aprendizagem como sendo o processo no qual o conhecimento é criado através da experiência. Para ele conhecimento resulta da combinação do entender/compreender as experiências e transformá-las.

Na educação a concepção não é diferente, e segundo Keefe: “Aprendizagem é um fascinante processo interativo, o produto de atividades de estudantes e professores dentro de um ambiente específico de aprendizagem. Esses elementos centrais do processo de aprendizagem, por sua vez, estão sujeitos a uma grande variação no padrão, estilo e qualidade³⁵.” (1979, p. 1). De acordo com o mesmo autor, o processo de aprendizagem escolar envolve, entre tantos fatores, o conhecimento anterior do aluno, seu engajamento/comprometimento e seu estilo.

O termo estilo “Implica um certo aspecto dinâmico juntamente com a ideia de que o estilo pode potencialmente enfrentar e lidar com uma gama de possibilidades diferentes³⁶.” (APTER, 2001, p. 26). De acordo com Keefe (1979), estilos são construtos hipotéticos que

³⁴ No dicionário Aurélio, ensinar é considerado verbo pronominal: aprender por si.

³⁵ Tradução livre de: Learning is a fascinating interactive process, the product of student and teacher activity within a specific learning environment. These central elements of the learning process, in turn, are subject to a wide variation in pattern, style, and quality.

³⁶ Tradução livre de: Implies a certain dynamic aspect together with the idea that the very same style can confront and handle a range of different possibilities.

ajudam a explicar o processo de aprendizagem e também o processo de ensino. São persistentes qualidades no comportamento individual dos alunos, independente dos conteúdos experimentados ou dos métodos de ensino utilizados. Estilos parecem ser padrões de adaptação a ambientes, e, a princípio, estão disponíveis para nós através do meio ambiente e da cultura, do nosso sistema genético e dentro do âmbito da natureza única de cada um.

De acordo com as concepções de Apter (2001) e de Keefe (1979), estilo é definido no dicionário *on-line* Michaelis da Língua Portuguesa (2009) como forma especial e própria de cada indivíduo dizer, escrever, compor, entre outras ações, ou seja, é a forma particular de cada um expressar o pensamento e fazer as coisas.

Pode-se perceber, das definições de estilo, que a este compete explicar a forma como a aprendizagem ocorre, isto é, estilo parece ser o caminho no qual a aprendizagem pode melhor se desenvolver e/ou se transformar, uma vez que aprendizagem é um processo pessoal gradativo, contínuo e de caráter integrativo, e isso só pode ocorrer através de hábitos e/ou práticas próprias de cada um.

Isso evidência que saber como se aprende permite uma aprendizagem de melhor qualidade, pois o ensino pode se tornar mais eficaz. Logo, ensinar e aprender são dois construtos intimamente ligados. Dessa ideia percebe-se que a qualidade do ensinar, a maneira utilizada no processo de ensino está ligada à forma de aprender do aluno. Assim, ensinar é facilitar a construção/reconstrução e/ou o desenvolvimento do conhecimento e oportunizar respostas a um vasto conjunto de questionamentos, entre eles os de Tony Buzan:

Na escola passei milhares de horas aprendendo matemática. Milhares de horas aprendendo linguagem e literatura. Milhares de horas em ciências, geografia e história. Então me perguntei: quantas horas eu passei aprendendo como minha memória funciona? Quantas horas eu passei aprendendo como meus olhos funcionam? Quantas horas aprendendo como aprender? Quantas horas aprendendo como meu cérebro funciona? Quantas horas aprendendo sobre a natureza do meu pensamento e como ele afeta o meu corpo? E a resposta foi: nenhuma, nenhuma, nenhuma³⁷...

De fato, Tony Buzan dá a resposta correta às suas perguntas, pois na escola ou na universidade não se usa o tempo para entender como os sentidos, a memória ou cérebro funcionam não se aprende a se conhecer, não se ensina como melhor aprender, não se fala em estilos de aprendizagem, não se ensina como facilitar a aquisição de conhecimentos, em fim não se ensina como estudar para aprender a aprender (BUZAN; BUZAN, 1993).

³⁷ Disponível em: <http://www.buzan.com.au/buzan_centre/tony_buzan.html> Acesso em: 09 de set. de 2011.

E o mais agravante é que, na maioria das vezes, se pretende ensinar por um único caminho, qualquer que seja a abordagem, é apresentada como adequada para todos os alunos, sem dar atenção às diferenças entre a forma global e analítica³⁸ pela qual os processadores absorvem a informação, bem como à aprendizagem, visual, auditiva, cinestésica e tátil dos estudantes que melhor captam as informações novas e difíceis (DUNN; DUNN, 1999).

Na maioria das instituições educacionais é dado o mesmo enfoque de ensino a todos os alunos, parece que todos aprendem e/ou têm as mesmas habilidades para aprender, porém cada ser humano é único, a sequência de DNA (*Desoxirribo Nucleic Acid*) comprova isso, logo cada indivíduo tem características e particularidades que são só dele, suas diferenças, seu modo de aprender, compreender e entender colaboram para sua aprendizagem, para sua formação, no contexto escolar ou fora dele. Assim, parece que o aluno não aprende, não por falta de habilidades para tal, mas sim por não conhecê-las, logo não pode utilizá-las.

Felicetti e Giraffa (2008) escrevem que os discentes não aprendem não porque não têm motivação ou interesse num primeiro momento, ou porque lhes falta esforço, mas não aprendem porque não identificam os caminhos para isso. O aluno não sabe estudar, não conhece a si mesmo, não percebe a forma que melhor contribui para sua aprendizagem, não identifica suas capacidades, em síntese, não acredita que é capaz de ir muito além do mínimo exigido pelas instituições de ensino. Isso evidencia a necessidade do conhecer-se, de saber como se pode melhor aprender. Sob esse prisma:

[...] É importante ensinar o aluno a identificar seu modo pessoal de aprender. Existem alunos que aprendem mais ouvindo, outros escrevendo e outros visualizando. Enfim, cada um possui um estilo personalizado em função de suas aptidões naturais. Justamente esta variedade de estilos deve ser percebida pelo professor, a fim de que seus materiais permitam que alunos com estilos diferentes vivenciem situações diferenciadas, oportunizando a estes conhecerem-se para poderem desenvolver o seu método particular de estudo. (FELICETTI; GIRAFFA, 2008, p. 6).

Neste sentido, Rita Dunn em entrevista a Koch (2007), argumenta que os professores necessitam saber como maximizar a instrução do ensino de modo que os estudantes tornem

³⁸ A maioria dos alunos em todos os graus acadêmicos é global e não analíticos, respondem melhor às informações ensinadas de forma global. Processadores podem internalizar novos e difíceis dados, quer globalmente ou analiticamente, mas retêm isto somente quando estão interessados no que estão aprendendo (DUNN, 2003b). Analíticos aprendem mais facilmente quando a informação é apresentada passo a passo em um modelo cumulativo e sequencial, construídos gradualmente até o entendimento, e tendem a preferir aprendizagem em um ambiente calmo e bem iluminado, têm uma forte necessidade emocional de completar a tarefa na qual estão trabalhando, raramente comem, bebem, fumam, mastigam, ou mordem em objetos enquanto estão aprendendo. Já os globais preferem iluminação fraca, a ingestão de líquidos ou alimentos, e têm baixa persistência (DUNN; DUNN, 1999; BURKE, 2003).

mais eficientes sua aprendizagem. Argumenta que independente da abordagem a ser dada e/ou usada, nenhuma funciona bem com todos os alunos, pois cada um tem seu estilo de aprendizagem. Uma estratégia que é extremamente eficaz para um estudante, pode ser apenas aceitável para outro, pode ser adequada para um aluno, não interessante para outro, pode ser irritante, agradável ou desastrosa (DUNN; DUNN, 1999).

Para um aluno poder melhor aprender, há a necessidade de se saber como ele aprende. Na sociedade da aprendizagem, vem-se buscando respostas às questões: Qual a razão do fracasso escolar de muitos alunos? Está o fracasso relacionado ao processo de ensino? Que modelo de aprendizagem funciona melhor? Com quem e como usar um modelo para melhorar a aprendizagem? Estas são apenas algumas das questões abordadas ao longo dos anos por professores e pesquisadores. Estes últimos têm analisado os estilos individuais de aprendizagem sob diversos enfoques, como será visto neste tópico.

Os estudos realizados com base em estilos de aprendizagem apontam resultados eficazes em todos os níveis acadêmicos (TAYLOR, 1999; VAN WYNEM, 1997; GREB, 1997). Os estudantes tornam-se mais motivados para aprender quando sabem mais sobre os seus pontos fortes e fracos de aprendizagem, também desenvolvem estratégias mais eficazes para sua aprendizagem, tornando-se mais independentes. E se os professores podem responder a esses pontos, através de estratégias pedagógicas que visam atender todos os estilos em algum ponto do programa, o sucesso no ensino é maior, pois se desenvolve a capacidade de aprender a aprender e, ainda, os alunos podem adquirir e desenvolver novos estilos, ampliando suas opções de aprendizagem (COFFIELD et al., 2004).

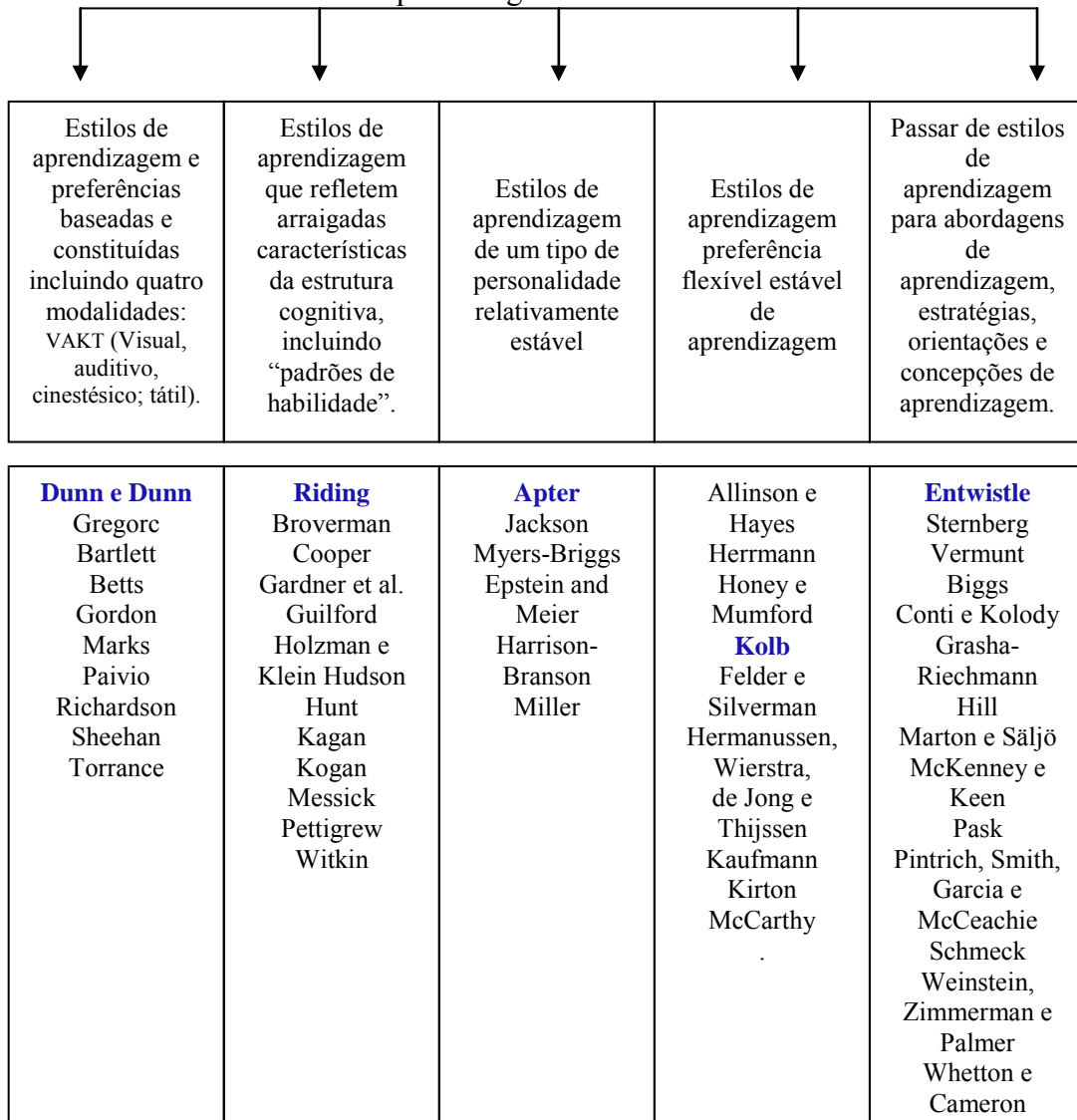
Muitos estudos e modelos têm sido desenvolvidos sobre o complexo campo dos estilos de aprendizagem. Modelos como de Dunn e Dunn combinam qualidades de aprendizagem, as quais os autores acreditam poderem ser adequadas, a fatores ambientais que necessitam ser trabalhados. Já Entwistle (1998), combina estáveis estilos de aprendizagem com estratégias e processos que podem ser modificados pelos professores, pelas características do currículo, pela avaliação e pela ética do curso e da instituição.

De acordo com Riding (2002), um ensino eficaz envolve o uso de estilos de ensino que abordam uma série de estilos cognitivos dos alunos. O quanto efetivamente uma pessoa aprende dependerá da extensão e da maneira na qual o material instrucional é representado.

Uma meta-análise realizada por Coffield e colegas (2004), classifica os estilos de aprendizagem em “famílias”, as quais eles categorizaram em cinco grupos: aprendizagem constitucionalmente baseada em estilos e preferências; estrutura cognitiva; tipo de

personalidade estável; preferência de aprendizagem flexível estável; e aprendizagem por abordagem e estratégias, como pode ser visto na figura 12.

Figura 12 – Famílias de estilos de aprendizagem



Fonte: Traduzido e adaptado de Coffield et al. (2004).

Esta categorização foi baseada na classificação de estilos de aprendizagem de Curry (1987, 1991), que através de uma revisão das qualidades psicométricas dos diferentes instrumentos sobre estilos de aprendizagem, identificou três abordagens: preferência instrucional, processamento de informação e personalidade cognitiva. Essas abordagens funcionam segundo a autora em camadas onde a personalidade cognitiva é interna, envolvida pelo processamento de informação e estes pela preferência instrucional. Na camada externa, a preferência instrucional é mais influenciável e modificável, porém menos importante na

aprendizagem. Já a personalidade cognitiva, camada interna, é mais estável, portanto menos susceptível a modificações ou alterações e é muito significativa na aprendizagem complexa.

O ensino desenvolvido através dos estilos de aprendizagem parece ser a forma de os alunos obterem melhores resultados em sua aprendizagem. A necessidade de estudos e aperfeiçoamento nessa direção é um caminho para a melhoria do ensino, uma vez que o aluno passa a conhecer seu modo particular de aprender, tornando-se assim mais comprometido com sua aprendizagem, resultando no seu sucesso acadêmico, bem como o da instituição de ensino. Em suma, um aluno comprometido no processo de ensino e aprendizagem resulta em uma formação acadêmica de maior qualidade e esta gera perspectivas de melhor vida profissional, social e pessoal.

2.2.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM: uma característica inicial

Há várias definições para estilos de aprendizagem. Pesquisadores da *American Association of School Administrators* indicam que “estilos de aprendizagem referem-se às formas individuais nas quais os estudantes aprendem melhor³⁹.” (AASA, 1991, p. 12).

Keefe e Jenkins definem estilo de aprendizagem como sendo:

Características cognitivas, afetivas, e comportamentos fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como os estudantes percebem, interagem com, e respondem ao ambiente de aprendizagem. Eles podem ser medidos por uma variedade de técnicas de avaliação. Estilos de aprendizagem é uma *gestalt*⁴⁰ que nos diz como um estudante aprende e prefere aprender.⁴¹ (KEEFE; JENKINS, 2000, p. 52).

Segundo Hunt,

Estilo de aprendizagem descreve um estudante em termos daquelas condições de ensino que ele tem para aprender. Estilo de aprendizagem descreve como um aluno aprende não aquilo que ele aprendeu. Dizer que um aluno difere no estilo de aprendizagem significa que certas abordagens educativas são mais eficazes que outras para ele⁴². (HUNT, 1979, p. 28).

³⁹ Tradução livre de: learning styles refers to the ways individual students learn best.

⁴⁰ Teoria que se fundamenta na ideia de que o todo é mais do que a simples soma de suas partes.

⁴¹ Tradução livre de: Characteristic cognitive, affective, and physiological behaviors that serve as relatively stable indicators of how students perceive, interact with, and respond to the learning environment. They can be measured by a variety of assessment techniques. Learning styles is a gestalt that tells us how a student learns and prefers to learn.

⁴² Tradução livre de: Describes a student in terms of those educational conditions under which he is most likely to learn. Learning style describes how a student learns, not what he has learned. To say that a student differs in learning style means that certain educational approaches are more effective than others for him.

Rita Dunn define estilo de aprendizagem como “a maneira pela qual cada aprendiz começa a concentrar-se, a processar, e a reter novas e difíceis informações. Esta interação ocorre de maneira diferente para cada indivíduo⁴³.” (DUNN; DUNN; PERRIN, 1994, p. 2).

Anthony F. Gregorc define:

Estilos de aprendizagem, a partir de uma perspectiva fenomenológica, consistem em comportamentos distintos e observáveis que fornecem pistas sobre a intervenção das habilidades das pessoas. Em termos operacionais, as pessoas através de seus conjuntos de características comportamentais, “falam-nos” como suas mentes relatam o mundo e, portanto, como elas aprendem. Esse conjunto de características reflete específicas qualidades mentais que persistem apesar de metas e conteúdos poderem mudar⁴⁴. (1979, p. 19).

De acordo com as definições dadas acima, estilo de aprendizagem é a forma como cada pessoa inicia a concentrar-se em algo, processa, internaliza e retém novas e difíceis informações, ou seja, é um caminho que proporciona segurança quanto à aquisição de informações e também em relação ao desenvolvimento e aprofundamento de novos conhecimentos, logo, a obtenção de melhores resultados e a concretização dos seus objetivos.

Estilos de aprendizagem, portanto, descreve as melhores condições de ensino para que um aluno possa melhor aprender. Oportuniza, então, diferentes abordagens educativas a fim de atender às diferenças individuais de aprendizagem.

Isso evidencia e possibilita o envolvimento do aluno na produção do conhecimento, não apenas passivamente, absorvendo as informações, mas também planejando sua aprendizagem através de metas, de objetivos, de atividades de aprendizagem, de uma autoavaliação dos progressos apresentados, e através de uma reaprendizagem quando necessário.

Nesta direção, muitos pesquisadores vêm buscando novas e melhores formas de entender e perceber como os alunos melhor aprendem, ou seja, identificando diferentes estilos de aprendizagem, a fim de proporcionar melhores caminhos para que a mesma se efetive. A seguir, abordam-se alguns autores que vêm se destacando nessa área de estudos ao longo dos anos, classificados de acordo com as famílias apresentadas por Coffield e outros (2004).

⁴³ Tradução livre de: the way in which each learner begins to concentrate on, process, and retain new and difficult information. That interaction occurs differently for each individual.

⁴⁴ Tradução livre de: Learning style, from a phenomenological viewpoint, consists of distinctive and observable behaviors that provide clues about the mediation abilities of individuals. In operational terms, people through their characteristic sets of behavior “tell” us how their minds relate to the world and, therefore, how they learn. These characteristics sets reflect specific mind-qualities that persist even though goals and content may change.

2.2.1.1 Estilos de aprendizagem e preferências baseadas e constituídas incluindo quatro modalidades: VAKT (visual, auditivo, cinestésico, tátil)⁴⁵

Os autores dessa família de estilos argumentam que os estilos de aprendizagem são fixos, ou pelo menos difíceis de serem mudados. Teóricos como Gregorc (2002), Rita Dunn e Kenneth Dunn (1998, 1999), Richardson (1997) e outros se baseiam em algumas concepções tais como: a influência genética nos traços de personalidade, ou no domínio sensorial e/ou dos canais de percepção, ou no domínio de certas funções relacionadas com os lados direito e esquerdo do cérebro.

O modelo delineador de Gregorc⁴⁶ (1985), por exemplo, coloca as pessoas ao longo de dois contínuos: concreto-abstrato e sequencial-aleatório. As pesquisas de Richardson (1997), baseadas em entrevistas realizadas com alunos da Educação Superior mostraram que as características individuais exibem abordagens profundas ou superficiais em relação à aprendizagem. E o modelo dos Dunn baseia-se em cinco domínios os quais contêm diversos elementos que influenciam na aprendizagem com intensidades diferentes, o que será abordado a seguir.

2.2.1.1.1 O modelo de Dunn e Dunn de estilos de aprendizagem

Rita Stafford Dunn iniciou sua carreira como professora no Ensino Fundamental seguindo, posteriormente, seus trabalhos com alunos de doutorado na divisão de administração e liderança instrucional na St John's University.

Ela tem dedicado anos de estudo à instrução e esse seu compromisso é baseado em sua crença de que é moralmente errado deixar que os alunos sofram devido a um desencontro de ensino e estilos de aprendizagem.

Rita e Kenneth Dunn começaram a desenvolver a abordagem para estilos de aprendizagem na década de 60 e têm seguido os trabalhos em um extenso programa de investigações que objetivam a melhoria do seu modelo de estilos de aprendizagem. O modelo dos Dunns é projetado para diferentes faixas etárias, o que permite sua utilização em diversos níveis educacionais, em cursos de formação de professores e por profissionais de outras áreas (DUNN, 2003a).

⁴⁵ Pode ser entendidos como visual ou espacial; auditivo ou verbal; cinestésica ou psicomotor e tátil.

⁴⁶ Maiores informações disponíveis em: < www.gregorc.com > Acesso em: 25 de set. de 2011.

Na St. John's University, Nova York, se identificam todos os anos os estilos de aprendizagem dos alunos calouros, e atualmente se está expandindo a aplicação de estilos de aprendizagem, para outros domínios e campos. Como por exemplo, a identificação do estilo de aprendizagem e o estilo de ensino do professor. É um centro formador de profissionais especialistas em estilos de aprendizagem. Países como Filipinas e Noruega têm implantado ensino por estilos de aprendizagem, tendo seus profissionais formados na St. John's University. Há vários centros similares em diversos lugares dos Estados Unidos.

Uma metaanálise de 42 estudos experimentais em treze diferentes universidades realizada com o *Dunn and Dunn Learning Style Model*⁴⁷ entre 1980 e 1990, nos Estados Unidos, revelou que o ensino para alunos através de abordagens e recursos compatíveis com seus estilos de aprendizagem produz significativas conquistas (DUNN et al., 1995).

Pesquisas realizadas em mais de 115 instituições de Ensino Superior revelam que o ensino através de estilos de aprendizagem produz significativamente maiores ganhos que o ensino tradicional (DUNN; DUNN, 1998).

Segundo Dunn e Dunn (1999) o estilo de aprendizagem da maioria das pessoas é constituído entre seis e catorze preferências. Maior preferência e maior importância proporcionam maior compatibilidade na instrução. E os estilos de aprendizagem segundo eles são um tanto fixos, como por exemplo, o ambiente e os elementos físicos são mais fixos que elementos emocionais e sociológicos, os quais estão mais abertos a mudanças.

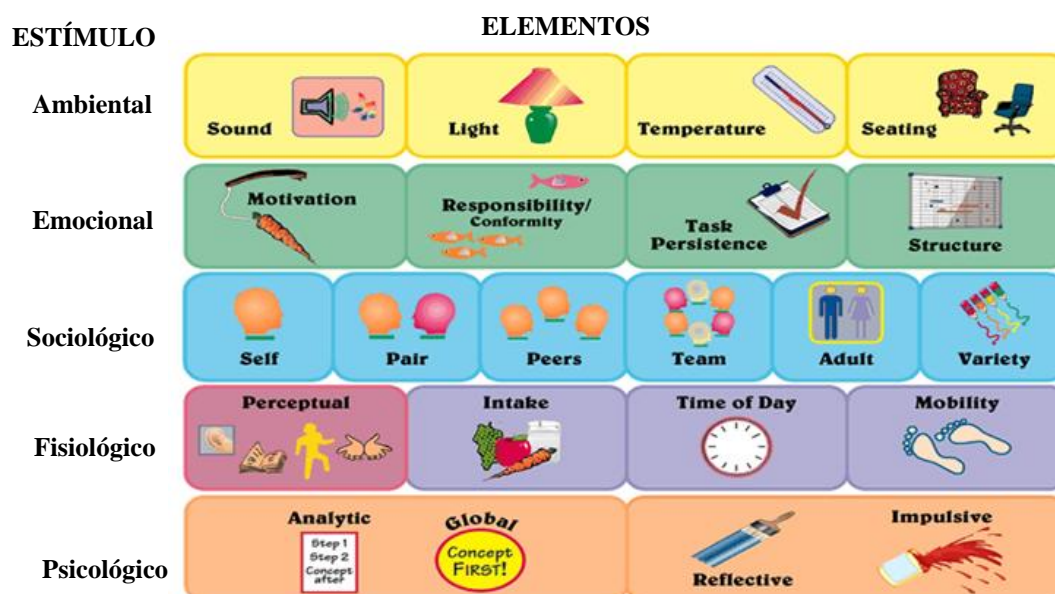
Os estudos de Rita e Kenneth Dunn descrevem a forma como cinco grupos de estímulos básicos afetam as habilidades individuais para dominar novas e difíceis informações e ideias acadêmicas, ou seja, estilo de aprendizagem é dividido em 5 grandes eixos denominados estímulos, identificados como: **1-** Ambiental; **2-** Emocional; **3-** Sociológico; **4-** Fisiológico e **5-** Psicológico. Cada um dos cinco estímulos inclui menores componentes chamados de elementos, como pode ser visto na figura 13.

Estes elementos não têm o mesmo impacto em todos os aprendizes. Os elementos que afetam fortemente os indivíduos são denominados como fortes preferências, outros que são importantes, mas menos influentes são chamados de preferências (DUNN; DUNN, 1978, 1999; DUNN, 2003b).

Os estímulos abaixo não foram avaliados separadamente através do *Learning Style Inventory* (LSI) dos Dunns (1999), mas a investigação confirmou correlações entre os seus elementos.

⁴⁷ Modelo conceitual de estilos de aprendizagem (PRICE; DUNN; DUNN; 1975).

Figura 13 – Diagnosticando estilos de aprendizagem desenhado por Rita e Kenneth Dunn



Fonte: Adaptado de <http://www.learningstyles.net/> em 01 de jul. 2010.

A partir desses 5 eixos, elementos variáveis afetam as preferências dos estudantes e cada um inclui diversos fatores (DUNN; DUNN, 1999).

1. Elementos ambientais: acústica, iluminação, temperatura e *design* do ambiente de estudo.

As preferências de uma pessoa afetam a capacidade de se concentrar, absorver e reter novos conhecimentos, fortes preferências afetam os resultados fortemente. Segundo Thies (1979), mais de três quintos do estilo de aprendizagem é biológico e menos de um quinto é cognitivo.

De acordo com Thies (1979), preferências ambientais são biologicamente impostas aos seres humanos e incluem diferentes necessidades, tais como; silêncio versus barulho, clareza versus iluminação suave, temperatura quente versus fria e formal ou informal, lugar para sentar e/ou ficar enquanto se concentram.

2. Elementos emocionais: níveis de motivação, persistência, responsabilidade (conformismo/não conformismo) e necessidade de estrutura.

Os alunos têm uma série de reações emocionais que influenciam em seu desempenho durante o curso. São influenciados pelo ambiente escolar e social, pelos pais, pelos colegas, e por fatores da própria personalidade. Valores estão envolvidos.

Interesse pessoal refere-se a escolhas entre alternativas que não resultam de pressões externas. Quando uma pessoa tem um interesse em algo, ela é susceptível de motivar-se sobre

as suas escolhas. Alto interesse direciona o aluno para a realização das atividades, enquanto que baixos interesses afastam-no delas.

O interesse, os objetivos e aspirações do aluno intervêm significativamente na qualidade do seu comprometimento com a aprendizagem, desencadeando, assim, o sentido de equilíbrio entre o querer e o fazer (FELICETTI; MOROSINI, 2010).

Estudantes são motivados ou não pela própria escola, pela intensidade da curiosidade, por seus professores, pelo assunto que eles estudam, pela necessidade de uma melhor fundamentação e/ou estrutura de conhecimentos, pelo desejo de sobressair-se, e pelo interesse pessoal. Indivíduos com alta motivação estão interessados em excelência para as suas metas. Seus objetivos são estabelecidos cuidadosamente após o cálculo da probabilidade de sucesso por uma variedade de alternativas. Quando os alunos entendem seu estilo de aprendizagem são mais motivados e comprometidos com o aprender.

Alta persistência é caracterizada pela disposição para trabalhar em uma atividade até terminá-la. Alunos com essa característica, quando encontram dificuldade na realização da tarefa, buscam ajuda entre seus pares e professores a fim de bem concluí-la. Já os alunos não persistentes têm curta atenção e não são capazes de trabalharem em uma tarefa por longo tempo, se irritam facilmente, se distraem com conversas alheias à atividade. Aluno persistente tende a ser um aluno mais comprometido.

A responsabilidade tem variações comportamentais em perspectivas interna e externa. Pessoas com características internas pensam a si mesmas como responsáveis pelo seu próprio comportamento, merecendo elogios pelo sucesso e a culpa pelo fracasso. Já as pessoas externas vêem as circunstâncias fora do seu controle, sorte ou outro fator como responsável pelo seu comportamento. Concepções quanto ao sucesso ou fracasso variam, na percepção dos alunos, de acordo com a perspectiva interna ou externa que possuem. O subseqüente desempenho acadêmico também tem diferentes percepções, internos respondem ou assumem pelos seus resultados, enquanto que os externos encontram possíveis responsáveis. Sucessos tendem a desenvolver a autoconfiança, enquanto que o fracasso pode levar ao desespero, a um otimismo irrealista ou funcionar como um estímulo para se obter melhores resultados.

Alunos comprometidos sabem da responsabilidade que têm para com a sua aprendizagem, o que os tornam mais próximos às características internas.

Um baixo nível de estilo conceitual indica a necessidade de uma alta estrutura, e um alto nível de estilo conceitual requer menos estrutura. Nível conceitual é um amplo campo de estudo, é destacado aqui devido as suas implicações cognitivas. Um traço desse campo estrutural é a capacidade do aluno de seguir em uma atividade sem uma direta ou frequente

supervisão. Porém, muitos alunos necessitam de estrutura diferenciada, de acordo com nível conceitual (KEEF, 1979).

3. Elementos sociológicos – padrões pessoais: aprendizagem independente (só), com um ou mais colegas, em grupo, com professores ou instrutores, ou com abordagens diferentes das tradicionais.

As pessoas variam muito na escolha das pessoas com quem querem aprender. Algumas preferem trabalhar sozinhas, quando têm os pensamentos organizados até interagem com os outros, mas preferem trabalho independente. Muitas vezes, quando necessário o trabalho em grupo, elas se tornam críticas, pois precisam de ritmo próprio. Outras preferem aprender com um instrutor, articular, trabalhar com pares e ter um orientador, ou preferem aprender em pequenos grupos ou com pessoas com as quais têm afinidades. Algumas pessoas preferem aprender com diferentes indivíduos em diferentes grupos, funcionam numa variedade de situações. Outros não conseguem aprender com outros seres humanos, a tecnologia é seu melhor companheiro.

Estudos têm abordado a aprendizagem colaborativa (CABRERA; LA NASA, 2005; BRUFFE, 1993). Esta estratégia é efetivada com os pares e orientada pelo professor. Preferências sociológicas têm padrões de desenvolvimento e são reconhecíveis pela idade e níveis de realização.

Em qualquer que seja a situação sociológica há a necessidade do comprometimento durante o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que este desencadeia melhores resultados na aprendizagem, proporcionando uma formação educacional de melhor qualidade.

4. Elementos fisiológicos: percepções (visual, auditiva, cinestésica e tátil), hora do dia e diferentes níveis de energia, ingestão (comer ou beber), e necessidade por mobilidade versus passividade.

Preferência perceptiva pode ser o mais importante aspecto do estilo de aprendizagem para recordar informações novas e difíceis, e constitui-se em: auditiva que se refere ao ouvir e falar, visual, que corresponde ao ler e ver, cinestésica ou movimento muscular remete ao fazer, ao movimentar-se durante a realização das tarefas, e a percepção tátil é o tocar. Estas preferências podem facilitar a aprendizagem bem como dificultar. Algumas pessoas podem aprender difíceis conteúdos através de mais de uma modalidade, mas a maioria das pessoas tem uma modalidade que é mais forte que as demais.

Segundo Bandler e Grinder (1979) o caminho que estrutura as experiências dos indivíduos envolve os cinco sentidos, e que o visual, o auditivo e o cinestésico são usados no processo de aprendizagem. Esta teoria originou-se de estudos da programação neuro

linguística. Estes autores sugerem também, que o cérebro usa os sentidos para processar as informações internas, tais como imagens que ajudam a lembrar e exercitar futuras atividades. Isto é um fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, pois permite revisar o que já se experimentou para desenvolver novas aprendizagens. A visão de figuras chama a atenção para as cores e movimentos, os sons também podem estar associados às figuras.

Muitos alunos, quando visualizam têm uma melhor aprendizagem, efetivam um resumo, não com palavras, mas com imagens que vêm quando lêem, isso ajuda a pensar e redefinir as informações no texto lido. As visualizações são construções mentais daquilo que não está fisicamente presente, o estudante aprende com os recursos visuais que acompanham alguns textos e eles aprendem a criar suas próprias imagens digitais ou em papel para que os outros também possam ver e melhor entender o que foi lido (WOLSEY; FISHER, 2009).

Quando os alunos aprendem a criar os seus próprios recursos visuais para que outras pessoas possam ver, eles aprofundam o entendimento e fazem ligações com outros conhecimentos, ampliando a aprendizagem.

Segundo Dunn e Dunn (1999), recursos táteis são estratégias essenciais para os adultos que têm como principal força perceptiva o tocar e manipular materiais com o objetivo de obter conceitos e informações, pois para muitas pessoas, ouvir ou ler não proporciona uma retenção inicial ou de longa duração sobre o que lhes é apresentado. Recurso tátil é uma estratégia muito usada pelos Dunns em cursos para professores, pois de acordo com esses autores, os docentes que concebem um conjunto de materiais factuais conseguem conceber aulas práticas para os seus alunos que têm aprendizagem tátil. Os alunos podem ser desafiados e/ou estimulados a produzirem suas próprias estratégias de auto-ensino, após utilizarem variados modelos de jogos e materiais em suas atividades. A utilização de estratégias táteis no aperfeiçoamento das atividades, inclui vantagens como: a imediata verificação/correção; a possibilidade de voltar e verificar o material; envolvimento ativo e direto; aumento do interesse, da motivação; promove a produtividade e diversão; desperta a criatividade; podendo ser individual, com os pares e interação com grupos.

A prática de jogos pode contemplar, além da percepção tátil os outros tipos de percepções e estilos de aprendizagem.

Estratégias que envolvem recursos cinestésicos não são muito utilizadas, mas estão entre as mais importantes abordagens, segundo Dunn e Dunn (1999). As atividades cinestésicas devem ser utilizadas em experiências iniciais de aprendizagem. Envolve todo o movimento do corpo e/ou experiência da vida real, exige dos participantes a ação de aprender

de forma fácil e divertida. Muitos professores necessitam exercer essa prática antes de desenvolvê-la com seus alunos. As vantagens apresentadas no uso de recursos cinestésicos incluem a participação ativa e direta; são jogos e/ou atividades com estilos individuais de aprendizagem; proporcionam imediata autocorreção; podem ser realizados individualmente, em grupo ou em pares; desenvolvem a criatividade, o interesse, a motivação e a diversão.

Preferência pela hora do dia também intervém na aprendizagem, isto é, os níveis de energia de cada pessoa podem variar de turno, cedo ou tarde, no período matutino, vespertino ou noturno, dependendo de pessoa para pessoa. Atualmente a cronobiologia⁴⁸ é muito conhecida e tem verificado, através de extensa investigação, que pessoas com forte preferência por um determinado período do dia, têm um melhor desempenho quando esse tempo é associado com as atividades de aprendizagem. Segundo Milgram, Dunn e Price (1993), 55%, no máximo, de todos os adultos concentram-se melhor no início da manhã, enquanto 28% funcionam melhor à noite, outros ganham vida no final da manhã ou da tarde, e poucos durante a noite e início da madrugada. A preferência pela hora do dia e a relação entre altos e baixos resultados varia muito. E ainda segundo esses autores, a maioria dos adolescentes superdotados e talentosos não são matutinos.

A necessidade de comer ou beber algo enquanto se está aprendendo/concentrando-se é particularmente mais evidente na adolescência (MACMURREN, 1992).

Muitos adultos de processamento global têm melhor desempenho quando estão comendo, bebendo, ou mascando durante a aprendizagem. Os analíticos, no entanto, dificilmente ingerem algo durante a aprendizagem, preferem isto depois da concentração, quando podem relaxar. “Assim, pessoas fortemente globais usam ingestão para relaxar enquanto estiverem sob pressão, enquanto que as pessoas fortemente analíticas usam ingestão após a pressão quando se pode relaxar⁴⁹.” (DUNN; DUNN, 1999, p. 18).

A mobilidade é uma característica comum entre os indivíduos, e há pelo menos três tipos de pessoas que têm dificuldade para permanecer sentado por até meia hora. Pessoas cinestésicas aprendem através de atividade, eles não conseguem concentrarem-se em informações difíceis passivamente. Algumas pessoas não podem manter-se sentadas por mais de 10 ou 15 minutos, requerem um ambiente informal para aprenderem, o qual pode mantê-los por maior tempo atentos. Se necessitam ficar sentados em salas convencionais suas ideias começam a vagar, seu corpo a se contorcer, e a paciência se esgota rapidamente. Os membros

⁴⁸ Cronobiologia é a Ciência que estuda os ritmos e os fenômenos físicos e bioquímicos periódicos que ocorrem nos seres vivos.

⁴⁹ Tradução livre de: Thus, strongly global people use intake to relax while under pressure, whereas strongly analytic people use intake after pressure when they can relax.

do terceiro grupo que necessitam de mobilidade são capazes de sentar e completar uma tarefa, mas, em intervalos designados, necessitam mudar de lugar e direcionarem-se para outra área. O lugar para sentar é o mais importante aspecto desse estilo de aprendizagem. Quando um ser humano está sentado em cadeiras de plástico, aço, ou madeira, 75% do peso total do corpo descansa sobre algumas poucas polegadas quadradas de ossos e, embora a pessoa esteja sentada, seu corpo está em constante movimento (BRANTON, 1966, 1969). Portanto, o *design* da cadeira contribui para com uma maior ou menor concentração.

Muitos homens são fortemente tateadores ou cinestésicos, segundo Dunn e Dunn (1999). Tais autores observaram isso em cursos de aperfeiçoamento para professores. Para atender essas características, eles sugerem iniciar uma aula ou palestra com uma breve explicação do que se necessita para aprender; as escolhas disponíveis para aprender algo; como a aprendizagem pode ser evidenciada; e com que escolhas táteis e cinestésicas podem dominar os conteúdos é uma abordagem que atrai mais homens do que mulheres. Introduzindo uma aula da mesma forma anterior, mas diversificando as escolhas: visual/tátil, visual/cinestésica, ou visual/auditiva atende o estilo visual de homens e mulheres.

5. Elementos psicológicos: Os elementos psicológicos e/ou cognitivos integram o processamento de informações de elemento global versus analítico; área dependente versus independente, concreto versus abstrato, aleatório ou sequencial (elemento hemisférico); e comportamento reflexivo versus impulsivo.

Elemento global e elemento analítico referem-se a como um aluno aprende melhor, o primeiro considera o tópico total de estudo, o segundo aborda a tarefa sequencialmente, um aspecto de uma vez. Os alunos que têm uma preferência pela aprendizagem global estão preocupados com o todo, o significado e os resultados finais. Precisam começar com uma visão geral do grande conjunto, antes de lidar com seus elementos. Os estudantes que preferem um estilo analítico de aprendizagem aprendem um detalhe de cada vez, sequencialmente e ao conhecerem todas as peças, colocam-nas juntas e compreendem o grande conjunto.

Elemento hemisférico é associado ao lado esquerdo ou direito do cérebro dominante. Indivíduos com lado esquerdo dominante tendem a ser mais analíticos ou sequenciais, enquanto que os com lado direito dominante tendem a ser associados a alunos com aprendizagem simultânea ou global. Este elemento de preferência se sobrepõe ao elemento global/analítico.

Elemento impulsivo versus reflexivo refere-se ao ritmo do seu pensamento. Se um indivíduo tira conclusões e toma decisões rapidamente ou se necessita de tempo para pensar sobre as diversas alternativas e avaliar cada uma das possíveis possibilidades antes de tomar uma decisão.

Estilos de aprendizagem não se constituem em uma escolha do estudante, mas sim se desenvolvem desde a infância, quase que subconscientemente. Assim, padrões antigos de opções estudantis acerca da aprendizagem podem ser substituídos por novos, baseados em análise de estilo de aprendizagem (DUNN; DUNN, 1999).

Novos padrões vêm favorecer o sucesso do aluno, pois as atividades passam a ser relacionadas ao seu estilo dominante, até então não reconhecido por ele, o que desencadeia um maior comprometimento, logo maior sucesso na vida acadêmica, bem como fora do universo acadêmico.

O modelo de estilo de aprendizagem de Dunn e Dunn (1999) é baseado nos seguintes princípios:

1. Estilo de aprendizagem é um conjunto biológico e cognitivo de características pessoais que tornam ambientes instrucionais, métodos, e recursos efetivos para alguns alunos e ineficaz para outros (THIES, 1979).
2. A maioria das pessoas tem preferências por algum estilo de aprendizagem, mas essas preferências diferem significativamente de pessoa para pessoa;
3. Existem preferências instrucionais individuais, e o impacto para acomodar essas preferências podem ser medidos de forma confiável e válida (GRIGGS et al., 1994);
4. O importante é proporcionar estratégias instrucionais compatíveis com a maior preferência (BRAIO, 1995);
5. As preferências individuais de estilo de aprendizagem quando acomodadas através de uma complementação educacional e instrucional de ensino e intervenções, resulta no aumento da realização acadêmica e melhora as atitudes estudantis para a aprendizagem (DUNN et al., 1995);
6. Proporcionar ambientes receptivos, recursos e abordagens às pessoas, as fazem obterem maiores conquistas e realizações (DUNN et. al., 1995);
7. Muitos professores podem aprender a utilizar estilos de aprendizagem como fundamentação/base para seus programas de ensino (KLAVAS, 1993);

8. Muitas pessoas podem aprender a tirar proveito de seus pontos fortes de estilos de aprendizagem quando envolvidos em novos ou difíceis assuntos acadêmicos (ALBERG et al., 1992);
9. Acomodar as preferências por estilos de aprendizagem auxilia as pessoas com menor sucesso acadêmico (KLAVAS, 1993).

Estudos de Curry (1987) revisaram 21 diferentes modelos de estilos de aprendizagem/cognitivo através de análises psicométricas e revelaram que o modelo de Dunn e Dunn tem alta confiabilidade e validade nas suas classificações. Outros estudos também comprovaram a confiabilidade do modelo Dunn e Dunn (KIRBY, 1979).

O modelo dos Dunns (1999) tem diferentes versões, e tem por base um diagnóstico com uma prescritiva de abordagem que é iniciada através da identificação dos estilos dos alunos por meio de autorelatório, e aplicação de técnicas complementares de ensino concebidas para responder aos estilos dos alunos. The *Learning Style Inventory* (LSI) contém declarações para o aluno escolher uma opção de resposta que está entre cinco possibilidades. Por exemplo, o aluno lê a seguinte declaração: Comer me distrai enquanto estou estudando, ou quando visualizo aprendo melhor. O aluno escolhe uma das opções: discordo fortemente; discordo; incerto (variável); concordo; e concordo fortemente.

A importância fundamental da estrutura teórica do modelo é a convicção de que os estilos individuais devem ser avaliados, a fim de se proporcionar melhores técnicas de instrução, congruentes ao estilo do aluno, objetivando que os mesmos tenham melhores oportunidades para aprender. O resultado apresentado pelo modelo permite aos estudantes identificarem suas preferências em utilizar elementos de aprendizagem, e aos professores recebem um diagnóstico formal do perfil de seus alunos. O *feedback* inclui conselhos sobre como utilizar os estilos de aprendizagem.

Identificar os estilos de aprendizagem dos alunos de uma turma, não é tarefa fácil e muito mais difícil é atender a cada estudante, pois cada um tem seu conjunto de problemas, estilos de aprendizagem e necessidades. Logo, novas estratégias que envolvam não só os educadores, mas também os administradores, legisladores e pais são necessárias. Neste sentido algumas estratégias podem ser tomadas, tais como: um programa de desenvolvimento pessoal sobre estilos de aprendizagem para professores, supervisores e administradores; os pais precisam saber como cada um de seus filhos aprende, como cada um deve estudar e fazer os trabalhos escolares e como os seus professores ensinam. Programas de formação de professores precisam ser revistos, a fim de que professores universitários ensinem os futuros

professores sobre estilos de aprendizagem e formas de abordagens alternativas de ensino objetivando garantir a melhoria dos estilos individuais dos professores.

Interiorizar o prazer e a facilidade de aprender através de estratégias de aprendizagem pode ter melhor eficácia quando o professor conhece seu próprio estilo de aprendizagem, logo seu melhor estilo de ensinar.

Os trabalhos de Rita e Kenneth Dunn (KOCH, 2007) evidenciam que os alunos aprendem de maneira diferente, e, portanto, os professores tanto de escolas como de universidades devem fornecer múltiplas estratégias para satisfazer os estilos de aprendizagem de todos os alunos, pois segundo Rita Dunn, “Todo mundo necessita de estilos de aprendizagem. Todo mundo precisa saber como podem ser melhor⁵⁰.” (KOCH, 2007, p. 9).

Estando o aluno a par do seu modo particular de aprender, sua aprendizagem é facilitada, ou seja, a partir do momento que o aluno identifica os melhores caminhos para que isso aconteça, ele passa a gostar de aprender, ele torna-se mais absorto, mais comprometido. Melhores resultados são obtidos e o sucesso estudantil estende-se naturalmente para o sucesso da universidade, logo um comprometimento de qualidade do estudante para com sua formação intervêm na qualidade de sua formação bem como na qualidade de sua instituição de ensino.

2.2.1.2 Estilos de aprendizagem refletem arraigadas características da estrutura cognitiva, incluindo “padrões de habilidade”

Os estilos de aprendizagem dessa família não se constituem somente de hábitos ou tendem a específicos atos, mas são formados de hábitos generalizáveis de pensamento, estendíveis a todos os casos possíveis de aplicação, funcionando como uma base que suporta diferentes comportamentos. Assim, os estilos de aprendizagem nessa família não são suscetíveis ao treino, logo se tornam semelhantes às medidas de capacidade, e têm relação a certas características da personalidade, bem como nos processos cognitivos de controle. Essas estruturas cognitivas são concebidas a fim de orientar e modular uma função em relação às unidades e exigências da situação em foco (COFFIELD et al., 2004).

Diversos teóricos têm dedicado seus estudos a essa família de estilo de aprendizagem, tais como Riding (2002) e Messick (1984, 2008). Este último apresenta os estilos de aprendizagem como importantes variáveis atuando na organização e controle da atenção, dos

⁵⁰ Tradução livre de: Everybody needs learning styles. Everybody needs to know how to be the best they can be.

sentimentos e do pensamento. Ele considera os estilos uma ponte cognitiva, uma direção e um modelo efetivo. Riding (2002) aborda a questão do grau de dificuldade da tarefa e/ou a capacidade do estudante com a necessidade de uma maior variedade e/ou intensidade de estilos. Isto será explicado a seguir.

2.2.1.2.1 Richard J. Riding e a estratégia de aprendizagem

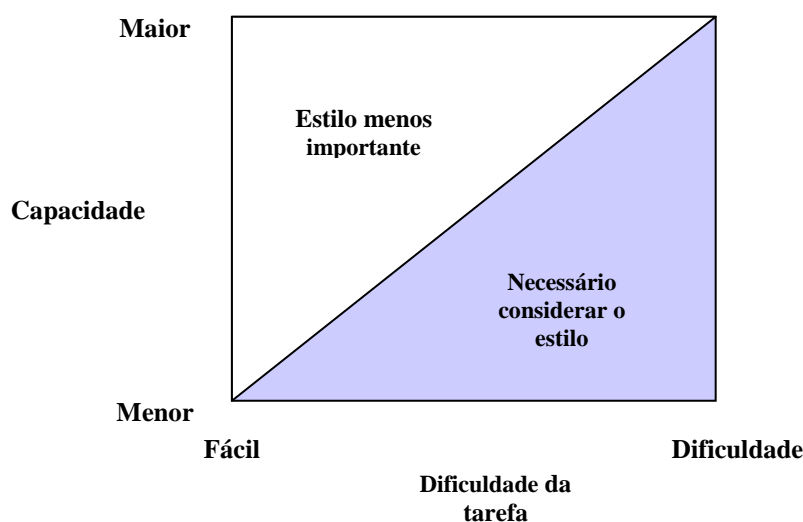
Riding tem pesquisado sobre estilo cognitivo de aprendizagem e de personalidade, e o termo estilo de aprendizagem é considerado por ele e Rayner (1998) como estratégia de aprendizagem. Estilos, para eles, têm outra conotação, têm uma base fisiológica, são fixos e estão na construção das características dos indivíduos, não podem ser mudados, enquanto que estratégias podem ser aprendidas e desenvolvidas e tornam os estilos tão eficazes quanto possíveis em uma determinada situação de aprendizagem. Para Riding (2002) a inteligência também é fixa na pessoa, e o desenvolvimento de estratégias vem compensar as possíveis limitações de inteligência e estilo, particularmente, aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O estilo foca-se na forma de desempenho do aluno e a capacidade (inteligência) é mais voltada ao nível de desenvolvimento. Capacidade tem um campo mais restrito de aplicação que o estilo. Capacidade tem valores definidos anexados a ela e o estilo tem distinção entre as dimensões, ou seja, algumas são melhores que outras. Isso implica que estilo e capacidade intervêm no desenvolvimento de determinada atividade. Quando a capacidade do aluno é menor, e a tarefa a ser realizada aumenta seu grau de dificuldade, há necessidade do aumento da utilização de estratégias de aprendizagem, a fim de tornar o estilo mais eficaz na situação desejada. Isto significa dizer que capacidade e estilo de aprendizagem são grandezas inversamente proporcionais. Uma representação gráfica é dada na figura 14 abaixo.

Para terem-se melhores resultados na aprendizagem, os alunos necessitam desenvolver estratégias de aprendizagem. Eles terão que estar conscientes do grau de dificuldade da tarefa e observar aspectos relacionados ao seu estilo e capacidade de aprendizagem a fim de associar a melhor estratégia possível que venha a contemplar a resolução de determinado problema. Para isso os “Alunos devem ser encorajados a desenvolver estratégias que lhes permitam aprender a utilizar os seus estilos de forma tão eficaz quanto possível, em uma gama de

situações, e, sobretudo quando a situação não se presta naturalmente fácil para o uso de seu estilo⁵¹.” (RIDING, 2002, p. 99).

Figura 14 – Capacidade, complexidade da tarefa e estilo



Fonte: Adaptado e traduzido de Riding (2002).

Encontrar caminhos que venham a desenvolver apropriadas estratégias de aprendizagem, contribui para que a mesma melhore, pois o aluno passa a se interessar mais pelo que está aprendendo, logo as chances de sucesso escolar se tornam maiores.

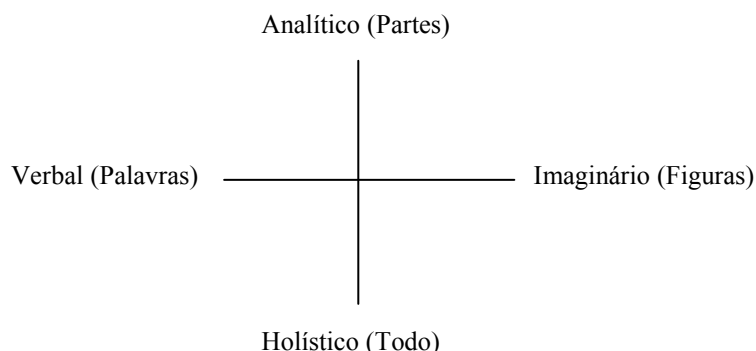
Riding e Rayner definem estilo cognitivo como “uma abordagem habitual e preferida do indivíduo para organizar e representar informações⁵².” (1998, p. 8). Estilo cognitivo reflete o fazer a mais de uma pessoa. Afeta os caminhos através dos quais as coisas e ideias são vistas, influenciando na forma como as pessoas respondem, pensam e tomam decisões. Influencia nas atitudes para com outras pessoas, como também nos caminhos que escolhem para suas vidas. O estilo individual é considerado caminho automático à resposta de informações e situações, é algo constante que não pode ser mudado de vez em quando. Porém, quando as pessoas são conscientes de seus estilos elas podem desenvolver estratégias para utilizar mais efetivamente seus pontos fortes e limitar o efeito dos fracos (RIDING, 2002).

Estilo cognitivo, de acordo com Riding (2002), tem duas dimensões: a holístico-analítica e a verbal-imaginária. Cada dimensão representa um contínuo, e pode ser representado como indica a figura 15:

⁵¹ Tradução livre de: Pupil need to be encouraged to develop learning strategies which enable them to use their styles as effectively as possible in a range of situations, and particularly when the situation does not naturally lend itself to easy use by the style.

⁵² Tradução livre de: An individual’s preferred and habitual approach to organising and representing information.

Figura 15 – As dimensões do estilo cognitivo



Fonte: Adaptado de Richard Riding (2002).

A dimensão verbal-imaginária é relacionada com a forma como a informação é representada, e a holístico-analítica tem a ver com a maneira como o material é estruturado. A posição da pessoa, em uma dimensão do estilo cognitivo, não afeta sua posição na outra. Contudo, a forma como elas se comportam, resultará da influência conjunta de ambas as dimensões.

A dimensão holístico-analítica refere-se às pessoas que têm uma visão global, ou vêem as coisas em partes, organizando as informações de forma holística ou em segmentos. Os holísticos têm a perspectiva do todo e apreciam o contexto geral, enquanto que os analíticos vêem a situação como uma coleção de partes e focam-se em um ou dois aspectos da situação num determinado momento, excluindo as outras partes. Os holísticos têm como ponto negativo a dificuldade em separar o todo, e quando o fazem incorrem no risco de desfocar o significado das partes que compõem o todo, uma vez que para eles é difícil distinguir as questões que compõem o conjunto de uma situação. Já os analíticos tendem a focarem-se em excesso num aspecto do todo por algum tempo, podendo distorcer ou exagerar nesse aspecto, e ainda correm a possibilidade de ficarem de fora do todo da situação, isso constitui o aspecto negativo dos analíticos. Estes têm como habilidades positivas a capacidade de analisar a situação em partes o que viabiliza a possibilidade de rapidamente chegarem ao centro do problema; são bons para detectarem as diferenças e identificarem as semelhanças. Já o ponto positivo dos holísticos corresponde à facilidade de ver o todo da questão, são pessoas de grande visão, conseqüentemente elas têm uma visão balanceada, isso evita atitudes ou visões extremas (RIDING, 2002).

Pessoas que têm uma visão intermediária percebem as vantagens de ambas as partes.

A segunda dimensão, verbal-imaginária, corresponde às pessoas extrovertidas e verbais que representam as informações verbalmente durante o pensamento ou mais introspectivas e que pensam por figuras mentais ou imagens (RIDING; RAYNER, 1998; RIDING; CHEEMA, 1991). Essa dimensão, segundo Riding (2002), tem dois efeitos fundamentais, a maneira como a informação é representada e o foco externo/interno de atenção, os quais implicam no comportamento, no resultado do ensino e nos relacionamentos.

A representação, primeiro efeito, é afetada pela maneira como as pessoas representam as informações durante o pensamento, e isso pode ser verbalmente ou por imagens. Quando uma pessoa lê, ela pode representar as ações associando-as às palavras ou construindo desenhos mentais do que leu. Pode-se, também, fazer as duas associações, ou pode-se ainda, pensar palavras, pensar em termos de desenhos mentais ou imagens. Sob essa perspectiva categorizam-se três grupos de pessoas: as verbalistas, as bimodais e imaginárias. As verbalistas consideram as informações por elas lidas, ouvidas ou vistas, através de associações verbais ou palavras, aprendem melhor lendo o texto, preferem usar a escrita como forma de representação. As imaginárias tendem a representar e/ou associar as informações lidas ou ouvidas através de desenhos e/ou representações de imagens mentais ou escritas, e aprendem melhor olhando as figuras, e por fim as bimodais que tendem a usar os dois modelos de representação. Estas categorias podem ser utilizadas em conjunto e isso pode influenciar positivamente a aprendizagem.

O segundo efeito, o foco externo/interno de atenção, refere-se à atividade que influencia o indivíduo. Verbalistas têm o foco de estímulo externo, têm o contexto social como uma extensão de si mesmo e são socialmente conscientes. Os imaginários têm maior foco interno e são mais passivos, eles vêem o grupo social mais distante deles e são menos conscientes socialmente.

O comportamento da aprendizagem é afetado pela interação da capacidade de trabalho da memória e pelo estilo cognitivo. Um estilo pode afetar a capacidade de memória mais do que outro (RIDING et al., 2002). A capacidade de trabalho da memória influencia no desempenho da aprendizagem de analíticos e verbalistas. Isto ocorre devido aos métodos elaborados de processamento de informações utilizados por esses dois estilos durante a aprendizagem. Elaboradas abordagens produzem bons resultados. Por outro lado os holísticos e imaginários empregam um método mais econômico de processamento, mais intuitivo, que chegam a conclusões através do todo, analisando todas as informações, porém processando-as por amostragens para chegar à informação. Holísticos e imaginários são pouco afetados pelo trabalho da memória enquanto que analíticos e verbalistas são mais afetados. Em suma, as

pessoas aprendem melhor quando as informações podem ser facilmente traduzidas em sua modalidade preferida de representação, e também o próprio conteúdo afeta o desempenho da aprendizagem à medida que passa a ter um significado prático.

2.2.1.3 Estilos de aprendizagem de personalidade relativamente estável

O aspecto comum acerca do estilo de aprendizagem dos modelos agrupados nessa família diz respeito às expressões observáveis de um tipo de personalidade relativamente estável. Dentre os autores que se ocupam dessa família menciona-se: Jackson⁵³ (2002, 2009) com seu modelo híbrido de aprendizagem na personalidade; para ele estilos de aprendizagem são um subconjunto da personalidade que tem uma base biológica; Já Miller (1988, 1991) apresenta um modelo de personalidade estruturado na percepção, memória e pensamento que talvez possa proporcionar uma base conceitual útil para a compreensão das diferenças individuais na aprendizagem; e Apter (2001) com sua Teoria da Inversão, a qual apresenta-se a seguir.

2.2.1.3.1 Michael J. Apter: Teoria da Inversão

Apter é um psicólogo pesquisador que tem dedicado anos de estudo no desenvolvimento da Teoria da Inversão. Esta teoria é definida como uma teoria de estrutura fenomenológica (estrutura da experiência) da motivação, emoção e personalidade.

A Teoria da Inversão de Apter (2001) fornece uma análise da experiência da vida diária, proporcionando assim uma estrutura para a compreensão do comportamento e das experiências das pessoas, isto é, analisa experiências da vida mental. Mostra a personalidade do ser humano em termos dinâmicos, pois para ele a personalidade não é um tipo fixo, mas sim uma ação recíproca entre a inversão dos estados motivacionais, onde as diferenças interindividuais não podem ser compreendidas sem referência às diferenças intraindividuais. Os diferentes tipos de personalidade e/ou estilos emocionais estão baseados em um valor e/ou motivo, seja ele de liberdade, controle ou realização. Isto significa que as pessoas vão ver o mundo e atuar nele de maneiras diferentes em situações diferentes, e que o estado

⁵³ Maiores informações a respeito dessa teoria disponíveis em: <<http://www.cymeon.com/publications/default.asp>> Acesso em 27 de ago. de 2011.

motivacional é um fator interveniente nessa atuação. Portanto, a Teoria da Inversão enfatiza a inconstância, inconsistência e a complexidade do comportamento.

No sentido acima apontado, a Teoria da Inversão constitui-se em uma teoria da personalidade, e não em um estilo de aprendizagem. Entretanto, a aprendizagem não pode ser entendida isolada da motivação e/ou da emoção. E essa teoria torna-se relevante quando aplicada aos estilos de aprendizagem, pois sua força encontra-se na capacidade de identificar a necessidade da inversão, a necessidade de mudar de estado, a fim de que um novo estado venha responder às necessidades atuais. Este estado pode ser autoidentificado como também identificado por outras pessoas.

A vida mental, estudada por Apter (2001), é percebida sob quatro domínios: meio-fim, normas, operações e relacionamentos, e suas mudanças são vistas no interior de cada domínio bem como entre eles.

Meio e fim corresponde à consciência de um direcionamento e das rotas que implicam esse direcionamento, como também a consciência de onde se está indo, de propósitos, de ações e do que se está fazendo para se chegar ao fim desejado.

O domínio das normas é estruturado em termos de regras que regem o modo de comportamento, tais como leis, ordens, hábitos rotineiros e outros.

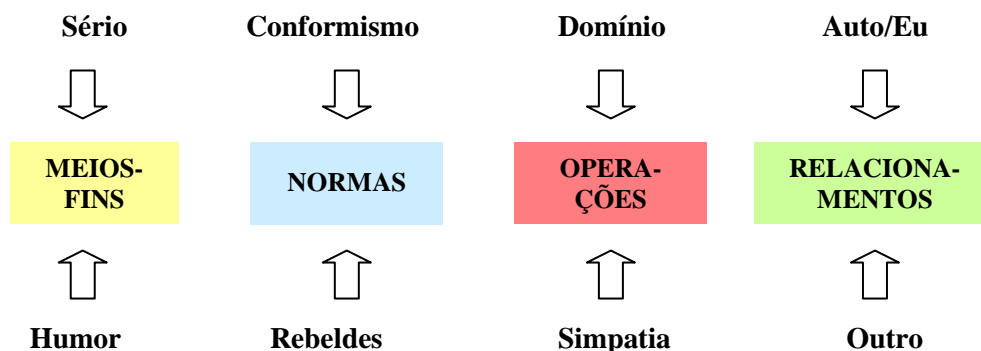
O terceiro domínio corresponde às experiências referentes às operações, ou seja, as pessoas sempre estão conscientes quando estão interagindo com alguma coisa ou alguém, quando interagem com uma ideia ou imagem, operações que envolvem dinheiro, palavras etc.

O último domínio refere-se às experiências de relacionamentos, nas quais as pessoas estão conscientes do que se passa entre elas, se a relação é direta, se pode ser aberta ou fechada, formal ou não. O cerne da Teoria da Inversão está em duas maneiras opostas de experienciar cada um dos quatro domínios, como pode ser visto na figura 16.

De acordo com Apter (2003), os estados opostos sério e humor denotam as seguintes características: os sérios têm as metas, valores e ambições voltadas para o futuro, pensam no futuro, evitam os riscos à excitação e à ansiedade, não conhecem o humor ou a alegria. Já no estado caracterizado como humor as pessoas levam as situações mais na brincadeira, têm momentos de alta energia, centram-se no presente, gostam da excitação, evitam o tédio, não têm ambições e vivem o presente.

Os conformistas têm características como deveres, normas, tradição de valores, buscam identidade no grupo, apoiam-se no que os outros fazem e experimentam a raiva. Enquanto que os rebeldes desejam liberdade, mudanças e consideram regras como algo restrito, eles tem valores de inovação, não apresentam constrangimentos e querem fazer seu próprio caminho.

Figura 16 – Domínios da Teoria da Inversão



Fonte: Traduzido e adaptado de Apter (2001).

O estado de domínio é caracterizado por valores de controle e força, busca-se nesse estado a competência e o orgulho, tem-se o sentimento de poder. No seu estado oposto, a simpatia, busca-se relacionamentos, conexão pessoal e há valores de compaixão.

O último par de opostos denota por um lado, a auto-orientação focando nas necessidades pessoais, tem valores de autoconhecimento e responsabilidades pessoais, do outro lado há generosidade, doação, foca nas necessidades dos outros e há a valorização do grupo.

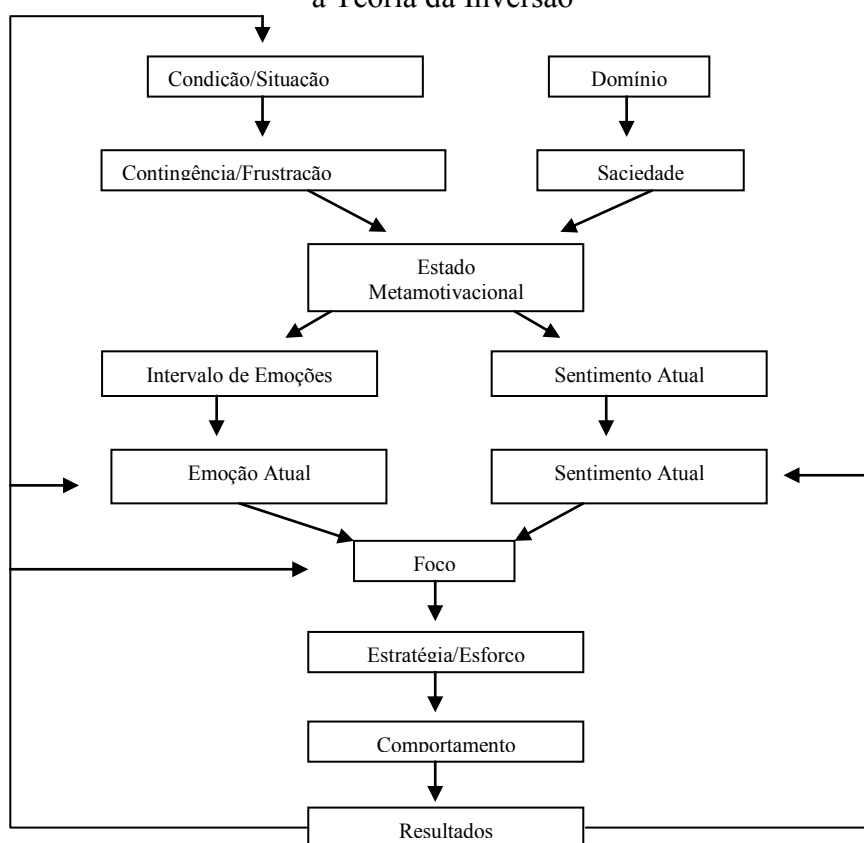
A estrutura apresentada na figura 16, composta de oito estados motivacionais, representa um conjunto de motivos psicológicos experimentáveis, através do qual a vida mental é organizada no período em que quatro elementos do conjunto estão ativados. Esse estado que parte de um conjunto de motivações psicológicas básicas e que são experimentadas é chamado de estado metamotivacional. Esse estado, quando interpretado de uma maneira particular, é dito um estilo motivacional, ou seja, quando é dada especial atenção ao modo geral de ver e agir que está relacionado com a motivação em foco.

Dos oito estados, quatro estão ativos em um determinado momento e são definidos de acordo com cada situação e momento vivido, sendo que as emoções e sentimentos vêm de um ou outro desses oito estados motivacionais, onde o reverso atua regularmente, isto é, há a passagem do estado de um par ativo para outro estado do par. Reversões existem, são saudáveis e necessárias, uma vez que equilibram as necessidades emocionais e relacionam o estilo pessoal às necessidades de uma situação ou às características de outra pessoa.

Há três tipos de fatores que influencia na ocorrência do reverso, a saciedade, a contingência e a frustração. O nível de saciedade provém do período em questão e é influenciado pela dominância, enquanto que os dois últimos são provenientes do estado do

ambiente, ou seja, da situação. Esses três fatores atuam no estado metamotivacional, e este determina intervalos de sentimentos e de emoções, os quais por sua vez conduzem ao comportamento/desempenho. Entretanto, o comportamento vai ser determinado de acordo com o atual sentimento e emoção, isto é, de acordo com o estado metamotivacional em foco, e também dependerá da estratégia favorita da pessoa, bem como do tempo, esforço e comprometimento que a pessoa investe na atividade, chegando-se assim a um determinado resultado, e de acordo com o desempenho desse resultado irá se determinar quais as emoções e os sentimentos que surgirão a seguir e qual estado será o mais focado. Assim, o resultado alcançado representará uma nova situação, originando um novo ciclo de estados, sentimentos e comportamentos (APTER, 2001, 2003). Esse ciclo atua em cada um dos estados que compõe o conjunto de motivos psicológicos experimentáveis. Isso é indicado na figura 17 como estado metamotivacional.

Figura 17 – Padrão de influências subjacentes à experiência e comportamento, de acordo com a Teoria da Inversão



Fonte: Traduzido e adaptado de Apter (2001).

Há na Teoria da Inversão a estrutura sincrônica de oito pares de estados e há a estrutura diacrônica (representada na figura 17), ou seja, na primeira os estados ocorrem ao mesmo tempo e na segunda a evolução é temporal.

A Teoria da Inversão é uma ferramenta que possibilita explorar e compreender a personalidade de cada um, as mudanças pessoais e oportuniza o reconhecimento das emoções, o que as motiva e a relação entre elas. Permite, também, responder às novas formas de emoções.

As reversões, embora sejam um tanto involuntárias, podem ser desencadeadas por mudanças ambientais percebidas, gerando então um controle voluntário, onde cada estado motivacional é dirigido pela necessidade psicológica que é caracterizada por um particular estilo de interação com o mundo. Assim, devido ao controle e/ou esforço voluntário, os resultados da aprendizagem podem ser melhores. Percebe-se, então, que do esforço empenhado dá-se um novo comportamento que, quando comprometido com o objetivo em foco, proporciona melhores resultados.

2.2.1.4 Estilos de aprendizagem de preferência flexível e estável

Para os pesquisadores dessa família, um estilo de aprendizagem não é um traço fixo, mas sim uma preferência diferencial para a aprendizagem, a qual varia de acordo com cada situação. Destacam-se nessa família de estilos de aprendizagem os trabalhos de Kolb (1981, 1984); os estudos de Honey e Mumford (2006) baseados em torno dos quatro estágios do ciclo de aprendizagem de Kolb (ativo, reflexivo, teórico e pragmático) e o modelo de Felder e Silverman⁵⁴ (1988), voltado para o contexto da Engenharia. O mesmo é inspirado no modelo de Kolb e tem por objetivo o equilíbrio entre os métodos de ensino. Apresenta-se a seguir a aprendizagem e seus estágios segundo Kolb.

2.2.1.4.1 David Kolb: aprendizagem e seus quatro estágios

A carreira estudantil é gerada e modelada na comunidade universitária que é responsável pelo desenvolvimento intelectual, moral e pessoal de seus membros. Entretanto, a ênfase a tais aspectos é, na maioria das vezes, dada de forma linear, desconsiderando a diversidade de vias existentes entre as diferentes disciplinas e profissões que podem

⁵⁴ Maiores informações acerca desse modelo disponível em: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning_Styles.html> Acesso em: 25 de set. de 2011.

proporcionar o crescimento e desenvolvimento humano. Existe uma inadequação fundamental entre aprendizagem pessoal e os estilos de aprendizagem que demanda cada disciplina (KOLB, 1981).

Que disciplinas inclinam para diferentes estilos de aprendizagem, é evidente a partir das variações entre as suas principais tarefas, tecnologias e produtos, os critérios de excelência acadêmica e da produtividade, os métodos pedagógicos, métodos de pesquisa, e os métodos para registrar e descrever o conhecimento. Disciplinas mostram a variação sociocultural, as diferenças de professores e a demografia de estudantes, personalidade e aptidões, bem como as diferenças de valores e normas dos grupos⁵⁵. (KOLB, 1981, p. 233).

Neste sentido, estudar as disciplinas a partir da perspectiva de aprendizagem do aluno oferece a possibilidade de um maior sucesso estudantil, “particularmente se a aprendizagem é definida não no sentido estreito psicológico de modificação de comportamento, mas no sentido mais lato de aquisição de conhecimentos⁵⁶.” (KOLB, 1981, p. 234).

Cada disciplina tem seu compromisso com a aprendizagem do aluno, assim um conjunto de diferentes disciplinas proporciona uma melhor formação ao final do curso. A aquisição de conhecimentos nas disciplinas acadêmicas, sob a perspectiva do processo de aprendizagem, define uma variedade de verdades e interações e uma maior compreensão de como os alunos adquirem conhecimento através de diferentes formas. Isto é, o processo de desenvolvimento do aluno é um produto da interação entre as suas escolhas e experiências de socialização em disciplinas acadêmicas.

Investigações e teorias voltadas ao desenvolvimento intelectual e estilo cognitivo dos alunos têm apresentado resultados positivos ao processo de aprendizagem. Os trabalhos de Kolb (1981; 1984) centram-se em uma abordagem de aprendizagem que visa integrar fatores cognitivos e socioemocionais em uma teoria de aprendizagem experimental, o Modelo Experimental de Aprendizagem. Esse modelo integra uma variedade de linhas de pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo e estilos cognitivos, resultando num processo de aprendizagem consistente com a estrutura da cognição humana e com as fases de crescimento e desenvolvimento humano. Tem como característica a experiência durante o processo de aprendizagem, o que a diferencia de outras teorias cognitivas de aprendizagem. O processo de

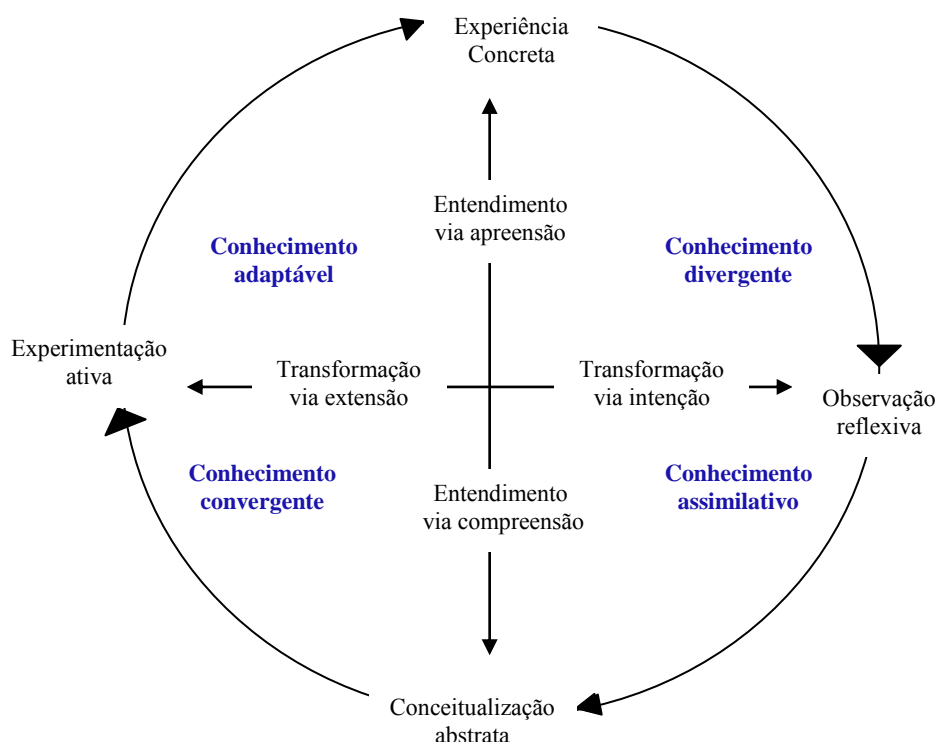
⁵⁵ Tradução livre de: That disciplines incline to different styles of learning is evident from the variations among their primary tasks, technologies and products, criteria for academic excellence and productivity, teaching methods, research methods, and methods for recording and portraying knowledge. Disciplines even show sociocultural variation, differences in faculty and student demographics, personality and aptitudes, as well as differences in values and group norms.

⁵⁶ Tradução livre de: Particularly if learning is defined not in the narrow psychological sense of modification of behavior but in the broader sense of acquisition of knowledge.

aprendizagem é conceitualizado de tal forma que as diferenças nos estilos individuais de aprendizagem e ambientes de aprendizagem podem ser identificadas.

Kolb (1981, 1984) postulou que a aprendizagem é concebida como um ciclo de quatro estágios, envolvendo quatro modelos adaptativos de aprendizagem: Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceitualização Abstrata e Experimentação Ativa.

Figura 18 – Estrutura da dimensão fundamental ao processo de aprendizagem experimental e o resultado básico das formas de conhecimento



Fonte: Traduzido e adaptado de Kolb (1984).

A experiência concreta é tida como base para observação e reflexão que são utilizadas para construir uma ideia, conceitos e generalizações; tais implicações são testadas em novas situações, gerando novas experiências, evidenciando o ciclo.

Os quatro estágios da aprendizagem de Kolb (1984) indicam que a aprendizagem exige habilidades que são opostos polares, isto é, experiências concretas por um lado e conceitualização abstrata por outro; experimentação ativa versus a observação reflexiva.

Aspectos como percepção e imitação, de acordo com a figura 18 correspondem ao processo de apreensão, e imagem mental corresponde ao processo de compreensão. Para o aspecto operativo há uma correspondência entre ação e processo de extensão, e entre operações intelectuais e o processo de intenção. Assim, de acordo com Kolb (1984), a

aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta é entendida através da apreensão e transformada através da intenção, resulta no conhecimento divergente. O conhecimento assimilativo resulta da experiência entendida através da compreensão e transformação por meio da intenção. A experiência entendida através da compreensão e transformada por meio da extensão resulta no conhecimento convergente. E por fim, quando as experiências são entendidas por apreensão e transformadas por extensão, resulta o conhecimento adaptável.

O ponto central dessa ideia é que aprendizagem, logo conhecimento, requer experiência e alguma transformação. Experiência e transformação isoladas não resultam em aprendizagem. No processo de aprendizagem, há um movimento intercalando o papel de ator e espectador ao mesmo personagem, ou seja, a aprendizagem ocorre da interação entre os quatro estágios apresentados. Portanto, para que ocorra uma aprendizagem de qualidade há a necessidade dessa interação, ou seja, há a necessidade de uma participação do aluno tanto como ator como espectador.

Esse modelo estrutural de aprendizagem pode ser governado por um ou todos os processos, interagindo simultaneamente. Kolb (1984) compara a estrutura desse modelo a um instrumento musical, pois o processo de aprendizagem musical representa uma sucessão e uma combinação de notas tocadas no instrumento ao longo do tempo, onde as melodias e temas têm uma forma única. A esses padrões únicos ele chama de estilos de aprendizagem, os quais não são concebidos como traços de personalidade, mas sim como possibilidades no tratamento das estruturas flexíveis de aprendizagem humana. Nestas estruturas encontram-se possibilidades de melhor pensar os estados ou orientações a fim de se alcançar a estabilidade através de padrões de operação compatíveis com as atividades em foco, o que melhora as competências.

De acordo com Kolb (1981), cada um de nós desenvolve seu estilo de aprendizagem, o qual tem pontos fortes e fracos, ou seja, o ser humano tem uma estrutura flexível para a aprendizagem. Assim, a combinação de todas as quatro formas de aprendizagem – apreensão transformada por extensão (adaptável); apreensão transformada por intenção (divergente); compreensão transformada por intenção (assimilativa) e compreensão transformada por extensão (convergente) – pode produzir altos níveis de aprendizagem, uma vez que contempla o estilo maior de cada pessoa associado aos demais.

Estilos de aprendizagem individuais são complexos e difíceis de serem colocados dentro de simples tipologias. Neste sentido, as pesquisas do Kolb acerca de estilos de aprendizagem começam examinando as diferenças generalizadas nas orientações de aprendizagem,

baseando-se no grau com que as pessoas enfatizam os quatro modelos do processo de aprendizagem. Essa medida é feita através de um teste de autorrelato, chamado o *Learning Style Inventory* (LSI).

Este instrumento desenvolvido por Kolb (1976a), foi utilizado para medir diferenças em estilos de aprendizagem junto às duas dimensões básicas de domínio cognitivo: concreto-abstrato e ativo-reflexivo. Os resultados estatísticos identificaram quatro tipos de estilos de aprendizagem:

1. **Convergente.** Estilo de aprendizagem que enfatiza conceituação abstrata e experimentação ativa. A força reside na aplicação prática das idéias. A característica dessa aprendizagem está no „Como“? Pessoas com esse estilo organizam o conhecimento através do raciocínio hipotético-dedutivo, concentrando sobre problemas específicos. Preferem lidar com coisas e não com pessoas (HUDSON, 1966). Têm interesses estreitos e geralmente se especializam nas Ciências Físicas. As pesquisas de Kolb (1976a) evidenciam este estilo de aprendizagem em muitos engenheiros. Para essa aprendizagem ser eficaz, segundo Felder (1996), o professor deve atuar como um treinador, proporcionando orientações práticas e *feedback*.
2. **Divergente.** Estilo de aprendizagem que enfatiza experiências concretas e observação reflexiva. A maior força está na capacidade imaginativa. Sua característica está no „Por quê“? Pessoas com esse tipo de aprendizagem têm capacidade de visualizar situações concretas sob várias perspectivas. Estão interessadas em pessoas e tendem a ser imaginativas e emocionais. O interesse é voltado à cultura e tendem a se especializar nas artes. As investigações do autor mostram que esse estilo é de pessoas com características humanas e origem em artes liberais. São advogados, gestores, consultores. Aqui o professor deve agir como um motivador, segundo Felder (1996).
3. **Assimilador.** Estilo de aprendizagem que enfatiza conceituação abstrata e observação reflexiva. A força está na criação de modelos teóricos. Sua característica está no „O quê“? „Qual“? São pessoas que se distinguem no raciocínio, em assimilar observações díspares em uma explicação integrada (GROCHOW, 1973). Preocupadas mais com os conceitos abstratos e menos com a utilização prática da teoria. É um estilo de aprendizagem, característico das bases matemáticas e ciências básicas. Pessoas com esse estilo de aprendizagem frequentemente encontram-se em pesquisas e departamentos de planejamento (KOLB, 1976a). Para que essa aprendizagem seja eficaz, segundo Felder (1996), o professor deve ser um perito.

4. Acomodador. Estilo de aprendizagem que enfatiza a experiência concreta e ativa experimentação. A sua maior força está na realização das coisas, de planos e experiências e no envolvimento em novas experiências. Sua característica está no „De qual“? Pessoas com esse estilo tende a sobressair em situações que exigem a adaptação a determinadas circunstâncias imediatas. Tendem a resolver problemas através do processo de tentativa e erro (GROCHOW, 1973). Pessoas com esse estilo normalmente são encontradas em postos de trabalho com marketing e vendas. Aqui, de acordo com Felder (1996), o professor deve maximizar as oportunidades para os alunos descobrirem as coisas por si.

Para um professor proporcionar uma melhor aprendizagem a todos os alunos, necessita observar que os mesmos têm diferentes estilos de aprendizagem, logo, abordar os quatro modelos é relevante. O professor pode fazer isso, explicando a importância de cada tópico novo, estará voltado a alunos com estilo convergente; apresentando as informações básicas e os métodos associados com o tema, estará atendendo os divergentes; proporcionando oportunidades para a prática dos métodos, contempla os assimiladores; e incentivando a exploração de aplicações, atende os acomodadores/adaptáveis. Isso evidencia um “ensino ao redor do ciclo” e foi originalmente cunhado para descrever esta abordagem instrucional (FELDER, 1996).

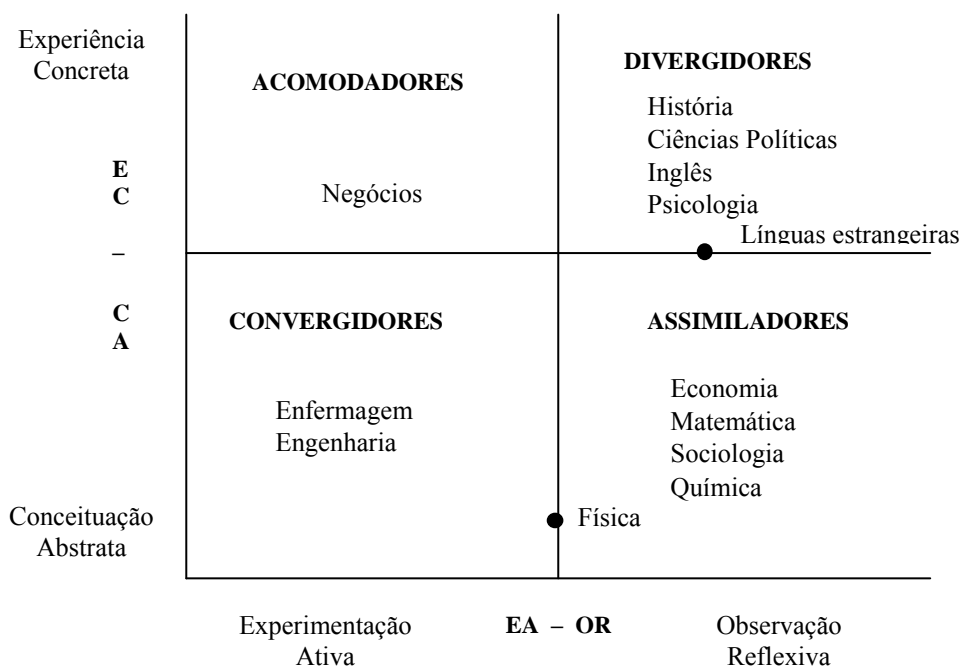
Kolb (1976b) descobriu através de dados coletados (800 gerentes) sobre resultados de aprendizagens que os estilos de aprendizagem se correlacionam com especializações específicas (representados na figura 19 abaixo). Isso parece evidenciar que as disciplinas acadêmicas requerem diferentes estilos de aprendizagem e que certos estilos são mais bem adaptados para específicas especializações.

O modelo de aprendizagem experimental proporciona um quadro para conceituar as diferenças individuais nos estilos de aprendizagem e adaptação social, sugere direções normativas para o desenvolvimento humano. Os estilos de aprendizagem individual além de influenciarem a aprendizagem acadêmica, abordam amplos aspectos de adaptação para a vida, tais como tomada de decisão, solução de problemas e estilo de vida em geral. A teoria da aprendizagem experimental é um conceito que descreve o processo central da adaptação humana ao ambiente social e físico. A aprendizagem humana envolve uma série de conhecimentos acumulados culturalmente, envolve sua natureza e organização, e os processos individuais de cada aluno contribuem para o desenvolvimento desse conhecimento. Os estilos individuais de aprendizagem são modelados pela estrutura de conhecimentos de cada um. Para que se possa compreender melhor a aprendizagem, há a necessidade de melhor

compreender a natureza do conhecimento humano, as formas e os processos com que ele é criado e recriado

A figura 19 sugere que as dimensões concreto-abstrata e ativo-reflexiva, identificadas na teoria experimental da aprendizagem, diferem fortemente entre as disciplinas acadêmicas.

Figura 19 – Estilos de aprendizagem e especialização



Fonte: Traduzido e adaptado de Kolb (1981).

Kolb afirma que há uma qualidade da aprendizagem que não pode ser ignorada. “Isto é assertivo, é um movimento para frente, e pró-ativa. Aprender é impulsionado pela curiosidade sobre o aqui-e-agora e a antecipação do futuro⁵⁷.” (1984, p. 132).

Se o aluno quer crescer, evoluir, se tem a vontade de ter e estar em um futuro melhor, é natural o desenvolvimento da necessidade de aprender, de saber fazer e ser melhor. E junto à vontade e à necessidade vem a curiosidade, através da qual o aluno apresenta e desenvolve uma maior responsabilidade sobre suas atividades. O aluno passa a ser o maestro do seu processo de aprendizagem. Isto significa que o comprometimento com sua aprendizagem é o fator determinante para seu sucesso ou não, quer seja na instituição de ensino ou fora dela.

⁵⁷ Tradução livre de: It is assertive, forward-moving, and proactive. Learning is driven by curiosity about the here-and-now and anticipation of the future.

2.2.1.5 Passar de estilos de aprendizagem para abordagens de aprendizagem, estratégias, orientações e concepções de aprendizagem.

Os teóricos da família de estilos de aprendizagem que passam de estilos para abordagens, estratégias, orientações e concepções de aprendizagem preferem adotar o termo estratégias ou abordagens de aprendizagens, e não estilos de aprendizagem. Para eles estratégias ou abordagens de aprendizagens denotam uma visão mais holística e ativa para a aprendizagem. Essa visão envolve o assunto em foco, a disciplina, a organização curricular, a avaliação, as experiências dos alunos e a cultura institucional. Autores como Marton e Säljö (1976), pertencentes a essa família, abordam dois níveis de processamento em relação à aprendizagem: de um lado está o nível superficial e de outro, o nível aprofundado. Para o primeiro nível o foco está na reprodução do conhecimento e na maioria das vezes é mantida uma estratégia de aprendizagem, enquanto que no nível aprofundado o aluno é direcionado a compreender o problema ou a situação em foco. Pask (1976a; 1976b) também está nessa família e os estilos de aprendizagem são chamados por ele de serialista versus holístico; os trabalhos de Biggs (1976), incluídos nessa família, abordam questões tais como a realização, a internalização e a utilização relacionadas às formas de motivação e estratégias de estudo. O modelo de Entwistle (1981, 2005) também faz parte dessa família e descreve as maneiras através das quais os estudantes escolhem e lidam com uma determinada tarefa de aprendizagem.

2.2.1.5.1 Noel Entwistle: fatores que intervêm na aprendizagem

Noel Entwistle é um psicólogo educacional britânico, professor de Educação e diretor do Centro de Pesquisa da Aprendizagem e Instrução da Universidade de Edinburgo. Seus estudos têm contribuído para o entendimento de como o ensino e avaliação afetam a qualidade da aprendizagem na Educação Superior. Suas áreas de interesse são: aprendizagem estudantil e psicologia educacional, dentro das quais têm desenvolvido, juntamente com seus pares da Universidade de Lancaster e da Universidade de Edinburgo um modelo conceitual e uma metodologia quantitativo - qualitativa voltada para a aprendizagem estudantil. Seus trabalhos objetivam identificar as abordagens de aprendizagem utilizada pelos estudantes, a base de domínio do conhecimento, o desenvolvimento intelectual dos mesmos, como também as habilidades e atitudes necessárias a fim de tornar a aprendizagem mais efetiva. Ou seja, explora vários fatores que podem vir a intervir na aprendizagem, tem uma visão ativa de

abordagens e estratégias. Entwistle se inspirou nos trabalhos de Marton e Säljö (1976), de Pask (1976a) e nos de Biggs (1976).

Os estudos de Biggs (1976, 1979) apontaram a importância da motivação e da personalidade. Ele desenvolveu um inventário abordando ideias relacionadas à literatura cognitiva e informações da Psicologia. De acordo com esse autor, as informações entram no sistema de memória através dos sentidos, ativando no sistema uma série de processamentos através da excitação, envolvendo interesse ou ansiedade. Esse modelo sugere diferentes níveis de processamento, diferentes formas e escalas de excitação. Os processos de aprendizagem foram identificados como hábitos de fato (*fato-rote*) e aprendizagem significativa. Esse inventário incluiu diferentes formas de motivação e estratégias de estudo dentro de três domínios: a realização, a internalização e a utilização. Cada um deles contém aspectos cognitivos e motivacionais. O estudo de ideias e organizações, no fator realização, corresponde aos aspectos cognitivos, e a necessidade de sucesso, ao fator motivacional. A internalização tem como aspecto cognitivo a assimilação de significados, enquanto o motivacional indica o interesse intrínseco nos conteúdos do curso, a vontade de compreender. O fator utilização aborda o fator cognição como um estudo dirigido para aquisição dos conhecimentos necessários, aceitação um tanto passiva do que é apresentado, e a questão emocional é mais extrínseca apresentando uma ansiedade sobre trabalhos do curso e avaliações e o medo do fracasso.

Pask (1976b) desenvolveu o que ele chamou de teoria conversacional da aprendizagem, na qual descreve como um estudante trabalha para uma completa compreensão do tópico em questão. Ele argumenta que o total entendimento só ocorre quando o estudante pode explicar o tópico por reconstrução e demonstrar que os princípios aprendidos podem ser aplicados em novas situações. Sua teoria também indica que analogias apropriadas são importantes partes do entendimento, como o reconhecimento de passos lógicos e processos através dos quais, o tópico é construído.

Estudos de Pask (1976a, 1988) afirmam que há diferenças entre as estratégias utilizadas pelos alunos, sendo que alguns adotam, desde o início, uma estratégia holística na realização da tarefa; assimilam ideias a partir de outras matérias relacionando-as a situações hodiernas ou com experiências pessoais; buscam abordagens alternativas para os problemas; usam idiossincráticas analogias e mais de uma característica em um momento. Outros utilizam uma estratégia serialista/cartesiana, onde eles usam regras e procedimentos na construção da compreensão das informações, dos fatos e atividades, dão detalhes isolados, mantêm um tópico de cada vez, seguem passo a passo a realização das atividades e dão específicas

hipóteses. Os alunos de característica holística têm a tendência de fazerem inapropriadas ligações entre as idéias e usam analogias vazias, são chamados de *globetrotting*, ou seja, alunos que divagam. Já os de característica *serialists* têm insuficientes explicações nos detalhes e falham na utilização de princípios comuns, são chamados de *improvidence*, isto é, não são providentes no que fazem.

Segundo Pask (1988), a tendência geral para adotar uma estratégia particular de aprendizagem é denominada de estilo de aprendizagem. O estilo de preferência holístico é chamado de compreensão da aprendizagem, e envolve a construção/descrição do que é conhecido. O estilo de preferência *serialists* é chamado aprendizagem operacional, onde as facetas do processo de aprendizagem estão interessadas em dominar os detalhes processuais. Alguns alunos são capazes de adaptar suas estratégias de aprendizagem tanto por compreensão como por operação, e usam ambas quando possível. Esses alunos têm um estilo de aprendizagem versátil. As estratégias holísticas e cartesianas estão relacionadas com abordagens profundas e superficiais na aprendizagem.

Estas abordagens de aprendizagem foram introduzidas por Marton e Säljö (1976, 1997) e identificadas como dois níveis de processamento em termos de aprendizagem material: profunda e superficial. Nos estudos desses autores, os estudantes foram convidados a ler um artigo acadêmico e a responder as questões sobre ele depois, ou seja, foi apresentada uma aprendizagem no âmbito de um específico contexto. As descrições dos estudantes sugeriram diferenças, as quais foram descritas como níveis de transformação. De um lado está a atenção superficial onde a atenção do aluno é direcionada para o aprendizado do teste em si, isto é, ele tem uma concepção reprodutiva da aprendizagem. Mantém-se uma rotina estratégica de aprendizagem. Enquanto no nível mais profundo o aluno é direcionado para o conteúdo da aprendizagem, é induzido a compreender o que o autor quer dizer. Assim, o processo profundo de aprendizagem está associado à intenção de compreender, enquanto o processo superficial está acompanhado da intenção de reproduzir.

Os interesses e objetivos dos alunos são fundamentais para o aprofundamento na abordagem que eles darão a sua aprendizagem. Os estudantes apresentam dois enfoques de interesse quando ingressam na Educação Superior: de um lado há os que se sentem desafiados intelectualmente, querem atingir os mais altos graus avaliativos, de outro lado estão os preocupados em obterem uma qualificação que garanta um emprego seguro. O primeiro refere-se a uma orientação acadêmica e o segundo, a uma orientação profissional. Estas diferenças afetam não apenas o grau de esforço que será colocado no curso, mas também o tipo de esforço.

Os conceitos de Pask (1988), de Biggs (1976) e os de Marton e Säljö (1976) são oriundos de experimentos naturalísticos. As alternativas conceituais de aprendizagem desses autores serviram de base para a análise e reformulação do inventário de Entwistle, Hanley e Hounsell (1979), o *Approaches to Studying Inventory (ASI)*, datado de 1981, o qual está representado na figura 20.

Figura 20 – Um modelo de estilos e abordagens de aprendizagem

Abordagem ou Estilo	Processo		Resultados
	Estágio I	Estágio II	
Abordagem profunda/versatilidade	Todos os quatro processos a seguir são utilizados apropriadamente para alcançar o entendimento.		Nível aprofundado de entendimento
Compreensão da aprendizagem	Construção e descrição total do conteúdo em questão.	Reorganizando informações recebidas, relacionando com conhecimentos prévios, ou experiências e instituindo significado pessoal.	Incompleto entendimento devido a <i>globetrotting</i> .
Operacionalização da aprendizagem	Detalhada atenção nas evidências e passos da argumentação.	Relatando evidência para conclusão e mantendo uma postura crítica e objetiva.	Incompleto entendimento devido à <i>improvidence</i> .
Abordagem superficial	Memorização	Overlearning (continuando os estudos)	Superficial nível de entendimento

Fonte: Traduzido e adaptado de Entwistle e Ramsden (1983).

Este instrumento se centrou nas experiências diárias de estudo, onde os alunos indicaram que suas abordagens de estudo variam dependendo do curso e do professor, e que essas abordagens desenvolveram importantes hábitos de estudo, em suma, tentou entender as abordagens para a aprendizagem. A análise desse novo instrumento produziu três fatores que reuniram três distintas séries de intenções: motivação, os processos de aprendizagem e os processos de estudo (ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983).

O *Approaches to Studying Inventory*, evoluiu ao longo de trinta anos, e procurou abranger a complexa teia de influências que liga motivação, métodos de estudo e desempenho acadêmica com os intervenientes de ensino, do *design* do curso, do ambiente estudantil, dos métodos de avaliação e das abordagens dadas à aprendizagem (COFFIELD et al., 2004).

O inventário evoluiu e apresenta cinco versões, as quais foram desenvolvidas e aprimoradas com base nas anteriores. O ASI – *Approaches to Studying Inventory*, foi concebido principalmente para explorar as inter-relações entre as abordagens de aprendizagem descritas por Marton e Säljö (1976) e estilos de aprendizagem introduzidos por Pask (1988). Depois do ASI, tem-se o *Course Perception Questionnaire (CPQ)*; o *Revised*

Approaches to Studying Inventory (RASI); o *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)* e o *Approaches to Learning and Studying Inventory (ALSI)*. Todas essas versões vêm refinar a conceituação de escalas originais, sendo acrescentadas novas a fim de acompanhar as pesquisas mais recentes. O mais recente inventário, o ALSI é destinado a investigar como específicas alterações no ambiente de ensino e aprendizagem afetam as abordagens de estudo dos estudantes (ENTWISTLE; MCCUNE, 2004).

O modelo de Entwistle (1998) descreve a maneira escolhida pelos estudantes para aprenderem uma determinada tarefa, observando a percepção e a estratégia cognitiva utilizada pelos alunos para resolvê-la. Esta investigação decorre de uma série de conceitos ligados à perspectiva de aprendizagem.

De acordo com Entwistle, Entwistle e Tait (1992), espera-se dos estudantes, na Educação Superior, que aprendam a pensar e a usar caminhos que evidenciam as características próprias da disciplina em foco, onde a essência da compreensão está na ligação entre as novas ideias e os conhecimentos que eles já têm. Isso, segundo Entwistle (2005), é construído individualmente. Quando um aluno desenvolve uma compreensão eficaz, ele está construindo seus próprios quadros de interpretações das provas, dos argumentos e explicações que tem ouvido, visto e/ou lido. A extensão, com a qual os estudantes são capazes de construir uma estrutura própria de aprendizagem também depende da amplitude da disciplina. Por exemplo, nas Ciências Humanas e Sociais, a experiência pessoal pode ser incorporada em maior intensidade do que nas Ciências. No entanto, no estudo das Ciências, a compreensão dos conceitos pode se dar de modo idiossincrático, ou seja, cada um tem sua maneira própria de ver, sentir e reagir.

As pessoas diferem na maneira que preferem para pensar, estudar ou ensinar. E essas diferenças individuais em estudantes e professores têm implicações na determinação dos resultados da aprendizagem. A utilização do termo “estilo de aprendizagem” destina-se a chamar a atenção para a importância das diferenças qualitativas na abordagem para e no processo de aprendizagem (ENTWISTLE, 1981).

O que os estudantes aprendem depende de como eles aprendem e do porquê que eles têm que aprender isto ou aquilo. Os alunos também têm diferentes crenças sobre o que realmente significa a própria aprendizagem. A idéia que a aprendizagem depende de um forte grau de memorização é uma concepção que os estudantes trazem dos níveis de ensino anteriores ao universitário (ENTWISTLE, 1991). Mas, a informação para se transformar num conhecimento, numa aprendizagem que de fato seja útil, ela tem que ser eventualmente

aplicada de alguma forma, e isto leva a uma concepção um pouco mais sofisticada do que apenas uma memorização.

Os alunos podem adaptar seus estudos às circunstâncias acadêmicas, e recentes inventários têm enfatizado a reflexão autoconsciente acerca do estudo, descrevendo sobre as idéias de metacognição e de autorregulação. Metacognição compreende conhecimentos, monitoramento, regulação e conhecimentos sobre a aprendizagem. Autorregulação também se refere ao acompanhamento e regulação pelo estudante sobre sua própria aprendizagem (ENTWISTLE, 1997).

A descrição do processo de aprendizagem, para Entwistle (1981), gira em torno das características individuais dos alunos e dos professores, tem um olhar para as formas complexas de aprendizagem, para os aspectos psicológicos da educação. E de acordo com esse autor, a relação entre Psicologia e Educação é considerada indireta. A Psicologia estuda a mente e o comportamento. Psicologia Educacional é parte dessa disciplina que estuda o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aspectos relevantes da Educação. O termo “Psicologia Educacional” pode ser utilizado para definir um conjunto de conhecimentos e de experiências educativas utilizadas por psicólogos em seu trabalho clínico com ênfase sobre o diagnóstico e tratamento dos sintomas da doença, distúrbio psicológico, e outros. Mas também pode ser usado para descrever um corpo de conhecimento que fornece conceitos e ideias derivadas da Psicologia e de pesquisas educacionais, com o intuito de contribuir para um melhor trabalho do professor. Ela fornece resultados de alguns tipos específicos de ensino ou de aprendizagem que ajudam a comprovar ou não determinadas ideias ou informações, sugerem maneiras de interpretar essas informações. Ela fornece uma linguagem, os conceitos, uma gramática e modelos que permitem considerar a lógica de muitos aspectos da prática educativa.

Mas o maior dos desafios não está na relação entre a Psicologia e a Educação, mas sim na reavaliação e aceitação, pelos professores e alunos, acerca do pensar sobre o processo educacional. Isto é, pensar em uma forma mais eficaz para alcançar os objetivos educacionais relacionados ao desenvolvimento intelectual.

As investigações sobre as maneiras como os estudantes da Educação Superior enfrentam os trabalhos no dia-a-dia acadêmico tem chamado a atenção para a necessidade de se pensar a aprendizagem como resultado de um conjunto de fatores que interagem. Além desses aspectos, as experiências passadas e atuais na educação dentro de cada curso e aspectos avaliativos intervêm sobre a aprendizagem. A forma como o estudante aprende depende da

sua inteligência, do seu esforço e da sua motivação. Todos esses fatores influenciam no processo de aprendizagem, o que possibilita entender o sucesso de uns e o fracasso de outros.

Esse modelo heurístico do processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para com os departamentos das instituições de ensino que objetivam analisar e avaliar criticamente as atuais práticas desenvolvidas no meio acadêmico, a fim de redesenhar e garantir uma estrutura que proporcione uma melhoria na qualidade de aprendizagem dos alunos, bem como no todo da instituição (ENTWISTLE, 1990).

De acordo com Entwistle (2005), muitas queixas têm sido ouvidas ao longo dos anos acerca da qualidade do ensino na Educação Superior.

Isso parece evidenciar a necessidade de mudanças e/ou o desenvolvimento de novas práticas no processo de ensino e de aprendizagem, bem como da formação de um novo perfil dos envolvidos nesse processo, principalmente no dos alunos, a fim de que tais mudanças ou práticas venham a contribuir para a melhoria da qualidade na Educação Superior.

Em relação ao que foi abordado neste capítulo acerca do ensino, da aprendizagem e dos estilos de aprendizagem, tem-se alguns indícios de possíveis respostas aos questionamentos que remetem ao como estudar, a como aprender a aprender, aprender a se conhecer para melhor aprender, em suma, conhecer quais os melhores caminhos que podem proporcionar uma melhor aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem parecem ser possíveis caminhos que vêm ao encontro de um melhor conhecer-se para um melhor aprender. Esses estilos foram aqui apresentados sob cinco diferentes olhares: aprendizagem constitucionalmente baseada em estilos e preferências, onde se apresentaram os estudos dos Dunns; estrutura cognitiva com Riding; tipo de personalidade estável abordada por Apter; preferência de aprendizagem flexível estável com Kolb; e aprendizagem por abordagens e estratégias através de Entwistle.

Aprender baseando-se em estilos e preferências indica que estilos de aprendizagem não se constituem uma escolha do estudante, mas que se desenvolvem sutilmente desde a infância, e que opções antigas acerca da aprendizagem podem ser substituídas por novas, baseadas em análises que identificam os estilos de aprendizagem. Assim, as atividades podem ser relacionadas ao estilo dominante do estudante, o que desencadeia um maior interesse para com sua aprendizagem, visto que o esforço investido pelo estudante na atividade apresenta resultados positivos para que ele possa vir a alcançar seus objetivos.

Segundo Riding (2002) as estruturas relacionadas ao sistema cognitivo baseiam-se nas interações cognitivas e nos processos cognitivos de controle com o objetivo de orientar e modular uma função em relação às unidades e exigências da situação em foco. Os estilos sob

esse olhar são mais fixos e atuam na construção das características dos indivíduos, enquanto que estratégias podem ser aprendidas e desenvolvidas tornando, assim, os estilos tão eficazes quanto possível em uma determinada situação de aprendizagem. O estilo atua na maneira de desempenho, enquanto que a capacidade é voltada ao nível de desenvolvimento. A capacidade tem valores definidos anexados a ela e o estilo tem diferentes intensidades em suas dimensões. Isso se reflete na realização de uma tarefa, pois quando a capacidade do aluno é menor e/ou a tarefa a ser realizada tem maior grau de dificuldade, há a necessidade de uma maior utilização de estratégias de aprendizagem, tornando assim o estilo mais eficaz àquela aprendizagem.

O estilo de aprendizagem relativamente estável está relacionado às expressões observáveis em um tipo de personalidade considerado relativamente estável. Segundo Apter, de acordo com sua Teoria da Inversão, as pessoas atuam e percebem o mundo de acordo com cada situação, e o fator interveniente em cada momento da situação é o estado motivacional no qual a pessoa se encontra. Isso aponta a personalidade humana em termos dinâmicos, e não estáticos. A Teoria da Inversão é uma teoria da personalidade e tem sua força na capacidade de identificar a necessidade da inversão, da mudança de estado, para que o novo estado possa responder às constantes mudanças de necessidades.

Para os pesquisadores dos estilos de aprendizagem com preferências flexíveis e estáveis, um estilo de aprendizagem não é um traço fixo, mas sim uma determinada preferência para a aprendizagem, que varia conforme a situação. Os trabalhos de Kolb (1981, 1984) acerca da aprendizagem integram fatores cognitivos e socioemocionais em uma teoria de aprendizagem experimental, resultando num processo de aprendizagem consistente com a estrutura da cognição humana e com as fases de crescimento e desenvolvimento humano. Assim, cada estudante pode desenvolver seu estilo de aprendizagem, com pontos fortes e fracos, pois o ser humano tem uma estrutura flexível para a aprendizagem. A combinação de todas as quatro formas de aprendizagem apresentadas por Kolb (adaptável, divergente, assimilativa e convergente) podem produzir altos níveis de aprendizagem, uma vez que contempla o estilo maior de cada pessoa associado aos demais. Isso contribui para uma melhor qualidade na aprendizagem.

Os autores da última família de estilos de aprendizagem os abordam sob aspectos de estratégias, orientações e concepções de aprendizagem. Tais concepções dão uma visão mais holística e ativa para a aprendizagem, a qual envolve a disciplina, o assunto em foco, a organização curricular, a avaliação, as experiências prévias dos alunos e a cultura institucional. Os estudos de Entwistle apontados acima têm o foco na identificação das

abordagens de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, abordam a base de domínio do conhecimento, o desenvolvimento intelectual dos alunos, as habilidades e atitudes que podem vir a tornar a aprendizagem mais efetiva. Ou seja, a visão nessa família de estilos é ativa, envolve abordagens e estratégias ativamente.

Percebe-se das abordagens dadas às cinco famílias de estilos de aprendizagem que se o aluno está consciente de como melhor pode aprender, ele tem melhores chances de estudar por um caminho que lhe ajudará a obter melhores resultados quanto a sua aprendizagem, logo o sucesso, dentro ou fora da universidade. A qualidade na formação redundando na qualidade dos serviços apresentados ao mercado de trabalho, e, por isso uma formação de qualidade permite competir dignamente no mercado de trabalho.

Quando os alunos aprendem em seu próprio estilo, a motivação e o comportamento mudam, e a realização no meio estudantil passa a ser evidente. Em suma, os alunos tornam-se capazes de crescer e de aprender, pois o clima que envolve o processo de ensino e aprendizagem está relacionado às suas capacidades e necessidades.

O processo de desenvolvimento do aluno é um produto da interação entre as suas escolhas e experiências de socialização de disciplinas acadêmicas.

Todo aluno, em menor ou maior grau, é muito mais inteligente do que pensa. No entanto, precisa acreditar nisso. Precisa perceber que cada um é único. Que seus estilos específicos o tornam imprescindível e importante. Precisa acreditar nesse potencial, mas para tal há a necessidade de conhecer-se, de saber qual o melhor caminho que vem a contribuir para com uma melhor aprendizagem. Desta forma ele vai se tornar menos dependente e mais responsável pela sua própria aprendizagem, ou seja, muda-se o perfil estudantil e de simples compromisso com a aprendizagem passa a ter comprometimento com a mesma.

Um importante papel que cabe ao aluno é o de desenvolver a compreensão das preferências relacionadas à sua aprendizagem, identificar suas forças e fraquezas para poder selecionar as atividades que venham a lhe ajudar melhor no processo de aprendizagem, uma vez que os pontos fortes podem compensar os fracos. Isso desenvolve no estudante a capacidade de tomada de decisão, o que cria motivação, responsabilidade e persistência em relação ao que ele almeja aprender. Assim, o estudante passa a ser o monitor de seu próprio progresso e encarrega-se de controlar seu próprio comportamento. Neste sentido, uma das características iniciais dos estudantes, o estilo de aprendizagem, apresentada na figura 5 que representa a teoria emergente, Modelo de análise do Comprometimento do Aluno, vem reforçar a esperança de uma melhoria na lógica do ensino e da aprendizagem, pois aponta a compreensão do modo como os alunos aprendem, abrindo a porta para um maior

comprometimento acadêmico, logo uma melhoria na qualidade educacional, bem como no que diz respeito à inclusão dos graduados no mercado de trabalho.

3. ACESSO UNIVERSITÁRIO: um novo caminho

A superação dos problemas enfrentados, com relação ao acesso universitário, leva-nos a procurar na retrospectiva histórica a compreensão dos fatos para que, a partir deles, se possa ter um olhar prospectivo sobre a questão do acesso.

O início da Educação Superior no contexto brasileiro tem como marca o caráter tardio, e além deste, um viés colonialista, classista, desvinculado da realidade brasileira e seletivo permeou o universo acadêmico, proporcionando um acesso restrito (ROSSATO, 2006).

As primeiras instituições de Educação Superior têm origem apenas em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, e as primeiras universidades datam da década de 1930.

O período de 1808, correspondente à fase monárquica, segue até o início da República, em 1889. Esta fase é marcada pelo surgimento de escolas autônomas responsáveis pela formação de profissionais liberais. Esse era um privilégio das classes sociais mais elevadas, como é mostrado por Carvalho (2006) no texto: *Unificação da elite: uma ilha de letrados*. Este texto aponta a Educação Superior sendo desenvolvida no Brasil com uma clientela, formada pela elite⁵⁸ acadêmica, isto é, o acesso a esse nível de ensino era para pessoas pertencentes à classe que detinha o poder governamental e uma situação de destaque na sociedade. Percebe-se a exclusão das demais classes que compunham a sociedade da época.

Os anos de 1889 até 1930 correspondem à Primeira República, e nesse período o sistema de Educação Superior se descentraliza, surgindo assim instituições estaduais, municipais e privadas. O acesso a esse nível de ensino passou a ser mediante a aprovação no concurso vestibular, introduzido oficialmente pelo Decreto 8.659 em 1911 (BRASIL, 1911). Em 1930, juntamente com o fim da Primeira República e a instalação do Estado Novo de Getúlio Vargas tem-se a criação das primeiras universidades (DURHAM, 2005).

⁵⁸ Travis Jr (1986, p. 389) define elite nos seguintes termos “... Elite, em sua significação mais geral, denota um grupo de pessoas que, numa sociedade qualquer, ocupam posições eminentes. Mais especificamente, designa um grupo de pessoas eminentes num determinado campo – principalmente a minoria governante”. Charles Wright Mills (1985) define elite como um grupo situado em uma posição hierárquica superior numa dada organização e com o poder de decisão política e econômica. Pode significar genericamente um grupo localizado em uma camada hierárquica superior em uma dada estratificação social.

Com o passar dos anos e com o aumento da população, a condição candidato/vaga para o ingresso ao ensino universitário transformou o vestibular num funil que paira entre o Ensino Médio e o Superior. Esse afunilamento tornou o acesso cada vez mais difícil, principalmente para grupos caracterizados como alunos egressos do ensino público, afrodescendentes, indígenas e outros, uma vez que a estes não foram e não são dadas as mesmas condições preparatórias disponibilizadas aos candidatos de nível social mais elevado, que tinham e têm acesso a escolas com melhor qualidade de ensino, apoio familiar, cursinhos preparatórios e outros.

De 1945 até 1964 tem-se a fase caracterizada pela ampliação da quantidade de universidades públicas. Surgem outros protagonistas no campo do conhecimento, entre eles destacam-se partidos políticos, grupos de intelectuais e movimentos estudantis, todos com ideologias, “aparentemente” voltadas para o povo e para a nação (PÉCAUT, 1990). Destaca-se nesse tempo o *Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados – 1959 e a Geração dos anos 1954 – 1964* que aponta o crescimento desordenado de escolas de nível superior dando-lhes novas características (GHIRALDELLI, 2006). Segundo Durhan, “Trata-se de um outro sistema que subverte a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público, o qual é constituído por empresas de ensino voltadas para o mercado e o lucro.” (2005, p. 197). Tem-se outros interessados ao acesso acadêmico, demandam-se mais vagas para esse nível de ensino.

A expansão na Educação Superior brasileira até o final da década de 60 foi a maior expansão de ensino registrada em âmbito mundial (TEIXEIRA, 1968). Uma visão global da expansão brasileira desse período pode ser acompanhada na tabela 1.

Tabela 1 – Expansão da Educação Superior Brasileira de 1808 - 1967

PERÍODO	NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS
1808 – 1890	14
1890 – 1930	86
1930 – 1945	181
1945 – 1960	404
1960 – 1967	671

Fonte: Anísio Teixeira (1968).

De acordo com a tabela 1, das 671 unidades de ensino, 328 estavam incorporadas e 45 agregadas às universidades e 298 mantinham-se como estabelecimentos isolados. Dessas 298, 27 eram oficiais federais, 51 eram oficiais estaduais, 27 municipais e 193 particulares. Das 328, 222 correspondiam a oficiais federais, 32 oficiais estaduais e 74 particulares. Por fim, das 45 agregadas, 3 eram oficiais estaduais e 42 particulares. As particulares correspondiam,

então, a 309 e as públicas a 262 unidades (TEIXEIRA, 1968). Observa-se, também, que o número de estabelecimentos aumenta mais de sete vezes em 37 anos, ou seja, de 86 em 1930 passa para 671 em 1967.

Sob o aspecto da expansão, Rossato (2006), informa que o estatuto das primeiras universidades brasileiras foi ponto referencial para a organização da Educação Superior, bem como para a permissão da existência de estabelecimentos de ensino isolados e o vasto crescimento do setor privado de nível superior.

As reformas educacionais realizadas na década de 60 e meados de 70 trouxeram consequências para a educação brasileira que se estendem até os dias atuais. A primeira reforma que marcou o ensino no Brasil foi relativa à Educação Superior. Cordeiro (2002) refere que a reforma educacional iniciada pelo Ensino Superior representava uma forma de acalmar as vozes críticas do universo estudantil de nível superior da época, ou seja, uma estratégia para manter o regime militar no poder. Essa reforma universitária objetivava resolver o problema dos excedentes, os quais correspondiam aos alunos aprovados no vestibular, mas que estavam na espera por uma vaga. Essa demanda se dava devido ao aumento da procura, pela população de classe média, ao estudo universitário, o qual representava ascensão social. Uma nova forma de acesso foi instaurada, e o vestibular passou a ser de cunho eliminatório, terminando com o problema do excedente, mas não com o problema do acesso. O vestibular passando a ter caráter eliminatório favorecia os melhor preparados educacionalmente, logo, a exclusão das classes sociais mais necessitadas, uma vez que estas não tinham os candidatos melhor preparados.

Na década de 80 a acelerada expansão da Educação Superior sofre uma retração. Isso pode ser observado na tabela 2. Essa desaceleração se dá devido ao esgotamento político, econômico e social refletindo em recessão, desemprego, crise econômica e estagnação. Segundo Tramontin “a recessão atingiu o sistema universitário que arrefeceu seu crescimento, diminuiu sua produtividade; surgiu mais acentuadamente o fenômeno de ociosidade de vagas e abandono de matrículas, levando os analistas a chamar os anos 80 de década perdida” (1998, p. 95). Nessa década tem início o processo de democratização do país e é marcado pela Constituição de 1988.

Na década de 90 o crescimento na Educação Superior é retomado paulatinamente, porém é apenas em 2000 que há um crescimento significativo. Isto pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 – Evolução do número de instituições por dependência administrativa - Brasil 1980 a 2008

ANO	PÚBLICAS		PRIVADAS		TOTAL
	Número	(%)	Número	(%)	Número
1980	200	22,7	682	77,3	882
1981	259	29,6	617	70,4	876
1982	259	29,7	614	70,3	873
1983	246	28,6	615	71,4	861
1984	238	28,1	609	71,9	847
1985	233	27,1	626	72,9	859
1986	263	30,8	592	69,2	855
1987	240	28,1	613	71,9	853
1988	233	26,8	638	73,2	871
1989	220	24,4	682	75,6	902
1990	222	24,2	696	75,8	918
1991	222	24,9	671	75,1	893
1992	227	25,4	666	74,6	893
1993	221	25,3	652	74,7	873
1994	218	25,6	633	74,4	851
1995	210	23,5	684	76,5	894
1996	211	22,9	711	77,1	922
1997	211	23,4	689	76,6	900
1998	209	21,5	764	78,5	973
1999	192	17,5	905	82,5	1097
2000	176	14,9	1.004	85,1	1.180
2001	183	13,2	1.208	86,8	1.391
2002	195	11,9	1.442	88,1	1.637
2003	207	11,1	1.652	88,9	1.859
2004	224	11,1	1.789	88,9	2.013
2005	231	10,7	1.934	89,3	2.165
2006	248	10,9	2.022	89,1	2.270
2007	249	10,9	2.032	89,1	2.281
2008	236	10,5	2.016	89,5	2.252

Fonte: MEC/INEP (2000a, 2000b), MEC/INEP/DEED (2009).

Analisando os dados apresentados na tabela 1 e na tabela 2 percebe-se que aumentaram 211 estabelecimentos de ensino entre 1967 e 1980, ou seja, de 671 em 1967 passaram para 882 unidades em 1980. Destaca-se, também, que o número de instituições públicas de 262 em 1967 reduziu para 200 em 1980, ao passo que as particulares saltaram de 309 para 682. A diminuição das instituições públicas pode ser explicada pela absorção pelas universidades públicas das unidades públicas isoladas, agregadas e/ou anteriormente incorporadas.

Observa-se através dos dados apresentados na tabela 2 que as instituições privadas correspondiam em 2008 a 89,5% do total das instituições de Educação Superior do país, um significativo percentual para a realidade brasileira.

Paralelamente à evolução do número das instituições de Educação Superior tem-se a evolução das matrículas nesse nível de ensino, como pode ser analisado nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior Brasileiro, 1933 - 2001

ANO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL
	Número	(%)	Número	(%)	Número
1933	18.989	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	40.975
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2001	939.225	31,0	2.091.529	69,0	3.039.754

Fonte: Durhan (2005).

Observa-se na tabela 3 acima que até 1965 a maioria das matrículas pertenciam às instituições públicas, correspondendo a 56,2% do total em 1965. A partir de 1970 as instituições privadas vêm absorvendo o maior percentual das matrículas. Este percentual se estende até 2008, como pode ser observado na tabela 4. Os dados aqui computados correspondem à graduação presencial e a distância.

Tabela 4 – Evolução do número de matrículas - graduação presencial e a distância, 2002 – 2008

ANO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL
	Número	(%)	Número	(%)	Número
2002	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2	3.520.627
2003	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1	3.936.933
2004	1.214.317	28,8	3.009.027	71,2	4.223.344
2005	1.246.704	27,3	3.321.094	72,7	4.567.798
2006	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4	4.883.852
2007	1.335.177	25,4	3.914.970	74,6	5.250.147
2008	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3	5.808.017

Fonte: MEC/INEP/DEED (2009).

O crescimento no setor privado pode ser explicado pela expansão das IES para regiões que não ofereciam esse nível de ensino, isto é, para o interior dos estados, oportunizando, assim, a interiorização da Educação Superior. As instituições privadas têm investido em novas unidades e projetos a fim de contemplar as exigências específicas de cada região. Em 2000, de acordo com Duarte (2007) havia 745 instituições de Ensino Superior no interior do país, ao passo que nas capitais 435. Também, escreve essa autora, “a diferença aumentou: são 769 instituições localizadas em grandes centros urbanos e 1.396 em regiões mais distantes, segundo dados do Censo da Educação Superior 2005.” (DUARTE, 2007, p. 27). Em 2009, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior, versão 2011, eram 839 IES nas capitais e 1.475 no interior (INEP, 2011).

Os dados acima apresentados evidenciam o crescimento tanto no número de novas instituições de ensino como no número de alunos matriculados. Entretanto, grande número de candidatos ao ingresso na Educação Superior não conseguem o acesso. Isto pode ser devido a dificuldade de ingresso, a qual pode estar relacionada com a incapacidade de aprovação nos concursos de admissão, pois existe um percentual de vagas ociosas mesmo nas IES públicas, e também à limitação do poder financeiro para custear as mensalidades nas instituições privadas.

O número de candidatos por vaga no Ensino Superior público mostra-se grande, evidenciando a vasta procura por um ensino gratuito, enquanto que o número de candidatos por vaga no ensino privado apresenta-se menor. Observam-se alguns dados referentes ao número de candidato por vaga na tabela 5.

Tabela 5 – Evolução da relação candidatos/vaga na graduação presencial, 2002 – 2008

ANO	PÚBLICO	PRIVADO
2002	8,90	1,60
2003	8,42	1,47
2004	7,88	1,30
2005	7,36	1,30
2006	7,10	1,23
2007	6,96	1,16
2008	7,13	1,17

Fonte: MEC/INEP/DEED (2009).

Já na tabela 6 são apresentadas as vagas oferecidas e as vagas ociosas, tanto nas instituições públicas como nas privadas. Analisando as tabelas 5 e 6 observa-se que há uma demanda reprimida de estudantes tentando o ingresso na Educação Superior, que por motivo da grande concorrência por uma vaga no ensino público, eles não têm conseguido o acesso. Em 2008 foram mais de 7 candidatos disputando uma vaga nas instituições públicas, ao passo que para as privadas foi 1,17 candidato por vaga. Observa-se na tabela 6 o aumento do número de vagas oferecidas e paralelamente o aumento das vagas ociosas.

De acordo com os dados da tabela 6, verifica-se que foram registradas 1.479.318 vagas ociosas em todo Brasil em relação ao número total de ingressos em 2008. Observa-se que as vagas ofertadas, embora não contemplariam a todos os candidatos por vaga, não foram preenchidas. Essa ociosidade pode ser explicada, como já mencionado anteriormente, pela falta de habilidade de aprovação em exames admissionais, no caso do acesso às instituições públicas, e devido a falta de condição financeira para custear um ensino privado.

Tabela 6 – Número de vagas oferecidas e ociosas na graduação presencial, 2002 – 2008

ANO	VAGAS OFERECIDAS			VAGAS OCIOSAS		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
2002	295.354	1.477.733	1.773.087	14.863	553.084	567.947
2003	281.213	1.721.520	2.002.733	14.132	725.647	739.779
2004	308.492	2.011.929	2.320.421	21.250	996.061	1.017.311
2005	313.368	2.122.619	2.435.987	24.687	1.014.019	1.038.706
2006	331.105	2.298.493	2.629.598	33.698	1.147.391	1.181.089
2007	329.260	2.494.682	2.823.942	30.769	1.311.218	1.341.987
2008	344.038	2.641.099	2.985.137	36.725	1.442.593	1.479.318

Fonte: MEC/INEP/DEED (2009).

O índice de ociosidade de vagas pode ser analisado na tabela 7. Nesta observa-se um percentual de 54,6% de vagas ociosas em 2008 em instituições privadas contra 10,7% nas públicas. Uma análise mais apropriada sobre a questão da ociosidade remete a estudos mais detalhados sobre dados do censo com respeito à oferta de vagas por turno, curso, modalidade de ensino, entre outros aspectos que poderiam influenciar a diferença entre as vagas ofertadas e as ociosas.

Tabela 7 – Índice de ociosidade na graduação presencial, 2002 - 2008

ANO	ÍNDICE DE OCIOSIDADE (%)		
	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
2002	5,0	37,4	32,0
2003	5,0	42,2	36,9
2004	6,9	49,5	43,8
2005	7,9	47,8	42,6
2006	10,2	49,9	44,9
2007	9,3	52,6	47,5
2008	10,7	54,6	49,6

Fonte: MEC/INEP/DEED (2009).

Diante dos dados acima apresentados: maior número de candidatos do que de vagas (principalmente ao ensino público) e os opostos vagas oferecidas e vagas ociosas pode-se conjecturar sobre um descompasso na questão do acesso. Por um lado, há muito mais interessados ao acesso do que o número de vagas ofertadas, mas no final da questão sobram vagas.

Onde está a causa? Qual o problema desse descompasso estrutural? Que sobrem vagas nas instituições privadas é compreensível, visto que o poder aquisitivo da maioria da população brasileira não permite o custeio das mensalidades e nem os insumos necessários no decorrer do processo. Entretanto, nas instituições públicas nada mais natural seria que todas as vagas fossem ocupadas já que o número de candidatos é maior que as vagas oferecidas.

Diante dos opostos, vagas ociosas e acesso acadêmico, entram em cena os programas de governo a fim de proporcionar o preenchimento dessas vagas, bem como aumentar as

oferecidas. Entre os programas e atividades de governo tem-se: a Universidade Aberta do Brasil – UAB correspondente a uma rede nacional de Educação Superior a distância, com a participação do ensino superior público em parceria com estados e municípios. O objetivo da UAB é oferecer uma formação acadêmica para professores que já trabalham na Educação Básica e não são graduados.

Outro programa de governo diz respeito ao apoio à implementação e/ou consolidação de centros de acessibilidade nas instituições federais, os quais objetivam a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, de comunicação e de arquitetura, a fim de efetuar o acesso e a permanência de pessoas desabilitadas na Educação Superior (BRASIL, 2008b).

A criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, também faz parte do programa de educação inclusiva do governo brasileiro. Os IFCE são instituições de Ensino Superior, básico e profissional, multicampi e pluricurriculares, que oferecem educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, tendo por base a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos relacionados às práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b).

Ainda dentro do programa de inclusão educacional tem-se a regulamentação do treinamento da prática profissional (estágios). Essa regulamentação delimita o papel da instituição de ensino em relação ao estudante e a instituição na qual ele está desenvolvendo seu estágio; estabelece garantias trabalhistas e estabiliza o número de horas de trabalho semanal.

Por fim, lembra-se o REUNI, já detalhado na página 33-34 deste volume. Outros programas, tais como: o FIES, o ENEM, a reserva de cotas e o PROUNI serão melhor apresentados no decorrer deste tópico.

Os programas e atividades de governo estão proporcionando, nos dias atuais, embora haja inúmeras hierarquias e desigualdades no sistema de Educação Superior, a entrada de outros atores sociais em cena, com uma diversificação quanto à renda, tipo étnico, faixa etária etc, tornando a disputa do espaço acadêmico maior (MANCEBO, 2004).

O vestibular, processo que buscava e ainda busca “selecionar os melhores” para o ingresso na Educação Superior vem perdendo seu caráter seletivo, pois novas formas de acesso a esse nível de ensino vêm sendo adotadas. Isso é garantido pelas reformulações de políticas públicas sustentadas nas normas constitucionais na LDBEN nº. 9394/96 e no Plano Nacional de Educação, Lei 10172/2001 que abordam a ampliação do percentual da população brasileira ao acesso universitário (BRASIL, 1988, 1996, 2001).

O Plano Nacional de Educação, Lei 10172/2001, tem como meta, até o final da década, promover a oferta de Educação Superior, pelo menos, para 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Outra meta, de relevante significado, refere-se à inclusão de alunos através da criação de políticas que facilitem às minorias (alunos egressos do ensino público, afrodescendentes, indígenas, portadores de deficiência física entre outros) o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências oriundas da formação escolar anterior e outras.

Surgem, então, em meio a muitos debates, as chamadas ações afirmativas que, segundo Cashmore (2000), são políticas públicas voltadas para mudar algumas situações históricas de desvantagem a grupos minoritários e mulheres, no que diz respeito à educação e emprego.

Historicamente, o tema das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil já se manifestava em algumas ações governamentais, como por exemplo, a “Lei do Boi”, Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que reservava nos estabelecimentos de Ensino Médio Agrícola e nas Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, residentes com suas famílias na zona rural e 30% a agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, residentes em cidades ou vilas sem estabelecimentos de Ensino Médio (BRASIL, 1968).

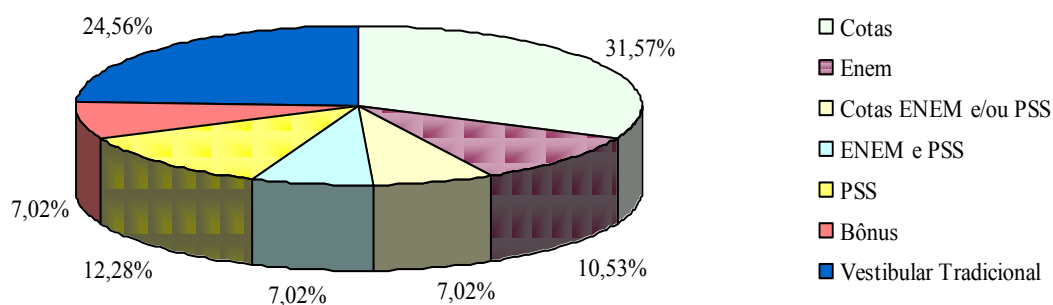
Na década de 70, pequenos movimentos sociais aquecem o tema exigindo a criação de cotas para grupos tradicionalmente excluídos da sociedade. Nos anos 90, isso se intensificou, e movimentos negros passaram a pressionar as universidades públicas para a criação de cotas para o ingresso universitário, aumentando a discussão a respeito no interior das universidades.

A reserva de cotas iniciou no estado do Rio de Janeiro, pela Lei 3.524/2000, que determinou a reserva de 50% das vagas da graduação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense – UNENF para candidatos que estudaram em escolas públicas do estado e mais tarde pela Lei 3.708/2001 que reservava 40% das vagas dessas universidades para candidatos negros e pardos (ALERJ, 2000, 2001). Em seguida outras instituições federais seguiram o mesmo caminho. No ano de 2009⁵⁹, as Políticas de Ações Afirmativas já representam um avanço positivo para a inclusão social brasileira. O percentual de universidades federais que adotaram alguma forma de inclusão

⁵⁹ O sistema de Educação Superior brasileiro estava constituído, até janeiro de 2009, por 2.509 instituições de Educação Superior de acordo com o cadastro das Instituições de Educação Superior do INEP (2009). Dessas, 251 são públicas e 2.258 são privadas. As instituições públicas se dividem em Federais, e correspondem a 93, as Estaduais são 92 e 66 as Municipais. As federais dividem-se em 36 Universidades Tecnológicas, 9 Fundações, 2 Institutos, uma Escola Nacional e 45 Universidades. O presente estudo não aborda as Universidades Tecnológicas, constando assim, a análise dos documentos de 57 instituições federais. Não são mencionados aqui os pólos e/ou diversos campus existentes em muitas das universidades federais.

social correspondia a 75,44%, essa quantia representou o triplo das universidades que não aderiram a alguma forma de inclusão social, como pode ser observado na figura 21.

Figura 21 – Acesso à Educação Superior Federal Brasileira em 2009



Fonte: Felicetti et al. (2009).

Quanto às Políticas de Ações Afirmativas voltadas às Instituições privadas de Educação Superior, foi criada em 10 de setembro de 2004, a Medida Provisória Nº 213 que instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI (BRASIL, 2004). A Medida Provisória foi posteriormente convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, sob a gestão do Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

O PROUNI é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos.

As bolsas de estudo são concedidas a brasileiros que não têm curso superior, e correspondem às semestralidades ou anuidades escolares. As bolsas integrais são concedidas para brasileiros com renda familiar per capita mensal de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio). As bolsas parciais de 50% ou de 25%, são concedidas a brasileiros cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos.

O destino das bolsas de estudo, listado no Art. 2º dessa Lei, é o aluno que:

1. tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;
2. seja portador de deficiência, nos termos da lei;
3. seja professor da rede pública de ensino, especificamente dada para os cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior, destinados à formação do magistério da Educação Básica, independentemente da renda referida acima.

A manutenção da bolsa PROUNI dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico. O estudante beneficiário de bolsa integral ou parcial, para se manter no Programa, deverá apresentar aprovação acadêmica em, no mínimo, 75% das disciplinas cursadas em cada período letivo. Se houve aproveitamento acadêmico insuficiente, o coordenador do Programa Universidade para Todos, em conjunto com os professores responsáveis pelas disciplinas onde ocorreu reprovação, analisará as justificativas apresentadas pelo acadêmico acerca do rendimento insuficiente e autorizar, por uma única vez, a continuidade da bolsa. Aos bolsistas integrais não será cobrado pelas disciplinas cursadas novamente, mas aos bolsistas parciais a cobrança será proporcional ao percentual não coberto pela bolsa.

O estudante PROUNI poderá solicitar a suspensão do usufruto da bolsa, observando que o período suspenso também é considerado de efetiva utilização para a contagem do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso. Se a suspensão ultrapassar três semestres consecutivos a bolsa será encerrada.

O encerramento da bolsa poderá ocorrer quando não houver matrícula do estudante beneficiado no período letivo inicial do curso; por solicitação escrita e justificada do bolsista; pelo cancelamento da matrícula; pela evasão do bolsista e/ou falecimento do mesmo; pelo insuficiente rendimento acadêmico; pela não atualização após três semestres consecutivos de suspensão; pelo esgotamento do prazo máximo para conclusão do curso; mudança de condição socioeconômica do bolsista, que comprometa os requisitos estabelecidos na Lei nº 11.096 de 2005; a qualquer momento, por falsidade de informação ou inidoneidade de documento apresentado pelo bolsista e, finalmente, pela conclusão do curso.

Será beneficiado pelo PROUNI, o estudante pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Na etapa final, o estudante será selecionado pela instituição de Educação Superior, de acordo com critérios próprios.

Os alunos beneficiários do PROUNI e todos os demais alunos são regidos pelas mesmas normas e regulamentos internos da instituição a que pertence.

A adesão ao PROUNI, por instituição privada de Educação Superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficentes, de acordo com o Art. 5º da Lei Nº 11.096, poderá ser feita mediante assinatura do termo de adesão, o qual a partir da assinatura tem um prazo de vigência de 10 anos, renovável por igual período. Esse termo poderá prever a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno.

A instituição ao assinar o termo de adesão compromete-se a oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) de estudantes matriculados e regularmente pagantes ao final do correspondente período letivo anterior, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo PROUNI ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados. A instituição também poderá oferecer, de acordo com o Parágrafo 4º do Art. 5º dessa Lei, 1 (uma) bolsa integral para cada 22 (vinte e dois) estudantes pagantes e matriculados em cursos efetivamente nela instalados desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% ou de 25% na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 8,5% da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do PROUNI.

A instituição privada de Educação Superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficentes, pôde no ano de 2005, aderir ao Programa Universidade para Todos oferecendo, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para cada 9 (nove) estudantes pagantes e matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Programa ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados. Em substituição a esse critério, a instituição de Educação Superior privada ofereceria 1 (uma) bolsa integral para cada 19 (dezenove) estudantes matriculados e pagantes em cursos efetivos, e uma quantidade de bolsas parciais de 50% ou de 25%, na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos alcance o equivalente a 10% da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Programa. Isso foi aplicado às turmas iniciais de cada curso e turno até atingir as proporções estabelecidas para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e sequencial de formação específica da instituição, disposto no parágrafo 4º do Art. 5º da Lei Nº 11.096.

A adesão ao PROUNI pelas instituições de Educação Superior implica no cumprimento de obrigações tais como a proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, e o percentual⁶⁰ de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso à Educação Superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

Poderá ser desvinculado do PROUNI o curso que, segundo critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, por duas avaliações consecutivas, apresentar rendimento insuficiente. Isso não acarretará prejuízo ao estudante já

⁶⁰ Esse percentual deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

matriculado, e as bolsas destinadas a esse curso são redistribuídas pelos demais cursos da instituição, respeitando-se as normas vigentes.

A instituição de Educação Superior que aderir ao PROUNI terá, durante a vigência do termo de adesão, a isenção dos seguintes impostos e contribuições:

- I.** Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;
- II.** Contribuição Social sobre o Lucro Líquido⁶¹;
- III.** Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social⁶²;
- IV.** Contribuição para o Programa de Integração Social⁶³.

A instituição que não cumprir com as obrigações assumidas no termo de adesão estará sujeita a penalidades aplicadas pelo Ministério da Educação, tais como o restabelecimento do número de bolsas a serem oferecidas gratuitamente, a desvinculação do PROUNI, logo a suspensão da isenção dos impostos e contribuições.

As instituições que aderirem ao PROUNI poderão considerar como bolsistas do programa os trabalhadores da própria instituição bem como os dependentes destes que forem bolsistas em decorrência de convenção coletiva ou acordo trabalhista, tendo um limite de até 10% das bolsas concedidas por esse Programa.

Ações conjuntas de incentivo à permanência dos alunos nas instituições de ensino, também fazem parte do PROUNI. Essas ações correspondem à Bolsa Permanência, o convênio de estágio entre o MEC e a Caixa Econômica Federal, o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (criado no ano de 1999 pelo Ministério da Educação e substituiu o Programa de Crédito Educativo PCE/CREDUC) que permite que o bolsista parcial financie a parte da mensalidade não coberta pela bolsa PROUNI. O FIES⁶⁴ também proporciona o financiamento de cursos de graduação para alunos matriculados em instituições privadas sem condições de custear o pagamento das mensalidades.

Embora o FIES tenha perdido seu papel de destaque com a criação do PROUNI, ele continua intervindo significativamente no financiamento da formação de nível superior, apresentando atualmente, de acordo com a Caixa Econômica Federal, quase 500 mil estudantes beneficiados e uma aplicação financeira que gira em torno de R\$ 4,6 bilhões (www.caixa.gov.br).

⁶¹ Instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988, disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7689.htm>

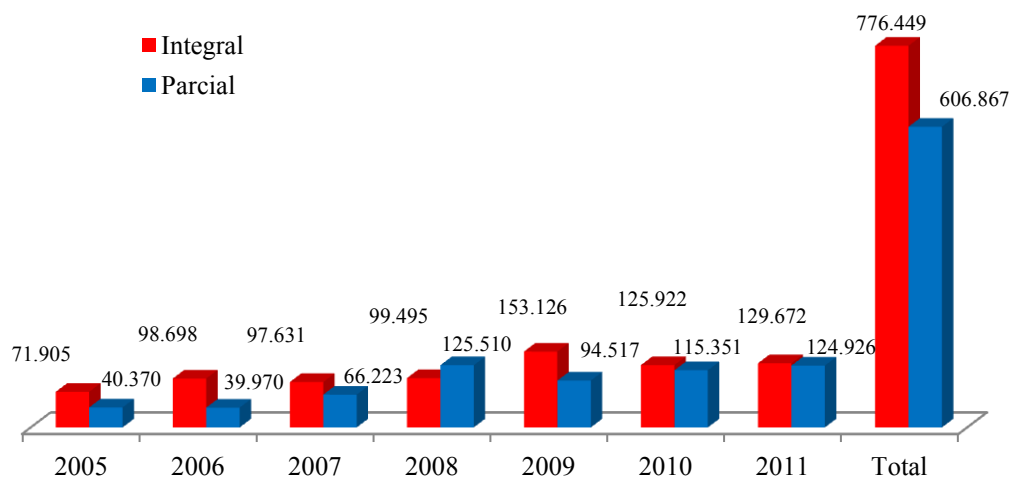
⁶² Instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991, disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp70.htm>

⁶³ Instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970, disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp07.htm>

⁶⁴ Maiores informações no site da Caixa Econômica Federal <www.caixa.gov.br> Acesso em 20 de jun. 2011.

Quanto ao PROUNI, este ofereceu de 2005 até 2011 um total de 776.449 bolsas integrais e 606.867 bolsas parciais, perfazendo um total de 1.383.316 bolsas ofertadas, como pode ser observado nos dados apresentados na figura 22.

Figura 22 – Bolsas PROUNI ofertadas por ano

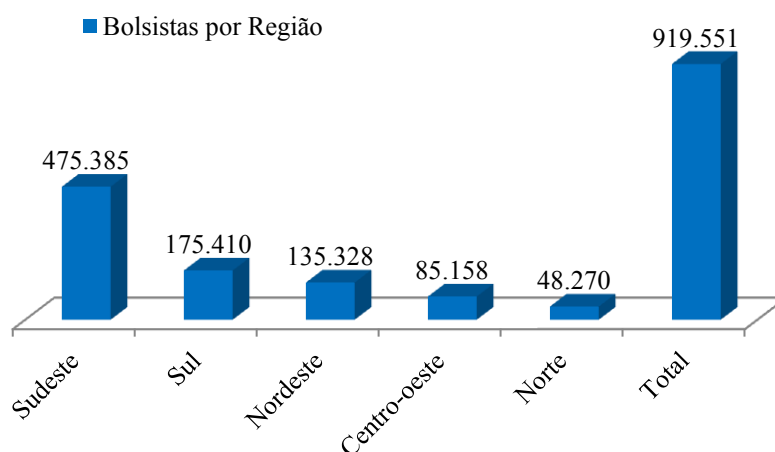


Fonte: SISPROUNI 17/06/2011 Bolsistas ProUni 2005 – 2º/2011.

De acordo com a Secretaria de Educação Superior – Sesu, atualmente 1.400 instituições de Educação Superior participam do PROUNI (BRASIL/MEC, 2010). Isso significa que mais de 80% das instituições privadas brasileiras aderiram ao Programa Universidade para Todos.

O número de bolsistas PROUNI nesse mesmo período correspondeu a um total de 919.551 alunos, distribuídos nas Regiões da Federação, conforme indicado na figura 23.

Figura 23 – Bolsistas PROUNI por Região e total



Fonte: SISPROUNI 21/09/2011 Bolsistas ProUni 2005 – 2º/2011.

Nota-se que 463.765 (1.383.316 – 919.551) bolsas ofertadas pelo PROUNI não foram ocupadas. Embora haja bolsas ofertadas e não usadas, o Programa Universidade para Todos vem, sem dúvida alguma, contribuindo para com o acesso de um novo perfil acadêmico, pois foram 919.551 estudantes até 2011 que ingressaram em uma IES.

O controle do PROUNI é dado por procedimentos operacionais efetuados via um sistema informatizado, o sistema do PROUNI – Sisprouni. Este sistema permite ao MEC identificar em tempo real a situação das instituições que aderiram ao Programa, uma vez que o processo é eletrônico e via *Internet*, tendo a certificação digital como instrumento de controle.

Para que o PROUNI cumpra com seus objetivos foi instituída a CONAP – Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos, através da Portaria nº. 301, de 30 de janeiro de 2006 (BRASIL, 2006). A CONAP é um órgão colegiado com competências consultivas, e está ligado à SESu – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. A comissão tem por competência: acompanhar o controle social do Programa, objetivando o aperfeiçoamento e consolidação do mesmo; interagir com a sociedade civil; propor diretrizes para organização de comissões locais de acompanhamento ao PROUNI; elaborar o regimento e realizar reuniões.

A CONAP é composta por 2 representantes do corpo discente das instituições privadas de Educação Superior, um pelo menos, bolsista do PROUNI – designados pela UNE – União Nacional dos Estudantes; 2 representantes dos estudantes do Ensino Médio público – designados pela UBES; 2 docentes das instituições privadas de Educação Superior – designados pela CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e pela CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino; 2 representantes dos dirigentes das instituições privadas de Educação Superior – designados pela ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Educação Superior e pelo CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; 2 representantes da sociedade civil, atualmente MSU – Movimento dos Sem Universidade e Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes, e de 2 representantes do Ministério da Educação.

O Programa Universidade para Todos que já se faz presente em mais de 80% das universidades privadas brasileiras, estende-se para além das fronteiras nacionais. Isto se dá pelo acordo firmado entre o Ministério da Educação do Brasil e a Universidade de Salamanca. Esse acordo prevê a oferta de bolsas do PROUNI para que alunos brasileiros possam cursar a graduação na instituição espanhola. O acordo também prevê a oferta de bolsas de estudo em universidades brasileiras para alunos espanhóis. De acordo com o Ministro da Educação do

Brasil, Fernando Haddad, esse intercâmbio é bom e justo para ambos os países e tem um impacto cultural positivo para os dois lados (CAPES, 2010).

Os alunos beneficiados com essa bolsa, PROUNI Internacional, no ano de 2010, correspondem aos primeiros colocados no Exame Nacional do Ensino Médio, em dez áreas específicas: Biologia, Biotecnologia, Estatística, Farmácia, Física, Informação e Documentação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Edificações, Matemática e Sociologia. O uso do ENEM como forma dessa seleção foi utilizado apenas em 2010. As bolsas, dos próximos anos, estarão disponíveis no Sistema de Seleção Unificado – SISU, o qual permite aos estudantes disputarem vagas em instituições públicas de Educação Superior a partir do resultado do ENEM, substituindo, assim, o vestibular tradicional. O SISU é informatizado e gerenciado pelo Ministério da Educação.

O PROUNI Internacional oferecerá 40 bolsas ao longo de quatro anos. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – além de pagar a passagem, pagará uma bolsa de estudos de língua espanhola, na Espanha, pois os alunos realizarão a prova de proficiência em junho de 2010. Sendo aprovados no teste de proficiência da língua e no exame referente às matérias do Ensino Médio, também aplicado na Espanha, os estudantes iniciarão os cursos de graduação em Salamanca em setembro do mesmo ano. Para a subsistência desses alunos no exterior o banco Santander lhes pagará uma bolsa permanência, de até 11,8 mil euros por ano (R\$ 30.000,00). Com essa bolsa os alunos poderão custear hospedagem, alimentação e um deslocamento anual da Espanha para o Brasil, na época de férias.

Esta parceria poderá desencadear outras, com universidades de diferentes países.

Observa-se que o PROUNI vem ao longo de sua implementação colaborando para com o ingresso de um novo perfil de estudantes no meio acadêmico. Isso significa dizer que vem proporcionando a inclusão social, pois os bolsistas desse Programa representam, na maioria, uma classe social sem condições de competir com alunos melhor preparados, a uma vaga em instituições públicas de Educação Superior, e sem condições de custear os estudos em instituições privadas. Assim, há a possibilidade de alunos de classes sociais menos favorecidas mudarem a sua realidade, ou seja, há a possibilidade de ascensão na pirâmide social.

3.1 DO ENEM AO PROUNI

A seleção dos alunos PROUNI é realizada através de um sistema informatizado e impessoal, oferecendo assim transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados de acordo com as notas obtidas no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Desse modo, se conjuga inclusão à qualidade e mérito dos estudantes que obtiverem melhores desempenhos.

O Exame Nacional do Ensino Médio foi reestruturado, denominado o novo ENEM, e tem como proposta subsidiar os processos seletivos das Instituições de Educação Superior e combinar as virtudes do vestibular tradicional, como por exemplo, a amplitude de conteúdos com o modelo de questões utilizadas no atual ENEM. Este exame é organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação – INEP/MEC.

A forma de reestruturação do ENEM estabelece uma relação entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, uma vez que objetiva discutir a relação entre conteúdos exigidos para o ingresso ao nível superior e as habilidades fundamentais para o desempenho acadêmico, bem como para a formação humana (BRASIL, 2009).

O ENEM é o caminho inicial para o ingresso universitário via Programa Universidade para Todos, pois só pode se candidatar ao processo seletivo PROUNI, referente ao primeiro semestre de cada ano, o estudante que tiver participado do Exame Nacional do Ensino Médio no ano anterior e obtido a nota mínima de 400 pontos na média das cinco provas (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Redação) do Exame. As notas obtidas nos exames anteriores não são consideradas. Não poderão participar alunos que já estão estudando em instituição pública de Educação Superior. A distribuição das bolsas de estudos tem por critério as notas obtidas pelos estudantes no ENEM.

O candidato, em data pré-determinada pelo PROUNI, faz sua inscrição via internet, na página eletrônica www.mec.gov.br/prouni ou na <http://prounialuno.mec.gov.br/forms/> e informa o número de inscrição no ENEM e o Cadastro da Pessoa Física (CPF). Escolhe até 5 opções de curso na mesma instituição ou em instituições diferentes de acordo com seu perfil, ou seja, as 5 opções são escolhidas em ordem de sua preferência. Os estudantes que tiveram as melhores notas no ENEM são pré-selecionados pelo PROUNI para sua opção de maior prioridade, isto é, o estudante que tiver maior nota no ENEM é o primeiro a ser contemplado em sua primeira opção, e assim por diante.

Após confirmação do resultado da pré-seleção, o candidato munido dos documentos necessários se dirige à instituição de ensino para a qual foi pré-selecionado. A bolsa é concedida após a aprovação da documentação, e o candidato assina o Termo de Concessão de Bolsa do PROUNI, passando a ser bolsista deste Programa.

Existem algumas instituições que submetem os candidatos (sem ônus) pré-selecionados a um processo seletivo próprio. Essas instituições podem ser encontradas na página eletrônica do PROUNI.

As inscrições são realizadas, geralmente, em duas etapas, podendo ocorrer mais, dependendo da ociosidade de vagas. Se o candidato não for selecionado para a primeira etapa, ele poderá fazer nova inscrição na segunda ou demais etapas. Em cada etapa, o processo de escolha e seleção é igual.

3.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL: impacto nas e das IES

O desenvolvimento socioeconômico e humano de uma sociedade está atrelado a uma efetiva inclusão social, a qual tem por objetivo a igualdade de direitos e oportunidades a todas as pessoas, independente da condição social, política, religiosa, filosófica, mental, física, étnica ou de gênero (GUGEL, 2004). Esses direitos, de acordo com o Artigo 6º da Constituição Federal brasileira correspondem a direitos sociais, isto é: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

O direito a um trabalho digno é de todos. Entretanto, a falta de qualificação e formação profissional de uma pessoa não permite que o mercado de trabalho a acolha, ou seja, o grau educacional do cidadão define o trabalho que ele pode exercer na sociedade.

A realidade educacional brasileira é cheia de intervenientes, entre eles o “abismo” existente entre o Ensino Médio e o Superior. Caracteriza-se o “abismo” aqui, a questão do acesso a esse nível de ensino, uma vez que o processo admissional correspondeu e ainda corresponde a um funil, pelo qual passavam e/ou passam somente os com melhor preparação, sendo que os melhor preparados correspondiam, ou ainda correspondem, a pessoas pertencentes a uma classe social com condições de oportunizar melhores escolas, cursinhos preparatórios, entre outros. Isto significa dizer que candidatos oriundos de classes menos favorecidas tinham ou têm menores chances de passar por esse funil.

Entretanto, essa realidade vem sendo mudada através de programas de governo que proporcionam outras formas de acesso, tais como o já apresentado na parte inicial deste

capítulo. Neste, foi apresentado um conjunto de meios e ações governamentais que proporcionam a grupos minoritários o acesso a uma educação de nível superior. Tais ações postas em movimento conjuntamente com as instituições de Educação Superior e com os principais protagonistas em questão neste estudo: alunos PROUNI, vêm ao encontro da definição de inclusão atribuída por Forest e Pearpoint, “Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar o nosso sistema e que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros.” (1997, p. 137). Nesta direção Reid afirma que “A inclusão não acontece - é um processo. Inclusão se desenvolve ao longo do tempo e o sucesso da inclusão depende da preparação e do apoio realizado para tal⁶⁵.” (2005, p. 100).

A inclusão não é entendida como um problema somente da pessoa interessada na inserção, mas também do sistema no qual ela deve ser inserida. Diz respeito a um conjunto de valores derivados da conjunção do direito que todos têm do acesso ao saber e da necessidade da formação de pessoas que dêem conta das demandas da sociedade do conhecimento. Assim, inclusão social voltada para a educação, corresponde a um conjunto de ações que combatem a exclusão dos benefícios da educação na vida em sociedade. Esta, muitas vezes estabelece padrões igualitários, contradizendo o perfil populacional, o qual é delineado por diferenças. Estas podem ser provocadas pela origem geográfica, pela educação inicial, pela existência de deficiências, por preconceitos raciais e pela própria diferença entre classes sociais existente desde os primórdios dos tempos.

De acordo com o professor de Harvard, Barth (1990), as diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado, oferecem um recurso grátis, abundante e renovável. Assim, o que é diferente é que é o importante nas pessoas e nas escolas. Schwartzman (2005) vai ao encontro da ideia de Barth quando afirma a importância da ampliação da presença de pessoas de diferentes origens e condições socioeconômicas nas instituições de nível superior, o que as torna mais plurais e diferenciadas, tanto social quanto culturalmente, proporcionando um maior avanço econômico e social ao país.

A inclusão na Educação Superior de um grupo plural de alunos é fator que vem sendo observado dentro dos projetos governamentais atuais de expansão desse nível de ensino, uma vez que a questão da pluralidade não foi marco de atenção na evolução histórica da Educação Superior Brasileira.

⁶⁵ Tradução livre de: Inclusion does not happen – it is a process. Inclusion develops over time and the success of inclusion depends on the preparation and the foundation that have been put in place.

Essa atenção parece estar sendo dada através dos programas e atividades empreendidas (UAB, da implementação e/ou consolidação de centros de acessibilidade nas instituições federais, da criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da regulamentação do treinamento da prática profissional, do REUNI, do FIES, do ENEM e do PROUNI) pelo governo federal brasileiro. Pretende-se por meio desses programas fortalecer o processo de inclusão educacional, ou seja, objetiva-se mudar a realidade de pessoas pertencentes a classes sociais mais vulneráveis, não apenas através do acesso à Educação Superior, mas também zelando pela permanência e o sucesso no mundo educacional.

Diante dos dados e análises apresentados até aqui, em especial no que concerne ao todo do Programa Universidade para Todos, pode-se dizer que as IES estão: **i)** abrindo as portas para estudantes pertencentes a grupos minoritários; **ii)** assumindo a responsabilidade por esses alunos; **iii)** realizando estudos sobre o percurso desse novo perfil estudantil (Ainda em pequenas proporções); **iv)** desenvolvendo projetos sociais que cumprem com os objetivos propostos; Enfim, quando as IES trabalham em sua gestão, com ações que desencadeiam mudanças e/ou benefícios sobre a sociedade, elas estão sendo responsáveis pelo IMPACTO SOCIAL, ou de acordo com a dimensão 3 dos SINAES (2009), elas estão cumprindo com a responsabilidade social que lhes compete.

Para Zaffaroni (2007), o impacto social acontece

Quando a universidade abre suas portas para receber os estudantes dos setores mais desfavorecidos da população; quando a universidade assume a responsabilidade por seus alunos e os mantém no sistema educativo com bons resultados; quando os programas são desenvolvidos para dar a todos os alunos o mesmo nível de base de competência; quando são realizados estudos sobre o abandono e as qualificações adequadas; quando há uma série de benefícios estudantis que ajudam a atingir o pretendido; quando os projetos sociais realizados pela universidade cumprem os objetivos propostos; quando a universidade tem acordos com agentes sociais para desenvolver projetos conjuntos; quando as atividades que são realizadas têm uma margem considerável; quando existe um orçamento para a criação de parcerias relevantes com agentes sociais da comunidade, etc⁶⁶. (ZAFFARONI, 2007, p. 1).

Os outros impactos relacionados com a responsabilidade social da universidade, segundo Zaffaroni (2007), são impacto organizacional, ambiental, educacional e cognitivo. O

⁶⁶ Tradução livre de: When the university opens its doors to receive students from the most disadvantaged sectors of the population; when the university takes responsibility for its students and keeps them in the education system with good results; when programs are developed to give all students the same level of basic competence; when studies are undertaken on dropping out and on appropriate qualifications; when there are a series of student benefits that help to achieve the aforementioned; when the social projects undertaken by the university comply with the proposed objectives; when the university has agreements with social agents to develop joint projects; when the activities that are carried out have considerable scope; when there is a university budget allocated to forming links with relevant social agents in the community; etc.

impacto organizacional está voltado para a responsabilidade social corporativa, uma vez que os impactos são resultantes das formas como as organizações são gerenciadas. O impacto ambiental está relacionado com os efeitos que a universidade pode causar sobre o meio ambiente, isto é, como a comunidade acadêmica trata com temas como: consumo de água e energia, a reciclagem, isto é, como e quanto os alunos saem conscientes acerca das questões ambientais. O impacto educacional, para a autora, somente vai ocorrer quando a educação dos estudantes estiver baseada em valores e na compreensão do contexto ao qual eles pertencem, ou seja, quando princípios democráticos, participativos, críticos e refletivos forem desenvolvidos, bem como quando houver uma melhoria contínua nos currículos baseados no dia a dia educativo. Por fim, o impacto cognitivo está direcionado às áreas de investigação tais como: questões de desenvolvimento humano sustentável; projetos que envolvem etnia, deficiência, pobreza e gênero; perspectivas interdisciplinares; aprendizagem compartilhada com membros da comunidade, isto é, divulgação e uso do conhecimento desenvolvido.

Entretanto, o conjunto de ações atribuídas por Zaffaroni (2007) a cada um dos impactos por ela relacionados, somente poderão ser tomadas como impactos quando submetidos a análises que comprovem quantitativamente as diferenças ou mudanças que essas ações vêm desencadeando na sociedade como um todo. Isto significa dizer que impacto é “a diferença reportável e quantificável ou a diferença potencial que seu projeto ou programa está fazendo na vida real das pessoas. Ele relata retornos e benefícios para a sociedade. O foco está no benefício público, não pessoal ou interno⁶⁷.”. Assim, impacto é medido, é diferença quantificável, ou a diferença em potencial que um projeto ou programa está fazendo na vida das pessoas. Ele relata o pagamento de um investimento e benefícios para a sociedade.

O impacto pode ser mostrado através de pesquisas ou relatórios, como por exemplo: o relatório de Kuh (2008) *Higher-Impact Educational Practices: What they are? Who has access to them and Why they matter?* E o *Censo da Educação Superior 2008: Resumo técnico* (MEC/INEP/DEED, 2008).

Os resultados necessitam ser mostrados de forma concisa e resumida, evidenciando as diferenças que o programa ou projeto está fazendo para o bem público. Há a necessidade de se destacar os retornos para a sociedade, apontando questões chaves como: O que se está fazendo? Quem está fazendo e por que está realizando? Em suma, para se falar em impacto

⁶⁷ Tradução livre de: The reportable, quantifiable difference, or potential difference, that your project or program is making in real people's lives. It reports payoffs and benefits to society. The focus is on public – not internal or personal – benefit. Disponível em: <http://www.extensionunl.edu/c/document_library/get_file?folderId=3602&name=DLFE-2444.pdf> Acesso em 17 de jun. 2010.

necessita-se mostrar as mudanças que estão ocorrendo diante de um investimento sobre uma determinada questão.

Portanto, impacto é mudança ou potencial de mudança quantificável em uma ou mais áreas-chaves, como as apresentadas por Zaffaroni (2007), dentro da responsabilidade social das universidades, considerando especialmente, nesta tese, a contribuição no âmbito da inclusão, tanto no meio acadêmico quanto na sociedade de um novo perfil de ingressantes e de egressos.

3.3 EMPREGABILIDADE E SATISFAÇÃO: impacto da colocação dos graduados

Os governos de todo o mundo têm, nos últimos anos, considerado o sistema de Educação Superior como essencial para o desenvolvimento econômico. O capital humano, oriundo deste nível de ensino, representa a principal força de crescimento econômico de um país (BECKER, 1975; BRENNAM; KING; LEBEAU, 2004).

Capital humano aumenta diretamente a produtividade, pelo elevado potencial produtivo dos empregados. [...] Reforçar as capacidades humanas e o capital humano é importante na promoção do crescimento, tanto como insumo para a produção como para ajudar o progresso tecnológico. Isto tem sido reconhecido tanto na teoria de crescimento endógeno quanto em estudos empíricos comparando o crescimento em diferentes países⁶⁸. (HM TREASURY, 2000, p. 26 - 32).

Entretanto, a competitividade no mercado de trabalho torna-se cada vez maior. É mister, então, uma formação de qualidade, a fim de responder às exigências deste mercado, bem como às expectativas de trabalho dos graduados. Para Yorke (2006), a contribuição para o bem-estar econômico, dado pelo potencial de uma graduação, não se resume apenas na formação específica em si, mas também a outras habilidades tais como comunicação, trabalho em equipe e gerenciamento de tempo.

Concordando com essas características, Knight e Yorke (2003, p. 5) definem empregabilidade como sendo “Um conjunto de realizações, entendimentos e atributos pessoais que tornam os indivíduos mais propensos a terem empregos e serem bem sucedidos nas profissões escolhidas⁶⁹”.

⁶⁸ Traduzido de: Human capital directly increases productivity by raising the productive potential of employees. [...] Improving skills and human capital is important in promoting growth, both as an input to production and by aiding technological progress. This has been recognized both in endogenous growth theory and also in empirical studies comparing growth in different countries (HM Treasury, 2000, p. 26-32).

⁶⁹ Traduzido de: A set of achievements, understandings and personal attributes that make individuals more likely to gain employment and to be successful in their chosen occupations.

Já Arthur e colegas (2008) apontam que empregabilidade tem diferentes significados culturais. Como por exemplo o sentido anglo-saxão, que traz a implicação de que os graduados necessitam ser trabalhadores flexíveis que podem operar com facilidade em uma variedade de configurações diferentes. Em outros países europeus, empregabilidade corresponde à preparação para uma profissão ou papéis similares de trabalho de alto nível dentro de um conjunto de competências e *status* social. Há, ainda, um sentido adicional de empregabilidade, aquele que remete ao estar empregado simplesmente, em qualquer momento, por qualquer motivo, mostrando uma combinação do mercado de trabalho e características do Ensino Superior.

Empregabilidade, no sentido acima, poderia ser vista como: um emprego pelo graduado; como desenvolvimento de habilidade e/ou experiências, ou seja, um processo curricular; e empregabilidade como posse de características e/ou de resultados ganhos pelo esforço dado na realização do trabalho.

Para Yorke (2006), a empregabilidade percebida apenas como desenvolvimento de experiências, seja no Ensino Superior ou fora dele é um erro, pois além dessas experiências a IES tem que garantir desenvolvimento mais intenso de pré-requisitos para o sucesso no emprego, tais como: desenvolvimento cognitivo, social, etc. Isso se aplica a todos os currículos, uma vez que o processo curricular pode facilitar, não garantir, o desenvolvimento de pré-requisitos acordados às características de cada profissão.

Com relação à empregabilidade como resultado de esforços empenhados por um trabalho, o graduado mostra empregabilidade em relação a um trabalho se ele pode desenvolver um conjunto relevante de habilidades e/ou destrezas para este determinado trabalho, bem como fazer contribuições relevantes para as relações humanas. Isto implica dizer que a empregabilidade vista como um repertório de atributos e realizações pode ter um conjunto de habilidades de valor geral que, entretanto, pode revelar-se insuficiente para situações específicas. Na perspectiva adotada aqui, a empregabilidade é uma característica individual e multifacetada (YORKE, 2006).

Empregabilidade, para este autor, deriva das maneiras como o aluno aprende a partir de suas experiências, implica algo sobre a capacidade e empenho do graduado em realizar determinada função em um emprego, não devendo ser confundida essa capacidade com a aquisição do emprego. Yorke (2006, p. 7) argumenta que “empregabilidade não é o mesmo que emprego”, mas sim um conjunto de práticas, habilidades, compreensões e características individuais que fazem com que os graduados tenham maiores chances de conseguirem empregos e serem melhor sucedidos na profissão escolhida, beneficiando a si mesmos, o

mercado de trabalho, a sociedade e a economia. Enquanto que emprego está relacionado com a função em si, com a colocação, lugar ou ocupação.

A empregabilidade vem sendo ponto central na relação entre as empresas e as pessoas. Nesta direção, estudos de Teichler (2007) apontam que os egressos do Ensino Superior não só esperam conseguir emprego, mas também boa remuneração salarial. Tais estudos indicam que a empregabilidade pode resultar em impactos sobre o emprego e sobre o trabalho em muitos aspectos, tais como: facilitar a transição para o emprego; abrir oportunidades para pessoas com atribuições, responsabilidades e interesses profissionais; aumentar a remuneração e a segurança no trabalho; fornecer oportunidades de aprendizagem contínua e abrir caminho para a mobilidade internacional.

A colocação dos egressos do ES no mercado de trabalho é fundamental para a orientação da sociedade, pois os valores, visões e conhecimentos desenvolvidos na graduação possibilitam, a partir de interações de origem sociais, impactos na sociedade, ou seja, a colocação dos graduados é fundamental para o impacto do Ensino Superior na sociedade (BRENNAM; KING; LEBEAU, 2004).

Schomburg e Teichler (2006) mostram que a transição para o emprego, as atribuições de trabalho e a qualidade do emprego variam de acordo com características sociobiográficas e educativas dos egressos, ou seja, as experiências durante o período acadêmico, as competências adquiridas e experiências de trabalho, também intervêm na empregabilidade e no emprego. Isso implica dizer, segundo Hilsdorf (2008), que empregabilidade se refere a um conjunto de questões que abrangem a formação pessoal do empregado e seus diferenciais competitivos em relação aos outros empregados.

Diante das características apresentadas acerca da empregabilidade, pode-se dizer que o estudante, ao cuidar de tais características, está adicionando atributos ao seu perfil profissional o que facilitará a sua inserção no mercado de trabalho, bem como contribuirá para com a sua satisfação em relação a sua profissão.

Por satisfação entende-se o prazer que resulta da realização do que se desejava alcançar, ou seja, é um contentamento que advém de uma ação. Para tanto, necessita ter sentido, funcionalidade e utilidade.

Quando uma ação vem acompanhada de sentimentos agradáveis e prazerosos, relacionados com a satisfação de se fazer algo próprio e familiar, ela se encontra regulada intrinsecamente (DECI; RYAN, 1985). Isto implica dizer que tal ação está intrinsecamente motivada. Portanto, a relação entre motivação e satisfação é evidente. A motivação impulsiona uma ação que resulta em satisfação.

A relação entre motivação e satisfação permite perceber que a primeira encontra-se na entrada do Modelo de Análise para o Sistema Superior de Educação envolvendo aluno PROUNI (figura 5), enquanto que a satisfação está no resultado. Logo, a motivação funciona como ponto de partida, já a satisfação, ponto de chegada.

Motivação está relacionada aos motivos bem como aos fatores que conduzem a uma determinada ação. Ela corresponde ao esforço e ao impulso para alcançar uma meta ou satisfazer um desejo (HUERTAS, 2001). Já a satisfação,

É entendida como um contentamento experimentado quando um desejo é satisfeito; envolvendo resultados já atingidos. A motivação, ao contrário, está relacionada a resultados a serem atingidos, ou seja, ela corresponde ao impulso e ao esforço para satisfazer um desejo ou alcançar uma meta. (DIFINI, 2002, p. 16).

Assim, tem-se uma motivação que impulsiona uma ação que pode resultar em uma satisfação dentro de um contexto pré-existente. Como a satisfação envolve resultados atingidos em determinada ação, pode-se pensar na relação existente entre trabalho e satisfação. Nesta direção, Sant'Anna (2002, p. 98) argumenta que as consequências da satisfação no trabalho têm sido cada vez mais relevantes, “seja para as organizações, em termos de suas potenciais implicações sobre a eficiência, produtividade, qualidade das relações de trabalho, níveis de absenteísmo/*turnover* e comprometimento organizacional; seja em termos de seus possíveis impactos sobre a saúde e bem-estar dos trabalhadores.”.

A satisfação da pessoa no trabalho e com o trabalho pode intervir positivamente no crescimento, tanto da empresa na qual a pessoa se encontra inserida, quanto no próprio crescimento pessoal e profissional desta pessoa. Neste sentido, entende-se a satisfação no trabalho como o estado de conforto que resulta da realização de uma necessidade, ou seja, a associação entre a necessidade do trabalho e a satisfação na realização dele. Para Robbins (2005, p. 23), a satisfação no trabalho corresponde a um “conjunto de sentimentos que uma pessoa possui com relação ao seu trabalho.”.

Segundo De Vries e colegas (2008, p. 72), “estar satisfeito com o trabalho pode ter várias razões. Estas variam desde aspectos monetários até aspectos como características pessoais, as peculiaridades do emprego, do setor econômico, o tipo de programa e o nível de congruência entre a formação e o trabalho.”⁷⁰. Assim, avaliar a satisfação de uma pessoa é

⁷⁰ Tradução livre de: Estar satisfecho con el trabajo puede tener diversas razones. Estas varían desde factores pecuniarios hasta aspectos como características personales, las peculiaridades del empleo, el sector económico, el tipo de programa o el nivel de congruencia entre la licenciatura y el puesto.

algo amplo, pois ela é resultado de um somatório complexo de diferentes elementos. Estudos a este respeito têm sido desenvolvidos em diversos países.

Nos Estados Unidos, Pascarella e Terenzini (2005) apontam a relação entre satisfação no trabalho e a graduação, a qual está relacionada com a questão monetária, ou seja, quanto maior o salário maior a satisfação. Esta mesma relação foi encontrada por Vila, García-Aracil e Mora (2007) em pesquisas na União Européia.

Wolniak e Pascarella (2005), apontam tanto a influência direta quanto a indireta de três fatores de satisfação: a autonomia no trabalho, o desenvolvimento pessoal e as características financeiras.

Newstron e Davis (1993) organizam a definição de satisfação no trabalho em duas abordagens: unidimensional e a multidimensional. A unidimensional considera a satisfação no trabalho como um estado emocional ou afetivo ou uma atitude global em relação ao trabalho. A segunda abordagem leva em conta a atitude do empregado, não diante do trabalho como um todo, mas sim diante do trabalho e dos diversos aspectos a ele relacionados, tais como: condições de trabalho, natureza do trabalho, salário, seus pares, supervisão, oportunidades de promoção, benefícios, desenvolvimento pessoal e, também, a qualidade do trabalho.

O que uma pessoa procura no seu trabalho é fundamentado em suas necessidades e valores acordados com as necessidades e valores do sistema no qual se encontra inserido. Tais necessidades e valores correspondem a elementos biológicos e psicossociais essenciais para sua sobrevivência, bem como para a do grupo. Um trabalho pode ser considerado satisfatório quando oferece oportunidade de obter as principais metas desejadas na vida. Portanto, a satisfação no trabalho está relacionada, e/ou depende do grau coincidente entre o que o indivíduo procura no seu trabalho e o que ele realmente retira dele.

Sabe-se que o emprego é um fator relevante de sustentação da qualidade de vida das pessoas. Assim, a relação entre emprego, satisfação e empregabilidade é evidente. As características pessoais (empregabilidade) tornam os indivíduos mais propensos a terem empregos capazes de responder às suas expectativas e torná-los satisfeitos com a profissão escolhida, bem como com a remuneração dela advinda, pois não se pode avaliar a qualidade de vida no trabalho sem considerar a dimensão da remuneração.

Segundo Davis e Newstron (1992, p. 123), “satisfação no trabalho representa uma parcela da satisfação da vida [...] a satisfação no trabalho influencia também o sentimento de satisfação global com a vida de uma pessoa.”.

O emprego pode ser uma forma de avaliar o impacto causado no mercado de trabalho (sociedade) pelo novo perfil de egressos. Isto pode ser relevante uma vez que este novo perfil

corresponde a uma parcela da população que sem o apoio do PROUNI não teria condições de uma formação profissional formal, ou seja, uma melhor preparação e qualificação para as exigências do mercado de trabalho, deixando o contingente de trabalhadores informais que frequentam os subempregos em nossa sociedade.

A satisfação com a formação e/ou com o trabalho evidencia uma forma de avaliar o impacto no mercado de trabalho (sociedade) pelo novo perfil ingressante neste mercado, pois, de acordo com Vila, Garcia-Aracil e Mora (2007), a satisfação é um excelente indicador de êxito, uma vez que reflete tanto recompensas monetárias quanto não monetárias.

Nesta direção, esta tese apresenta estudos de campo que evidenciam reais impactos, tanto no contexto da sociedade quanto no das IES. Tais estudos estão apresentados no capítulo 5 deste trabalho, mas anterior a este é delineado, no capítulo 4, o caminho metodológico percorrido nestes estudos.

4. CAMINHO METODOLÓGICO

O estudo aqui pretendido, envolvendo a variável comprometimento, pode ser tido como um estudo inserido no contexto das Ciências Sociais, pois envolve movimentos sociais, ou seja, as ações afirmativas que aqui estão voltadas especificamente ao aluno PROUNI. Para tanto, a forma de abordagem dada ao problema desta tese segue o enfoque *quanti-quali*, com objetivo explicativo, e procedimento técnico *ex post facto* (GIL, 1999).

A pesquisa quantitativa determina o perfil de um grupo de pessoas, tendo por base suas características comuns. É indicada para medir tanto opiniões, como atitudes, preferências e comportamentos. Possui questões diretas e facilmente quantificáveis (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000).

O paradigma qualitativo aprofunda a compreensão dos fenômenos que investiga, explorando-os holisticamente. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 11), esta abordagem “Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados.”. De acordo com esses autores, as pesquisas qualitativas têm cada vez mais utilizado análise textual, seja de textos já existentes ou da construção do material de análise oriundo de entrevistas e observações. A perspectiva qualitativa permite estudar realidades específicas e, ao mesmo tempo abrangentes, também, propicia uma construção mais criativa por parte do pesquisador, o qual necessita extrair do fenômeno as diversas interfaces que possam emergir a partir da análise dos textos e dados coletados (MILES; HUBERMAN, 1994). Esse híbrido de pesquisa qualitativa e quantitativa é marca dos tempos contemporâneos caracterizados pelo pensamento complexo e pelas múltiplas tecituras oriundas da abordagem transdisciplinar (FELICETTI, 2007).

“A utilização de uma pesquisa qualitativa em conjunto com uma pesquisa quantitativa fornece sempre uma solução mais eficiente para o problema de pesquisa.” (TRUJILLO, 2003, p. 10). Isto é justificável, pois a pesquisa quantitativa, que faz uso da Estatística, proporciona a visualização, a interpretação e explicação dos dados coletados sob um olhar diretamente quantificável e generalizável, enquanto que a qualitativa analisa as respostas, interpretando-as tanto sob a perspectiva da objetividade quanto da subjetividade apresentada nas falas dos

respondentes. Assim, o uso de ambas as análises nesta tese foi relevante e necessária, devido ao conjunto de indicadores delineados para responder ao problema proposto, pois para alguns indicadores foi mister a estatística e para outros a análise textual.

A natureza explicativa usada aqui se dá devido ao fato do objeto de estudo, comprometimento estudantil, ser relativamente novo e quase não ser estudado na comunidade científica brasileira, denotando, assim, a necessidade de melhor entender esse tema.

De acordo com Babbie (1995), pesquisa explicativa, como o próprio nome diz, é para explicar as coisas. Essa pesquisa tem por preocupação identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, ou seja, não identifica somente os fenômenos, mas também as causas dos mesmos. É o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Ela geralmente assume a forma de pesquisa experimental e pesquisa *ex post facto*.

O objetivo explicativo vai ao encontro da necessidade de satisfazer a curiosidade do pesquisador e o desejo do mesmo para um melhor entendimento acerca do assunto em foco, ou seja, as propriedades epistemológicas dessa pesquisa objetiva identificar, através do comportamento do aluno PROUNI, aspectos que evidenciam o comprometimento desse estudante para com a sua aprendizagem. Este estudo envolve uma análise intensa dos objetos em foco de modo que se permita um amplo e detalhado conhecimento a respeito. Tem como característica fundamental a busca da compreensão da realidade, onde o pesquisador procura desvendar as múltiplas dimensões que compõem uma situação ou um problema.

Um procedimento técnico *ex post facto*, segundo Kerlinger, permite “descobrir as relações e interações entre variáveis sociológicas, psicológicas e educacionais, no âmbito de estruturas sociais reais ⁷¹.” (1964, 1984, p. 387). Os estudos fundamentados, após o fato ocorrido, permitem ao investigador tomar a variável de estudo, e tentar esclarecer e/ou entender os intervenientes que permearam o contexto dessa variável. Assim, o estudo aqui da relação entre comprometimento e o aluno PROUNI, tem natureza *ex post facto*, isto é, procedimento técnico *ex post facto*.

Intenta-se, então, mapear variáveis relacionadas às condições socioeconômicas, raça, sexo, escolaridade dos pais, remuneração; às ações comportamentais tais como: perguntar e participar de discussões em sala de aula, reunir-se com colegas e/ou professores fora da sala de aula para estudos e discussões acerca de leituras ou atividades escolares; quantidade de livros lidos; quantidade de produção escrita; quantidade de horas semanais investidas para

⁷¹ Tradução livre de: Discovering the relations and interactions among sociological, psychological, and educational variables in real social structures.

estudar, para ler e escrever; aos possíveis impactos gerados, tanto no contexto acadêmico como fora dele decorridos do novo perfil acadêmico; ao desempenho acadêmico e à média do aluno PROUNI durante o percurso acadêmico; à quantidade de semestres no curso e os suspensos, em fim, todos os intervenientes relacionados com a vida acadêmica do estudante. Foram também observadas as relações entre o comprometimento, empregabilidade e satisfação. Este mapeamento ocorreu via levantamento de dados obtidos dos históricos dos alunos, bem como de questionários a eles administrados. Tais variáveis proporcionam explicar os objetivos colimados nesta tese.

O enfoque *quanti-quali*, com objetivo explicativo e procedimento técnico *ex post facto* se justifica nesta tese:

- qualitativo, pois as análises textuais realizadas permitiram estabelecer o estado de conhecimento sobre o problema de pesquisa proposto. Assim, a construção teórica e as análises realizadas oferecem subsídios para a continuidade do estudo, bem como para suporte teórico para futuras pesquisas;
- quantitativo, ao observar as frequências, relações e correlações, permitiu perceber as ligações existentes entre os indicadores propostos a esta tese;
- *ex post facto* permitiu observar o desenvolvimento acadêmico, profissional e econômico dos sujeitos investigados, já egressos;
- objetivo explicativo proporcionou maior familiaridade com a questão problema desta pesquisa, pois o tornou mais explícito. Este objetivo abarcou a pesquisa documental e a participação dos alunos PROUNI ingressados em uma instituição de Educação Superior em 2005, que tiveram experiências práticas com o tema em pesquisa.

4.1 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

As pesquisas realizadas na elaboração e desenvolvimento desta tese permearam espaços *in loco* e *online*, tais como bibliotecas, aulas presenciais, acervos documentais e *sites* de busca, o que caracteriza o uso de materiais impressos e *online*. As informações submetidas à análise e estudo foram coletadas a partir de diferentes instrumentos, de acordo com a necessidade de cada momento durante o percurso investigativo. Os instrumentos que

permitiram a coleta para análise e estudo foram agrupados em pesquisa bibliográfica ou documental.

A pesquisa bibliográfica fez uso de livros; artigos científicos; CDs de anais de eventos e teses. O estudo e análise desenvolvidos através de referenciais teóricos permitiram à pesquisadora uma ampla visão acerca dos fenômenos, objetos ou assuntos pesquisados, oportunizando uma cobertura holística do tema em foco.

A pesquisa documental envolveu leitura e análise de Leis Nacionais e Estaduais; da Constituição da República Federativa do Brasil; de Leis Nacionais e Estaduais; de Decretos Nacionais e Estaduais; de Emendas Nacionais e Estaduais; de dados estatísticos de órgãos oficiais do governo; de documentos institucionais e do acadêmico bolsista PROUNI; A pesquisa documental é uma fonte estável, rica e de caráter subjetivo, com representatividade garantida pelo uso de um grande número de documentos.

A análise documental, além de seguir o paradigma qualitativo, também fez uso do quantitativo, pois muitos dos documentos analisados apresentaram ênfase em dados estatísticos relevantes para o entendimento da pesquisa em questão. O enfoque quantitativo versou sobre o desempenho acadêmico, a média do aluno, o número de semestres cursados, entre outros itens que se apresentaram relevantes.

Segundo Creswell (2007), os dados estatísticos quando estudados, dão uma descrição numérica das atitudes, opiniões ou tendências da população em foco. A representação dos dados estatísticos via gráficos e tabelas facilita o entendimento e a leitura das informações.

Foram analisadas quase 4.000 páginas de documentos acadêmicos contendo informações acerca dos ingressantes PROUNI – 2005. Esta análise inicial permitiu uma visão geral da turma de ingressantes PROUNI – 2005, bem como permitiu a identificação codificada dos egressos dessa turma para posterior associação com as respostas oriundas dos questionários.

4.2 OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA

A escolha do campo e dos sujeitos em um trabalho de pesquisa é proposital, pois o pesquisador os escolhe em função das questões que norteiam seu interesse de estudo, bem como das condições espaço-temporais que o viabilizarão (CASTRO, 1994; ALVES-MAZZOTTI, 2004).

O campo de estudo desta pesquisa é uma instituição de Educação Superior Comunitária do Estado do Rio Grande do Sul. Esta Instituição, localizada na Serra Gaúcha e com diversos

pólos universitários. Esta universidade teve o total de 492 alunos ingressantes pelo Programa Universidade para Todos em 2005. Assim, o ponto inicial de análise teve 492 sujeitos, dos quais apenas os já egressos foram convidados a responderem o instrumento de pesquisa proposto nesta tese.

Como os sujeitos eleitos para esta pesquisa são egressos PROUNI, especificamente os ingressantes da turma de 2005, a IES participante desta pesquisa necessitaria ter sua participação no Programa Universidade para Todos ainda no primeiro semestre de 2005. Além disso, buscou-se também, uma instituição que tivesse um número significativo de alunos, ou seja, uma IES que contemplasse bolsistas em todas as grandes áreas de estudo de acordo com o MEC. A Universidade que proporcionou este estudo perfez tais características.

Primeiramente foi estabelecido contato com a equipe coordenadora do PROUNI da universidade em foco. Este contato foi agendado e realizou-se *in loco*. A equipe coordenadora do PROUNI da IES teve papel relevante nessa fase de desenvolvimento da tese, uma vez que proporcionou condições para o desenrolar do trabalho. As condições foram viabilizadas devido ao acesso às informações no que tange os alunos PROUNI ingressados no ano de 2005. Além de informações como média e desempenho acadêmico outras de relevante teor foram disponibilizadas, bem como os endereços (*e-mail* e/ou telefone) para o futuro contato com os egressos, convidando-os a responderem ao questionário de pesquisa elaborado para esta tese.

4.3 O QUESTIONÁRIO

A qualidade e a inovação são essenciais à competitividade econômico-global. A situação econômica exige cada vez mais capital humano qualificado, capaz de adaptar-se a novas formas de desenvolvimento profissional, não exatamente relacionado à sua formação específica, ou seja, há a necessidade da formação de um profissional flexível (ANECA⁷², 2008). Assim, a universidade tem de estar à frente da sociedade de informação e da economia baseada no conhecimento. Ela não pode restringir-se a uma formação linear, há a necessidade, segundo Ortega y Gasset (1999), de uma formação de cultura geral⁷³. Neste sentido, de acordo

⁷² ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Informe Estudiantes: titulados universitarios y mercado laboral. Informe Graduados: titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto REFLEX. Madrid, 2008. Disponível em: www.aneca.es. Acesso em 05 de set. de 2009.

⁷³ A formação de um „homem culto“ segundo Kant (1958), Carr (1995) e Ortega y Gasset (1999) implica pensar culto não no sentido ornamental, mas sim como um sistema de idéias sobre o mundo e a humanidade em cada época, é estar preparado para o mundo.

com Mosquera (2003, p. 44) “A Educação propõe-se a mudar de horizonte e, por isto, de retrospectiva passa para prospectiva” despertando um novo olhar sobre a Educação, intuindo novas perspectivas, posturas e necessidades em Educação.

Este novo olhar permite perceber que a universidade por si só não é a única responsável na formação dos estudantes, inúmeros outros fatores intervêm na formação estudantil, tais como questões socioeconômicas, políticas entre outras.

Um aspecto relevante na formação acadêmica é o querer ser e fazer do principal interessado nessa formação, o aluno. Este é o protagonista de sua aprendizagem. E de acordo com Mosquera (02/09/2008 informação verbal) “Cada um deve se fazer dono de sua aprendizagem.”.

Neste sentido, os estudantes são responsáveis pelo conjunto de decisões, atividades e comportamentos que venham tomar durante o percurso acadêmico. É da qualidade de sua formação, da capacidade de resiliência e/ou de uma formação de cultura geral, que se delineará sua trajetória profissional, socioeconômica, em suma, o resultado do seu modo de fazer, ser e viver na sociedade dependerá da aprendizagem desenvolvida, a qual está diretamente ligada ao seu comprometimento nesse contexto.

A busca por evidências relacionadas ao comprometimento estudantil com sua aprendizagem e, principalmente, aos resultados e/ou impactos decorrentes deste comportamento, instigou a elaboração de um instrumento de pesquisa que pôde colaborar para com a identificação de tais evidências.

O *National Survey of Student Engagement* – NSSE, o Projeto de investigação: *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa*, conhecido como REFLEX e o *Classroom Activities and Outcomes Survey*, este último de Cabrera, Colbeck e Terenzini (2001), são instrumentos de pesquisa que têm suas questões que contemplam as evidências acima mencionadas. Esses instrumentos foram tomados como referência para a elaboração do instrumento da presente pesquisa, visto que abordam aspectos que constituem o cerne da investigação pretendida, pois o primeiro aborda mais o comportamento do aluno, o segundo a situação do estudante no mercado de trabalho quando já formado e o terceiro aborda os dois aspectos e as características iniciais dos estudantes.

Assim, com base nos instrumentos de pesquisa acima mencionados foi construído o presente questionário de pesquisa, intitulado QPAP – Questionário de Pesquisa para Alunos PROUNI, o qual contém questões similares aos instrumentos citados e tem por objetivo identificar, no comportamento do aluno, aspectos que evidenciam a relevância do seu

comprometimento, apontar possíveis impactos, na universidade e na sociedade, decorrentes desse comprometimento, e questões relacionadas ao comprometimento do estudante que possibilitam a identificação dos estilos de aprendizagem segundo estímulos sociológicos e fisiológicos.

4.3.1 O QPAP BASEADO NO NSSE

O Pew Charitable Trusts⁷⁴, em 1998, convocou um grupo de líderes da Educação Superior para discutir o papel dos sistemas de *ranking* gerados no meio universitário e outras medidas de eficácia institucional. Após detalhada discussão, o grupo concluiu que uma proposta de pesquisa sobre qualidade universitária poderia disponibilizar para as universidades, bem como aos *stakeholders*⁷⁵, valiosas informações sobre a qualidade institucional. Essas informações permitiriam estabelecer recursos e medidas de reputação, para evidenciar a eficácia da aprendizagem dos alunos e eficazes práticas educativas. Esta proposta inicial se concretizou no *National Survey of Student Engagement* (NSSE), projetado para fornecer às Instituições de Ensino Superior e ao público, informações significativas sobre a qualidade do ensino universitário (KUH et al., 2001). O NSSE tem por objetivo questionar os universitários sobre suas experiências educacionais. O comportamento do aluno representa o conteúdo principal, correlacionado com aprendizagens desejáveis, desenvolvimento pessoal e os resultados obtidos na universidade.

O projeto NSSE foi aplicado primeiramente como um projeto piloto entre 1998 e 1999, e lançado em 2000. Seu instrumento final de pesquisa constitui-se no *College Student Report* (CSR). A maioria das questões já vinha sendo aplicada em outros instrumentos de pesquisa, como por exemplo, o *College Student Experiences Questionnaire* de Pace e o *Cooperative Institutional Research Program*. Alguns centros de pesquisa foram convidados a participarem do projeto, entre eles, *Indiana University Center for Postsecondary Research* – IUCPR.

O projeto teve como coordenador Peter Ewell do *National Center for Higher Education Management Systems*, que reuniu uma equipe de 8 pesquisadores da área para ajudar na elaboração do instrumento de pesquisa: Alexandre Astin, Gary Barnes, Arthur Chickering, Peter Ewell, Hohn Gardner, George Kuh, Richard Light, Ted Marchese, e ainda a contribuição de Charles Robert Pace.

⁷⁴ O Pew Charitable Trusts é uma organização não-governamental independente e sem fins lucrativos, fundada em 1948 com mais de US\$ 5 bilhões em espólio. Sua atual missão é servir o interesse público por “melhorar a ordem pública, informar o público, e estimular a vida cívica.”

⁷⁵ Todos os envolvidos no contexto educacional, políticos, dirigentes, administradores, professores e outros.

O NSSE foi estabilizado e ancorado em seis princípios (KUH et al., 2001):

1. A pesquisa consiste principalmente de itens que são conhecidos por estarem ligados a importantes resultados universitários.

O NSSE, através do CSR, fornece informações acerca das características e compromissos das diferentes instituições de ensino relacionados à alta qualidade dos resultados apresentados pelos estudantes. O relatório é relativamente curto e contém itens diretamente relacionados às contribuições institucionais para o engajamento estudantil, importantes resultados universitários e a qualidade institucional. O questionário contém três categorias, as quais constituem os três objetivos fundamentais do NSSE: a primeira em relação ao comportamento do estudante, que inclui itens sobre como os alunos usam seu tempo dentro e fora da sala de aula, por exemplo, se interagem com seus pares; a segunda refere-se às ações e necessidades institucionais, incluindo itens específicos sobre o programa de estudos, tais como o comportamento dos professores, por exemplo, se estes têm projetos de pesquisa; a última categoria é sobre a reação estudantil na universidade, e busca as percepções dos estudantes sobre a qualidade de suas próprias experiências; também inclui questões auto-observáveis sobre o ganho de habilidades que eles acham que desenvolveram como resultado do investimento universitário, tais como pensar criticamente e analiticamente.

A ênfase do questionário está no envolvimento do estudante e nas boas práticas desenvolvidas na Instituição de Ensino Superior e objetiva mudar o foco referente à qualidade na universidade, isto é, passa a observar os processos nela desenvolvidos o que possibilita identificar os indicadores de melhores práticas, as „boas práticas“, a serem ministradas nos cursos de graduação, tais como estabelecimento de expectativas e fornecimento de *feedback* imediato (CHICKERING; GAMSON, 1987).

O QPAP apoia-se em alguns dos itens mencionados nesse primeiro princípio, tendo similaridade em algumas questões do NSSE, tais como as que envolvem o comportamento dos alunos em relação aos seus estudos. O QPAP foi elaborado de acordo com a realidade estudantil brasileira.

2. A pesquisa é administrada para estudantes tanto do ensino público como do privado com quatro anos de duração

A exclusão de instituições com dois anos no conjunto de resultados foi uma estratégia para simplificar a avaliação, visto que avaliar o engajamento estudantil em diferentes instituições com diversas missões educacionais se torna ainda mais complexo. Uma versão do NSSE para instituições de dois anos é desenvolvida pela *University of Texas at Austin*, o *Center for Community College Student Engagement – CCCSE*.

O QPAP foi desenvolvido para ser administrado a alunos PROUNI de diferentes cursos universitários, com diferente tempo de durabilidade, uma vez que a quantidade de semestres depende da característica de cada curso.

3. A pesquisa tem como objeto alunos do último ano e do primeiro ano, desde que tenham frequentado pelo menos dois trimestres

Os estudos mostram que as experiências entre os níveis dos estudantes são bastante diferentes. As amostras diversificadas quanto ao nível dos estudantes ajuda a perceber experiências de sucesso nos alunos que permanecem na universidade.

O QPAP pode ser administrado para os alunos PROUNI em diversas etapas do curso. No entanto, na presente pesquisa ele foi aplicado para ingressantes em 2005 e que se formaram até o primeiro semestre de 2010.

4. A pesquisa é desenvolvida em amostras suficientes para as instituições participantes

A fim de assegurar resultados significativos e aceitáveis, o NSSE retira amostras aleatórias de alunos iniciantes e de formandos das instituições, normalmente variando de 450 a 1.000 estudantes com base no total de matrículas e modo de administração. Para orientar as discussões quanto à melhoria da qualidade do ensino na universidade, tanto em nível local como nacional, é necessário um número de amostras que permita tais discussões.

O QPAP foi enviado a todos os alunos PROUNI ingressados na primeira turma do programa em 2005 em uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul que se encontravam formados no segundo semestre de 2010. Esses egressos corresponderam a 198. Assim, a amostra da presente pesquisa foi por conveniência.

5. A pesquisa é flexível.

The College Student Report é designado para acomodar um conjunto de questões alternativas, a fim de contemplar as particularidades de cada instituição de ensino, uma vez que as necessidades de cada uma não são iguais. Para tornar o instrumento ainda mais relevante, podem ser acrescentadas até vinte questões de acordo com o contexto e interesse específico das instituições ou grupos interessados.

O QPAP foi adaptado às particularidades do seu contexto, tendo algumas questões similares às do NSSE, como por exemplo, as que abordam o comportamento do acadêmico em relação às atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos.

6. A pesquisa é administrada por uma organização de pesquisa terceirizada.

O NSSE não faz parte da estrutura administrativa das faculdades e universidades. Assim, os resultados podem ser relatados com elevado grau de credibilidade, e permanecem livres do controle direto dos *stakeholders* (interessados). O projeto NSSE tem em sua orientação um conselho consultivo composto por educadores conceituados na área, por consultores técnicos e por especialistas em avaliação institucional. Estes representantes públicos de investigadores educativos desempenham um papel fundamental na segurança da objetividade e independência do projeto.

Já o QPAP, devido a seu caráter particular, um instrumento de Tese de Doutorado, foi orientado pela Dra. Marília Costa Morosini e pela Dra. Patricia Somers, e administrado pela autora desta tese. O QPAP foi ministrado somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul ocorrido no dia 30 de novembro de 2010.

4.3.2 O QPAP BASEADO NO REFLEX

O objetivo do *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe*, o projeto REFLEX é proporcionar informações para os estudantes sobre as expectativas e as tomadas de decisões em relação aos estudos universitários; informar aos graduados acerca da situação dos mesmos no mercado de trabalho relacionadas com a área de estudo, a ocupação, o setor econômico e outros. O REFLEX é administrado aos graduados após cinco anos de concluídos os estudos (ANECA, 2008).

Esse projeto tenta esclarecer questões como: Quais as competências exigidas aos graduados na Educação Superior a fim de integrarem-se na sociedade do conhecimento? Qual o papel que desempenham as universidades no desenvolvimento dessas competências? Qual é o grau de realização das expectativas dos graduados com seus trabalhos e de que forma podem resolver os desajustes entre as expectativas e as características do trabalho?

As questões de pesquisa do REFLEX estão relacionadas com os estudos do aluno durante o curso e com os métodos de ensino e aprendizagem utilizados, ou seja, observam o comportamento do aluno em relação a esses métodos. As questões estão relacionadas, também, com a trajetória profissional seguida por eles.

O QPAP visou identificar as relações entre o comprometimento do aluno e os resultados obtidos por eles na universidade e no mercado de trabalho e, por extensão, os possíveis impactos gerados por esse novo perfil de graduados no contexto social e acadêmico. Tais implicações podem ser relacionadas ao mercado de trabalho, como por exemplo, a remuneração salarial do egresso, e também sob aspectos sociais, como a empregabilidade, a influência de uma formação acadêmica na família e no grupo social ao qual cada graduado pertence.

4.3.3 ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO DO QPAP E COLETA DE DADOS

O questionário elaborado para este Projeto de Tese (APÊNDICE 3) teve a colaboração do Dr. Victor Saenz no curso: *Survey Research Methods in Postsecondary Education* da Universidade do Texas at Austin, durante o estágio de doutorado sanduiche da autora nesta instituição, no outono de 2009. Esse instrumento teve a supervisão do Diretor do *National Survey of Student Engagement*, o Dr. Alexandre C. McCormick que autorizou o uso das questões referentes ao comprometimento do aluno (da questão 5 a 25), as quais foram adaptadas do instrumento utilizado pelo NSSE. O termo de autorização encontra-se em anexo⁷⁶. Após essas colaborações, o questionário foi reorganizado em trabalho conjunto com o professor Dr. Alan Casartelli da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, devido às necessidades que impunham a realidade desta tese que se encontra inserida no contexto brasileiro.

Quatro conjuntos de questões permeiam o questionário de pesquisa:

⁷⁶ Quando desta autorização a Universidade na qual a pesquisa se desenvolveria tinha em torno de 50 ingressantes PROUNI turma 2005, mas no decorrer do percurso houve a necessidade de troca da IES devido à distância geográfica da primeira, e o número de ingressantes em 2005 na IES participante da pesquisa foi superior, resultando em um número maior de participantes do que o previsto inicialmente.

1) Aspectos relacionados às características dos estudantes, tais como sexo, raça/cor, instrução escolar da mãe e do pai, e curso realizado por eles. Estas questões correspondem a 1, 2, 3 e 4, as quais têm respostas de caráter fechado e a questão 26, referente ao curso com resposta aberta.

2) Da questão 5 até a 24 estão contemplados aspectos relacionados ao comprometimento do estudante e aos estilos de aprendizagem e têm as respostas fechadas. As questões 5, 6, 7, 8, 9 e 10 correspondem à **aprendizagem ativa e colaborativa**, pois envolvem aspectos relacionados à frequência com que os alunos participam ativamente das aulas, bem como fora da sala de aula discutindo e trocando ideias acerca do estudado. Esses aspectos, sob o viés dos estilos de aprendizagem, correspondem ao estímulo fisiológico (verbal, cinestésico) e estímulo sociológico (individual, grupal); já aspectos que contemplam o comprometimento sob a perspectiva **do nível de desafio acadêmico**, abordam questões referentes à quantidade de leituras e textos produzidos (questões 11 até 16) e estão relacionadas com a preferência que corresponde ao estímulo fisiológico (visual, tátil) e estímulo sociológico (individual); as questões 17 até 24 abordam o comportamento do aluno relacionado com o tempo dedicado à cada tarefa por ele realizada no percurso acadêmico, e contemplam estilos de aprendizagem de estímulo fisiológico (visual, tátil, auditivo e cinestésico) e estímulo sociológico (individual). A questão 25, de resposta com caráter fechado, refere-se ao **enriquecimento das experiências educacionais** e aborda questões como a realização de estágios (25a), estudar no exterior (25b), realização de curso de língua estrangeira (25c) e a participação em atividades extracurriculares (25d).

3) Aspectos relacionados à situação atual de empregabilidade e satisfação do graduado podem ser identificados entre as questões 27 e 38. Neste conjunto, a resposta dada à questão 38 é aberta e as demais respostas são fechadas.

4) O último conjunto contempla quatro questões abertas (39, 40, 41 e 42) através das quais busca-se perceber os aspectos positivos e negativos observados pelos estudantes em relação ao PROUNI, bem como as dificuldades encontradas durante o percurso acadêmico, se as experiências desses alunos são tomadas como exemplos ou incentivos por outras pessoas, e a última questão é para comentários livres acerca do Programa Universidade para Todos.

Após a elaboração do questionário, houve o impasse no que diz respeito à forma como o mesmo seria melhor administrado aos respondentes.

Estudou-se a possibilidade de utilizar um instrumento que pudesse ser respondido à distância. Decidiu-se, então, pelo aplicativo *Google Docs*, devido a sua funcionalidade e do benefício de livre acesso. O *Google Docs* proporciona a edição de um questionário com

diferentes tipos de questões, por exemplo, múltipla escolha, escolha única, sim ou não, texto de livre preenchimento, entre outras. Após o questionário editado, o aplicativo gera um *link*, o qual pode ser enviado via *e-mail* para os respondentes. Se o estudo não exige a identificação dos respondentes, um único *link* pode ser enviado para todos. Como o presente trabalho exigiu a identificação⁷⁷ dos egressos, com o objetivo de associar as respostas às informações individuais presentes nos documentos acadêmicos⁷⁸, *links* individuais foram gerados.

Realizou-se um teste piloto para confirmação da funcionalidade do aplicativo escolhido, bem como a verificação do tempo necessário para responder ao conjunto de questões no questionário apresentado, para tanto foi solicitado aos convidados a participar do teste piloto que enviassem por *e-mail* à pesquisadora desta tese as observações pertinentes.

Foram convidados 12 egressos PROUNI para participarem do piloto. A escolha dos mesmos foi intencional, sendo escolhidos egressos de diferentes cursos de formação. Os três primeiros respondentes usaram de 15 a 18 minutos e observaram que o enunciado do bloco de questões entre 5 e 10 não estava organizado adequadamente. Diante deste retorno, não esperado, o referido enunciado foi novamente editado no aplicativo *Google Docs*, de modo a oportunizar a outros respondentes avaliarem o questionário já alterado. Os respondentes do questionário reeditado já não observaram problemas com os enunciados e responderam o instrumento em menos tempo que os primeiros, entre 12 e 15 minutos. Todos os respondentes manifestaram positivamente a funcionalidade do aplicativo e o teor das questões. O olhar sobre o questionário já construído, de pessoas pertencentes ao mesmo universo de respondentes proporciona o seu aperfeiçoamento, ou seja, a adequação dos itens, bem como da linguagem nele utilizada, clarificando questões ambíguas e proporcionando uma melhor compreensão aos respondentes (CABRERA; WEERTZ; ZULICK, 2005).

O *Google Docs* exporta os dados em diferentes formatos. Um arquivo para cada *link* gerado pelo sistema foi salvo. A existência de respostas extensas a perguntas abertas dificultou a exportação direta para arquivos com formato de banco de dados. Assim, optou-se pela exportação em pdf. As questões quantitativas foram transcritas em uma matriz de dados

⁷⁷ Essa identificação dos egressos foi realizada pela criação de códigos identificadores em ambos os bancos de dados de modo a preservar o nome dos participantes da pesquisa.

⁷⁸ A saber: média acadêmica; desempenho acadêmico; idade; acesso por cota; curso de ingresso; semestres padrão para realização do curso segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 2 (BRASIL, 2007d); semestres cursados; semestres suspensos; inexistência de matrícula no período letivo de início do usufruto da bolsa; rendimento acadêmico insuficiente; inidoneidade de documento apresentado ou falsidade de informações prestadas; mudança de condição econômica do bolsista; esgotamento do prazo de utilização da bolsa; esgotamento do prazo de suspensão da bolsa; solicitação de encerramento da bolsa pelo bolsista; evasão do bolsista; irregularidade constatada na supervisão de bolsistas e bolsa integral, respectivamente de cada sujeito respondente.

arquivada no Programa *Microsoft EXCEL*. Junto a estes dados foram acrescentadas as informações acadêmicas dos participantes em foco neste trabalho. Os dados quantificáveis foram posteriormente exportados para o SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, de acordo com as orientações de Castañeda e colegas (2010). Foram realizadas diversas análises exploratórias, as quais possibilitaram perceber erros ocorridos durante o processo de arquivamento dos dados, permitindo, então, eliminá-los. Uma vez as variáveis nomeadas, classificadas e conferidas, foram realizados os procedimentos de análise quantitativa.

As questões qualitativas foram transcritas em uma tabela construída no *word*. Após, este material foi impresso e a análise teve como ponto de partida uma leitura flutuante nas respostas apresentadas. Esta leitura permitiu conhecer o contexto das respostas, e deixou invadir impressões e orientações norteadoras. Constituiu-se de uma leitura sem anotações, mas que proporcionou uma visão global das informações (BARDIN, 2009).

Após a leitura flutuante, nova leitura foi realizada, agora com um olhar mais aguçado, ou seja, foi sendo marcado, durante a leitura, com cores diferentes, os trechos com características comuns. Como por exemplo, os aspectos objetivos, os subjetivos e as inferências constantes nas narrações. “No fundo, se trata de extrair as repetições e os momentos críticos existentes no texto.” (ZABALZA, 2004, p. 58). Após esse olhar, foi construída uma tabela, diga-se uma tabela organizacional, a qual possibilitou estabelecer categorias *a priori*. A mesma encontra-se no capítulo 5 que apresenta a análise dos dados.

4.3.4 O QPAP E SEUS INDICADORES

Estar com o pensamento voltado a um determinado grupo é estar participando, mesmo que de forma indireta, com as particularidades que o compõem. Assim, pensar nos sujeitos de pesquisa desta Tese foi o passo inicial na caminhada que levaria à participação dos mesmos neste trabalho. Para tanto, estudos iniciais foram necessários e através da construção teórica até aqui desenhada, baseada num manancial bibliográfico e análise documental, construiu-se um conjunto de indicadores capazes de responder às questões de pesquisa que norteiam esta tese: *O comprometimento do aluno PROUNI com sua aprendizagem está relacionado com o sucesso em sua formação acadêmica? O egresso PROUNI causa impactos na universidade e na sociedade?*

Os indicadores, considerados unidades de medidas, possibilitam que o monitoramento, controle e avaliação sejam feitos em bases contínuas e mais realistas (RODRIGUES; RIBEIRO; SILVA, 2006). Assim, os indicadores, de acordo com Cordeiro, Valentina e

Possamai (2001), necessitam serem suficientemente simples e compactos, de modo que permitam uma rápida análise, e também, um fácil desdobramento em níveis mais detalhados, possibilitando um total acompanhamento de todas as perspectivas.

O conjunto de indicadores que permeiam este trabalho de pesquisa é apresentado sob os seguintes vieses: o primeiro, é referente ao cerne desta tese, isto é, indicadores de comprometimento do estudante PROUNI, apresentados na figura 24; o segundo remete a indicadores de impacto na sociedade: inclusão do egresso PROUNI na sociedade, constantes na figura 25; o terceiro viés aborda alguns elementos implicadores em estilos de aprendizagem sociológico e fisiológico, ou seja, indicadores de possíveis estilos de aprendizagem apresentados pelos egressos. Tais indicadores encontram-se subtendidos nas questões acerca do comprometimento e, estão apresentados na figura 26; e por fim, o último viés voltado aos indicadores de responsabilidade social da IES, indicados na figura 27. Os três primeiros vieses têm caráter quantitativo enquanto que o último tem caráter qualitativo.

Os indicadores relacionados ao comprometimento estão ancorados em pontos de referência (*benchmarks*) de práticas educativas eficazes que são: aprendizagem ativa e colaborativa; nível de desafio acadêmico; e enriquecendo experiências educacionais. Tais práticas baseadas nos estudos de Kuh (2009) podem indicar a relação entre a empregabilidade, satisfação e o engajamento/comprometimento do aluno. Esses indicadores, as atividades e as respectivas questões estão apresentadas na figura 24.

Figura 24 – Indicadores de comprometimento

INDICADORES DE COMPROMETIMENTO	ATIVIDADES	QUESTÕES
Aprendizagem ativa e colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar em aula ou contribuir para com as discussões; • Reunir-se com colegas fora da sala de aula para preparar as tarefas; • Trabalhar com colegas ou em grupo em atividades durante as aulas; • Ser tutor ou tutorado por outros colegas; • Discutir ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula; • Fazer apresentações em aula; 	5, 6, 7, 8, 9,10
Nível de desafio acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar-se para a aula: estudando, lendo, escrevendo, pesquisando e demais atividades relacionadas à disciplina; • Enfatizar o tempo de estudo e trabalho em tarefas acadêmicas no ambiente do campus; • Quantidade de leituras de livros texto, livros, ou livros referentes ao curso; • Quantidade de textos e/ou artigos escritos com vinte páginas ou mais, entre cinco e dezenove páginas, e abaixo de cinco páginas; 	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
Enriquecendo experiências educacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Participar em atividades extracurriculares tais como seminários, palestras e outras; • Estudar no exterior; • Realizar estágios; • Fazer curso de língua estrangeira. 	25a, b, c, d

Fonte: FELICETTI (2011).

O primeiro ponto de referência de indicadores de comprometimento, aprendizagem ativa e colaborativa, foi construído pelo somatório dos valores atribuídos de forma crescente de participação nas respectivas atividades. As respostas das seis questões do indicador aprendizagem ativa e colaborativa variam de 1 a 5, logo o somatório das mesmas tem participação mínima com valor 6 e a participação máxima com a soma de 30.

As variáveis das questões que compõem o indicador de comprometimento, nível de desafio acadêmico, foi codificado, também, ordinalmente. Atribui-se valores de 1 a 5 às suas respostas, sendo 1 a produção mínima ou nula e 5 a máxima. O somatório de todas as variáveis foi realizado de forma ponderada, pois as questões referentes à produção de relatórios entre 5 a 19 páginas teve peso 2, enquanto que a produção com mais de 20 páginas teve peso 4. Desta forma o somatório deste indicador variou de 24 a 90, sendo 24 a produção mínima e 90 a máxima.

Já o último ponto de referência de indicadores de comprometimento, enriquecendo experiências educacionais, foi o somatório de todas as respostas positivas à realização de alguma das atividades paralelas apresentadas neste indicador. Assim, o indicador variou de zero a 4, com zero correspondendo a nenhuma realização e 4 a realização de todos os itens mencionados.

Os indicadores referentes aos possíveis impactos causados na sociedade, isto é, aqueles que remetem à inclusão dos grupos minoritários no mercado de trabalho de forma mais igualitária estão apoiados em autores como Yorke (2006), em Knight e Yorke (2003), Teichler (2007), Schomburg e Teichler (2006), Newstron e Davis (1993), De Vries e colegas (2008) entre outros. Tais indicadores têm a empregabilidade e a satisfação como pontos de referência, e estes, bem como suas atividades e questões estão listados na figura 25.

Figura 25 – Indicadores de impacto na sociedade: inclusão

INDICADORES DE IMPACTO NA SOCIEDADE: INCLUSÃO	ATIVIDADES	QUESTÕES
Empregabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Formação acadêmica; • Se trabalhou durante o período acadêmico; Se sim, por quanto tempo? • Da continuidade no mesmo trabalho; Se sim, houve aumento salarial; • Se está trabalhando agora; Se sim, o trabalho está relacionado com sua formação; 	27, 28, 29, 30, 31, 32
Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Da remuneração atual; • Da remuneração familiar; • Da satisfação com o trabalho atual; • Se pudesse começar de novo, realizaria o mesmo curso; • Estudos em educação continuada. 	33, 34, 35, 36, 37

Fonte: FELICETTI (2011).

Para o ponto de referência, empregabilidade, foi construída uma escala que procurou contabilizar o menor ou maior grau de empregabilidade associado à participação do aluno no

PROUNI. O valor zero foi atribuído ao aluno que nunca trabalhou durante o período acadêmico e continua não trabalhando mesmo após a conclusão do curso; o valor 1 refere-se a quem somente trabalhou durante o período acadêmico; o 2 foi atribuído ao aluno que trabalhou durante o período acadêmico e continua trabalhando, mas sem aumento salarial; valor 3 ao aluno que manifestou aumento da renda após o curso, seja ela por aumento do salário para quem já estava trabalhando ou passou a trabalhar após o curso ou, ainda, mudou de emprego. Neste último caso o aumento do salário é implícito, pois supõem-se que a mudança de trabalho foi acompanhada de aumento salarial. O valor máximo atribuído a esta escala foi de 4 para o egresso que além de manifestar aumento salarial referiu-se estar trabalhando na sua área de graduação. Desta forma, este ponto de referência ao indicador inclusão variou de zero a 4.

A satisfação teve como premissas a remuneração individual e familiar, manifestação explícita com seu trabalho atual, bem como, com o curso realizado. Também foi acrescentada a este ponto de referência a questão que se refere à continuação de estudos após a graduação, pois acredita-se que o egresso que continua seus estudos está de certa forma satisfeito e/ou desenvolveu o gosto por estudar, bem como percebe a importância da educação continuada para a sua trajetória profissional. As respostas das questões tiveram quatro níveis crescentes, exceto a última questão (37) a qual recebeu 1 para quem não realizou e nem pretende realizar algum estudo após o término da graduação; 2 para quem não realizou nenhum estudo mas menciona pretender voltar a estudar e 4 para quem realizou ou está realizando algum estudo. Assim, o somatório deste ponto de referência varia de 4 a 20.

Para a sua comparação entre gêneros, a satisfação com o trabalho atual foi recodificada do seguinte modo: atribuiu-se o valor 0 para todos os respondentes que responderam estarem nem satisfeitos nem insatisfeitos, parcialmente insatisfeitos e totalmente insatisfeitos. As respostas que indicaram totalmente e parcialmente satisfeitos foram codificadas com 1.

Quanto aos indicadores referentes aos estilos de aprendizagem, estes apoiam-se em alguns dos estímulos e elementos do modelo de estilos de aprendizagem de Dunn e Dunn (1999). Tais indicadores são apresentados na figura 26 juntamente com as atividades e questões correspondentes a cada um.

Para o ponto de referência, estímulos sociológicos, construiu-se uma escala que procurou contabilizar o menor ou maior grau de participação nas atividades desenvolvidas pelos egressos. O valor 1 foi atribuído a menor quantidade de horas usadas estudando sozinho e o valor 5 a maior quantidade. Já para as questões que abordavam o estudar em grupo, pares e/ou equipes se considerou valor 1 para quem discordou totalmente e valor 5 para quem

concordou totalmente, obtendo-se um somatório que variou entre 3 e 15, com 3 sendo a soma mínima e 15 a soma máxima.

Os estímulos fisiológicos, também tiveram valores entre 1 e 5. O valor 1 correspondeu a produção mínima ou nula e 5 a produção máxima. Usou-se a forma ponderada para a soma de todas as variáveis, assim as questões referente a produção de relatórios entre 5 a 19 páginas teve peso 2, e a produção com mais de 20 páginas teve peso 4. Desta forma, o estímulo fisiológico auditivo teve somatório que variou de 3 a 15. O somatório do estímulo fisiológico visual variou de 13 a 65, com 13 a soma mínima e 65 a máxima. O estímulo fisiológico cinestésico teve somatório mínimo de 1 e máximo de 5. Por fim o estímulo fisiológico tátil que teve somatório entre 2 e 10, sendo 2 o mínimo e 10 o máximo.

Figura 26 – Relação entre os estímulos sociológicos e fisiológicos

INDICADORES DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	QUESTÕES
Estímulos sociológicos Padrões pessoais: aprender sozinho (17) ou com colegas e grupos(6, 7, 8)	<ul style="list-style-type: none"> • Reunir-se com colegas fora da sala de aula para preparar as tarefas; • Trabalhar com colegas ou em grupo em atividades durante as aulas; • Ser tutor ou tutorado por outros colegas; • Preparar-se para as aulas estudando sozinho; 	6, 7, 8, 17
Estímulos fisiológicos Percepções visual (11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20), auditiva (5, 20, 23), cinestésico (22) e tátil (21, 22)	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer perguntas que contribuíram para com as discussões em sala de aula ; • Número de livros lidos; • Número de textos escritos; • Preparar-se para as aulas lendo; • Preparar-se para a aula escrevendo; • Preparar-se para as aulas assistindo a vídeos; • Preparar-se para as aulas usando programas de computador; • Preparar-se para as aulas usando jogos e atividades práticas que reforcem os conteúdos estudados; • Preparar-se para as aulas ouvindo CDs educativos, palestras ou similares. 	5, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

Fonte: FELICETTI (2011).

Por fim, o último viés de indicadores, os que correspondem aos possíveis impactos causados no contexto acadêmico, pelo perfil PROUNI, e estão ancorados na responsabilidade social das IES (SINAES, 2009), no impacto social (ZAFFARONI, 2007) e na presença de pessoas “diferentes” nas IES (BARTH, 1990; SCHWARTZMAN, 2005). Estes indicadores são tomados como indicadores de impacto na IES e estão apresentados na figura 27.

Figura 27 – Indicadores de impacto na IES

INDICADORES DE IMPACTO NA IES	ATIVIDADES/RESULTADOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade social da instituição, especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social e/ou ações afirmativas; • Desempenho do aluno na IES 	<ul style="list-style-type: none"> • A universidade recebe os estudantes dos setores mais desfavorecidos da população; • A universidade assume a responsabilidade por seus alunos e os mantém no sistema educativo com bons resultados; • Desempenho e média acadêmica; • Tempo médio de conclusão do curso; • Relação ingressantes/concluintes. 	39, 40, 40.41.42

Fonte: FELICETTI (2011).

Com base nas figuras (24, 25, 26 e 27) que apresentam os indicadores desta tese, construiu-se um quadro resumo, figura 28, no qual listou-se os indicadores e seus pontos de referência permitindo, assim, uma melhor visualização do todo.

Figura 28 – Quadro resumo dos indicadores desta Tese

INDICADORES	PONTOS DE REFERÊNCIA
COMPROMETIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem ativa e colaborativa; • Nível de desafio acadêmico; • Enriquecendo experiências educacionais
IMPACTO NA SOCIEDADE: inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Empregabilidade; • Satisfação.
IMPACTO NA IES	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade social da instituição, especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social e/ou ações afirmativas; • Desempenho do aluno na IES.
ESTILOS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulos sociológicos; • Estímulos fisiológicos.

Fonte: FELICETTI (2011).

Nesta direção, o próximo capítulo apresenta um estudo de campo que vai ao encontro dos indicadores acima propostos para esta tese.

4.3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Dos 198 egressos convidados a participarem desta pesquisa, 134 responderam o questionário, equivalendo a 67,67%. Assim, foram satisfeitos os parâmetros utilizados para o cálculo amostral proposto. Baseando-se em um nível de confiança de 95% e assumindo um erro amostral tolerável de 5%, a amostra desejável deveria ser de 132 respondentes.

A análise quantitativa dos dados oriundos dos questionários foi a primeira a ser realizada. Num primeiro momento foi feita uma análise descritiva geral da situação dos ingressantes PROUNI, turma 2005, e a situação dos mesmos no segundo semestre de 2010. Em seguida foi realizada uma análise descritiva somente com os egressos, quanto às suas características demográficas (análise: sexo, raça, tipo de acesso, idade, área de estudo segundo o MEC, tempo de utilização da bolsa, desempenho e média acadêmica).

O *Alpha de Cronbach* foi utilizado para a verificação da confiabilidade dos pontos de referência do indicador de comprometimento, pois segundo Castañeda et al (2010) a análise de confiabilidade permite verificar as conclusões e estimar um índice de confiabilidade em cada escala, ou seja, em cada ponto de referência do indicador de comprometimento.

Frequências dos níveis de raça, tipo de acesso, faixa etária e área do MEC foram comparadas entre homens e mulheres pelo qui-quadrado ou verossemelhança (*likelihood ratio*) quando valores esperados fossem menores que 5.

Médias de desempenho e média acadêmica foram comparadas pelo teste *T-student* (para amostras independentes).

No terceiro momento a análise foi realizada com os egressos respondentes ao questionário. Novamente a análise descritiva foi realizada acerca das características demográficas, assim como com a comparação com o gênero.

Também foi observado o nível de estudo dos pais dos egressos respondentes tanto para os homens quanto para as mulheres.

Foi realizada uma análise descritiva acerca dos cursos realizados pelos egressos após formarem-se.

Ainda sob o viés da estatística descritiva, analisou-se a empregabilidade, a satisfação e as questões referentes à remuneração.

Os indicadores de comprometimento e de inclusão, bem como o desempenho e a média acadêmica foram submetidos a uma análise de correlação. Os resultados desta análise permitiram a construção dos mapas conceituais das figuras 31, 32 e 33.

Três critérios de significância foram considerados. Testes com significância menor ou igual que 0,05 ($p \leq 0,05$) foram considerados estatisticamente significativos, os testes maiores que 0,05 e menores ou igual a 0,075 ($0,05 < p \leq 0,075$) foram considerados com significância estatística moderada e os maiores que 0,075 e menores ou igual a 0,1 ($0,075 < p \leq 0,1$) foram considerados com significância estatística baixa. Nas figuras 31, 32 e 33 utilizou-se uma linha espessa (—) para representar uma significância estatística, uma linha fina (—) para representar uma significância moderada⁷⁹ e uma linha pontilhada (.....) para representar uma significância baixa.

Todas as análises estatísticas foram realizadas no *SPSS*.

A análise qualitativa teve como ferramenta a análise textual discursiva. Esta “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.” (MORAES; GALIAZZI, 2007 p. 7).

Após a leitura flutuante inicial e a mais aguçada, construiu-se uma primeira tabela organizacional, a qual compreendeu 36 páginas, uma vez que foram analisadas mais de 400

⁷⁹ Segundo Bós (2004) valores para p maiores que 0,05 e menores que 0,1 são considerados indicativos de significância. No presente trabalho tal classificação foi adaptada, usando-se significância moderada e baixa.

respostas dissertativas e delas extraídos os aspectos objetivos e subjetivos, bem como os seus respectivos excertos. Desta tabela, organizaram-se as constantes na análise qualitativa, nas quais constaram apenas dados quantitativos acerca das categorias *a priori*, de cada questão.

A construção das tabelas facilitou o início da construção textual, uma vez que, a desconstrução e a unitarização do *corpus* (conjunto de informações oriundas dos questões abertas norteadoras) envolveu um processo de desmontagem das respostas, destacando seus elementos constituintes. Este momento focou-se nos detalhes, nas partes componentes de cada resposta. Essa fragmentação originou as categorias de análise: **5.3.2.1)** Entrando na Universidade; **5.3.2.2)** Percorrendo o mundo acadêmico que incorpora três subcategorias a saber: **5.3.2.2.1)** Dificuldade material versus tempo; **5.3.2.2.2)** Dificuldade geográfica; e **5.3.2.2.3)** Dificuldade socioafetiva; por fim a última categoria **5.3.2.3)** Resultados do percurso realizado. Tais categorias foram representadas na figura 34 apresentada no próximo capítulo.

Nessas categorias puderam-se observar os diversos insinuanes que permeiam os indicadores de impacto na IES, de impacto na sociedade: inclusão e de comprometimento, entre outros. Assim, estes insinuanes vão ao encontro dos resultados encontrados na análise quantitativa anteriormente realizada.

5. CAMINHAR COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: analisando os dados

O caminhar com os sujeitos protagonistas desta tese teve, além do questionário a eles submetido, todo um levantamento de informações que abordaram o percurso acadêmico desses sujeitos. Assim, a análise inicial dos dados acerca dos egressos teve como ponto de partida, o total de ingressante (492) via o sistema PROUNI, limitando-se, após, ao total de egressos (198) e, finalmente aos dados oriundos dos egressos respondentes (134) ao questionário de pesquisa.

5.1 INGRESSANTES PROUNI – 2005

Primeiramente apresentam-se as características demográficas dos ingressantes PROUNI – 2005. A primeira turma de ingressantes no Programa Universidade para Todos na IES em questão totalizou 492 estudantes, dos quais 79 (16,06%) acessaram pelo sistema de cotas; 396 (80,49%) não optaram por esse sistema e o restante 17 (3,45%) não informou a opção de acesso. Dos 492 estudantes, 333 correspondem ao sexo feminino e 159 ao masculino, ou seja, 67,68% e 32,32% respectivamente. Com relação à raça, a maioria (309) informou serem brancos, com um percentual correspondente a 62,81%; o segundo maior percentual 23,17%, relativo a 114 alunos, não apresenta informação quanto à raça. As demais raças tais como: preta (17), parda (42), amarela (8) e indígena (2) correspondem respectivamente a 3,45%; 8,54%; 1,63% e 0,41% do total de ingressantes. Quanto à idade, esta foi organizada em 5 grupos de alunos: de 17 a 20 anos, que totalizou a maioria dos ingressantes (381), tendo um percentual de 77,43%; de 21 a 30 anos com 88 estudantes, perfazendo 17,89%; o grupo de 31 a 40 anos teve 12 estudantes, equivalendo a 2,44%; 9 ingressantes estão no grupo de 41 a 50 anos, perfazendo 1,83%; e por fim o último grupo com mais de 50 anos, que foi representado por 2 alunos, ou seja, 0,41% do total dos estudantes PROUNI – 2005. Todos os 492 bolsistas obtiveram bolsa integral, oportunizando, assim, a permanência na Universidade.

A distribuição dos ingressantes do Programa Universidade para Todos nas grandes áreas de estudo está explicitada na tabela 8. Nesta tabela consta a Área de ingresso em 2005 e a Área em que se encontravam os alunos no segundo semestre de 2010. No APÊNDICE 4 encontra-se a distribuição dos alunos por curso.

Tabela 8 – Ingressantes PROUNI 2005 por Área de ingresso e Área em 2010/2

Área do MEC	Curso de ingresso em 2005						Curso em 2010/2					
	Masculino		Feminino		Subtotal		Masculino		Feminino		Subtotal	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<i>Ciências Biológicas</i>	3	0,61	12	2,44	15	3,05	3	0,61	12	2,44	15	3,05
<i>Ciências Exatas e da Terra</i>	24	4,88	14	2,85	38	7,73	24	4,88	13	2,64	37	7,52
<i>Ciências Sociais Aplicadas</i>	73	14,84	187	38,01	260	52,85	75	15,25	188	38,21	263	53,45
<i>Ciências Humanas</i>	9	1,83	52	10,57	61	12,40	9	1,83	52	10,57	61	12,40
<i>Ciências da Saúde</i>	15	3,05	29	5,89	44	8,94	14	2,85	29	5,89	43	8,74
<i>Linguística - Letras e Artes</i>	2	0,41	16	3,25	18	3,65	1	0,20	16	3,25	17	3,46
<i>Engenharias e Tecnologias</i>	33	6,70	23	4,67	56	11,37	33	6,70	23	4,67	56	11,37
Total	159	32,32	333	67,68	492	100	159	32,32	333	67,68	492	100

Fonte: FELICETTI (2011).

Da análise realizada acerca da mudança de curso constatou-se que houve 8 alunos que trocaram de curso, destes, 5 trocaram de área e 3 alunas permaneceram na mesma área de estudo. Estas últimas trocaram de curso dentro da Área de Ciências Sociais Aplicadas. Uma estudante saiu do curso Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Área das Ciências Exatas e da Terra) e ingressou no curso de Administração (Área das Ciências Sociais Aplicadas); uma bolsista trocou Filosofia (Área das Ciências Humanas) por Ciências Contábeis (Área das Ciências Sociais Aplicadas); uma ingressou no curso de Administração de Empresas (Área das Ciências Sociais Aplicadas) e se formou em Geografia (Ciências Humanas); um estudante trocou Educação Física (Ciências da Saúde) por Ciências Econômicas (Ciências Sociais Aplicadas); 1 aluno trocou Educação Artística (Área da Linguística – Letras e Artes) por Arquitetura e Urbanismo (Ciências Sociais Aplicadas).

Constata-se dessa análise que os 8 bolsistas, ou seja, o percentual de 1,63% do total de ingressantes que trocaram de curso, representam um índice baixo de mudança de curso.

Quanto à quantidade de bolsistas por grande Área de conhecimento, a Área das Ciências Sociais Aplicadas apresenta o maior índice, tanto quando do ingresso em 2005 como no segundo semestre de 2010, tendo este último um percentual de 53,45%. Os dois seguintes maiores índices estão representados pelas Ciências Humanas e pelas Engenharias e Tecnologias, com 12,40% e 11,37% respectivamente. As demais Áreas têm índices menores que 10%.

A situação dos ingressantes PROUNI – 2005 analisada no segundo semestre de 2010 apresenta dois grandes blocos: o primeiro corresponde à bolsa já encerrada e o segundo a bolsa em utilização. Ambos os blocos estão subdivididos.

O bloco que se refere à bolsa já encerrada compreende 10 subdivisões: 1) Formados, com 198 bolsistas já egressos, dos quais 7 perderam a bolsa no decorrer do curso e continuaram estudando até se formarem (PF) e 3 foram transferências de bolsistas recebidas (TR); 2) Inexistência de matrícula no período letivo de início do usufruto da bolsa (IMIB)

teve 6 alunos, dos quais um continua (C) estudando e 5 desistiram (D); 3) Rendimento acadêmico insuficiente (RAI) apresenta um total de 70 alunos, destes 3 continuam estudando e 67 desistiram; 4) Inidoneidade de documento apresentado ou falsidade de informações prestadas (IDI) consta de 5 estudantes, onde 1 continuou estudando e se formou, 1 que continua estudando e 3 que desistiram; 5) Mudança de condição econômica do bolsista (MCE) teve 1 aluno; 6) Esgotamento do prazo de utilização da bolsa (EPUB) perfaz um total de 11 estudantes, dos quais 5 continuaram estudando até se formarem, os 6 restantes desistiram; 7) Esgotamento do prazo de suspensão da bolsa (EPSB) consta de 4 bolsistas; 8) Solicitação de encerramento pelo bolsista (SEB) apresenta 3 pedidos; 9) Evasão do bolsista (EB) consta de 2 alunos; 10) Irregularidade constatada na supervisão de bolsistas (ISB) teve 3 estudantes, 1 que continuou até se formar e 2 que desistiram. Estas 10 subdivisões permitem duas grandes categorias no bloco bolsas encerradas: os 198 formados e 105 que perderam de alguma forma a bolsa.

O segundo bloco, bolsa em utilização, corresponde a 186 bolsistas dos quais 8 estão com bolsa temporariamente suspensa ou trancada, destas, 2 bolsas são de alunos que se encontram em intercâmbio estudantil; 1 em viagem de trabalho; 3 por estarem com filho recém nascido e não têm com quem deixar; 1 por problemas particulares e 1 não especificado pelo bolsista. Dos demais 178 alunos, 5 equivalem aos que perderam a bolsa mas que continuam estudando (PC) e 4 são transferências recebidas (TR). Já o total de transferências emitidas pela instituição foi de 15 bolsistas.

A figura 29 permite uma melhor visualização dos blocos acima descritos.

Figura 29 – Situação dos ingressantes PROUNI – 2005 em 2010/2

Bolsa Encerrada													Bolsa em Utilização				Transf Emitida	To tal				
Formados			I.M.I.B		R.A.I		I.D.I			M C E.	E.P.U.B		E.P. S.B	S. E B	E. B.	I.S.B			B. S. T..	Matriculado		
P. F.	T. R.	Nor mal	C	D	C	D	C	F	D	D	F	D	D	D	D	F			D	T. R.	P C	Inician tes
7	3	188	1	5	3	67	1	1	3	1	5	6	4	3	2	1	2	8	4	5	169	
198			Perderam e desistiram													186				15	4 9 2	
			93																			

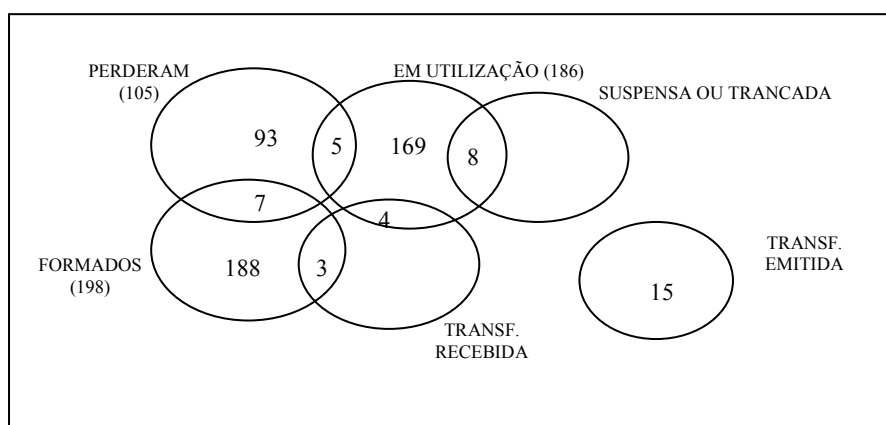
Fonte: FELICETTI (2011).

Observa-se aqui que dos 93 estudantes que desistiram, 67 tiveram a bolsa encerrada por rendimento acadêmico insuficiente, o que corresponde a 13,62% do total de ingressantes. Este percentual pode ser considerado relativamente baixo levando em consideração que 41 dos 67 estudantes tiveram suas bolsas encerradas antes de completarem o quarto semestre de estudos,

o que corresponde a 8,33% dos ingressantes e 61,19% dos 67 com bolsa encerrada; e ainda tem-se que 22 desses 67 estudantes perderam a bolsa no final do primeiro semestre, correspondendo a 4,47% dos 492 e 32,84% dos 67. Conjectura-se que na fase inicial do Programa não havia a flexibilidade e/ou o conhecimento que há atualmente acerca da possibilidade de cancelamento da disciplina quando o bolsista percebe o risco da reprovação. Isso pode ser explicado devido à fase inicial do Programa na Universidade, o qual, como todo projeto novo, necessita de adaptações, ajustes e aprimoramentos para se tornar melhor. Com o PROUNI não foi diferente, e segundo o coordenador desse Programa na Universidade, a partir do segundo ano do PROUNI na instituição, os alunos passaram a ser acompanhados cuidadosamente a fim de que tivessem sucesso no rendimento acadêmico.

Na figura 30 tem-se um panorama geral dos ingressantes PROUNI 2005.

Figura 30 – Panorama geral dos ingressantes PROUNI 2005 em 2010/2



Fonte: FELICETTI (2011).

Das 186 bolsas em utilização no segundo semestre de 2010, 79 tem previsão de conclusão de curso neste período, correspondendo a 42,47% dos que estão cursando e 16,06% do total de ingressantes, o que significa que se terá no início de 2011 um total de 277 egressos, correspondendo a 56,30% dos bolsistas PROUNI iniciantes em 2005.

Resumindo os dados apresentados, observa-se que os 198 egressos que correspondem a 40,24% dos 492 ingressantes; os 186, ainda matriculados, que perfazem 37,81% e os 15 transferidos para outras IES com 3,05%, correspondem a 81,10% dos estudantes PROUNI turma 2005, e que os 93 que perderam a bolsa e desistiram perfazem 18,90% dos 492. Assim, desconsiderando os 3,05% dos transferidos, tem-se a perspectiva de 78,05% de egressos da primeira turma PROUNI da IES em questão aqui. Isto significa dizer que serão 384 pessoas com formação de nível superior que foram apoiadas pelo Programa Universidade para Todos.

5.2 EGRESSOS PROUNI – 2005

Após um apanhado geral dos ingressantes PROUNI – 2005 em uma Instituição de Educação Superior do Rio Grande do Sul, as análises que seguirão estarão voltadas para os 198 egressos, uma vez que são eles os sujeitos protagonistas desta tese.

Num primeiro momento foi feita uma análise estatística descritiva simples situando o leitor acerca das características desse grupo de egressos do Programa Universidade para Todos. Posteriormente, esses dados foram trabalhados concomitantemente com os dados oriundos dos questionários respondidos por este universo.

O conjunto de egressos da turma PROUNI 2005 é constituído por 45 pessoas do sexo masculino e 153 do sexo feminino, equivalendo a 22,73% e 77,27% respectivamente. Os egressos do sexo masculino se identificaram quanto a raça em: 26 brancos, correspondendo a 57,78% dos egressos masculinos; 4 pardos e 15 não informaram sua raça equivalendo, respectivamente, a 8,89% e 33,33% dos 45 egressos do sexo masculino. As 153 pessoas do sexo feminino informaram serem 102 brancas, 2 pretas, 9 pardas, 3 amarelas e 37 não informaram, perfazendo, respectivamente, os seguintes percentuais: 66,67%; 5,88%; 1,31%; 1,96%; e 24,18% em relação ao total de 153 egressas. Uma visualização desses dados encontra-se na tabela 9, na qual pode-se observar o percentual de 64,65% de egressos brancos; 1,01% pretos; 6,57% pardos; 1,51% amarelos e 26,26% não informaram a raça em relação ao total dos 198 egressos.

Tabela 9 – Raça dos egressos PROUNI turma 2005 segundo gênero

Raça	Masculino		Feminino		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<i>Branca</i>	26	57,78	102	66,67	128	64,65
<i>Parda</i>	4	8,89	9	5,88	13	6,57
<i>Preta</i>	0	0	2	1,31	2	1,01
<i>Amarela</i>	0	0	3	1,96	3	1,51
<i>Indígena</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Não Informado</i>	15	33,33	37	24,18	52	26,26
Total	45	100,00	153	100,00	198	100,00

Fonte: FELICETTI (2011).

Apesar de se ter observado um percentual maior de mulheres brancas do que não brancas em comparação com os homens, essa relação entre gênero e raça não foi significativa pelo qui-quadrado ($p=0,272$).

Quanto à opção de acesso, tem-se 39 (19,70%) de egressos que ingressaram pelo sistema de cotas, enquanto que 157 (79,29%) não optaram por essa forma de ingresso e 2

(1,01%) não informaram a opção. Na tabela 10 apresentam-se esses dados distribuídos por gênero em relação ao total de cada um. Nela observa-se que 4 pessoas de sexo masculino, ou seja, 8,89% dos homens optaram pelo acesso via cotas, enquanto que 35 (22,88%) de 153 do sexo feminino optaram por esse sistema. O percentual de homens, 88,89% dos 45 e, 76,47% das 153 mulheres não optaram por esse sistema de acesso; as duas pessoas que não informaram acerca de suas opções estão representadas por uma de cada sexo. Observa-se que as mulheres optaram significativamente mais que os homens pelo sistema de ingresso de cotas (qui-quadrado com $p= 0,041$). Isto significa que a probabilidade da percentagem ser igual entre mulheres e homens ingressantes pelo sistema de cotas é de 4%.

Tabela 10 – Egressos PROUNI turma 2005 com e sem acesso por cota

Acesso pelo sistema de cotas	Masculino		Feminino		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<i>Sim</i>	4	8,89	35	22,88	39	19,70
<i>Não</i>	40	88,89	117	76,47	157	79,29
<i>Não informado</i>	1	2,22	1	0,65	2	1,01
Total	45	100,00	153	100,00	198	100,00

Fonte: FELICETTI (2011).

Na tabela 11 consta a idade dos egressos quando ingressantes em 2005 distribuída em 5 grupos delineados da seguinte forma: 141 no grupo de 17 a 20 anos, o que corresponde a 71,21% dos 198 egressos. Destes 141, 32 são do sexo masculino, o que faz um percentual de 71,11% em relação aos 45 homens egressos, e 109 do sexo feminino, perfazendo 71,24% do total de 153 mulheres. O grupo de 21 a 30 anos tem 42 formados, o equivalente a 21,21% dos egressos. Destes 42, 12 correspondem ao sexo masculino, o que representa 26,67% dos 45 homens, já o número de mulheres nesse grupo, que é de 30, corresponde a 19,61% das 153 egressas. O terceiro grupo, 31 a 40 anos, tem 8 ex-alunos, ou seja, 4,04% dos 198. Destes 8 egressos, 1 é do sexo masculino, correspondendo a 2,22% dos 45 homens e 7 são do sexo feminino, representando 4,58% das 153 egressas. O penúltimo grupo, 41 a 50 anos tem 6 formados, sendo estes todos do sexo feminino; e o último grupo, mais de 50 anos com apenas um egresso, também do sexo feminino. Observa-se que a percentagem de mulheres ingressantes com 20 anos ou menos é semelhante à dos homens com mesma faixa etária (qui-quadrado com $p= 0,966$). Isto significa que a probabilidade de percentagem da idade de homens e mulheres ser igual é de 96,6%.

Tabela 11 – Idade dos egressos PROUNI da turma 2005 quando do ingresso

Idade	Masculino		Feminino		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<i>17 a 20</i>	32	71,11	109	71,24	141	71,21
<i>21 a 30</i>	12	26,67	30	19,61	42	21,21
<i>31 a 40</i>	1	2,22	7	4,58	8	4,04
<i>41 a 50</i>	0	0	6	3,92	6	3,03
<i>Mais de 50</i>	0	0	1	0,65	1	0,51
Total	45	100,00	153	100,00	198	100,00

Fonte: FELICETTI (2011).

Quanto à grande área de formação dos 198 egressos, observa-se que todos os egressos do sexo masculino graduaram-se na área de ingresso, ou seja, não houve troca de curso durante o percurso acadêmico. Já os egressos de sexo feminino apresentam duas trocas, uma que sai da Área das Ciências Sociais Aplicadas e passa para a Área das Ciências Humanas e a outra mudou apenas o curso permanecendo na grande área das Ciências Sociais Aplicadas. Isto pode ser verificado no APÊNDICE 5, no qual consta a formação dos egressos por curso.

Fazendo um comparativo por área na tabela 12, entre os 492 ingressantes e os 198 egressos, percebe-se a área de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Biológicas com o percentual de 40% de egressos em relação aos ingressantes. As áreas de Ciências Exatas e Engenharias tiveram, respectivamente, os seguintes percentuais de egressos em relação aos ingressantes, 23,7% e 17,9%. As áreas das Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Linguística tiveram, respectivamente, 47,7%, 59% e 66,7% de egressos em relação aos ingressantes.

Observa-se, ainda na tabela 12, em relação ao gênero, que o percentual de egressos do sexo masculino em relação aos ingressantes desse mesmo sexo foi de 28,30%, já o percentual de egressos do sexo feminino foi de 45,9% em relação aos ingressantes. O percentual de egressos em relação aos ingressantes do sexo masculino teve nas Ciências Biológicas, nas Ciências Humanas e nas Ciências da Saúde 33,33%, nas Ciências Sociais o percentual foi de 34,25%, na Linguística o percentual foi de 100%. Já nas Ciências Exatas e nas Engenharias o percentual de egressos em relação aos ingressantes, foi, respectivamente, 25% e 9,09%.

No sexo feminino o percentual de egressos em relação aos ingressantes nas Ciências Biológicas foi de 41,67%, nas Ciências Exatas foi de 21,43%, nas Ciências Sociais Aplicadas 42,25%, nas Ciências Humanas 63,46%, nas Ciências da Saúde 55,17%, nas Linguísticas foi de 62,5% e nas Engenharias o percentual foi de 30,43%. Destaca-se a área das Engenharias e Tecnologias como sendo a área que apresentou o menor percentual de egressos em relação

aos ingressantes no gênero masculino. No gênero feminino o menor percentual de egressos em relação aos ingressantes foi na área das Ciências Exatas e da Terra. Já as áreas que apresentaram o maior percentual de egressos em relação aos ingressantes foi a Linguística para o sexo masculino e as Ciências Humanas para o sexo feminino.

Tabela 12 – Curso de ingresso e de formação dos egressos PROUNI turma 2005

Área do MEC	Ingressantes em 2005						Egressos em 2010/1						Ingr. vs Egr. %
	Masc.		Fem.		Total		Masc.		Fem.		Total		
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	
<i>Ciências Biológicas</i>	3	1,89	12	3,60	15	3,05	1	2,22	5	3,27	6	3,03	40
<i>Ciências Exatas e da Terra</i>	24	15,09	14	4,20	38	7,73	6	13,33	3	1,96	9	4,55	23,7
<i>Ciências Sociais Aplicadas</i>	73	45,91	187	56,16	260	52,85	25	55,55	79	51,63	104	52,53	40
<i>Ciências Humanas</i>	9	5,66	52	15,62	61	12,40	3	6,67	33	21,57	36	18,18	59
<i>Ciências da Saúde</i>	15	9,44	29	8,71	44	8,94	5	11,11	16	10,46	21	10,61	47,7
<i>Linguística - Letras e Artes</i>	2	1,26	16	4,80	18	3,65	2	4,44	10	6,54	12	6,06	66,7
<i>Engenharias e Tecnologias</i>	33	20,75	23	6,91	56	11,37	3	6,67	7	4,58	10	5,05	17,9
Total	159	100	333	100	492	100	45	100,0	153	100,0	198	100	40,2

Fonte: FELICETTI (2011).

Em relação à quantidade de semestres suspensos e/ou trancados pelos bolsistas durante a graduação, tem-se 7 estudantes que usufruíram dessa possibilidade, sendo todos do sexo feminino. Cinco dessas alunas suspenderam e/ou trancaram apenas um semestre cada; uma bolsista suspendeu 3 semestres e uma usou 2 semestres.

A quantidade de semestres usando a bolsa PROUNI pode ser observada na tabela 13. Esta apresenta a duração padrão de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 2 (BRASIL, 2007d), a duração máxima dos cursos, conforme informações obtidas no *site* da Universidade em questão neste trabalho, e também, apresenta os semestres usufruídos pelos bolsistas. Os semestres usados variam entre 4 e 11.

O uso de apenas 4 semestres da bolsa, por 3 alunos, se justifica pelo fato de que 2 já haviam cursado alguns semestres anteriores à utilização e o outro teve a bolsa encerrada por inidoneidade de documentos apresentados ou falsidade de informações, no entanto, este último continuou estudando até graduar-se.

Na utilização de 5 semestres tem-se 1 aluno no curso com duração máxima de 15 e outro com duração de 12 semestres, que já tinham cursado alguns semestres anteriores ao usufruto da bolsa; os 5 bolsistas no curso com 10 meses de duração máxima já haviam

estudado um semestre sem a bolsa; os demais realizaram o curso integralmente como bolsistas.

Tabela 13 – Semestres de usufruto da bolsa pelos egressos PROUNI turma 2005

Duração em semestres		Uso de semestres como aluno PROUNI								
Padrão	Máximo	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
12	18	-	-	-	-	-	-	-	1	1
11	17	-	-	-	-	-	-	-	-	0
10	15	1	1	1	1	5	12	<u>42</u>	16	79
9	14	-	-	-	-	1	<u>2</u>	<u>12</u>	<u>4</u>	19
8	12	2	1	-	4	<u>18</u>	<u>14</u>	<u>19</u>	<u>9</u>	67
8	11	-	-	-	-	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	6
7	10	-	5	-	<u>2</u>	-	-	<u>1</u>	-	8
6	9	-	1	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	-	-	12
6	8	-	3	-	-	-	-	-	-	3
5	7	-	<u>2</u>	-	-	-	-	-	-	2
4	6	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Total		3	13	4	9	29	33	76	31	198

Fonte: FELICETTI (2011).

Dos bolsistas que utilizaram 6 semestres de bolsa PROUNI, 2 haviam cursado alguns semestres antes da bolsa.

No usufruto de 7 semestres como bolsistas, tem-se 3 alunos que cursaram alguns semestres anteriormente.

Dos 29 bolsistas PROUNI que estudaram com bolsa 8 semestres, destaca-se 1 que havia parado de estudar em 1989, retornando após 16 anos e outro em 1999, ambos aproveitaram algumas disciplinas cursadas anteriormente, dos demais apenas 4 haviam cursado alguns semestres anteriores à bolsa.

No grupo dos bolsistas que cursaram 9 semestres, 7 são os que tinham alguns semestres já cursados antes da bolsa.

Dezessete dos 76 alunos que usufruíram 10 semestres de bolsa já haviam cursado algum semestre anteriormente.

Finalmente, no grupo que cursou 11 semestres como bolsistas, 3 alunos já haviam cursado algum semestre, entre eles a única aluna formada em medicina, a qual havia cursado apenas uma disciplina em 2003.

Analisando a quantidade de semestres utilizados pelos bolsistas PROUNI para a integralização do curso, a quantidade máxima de semestres oportunizados pela IES e a duração padrão observa-se que 6 estudantes (em negrito sem sublinhado) fizeram uso do período máximo disponibilizado pela Universidade, que os 153 (sublinhados) estão abaixo da duração máxima, igual e/ou acima da padrão, e os 39 (não negrito apenas) estão abaixo da

duração padrão. Isso significa que 90 (todos em negrito) egressos realizaram o curso acima do tempo padrão conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 2 (BRASIL, 2007d), e que 108 (todos não negrito) findaram o curso no padrão desejável de tempo.

A classificação dos alunos na IES em foco é dada mediante o desempenho acadêmico do aluno. A média de desempenho acadêmico é calculada via média das disciplinas que corresponde a 40% e os créditos que equivalem a 60% do desempenho acadêmico. Assim, o desempenho acadêmico é calculado padronizando-se as notas e adicionando constantes de correlação, uma vez que alunos de diferentes cursos e semestres concorrem entre si. A média de desempenho acadêmico varia de 0 a 10. Quanto à média acadêmica, esta é resultado de uma média aritmética entre as médias das disciplinas cursadas pelo aluno, e varia de 0 a 4.

Na tabela 14 constam a média, o desvio padrão e o valor máximo e mínimo do desempenho acadêmico e da média acadêmica dos 198 egressos PROUNI da turma de 2005 formados até 2010/1. No desempenho acadêmico, houve uma diferença entre os valores máximos, a qual corresponde 0,74 maior para o sexo feminino (7,61 – 6,87); a diferença na média do desempenho acadêmico entre masculino e feminino foi de 0,04 (6,51 – 6,47); o desvio padrão teve 0,06 de diferença (0,29 – 0,23); e o valor mínimo 0,35 (5,70 – 5,45). Na média acadêmica tem-se 0,29 de diferença entre a média de masculino e feminino (3,08 – 2,79); o desvio padrão teve 0,08 (0,53 – 0,45); a diferença no valor máximo foi de 0,18 (3,93 – 3,75); e no valor mínimo obteve-se 0,22 (1,83% - 1,61%) de diferença.

Tabela 14 – Desempenho e Média acadêmica dos egressos PROUNI turma 2005

Sexo	Egresso		Desempenho Acadêmico				Média Acadêmica			
	N	%	Média	Desvio Padrão	Máx.	Mín.	Média	Desvio Padrão	Máx.	Mín.
<i>Masculino</i>	45	22,73	6,47	0,23	6,87	5,70	2,79	0,53	3,75	1,83
<i>Feminino</i>	153	77,27	6,51	0,29	7,61	5,45	3,08	0,45	3,93	1,61
<i>Total</i>	198	100,0	6,51	0,28	7,61	5,45	3,01	0,48	3,93	1,61

Fonte: FELICETTI (2011).

Os valores apresentados na tabela 14, quando comparados ao gênero, não têm diferença significativa para o desempenho acadêmico pois pelo teste T, $p=0,37$. Isto significa que a probabilidade das médias de desempenho acadêmico entre os gêneros ser igual é de 37%. Já as mulheres apresentaram média acadêmica significativamente maior com $p=0,0003$, ou seja, a probabilidade da média acadêmica entre os gêneros ser igual é de 0,03%.

5.3 EGRESSOS RESPONDENTES PROUNI 2005

A quantidade de egressos da turma PROUNI 2005 respondentes ao questionário de pesquisa constituiu-se de 134 pessoas que contemplaram com suas respostas o conjunto de 42 questões. As respostas tiveram início no dia 12 de dezembro de 2010, data do início do envio do questionário. No mês de dezembro foram respondidos 68 questionários, em janeiro 59, em fevereiro 5 e 2 em março, perfazendo o total mencionado.

5.3.1.1.1 A VOZ DOS EGRESSOS: o olhar quantitativo

Dos 134 respondentes do questionário de pesquisa, 32 são do sexo masculino e 102 do sexo feminino, equivalendo a 23,88% e 76,12% respectivamente. Os egressos do sexo masculino se identificaram quanto a raça em: 26 brancos, correspondendo a 81,25% dos homens; 5 pardos e um preto equivalente, respectivamente a 15,63% e 3,13% do total de homens. Observa-se aqui que nos dados gerais apresentados aos 198 egressos, tabela 9 houve 15 respondentes masculinos que não informaram a raça, 4 que se declararam pardos e nenhum declarou-se preto, mas nas respostas dos questionários houve 5 autodeclarados pardos e um da cor preta. Constata-se, assim, que 2 dos 15 não informantes na tabela 9 responderam a sua raça no questionário. As 102 pessoas do sexo feminino informaram serem 93 brancas, 5 pardas, 2 pretas, 1 amarela e 1 indígena, perfazendo respectivamente os seguintes percentuais: 91,18%; 4,90%; 1,96%; 0,98%; e 0,98% em relação ao total feminino. De acordo com a tabela 9, os dados dos egressos não apresentava pessoa da raça indígena. Já nas respostas dos questionários das pessoas do sexo feminino apresentou-se uma mulher indígena. Denota-se que dos 198 egressos, 37 egressas femininas não informaram a raça, podendo, então, a respondente indígena do questionário pertencer ao grupo daqueles 37. A visualização acerca dos dados dos egressos respondentes ao questionário encontra-se na tabela 15, na qual pode-se observar o percentual total de egressos segundo a raça. Brancos com 88,80%; pardos com 7,46%; 2,24% pretos; amarelo e indígena com 0,75%. Apesar de mais mulheres da raça branca do que homens, essa diferença percentual não foi significativa, $p=0,194$, ou seja, a probabilidade de percentagem de mulheres brancas e homens brancos ser igual é de 19,4%.

Tabela 15 – Raça dos egressos PROUNI respondentes turma 2005 segundo gênero

Raça	Masculino		Feminino		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<i>Branca</i>	26	81,25	93	91,18	119	88,80
<i>Parda</i>	5	15,63	5	4,90	10	7,46
<i>Preta</i>	1	3,13	2	1,96	3	2,24
<i>Amarela</i>	0	0	1	0,98	1	0,75
<i>Indígena</i>	0	0	1	0,98	1	0,75
Total	32	100,0	102	76,12	134	100,00

Fonte: FELICETTI (2011).

A opção acesso pelo sistema de cotas, apresenta na análise dos questionários 29 (21,64%) egressos que optaram por esse sistema de acesso, enquanto que 105 (78,36%) não optaram por essa forma de ingresso. Na tabela 16 apresentam-se esses dados distribuídos em relação ao gênero dos egressos respondentes. Nela observa-se que 12,5% das pessoas de sexo masculino optaram pelo sistema de cotas, e 87,5% não. Enquanto que as mulheres tiveram 24,51% de optantes pelo sistema de cotas e 75,49% não. Embora o percentual de mulheres que optaram ao ingresso pelo sistema de cotas tenha sido maior que o dos homens, não houve relação significativa, pois $p=0,15$. Observando-se os resultados apresentados nesta tabela com os da tabela 10 percebe-se que os 4 egressos masculinos com ingresso via sistema de cotas responderam ao questionário.

Tabela 16 – Egressos PROUNI turma 2005 com e sem acesso por cota, de acordo com os respondentes do questionário

Acesso pelo sistema de cotas	Masculino		Feminino		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<i>Sim</i>	4	12,5	25	24,51	29	21,64
<i>Não</i>	28	87,5	77	75,49	109	78,36
Subtotal	32	100,0	102	100,00	134	100,00

Fonte: FELICETTI (2011).

Na tabela 17 consta a idade dos egressos respondentes, quando ingressantes em 2005, distribuída em 5 grupos delineados da seguinte forma: 96 no grupo de 17 a 20 anos, o que corresponde a 71,64% dos egressos respondentes. Destes 96, tem-se 21 do sexo masculino o que faz um percentual de 65,62% em relação aos 32 homens egressos, e tem-se 75 do sexo feminino, perfazendo 73,53% do total das 102 mulheres egressas. O grupo de 21 a 30 anos tem 28 pessoas, o equivalente a 20,90% do total de egressos respondentes. Destes 28, do sexo masculino são 10 o que perfaz 31,25% dos 32 egressos homens e 18 são mulheres com

17,65% das 102 egressas. O terceiro grupo, 31 a 40 anos, tem 5 ex-alunos que responderam ao questionário, ou seja, 3,73% do total de egressos. Destes 5, 4 são do sexo feminino, com percentual de 3,92% em relação ao total de mulheres e 1 do sexo masculino o que representa 3,13% dos egressos masculinos. O penúltimo grupo, 41 a 50 anos tem 4 respondentes, um percentual de 2,98% sendo estes todos do sexo feminino e representando 3,92 dos egressos femininos. O último grupo, mais de 50 anos perfaz 0,75% do total de egressos e 0,98% dos egressos do sexo feminino.

Tabela 17 – Idade dos egressos PROUNI da turma 2005 quando do ingresso

Idade	Masculino		Feminino		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
17 a 20	21	65,62	75	73,53	96	71,64
21 a 30	10	31,25	18	17,65	28	20,90
31 a 40	1	3,13	4	3,92	5	3,73
41 a 50	0	0	4	3,92	4	2,98
Mais de 50	0	0	1	0,98	1	0,75
Total	32	100,0	102	100,0	134	100,00

Fonte: FELICETTI (2011).

A grande área de formação dos 134 egressos respondentes está apresentada na tabela 18. Os respectivos cursos podem ser observados no APÊNDICE 6. Percebe-se, comparando esta tabela com a tabela 12, que dos egressos pertencentes à área de Ciências Biológicas, Engenharias e Tecnologias, apenas um do total de egressos em cada área não respondeu ao questionário proposto, ou seja, 1 de 6 e 1 de 10; na área de Ciências Exatas e da Terra 6 responderam dos 9 que egressaram; na área de Linguística houve 8 respostas de 12 egressados; na área da Saúde dos 21 formados, 18 responderam ao questionário; nas Ciências Humanas, dos 36 egressos, 25 retornaram o questionário respondido; e dos 104 da área das Ciências Sociais Aplicadas houve 63 respostas.

Observa-se na tabela 18 que o percentual de egressos respondentes do sexo masculino nas áreas de Ciências Exatas e da Terra foi maior que o percentual de egressos femininos tendo uma diferença de 14,64% (15,62% - 0,98%); o mesmo ocorreu para as Ciências da Saúde com 2,87% (15,62% - 12,75%) de diferença; na a área da Linguística com 0,37% (6,25% - 5,88%) de diferença; e nas Engenharias a diferença foi de 3,5% (9,38% - 5,88). As áreas que apresentaram maior percentual de egressos femininos respondentes foram: Ciências Biológicas com 0,79% (3,92 - 3,13) de diferença; Ciências Sociais Aplicadas que teve a

diferença de 8,39% (49,02% - 40,63%) e as Ciências Humanas com 12,19% (21,57% - 9,38%) de diferença.

Tabela 18 – Egressos respondentes PROUNI turma 2005 e a área de formação

Área do MEC	Egresso respondente 2010/1					
	Masculino		Feminino		Subtotal	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<i>Ciências Biológicas</i>	1	3,13	4	3,92	5	3,73
<i>Ciências Exatas e da Terra</i>	5	15,62	1	0,98	6	4,48
<i>Ciências Sociais Aplicadas</i>	13	40,63	50	49,02	63	47,01
<i>Ciências Humanas</i>	3	9,38	22	21,57	25	18,66
<i>Ciências da Saúde</i>	5	15,62	13	12,75	18	13,43
<i>Linguística - Letras e Artes</i>	2	6,25	6	5,88	8	5,97
<i>Engenharias e Tecnologias</i>	3	9,38	6	5,88	9	6,72
Total	32	100,0	102	100,0	134	100,0

Fonte: FELICETTI (2011).

Quanto ao número de semestres suspensos e/ou trancados pelos bolsistas, agora egressos respondentes, durante a graduação tem-se 5 estudantes que usufruíram dessa possibilidade, sendo todos do sexo feminino. Três dessas alunas suspenderam e/ou trancaram apenas um semestre cada; uma bolsista suspendeu 3 semestres e uma usou 2 semestres.

O número de semestres em usufruto da bolsa PROUNI pode ser observado na tabela 19. Na tabela consta a duração máxima dos cursos, de acordo com informações obtidas no *site* da Universidade em foco, bem como os semestres usados como bolsistas. Os semestres usados pelos egressos respondentes variaram entre 4 e 11. Dois egressos respondentes usaram apenas 4 semestres da bolsa, 1 aluno já havia cursado alguns semestres anteriores à utilização e o segundo teve a bolsa encerrada por apresentar documentos com inidoneidade ou falsidade de informações, porém o aluno continuou estudando e graduou-se.

Tabela 19 – Usufruto da bolsa pelos egressos PROUNI turma 2005 respondentes

Duração em semestres do curso		Semestres usados como aluno PROUNI								
Padrão	Máximo	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
12	18	-	-	-	-	-	-	-	1	1
11	17	-	-	-	-	-	-	-	-	0
10	15	-	1	1	1	2	6	<u>29</u>	<u>9</u>	50
9	14	-	-	-	-	1	<u>1</u>	<u>8</u>	<u>4</u>	14
8	12	2	1	-	3	<u>13</u>	<u>9</u>	<u>15</u>	<u>7</u>	49
8	11	-	-	-	-	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	5
7	10	-	3	-	<u>1</u>	-	-	<u>1</u>	-	5
6	9	-	1	<u>2</u>	-	<u>2</u>	<u>3</u>	-	-	8
6	8	-	1	-	-	-	-	-	-	1
5	7	-	<u>1</u>	-	-	-	-	-	-	1
4	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total		2	8	3	5	19	20	55	22	134

Fonte: FELICETTI (2011).

Dos alunos que utilizaram 5 semestres, 2 já tinham cursado alguns semestre anteriores ao usufruto da bolsa, sendo 1 aluno no curso com duração máxima de 15 e outro no de 12 semestres; os 3 bolsistas no curso com 10 meses de duração máxima haviam estudado apenas um semestre sem a bolsa; os demais realizaram o curso integralmente como bolsistas.

Dos 3 bolsistas que utilizaram 6 semestres de bolsa PROUNI, 2 haviam cursado alguns semestres antes da bolsa.

No usufruto de 7 semestres como bolsistas, tem-se 2 dos 5 alunos respondentes que cursaram alguns semestres anteriormente ao usufruto da bolsa.

Apenas um dos 19 bolsistas PROUNI respondentes ao questionário e que estudaram com bolsa 8 semestres, havia cursado alguns semestres anteriores ao usufruto da bolsa.

No grupo dos bolsistas respondentes que cursaram 9 semestres, 5 dos 20 tinham alguns semestres já cursados antes da concessão da bolsa.

Dos 55 alunos respondentes que usufruíram 10 semestres de bolsa, 12 já haviam cursado algum semestre antes de serem bolsistas.

No último grupo, egressos respondentes que cursaram 11 semestres como bolsistas, 2 alunos já haviam cursado 1 semestre cada, entre eles a única aluna formada em medicina, a qual havia cursado apenas uma disciplina em 2003.

Observando a quantidade de semestres usufruídos pelos egressos respondentes, enquanto bolsistas PROUNI, a quantidade máxima de semestres oportunizados pela IES para o término do curso, e a duração padrão conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 2 (BRASIL, 2007d) constata-se que: 5 estudantes (em negrito sem sublinhado) utilizaram a bolsa no período máximo disponibilizado pela Universidade; 105 egressos respondentes (sublinhados) estão abaixo da duração máxima, igual e/ou acima da padrão; e os 24 (não negrito apenas) estão abaixo da duração padrão. Isto significa que 62 (todos em negrito) egressos realizaram o curso acima do tempo padrão e que 72 (todos não negrito) findaram o curso no padrão desejável de tempo, correspondendo, respectivamente a 46,27% e 53,73% do total de egressos.

Na tabela 20 estão apresentadas a média, o desvio padrão, o valor máximo e mínimo da média de desempenho e da média acadêmica dos egressos respondentes. A média do desempenho dos alunos, na Universidade em foco, é realizada entre alunos de semestres e cursos diferentes. Dos valores apresentados na tabela, quando comparados ao gênero, observa-se a diferença entre os valores máximos, a qual corresponde 0,72 maior para o sexo feminino (7,61 – 6,89); a diferença na média do desempenho acadêmico entre masculino e feminino foi de 0,01 (6,51 – 6,50); o desvio padrão teve 0,08 de diferença (0,29 – 0,21); e o

valor mínimo 0,50 (5,90 – 5,45). Na média acadêmica tem-se 0,18 de diferença entre masculino e feminino (2,99 – 2,81); o desvio padrão teve 0,07 (0,53 – 0,46); a diferença no valor máximo foi de 0,12 (3,87 – 3,75); e no valor mínimo obteve-se 0,22 de diferença (1,83 – 1,61).

Quando comparados ao gênero, os valores apresentados na tabela 20, têm valor significativo para a média acadêmica, pois pelo t-teste obteve-se $p=0,019$, já para o desempenho acadêmico não houve significância, $p=0,86$, ou seja, a probabilidade de percentagem da média acadêmica das mulheres e a média acadêmica dos homens ser igual é de 1,9%.

Tabela 20 – Desempenho e Média acadêmica dos egressos PROUNI turma 2005 respondentes

Egresso Respondente			Desempenho Acadêmico				Média Acadêmica			
Sexo	N	%	Média	Desvio Padrão	Máx.	Mín.	Média	Desvio Padrão	Máx.	Mín.
<i>Masculino</i>	32	23,88	6,50	0,21	6,89	5,90	2,81	0,53	3,75	1,83
<i>Feminino</i>	102	76,12	6,51	0,29	7,61	5,45	3,04	0,46	3,87	1,61
<i>Total</i>	134	100,0	6,51	0,27	7,61	5,45	2,99	0,48	3,87	1,61

Fonte: FELICETTI (2011).

Das respostas dadas à questão que identificava a escolaridade dos pais obtiveram-se os resultados apresentados nas tabelas 21 e 22. Na primeira constam os dados da escolaridade dos pais dos egressos respondentes, de acordo com a categoria gênero. A tabela 22 traz os dados das mães, também, na categoria gênero.

Tabela 21 – Nível de estudo dos pais dos egressos PROUNI turma 2005 respondentes

Nível de estudo	Masculino		Feminino		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<i>Não frequentou a escola</i>	0	0	3	2,94	3	2,24
<i>Frequentou a escola mas não concluiu o E. F. (1ª a 4ª série)</i>	9	28,13	36	35,29	45	33,58
<i>Concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)</i>	9	28,13	24	23,53	33	24,63
<i>Concluiu o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)</i>	4	12,5	18	17,65	22	16,42
<i>Concluiu o Ensino Médio</i>	9	28,13	20	19,61	29	21,64
<i>Concluiu o Ensino Superior</i>	1	3,13	1	0,98	2	1,49
<i>Tem o título de Mestre</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Tem o título de Doutor</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Tem Pós-doutorado</i>	0	0	0	0	0	0
Total	32	100	102	100	134	100

Fonte: FELICETTI (2011).

Observa-se na tabela 21 que 2,24% dos pais não frequentaram a escola e que o maior percentual de escolaridade dos pais corresponde ao frequentar a escola, mas não concluir o

Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, com 33,58%; após, tem-se o percentual de 24,63% dos pais concluintes do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Estes 3 níveis de escolaridade totalizam 60,45% dos pais com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. O percentual de pais que concluiu o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série é de 16,42%; concluintes do Ensino Médio 21,64% e 1,49% concluintes do Ensino Superior. Portanto, a escolaridade de 98,51% dos pais situa-se no âmbito da Educação Básica. A relação entre a escolaridade dos pais e o gênero dos alunos não foi significativa, pois $p=0,42$.

Na tabela 22, os dados referentes à escolaridade das mães dos egressos respondentes informam que 0,75% não frequentou a escola; a maioria frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, perfazendo 32,09%; 18,66% concluiu o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Assim, tem-se 51,50% das mães com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. O segundo maior percentual apresentado nesta tabela é de 24,63% correspondente à conclusão do Ensino Médio; 17,16% terminou o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série; 5,97% concluiu o Ensino Superior; e 0,75% tem o título de doutor. A escolaridade de 93,28% das mães encontra-se no âmbito da Educação Básica.

Tabela 22 – Nível de estudo das mães dos egressos PROUNI turma 2005 respondentes

Nível de estudo	Masculino		Feminino		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<i>Não frequentou a escola</i>	1	3,13	0	0	1	0,75
<i>Frequentou a escola mas não concluiu o E. F. (1ª a 4ª série)</i>	6	18,75	37	36,27	43	32,09
<i>Concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)</i>	5	15,63	20	19,61	25	18,66
<i>Concluiu o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)</i>	7	21,88	16	15,69	23	17,16
<i>Concluiu o Ensino Médio</i>	9	28,13	24	23,53	33	24,63
<i>Concluiu o Ensino Superior</i>	3	9,38	5	4,90	8	5,97
<i>Tem o título de Mestre</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Tem o título de Doutor</i>	1	3,13	0	0	1	0,75
<i>Tem Pós-doutorado</i>	0	0	0	0	0	0
Total	32	100	102	100	134	100

Fonte: FELICETTI (2011).

Na categoria gênero masculino o percentual de mães que não frequentou a escola é maior que o de pais; o percentual de pais que frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série é maior que o de mães; o mesmo ocorre para os concluintes do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série; já o percentual de pais que concluiu o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série é menor que o de mães; o mesmo ocorrendo no ensino Médio, embora com uma diferença pequena; e o percentual também é maior no Ensino Superior e na titulação de doutor para as mães.

Na categoria feminina, nota-se que o número de pais que não frequentou a escola é maior que o de mães; o percentual de mães que não terminou o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série é maior; já o percentual de pais que concluíram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série é maior que o das mães; na conclusão do Ensino Médio e curso de Ensino Superior o maior percentual está para as mães. A relação entre a escolaridade das mães e o gênero dos alunos não foi significativa, pois $p=0,19$.

Observa-se, então, que os níveis de escolaridade Ensino Superior e Doutor têm maior percentual nas mães tanto no gênero masculino quanto no feminino.

Um quadro síntese da escolaridade das mães e pais segundo o gênero é apresentado na tabela 23. Destaca-se, o percentual de 55,97% dos pais e mães dos egressos respondentes com escolaridade correspondendo ao Ensino Fundamental incompleto. Não houve relação significativa entre escolaridade dos pais e o gênero, ou seja, $p=0,17$.

Tabela 23 - Nível de escolaridade das mães e pais dos egressos PROUNI turma 2005 respondentes

Nível de estudo	MÃE / PAI		TOTAL	
	Masculino	Feminino	Fr.	%
<i>Ensino Fundamental Incompleto</i>	30	120	150	55,97%
<i>Ensino Fundamental Completo</i>	11	34	45	16,79%
<i>Ensino Médio e/ou acima</i>	23	50	73	27,24%
Total	64	204	268	100

Fonte: FELICETTI (2011).

Analisando as respostas dadas às questões 37 e 38, APÊNDICE 7, percebe-se que 68 respondentes, o que corresponde a 50,75% dos 134, não realizaram ou não estão realizando algum curso após a graduação, mas pretendem voltar a estudar. Os egressos que responderam terem feito algum curso ou estarem fazendo correspondem a 64, isto é, 47,76%. Destes, 11 (8,21%) assinalaram a realização de curso de línguas estrangeiras; 24 (17,91%) indicaram a realização de curso de especialização, todos relacionados à área de formação; 19 (14,18%) apontaram outros cursos de menor duração, também, relacionados com a formação; 9 (6,72%) estão fazendo o mestrado na área de formação; e 9 (6,72%) estão cursando outra faculdade, destes, 3 estão em curso relacionado com a primeira formação, os demais estão em cursos não associados à formação anterior. Nota-se que houve a realização concomitante de cursos pelos egressos. Somente 2 (1,49%) respondentes assinalaram que não fizeram e que não pretendem fazer. Esses resultados podem ser visualizados na tabela 24.

Tabela 24 – Realização de cursos após a graduação

	Você fez algum curso (ou está fazendo)			CURSO					
	Não, mas pretende	Não e não pretende	Sim	Curso relacionado à formação	Curso não relacionado à formação	Curso de línguas	Especialização	Mestrado	Outra faculdade
Fr	68	2	64	19	0	11	24	9	9
%	50,75	1,49	47,76	14,18	0	8,21	17,91	6,72	6,72

Fonte: FELICETTI (2011).

Observa-se que juntando os 50,75% que desejam voltar a estudar com os 47,76% que realizaram ou estão realizando algum estudo, tem-se 98,51% de egressos que parecem valorizar e/ou sentir necessidade de estudos continuados.

Informações quanto à empregabilidade dos egressos PROUNI 2005, tanto no período da graduação quanto após a mesma podem ser observadas na tabela 25. O total de egressos que não trabalhou durante o período acadêmico correspondeu a 9 (6,72%) pessoas, sendo apenas 1 do sexo masculino. Portanto, 125 (93,28%) egressos trabalharam enquanto estudantes. Do total de egressos que trabalharam durante o período acadêmico, mas não continuam no mesmo trabalho tem-se 78, ou seja, 58,21% podem estar melhor colocados no mercado de trabalho. Os que continuam no mesmo trabalho correspondem a um total de 47 pessoas, destas 23 (17,16%) não obtiveram aumento salarial, enquanto que 24 (17,91%) tiveram o salário aumentado. Não houve uma relação significativa para empregabilidade durante e após a graduação para gênero, $p=0,49$.

Tabela 25 – Empregabilidade durante e após a graduação

Empregabilidade	Masculino (32)		Feminino (102)		Total (134)	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<i>Não trabalhou no período acadêmico</i>	1	3,13	8	7,84	9	6,72
<i>Trabalhou, mas não está no mesmo trabalho</i>	20	62,5	58	56,86	78	58,21
<i>Continua no mesmo trabalho sem aumento salarial</i>	4	12,5	19	18,63	23	17,16
<i>Continua no mesmo trabalho com aumento salarial</i>	7	21,88	17	16,67	24	17,91
Total	32	100	102	100	134	100

Fonte: FELICETTI (2011).

Quanto ao estar trabalhando agora, tem-se 123 (91,8%) dos 134 egressos trabalhando, como pode ser observado na tabela 26. Os 11 egressos que não estão trabalhando representam 8,2% do total de respondentes, sendo 1 homem, que está fazendo Mestrado e 10 mulheres, das quais 3 estão cursando Mestrado, 2 um novo curso superior e 5 não estão estudando nem trabalhando. Pode-se, então, dizer que dos 134 egressos apenas 5, ou seja, 3,73% encontram-se desempregados, pois os demais estão dando continuidade aos seus estudos.

Tabela 26 – Trabalho atual relacionado com a formação acadêmica e a empregabilidade

TRABALHO ATUAL É RELACIONADO COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA	EMPREGABILIDADE							
	Continua trabalhando, mas sem aumento			Aumento de renda após o curso			Total	
	Fr.			Fr.			Fr.	%
	Masc.	Fem.	Subtotal (%)	Masc.	Fem.	Subtotal (%)		
<i>SIM</i>	2	9	11 (47,83)	22	48	70 (70)	81	65,85
<i>NÃO</i>	3	9	12 (52,17)	4	26	30 (30)	42	34,15
Total	5	18	23	26	74	100	123	100,00

Fonte: FELICETTI (2011).

Observa-se, ainda na tabela 26, que 81 dos respondentes atuam na área de sua formação, o que corresponde a 65,85% dos 123 que estão trabalhando. Quanto ao aumento de renda após o curso, tem-se que 70% corresponde aos que trabalham na área de formação e para 30% o trabalho não é relacionado com a formação. Com respeito ao estar trabalhando no mesmo trabalho quando ainda da graduação e estar sem aumento salarial, observa-se que 47,83% dos 23 atuam na área de formação mas não tiveram aumento e para 52,17% o trabalho não é relacionado com a área e não tiveram aumento. Houve relação de significância entre o trabalho atual relacionado com a formação acadêmica e o aumento de renda com $p=0,043$, indicando que a probabilidade de percentagem do trabalho atual relacionado com a formação acadêmica e o aumento de renda ser igual é de 4,3% dos subtotais calculados (entre 11 e 70, e 12 e 30).

Na tabela 27 estão os dados acerca do tempo trabalhado pelos 125 egressos, durante a graduação. Observa-se que 79 (59,0% dos 134 respondentes), ou seja, 63,2% dos 125 egressos trabalharam mais de 4 anos; 20 trabalharam mais de 3 anos e menos de 4; 11 trabalharam mais de 2 anos e menos de 3; 7 mais de 1 ano e menos que 2; e 8 trabalharam menos de um ano. Não houve significância para tempo trabalhado durante o percurso acadêmico para gênero, $p=0,82$.

Tabela 27 – Quanto tempo que trabalhou durante o percurso acadêmico

Tempo	Masculino		Feminino		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<i>Menos de um ano</i>	1	3,23	7	7,45	8	6,4
<i>Mais de um ano e menos de 2</i>	2	6,45	5	5,32	7	5,6
<i>Mais de 2 e menos de 3</i>	4	12,90	7	7,45	11	8,8
<i>Mais de 3 e menos de 4</i>	3	9,68	17	18,09	20	16
<i>Mais de 4</i>	21	67,74	58	61,70	79	63,2
Subtotal	31	100	94	100	125	100

Fonte: FELICETTI (2011).

Quanto à remuneração salarial dos egressos, percebe-se, analisando a tabela 28, que o maior percentual, que corresponde a 45,97% dos 124, assinalaram terem remuneração até

R\$1.020,00, ficando os homens com 38, 71% dos 31 respondentes e as mulheres com 48,39% das 93; os com remuneração entre R\$1.021,00 até R\$2.040,00 representaram 42,74% dos 124, com 38,71% dos homens respondentes e 44,09% das 93 mulheres. Nota-se aqui que uma das respondentes, embora não esteja trabalhando, mas sim cursando o Mestrado, apontou a bolsa de estudos como sua remuneração; apenas 4,03% dos 124 assinalaram ter renda que varia de R\$ 2.041,00 até R\$ 3.061,00; o restante 7,26% tem remuneração superior a R\$ 3.061,00. Houve significância entre a remuneração salarial dos alunos e gênero com $p=0,03$.

Tabela 28 – Remuneração salarial dos egressos respondentes

Remuneração	Masculino		Feminino		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<i>Até R\$1.020,00</i>	12	38,71	45	48,39	57	45,97
<i>De R\$ 1.021,00 até R\$ 2.040,00</i>	12	38,71	41	44,09	53	42,74
<i>De R\$ 2.041,00 até R\$ 3.060,00</i>	1	3,23	4	4,30	5	4,03
<i>Mais de R\$ 3.061,00</i>	6	19,35	3	3,23	9	7,26
Total	31	100	93	100	124	100

Fonte: FELICETTI (2011).

Com relação à satisfação com o trabalho atual, observou-se que a maioria, tanto do sexo masculino quanto do feminino, encontram-se no âmbito da satisfação, ou seja, 72,39%, enquanto que 27,61% consideram-se no âmbito dos insatisfeitos. Tais informações podem ser melhor observadas na tabela 29. Observa-se que mesmo os egressos que não encontram-se trabalhando responderam a esta questão, o que totalizou os 134 e não os 123 que estão trabalhando. Houve uma relação significativa ($p=0,03$) entre satisfação e trabalho atual dos egressos respondentes. Não houve significância para gênero ($p=0,70$) com relação a satisfação.

Tabela 29 – Satisfação com seu trabalho atual

Grau de satisfação	Masculino		Feminino		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<i>Parcialmente e/ou totalmente insatisfeito; Nem satisfeito nem insatisfeito</i>	8	25	29	28,43	37	27,61
<i>Parcialmente satisfeito; Totalmente satisfeito</i>	24	75	73	71,57	97	72,39
Total	32	100	102	100	134	100

Fonte: FELICETTI (2011).

As respostas acerca da questão que abordou sobre fazer o mesmo curso se pudesse recomeçar os estudos acadêmicos, apontam que a maioria dos respondentes que estão trabalhando, ou seja, 90 (73,17%) dos 123 responderam no âmbito do sim com relação ao

fazer o mesmo curso e os 33 (26,83%) restante optaram no âmbito do não. Tais informações são melhor detalhadas na tabela 30. Houve uma relação significativa para trabalho atual relacionado com a formação acadêmica e fazer o mesmo curso, com $p=0,014$. Isso significa que a probabilidade dos respondentes cujo trabalho atual está relacionado com a formação acadêmica e fariam o mesmo curso ser igual à dos respondentes cujo trabalho atual não está relacionado com a formação atual e fariam o mesmo curso é de 1,4%. Houve, também, significância ($p=0,035$) para as mulheres, ou seja, a maior parte das mulheres cujo trabalho está relacionado com a formação acadêmica fariam o curso novamente. Essa análise não pode ser feita para os homens visto o número reduzido de respondentes que não estão trabalhando na área de formação.

Tabela 30 – Trabalho atual relacionado com a formação acadêmica e fazer o mesmo curso

TRABALHO ATUAL É RELACIONADO COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA	FAZER O MESMO CURSO						Total	
	Definitivamente sim; Provavelmente sim			Definitivamente não; Provavelmente não			Fr.	%
	Fr.			Fr.				
	Masculino	Feminino	Subtotal	Masculino	Feminino	Subtotal		
<i>SIM</i>	18	47	65	6	10	16	81	65,85
<i>NÃO</i>	3	22	25	4	13	17	42	34,15
Total	21	69	90	10	23	33	123	100

Fonte: FELICETTI (2011).

As correlações realizadas entre satisfação, remuneração salarial atual e fazer o mesmo curso, caso pudessem recomeçar a vida acadêmica, apontam que houve correlação significativa entre satisfação e remuneração salarial com $p=0,001$, significando que a probabilidade do grau de satisfação e a remuneração salarial não estarem correlacionados é de 0,1%. A correlação entre satisfação e recomeçar o mesmo curso teve $p=0,004$, ou seja, a probabilidade do grau de satisfação e probabilidade de fazer o mesmo curso não estarem correlacionados é de 0,4%. Já a correlação entre remuneração salarial e recomeçar novamente o mesmo curso obteve um $p=0,006$, significando que a probabilidade da remuneração salarial e a probabilidade de recomeçar o curso não ser correlacionados é de 0,6%. Estas informações podem ser observadas na tabela 31.

Tabela 31 – Correlações entre satisfação, remuneração salarial atual e fazer o mesmo curso

		Satisfação	Remuneração do trabalho atual	Fazer o mesmo curso
Satisfação	Pearson Correlation	1,000	0,429	0,248
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,004
	N	134,000	134	134
Remuneração do trabalho atual	Pearson Correlation	0,429	1,000	0,236
	Sig. (2-tailed)	0,001		0,006
	N	134	134,000	134
Fazer o mesmo curso	Pearson Correlation	0,248	0,236	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,006	
	N	134	134	134

Fonte: FELICETTI (2011).

As tabelas 32 e 33 trazem a mesma análise de correlação entre satisfação, remuneração salarial atual e fazer o mesmo curso quanto ao gênero. A primeira referente às mulheres e a segunda aos homens.

Observa-se na tabela 32 que houve correlação significativa, para os respondentes do sexo feminino, entre satisfação e remuneração do trabalho atual com $p=0,001$; significância entre satisfação e fazer o mesmo curso com $p=0,050$; já entre fazer o mesmo curso e a remuneração salarial não houve correlação com $p=0,234$.

Tabela 32 – Correlações entre satisfação, remuneração salarial atual e fazer o mesmo curso para o sexo feminino

		Satisfação	Remuneração do trabalho atual	Fazer o mesmo curso
Satisfação	Pearson Correlation	1,000	0,467	0,194
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,050
	N	102,000	102	102
Remuneração do trabalho atual	Pearson Correlation	0,467	1,000	0,119
	Sig. (2-tailed)	0,001		0,234
	N	102	102,000	102
Fazer o mesmo curso	Pearson Correlation	0,194	0,119	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,050	0,234	
	N	102	102	102,000

Fonte: FELICETTI (2011).

Na tabela 33 pode-se observar, para o sexo masculino, correlações significativas entre a satisfação e remuneração do trabalho atual com $p=0,023$; satisfação e fazer o mesmo curso com $p=0,024$, e entre remuneração do trabalho atual e fazer o mesmo curso com $p=0,014$.

Tabela 33 – Correlações entre satisfação, remuneração salarial atual e fazer o mesmo curso para o sexo masculino

		Satisfação	Remuneração do trabalho atual	Fazer o mesmo curso
Satisfação	Pearson Correlation	1,000	0,401	0,399
	Sig. (2-tailed)		0,023	0,024
	N	32,000	32	32
Remuneração do trabalho atual	Pearson Correlation	0,401	1,000	0,431
	Sig. (2-tailed)	0,023		0,014
	N	32	32,000	32
Fazer o mesmo curso	Pearson Correlation	0,399	0,431	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,024	0,014	
	N	32	32	32,000

Fonte: FELICETTI (2011).

As respostas que contemplaram as questões pertencentes ao primeiro e segundo vieses do conjunto de indicadores que permeiam este trabalho de pesquisa foram analisadas conjuntamente com o resultado de desempenho acadêmico e da média acadêmica dos egressos respondentes. Esta análise foi realizada observando-se a categoria gênero. Lembrando que o primeiro viés, indicadores de comprometimento do aluno PROUNI, baseia-se em três pontos de referência de práticas educativas eficazes: aprendizagem ativa e colaborativa, nível de desafio acadêmico e enriquecendo experiências educacionais e que o segundo viés, indicadores de impacto na sociedade: inclusão, baseia-se nos pontos de referência empregabilidade e satisfação.

Para o grupo de questões que contemplam o ponto de referência aprendizagem ativa e colaborativa o *Cronbach's Alpha* encontrado foi de 0,56. As questões que fazem parte do ponto de referência nível de desafio acadêmico apresentaram um *Alpha* correspondente a 0,83, representando um alto grau de confiabilidade. Já o *Alpha* correspondente as questões que fazem parte do ponto de referência enriquecendo experiências educacionais foi de 0,1 representando um baixo grau de confiabilidade (PORTER, 2011).

Analisando a média dos dois vieses acima mencionados, do desempenho e da média acadêmica, observa-se que o enriquecimento de experiências educacionais teve 2,06 de média nas mulheres e 1,75 nos homens, apresentando uma diferença significativa de 0,31, ou seja, $p=0,020$; na empregabilidade, a média das mulheres foi de 3,07 e a dos homens de 3,50, com uma diferença significativa de 0,43 com $p=0,040$; A média acadêmica das mulheres teve 3,05 de média e os homens 2,82, diferença significativa de 0,23 com $p=0,018$. Os demais pontos de referências desses dois vieses de indicadores apresentados e o desempenho

acadêmico não tiveram diferença significativa. Os dados acerca desta análise podem ser melhor observados na tabela 34.

Destaca-se, ainda, na análise da tabela 34, que empregabilidade, enriquecimento de experiências educacionais e média acadêmica foram significativamente diferentes entre os gêneros e que os homens têm maior empregabilidade, enquanto que as mulheres maior média acadêmica. Assim, fez-se necessário uma correlação ajustada para gênero entre enriquecimento de experiências educacionais, empregabilidade e média e desempenho acadêmico.

Tabela 34 – Significância entre indicadores de comprometimento, indicadores de inclusão, desempenho e média acadêmica.

		Feminino (102)		Masculino (32)		p
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
<i>Indicadores de comprometimento</i>	Aprendizagem ativa e colaborativa	27,3	2,60	27,80	2,59	0,337
	Nível de desafio acadêmico	51,0	11,59	49,00	10,39	0,366
	Enriquecimento de experiências educacionais	2,06	0,611	1,75	0,762	0,020
<i>Indicadores de inclusão</i>	Empregabilidade	3,07	1,074	3,50	0,842	0,040
	Satisfação	12,2	2,72	12,70	2,92	0,392
	Desempenho acadêmico	6,52	0,289	6,50	0,215	0,807
	Média acadêmica	3,05	0,456	2,82	0,531	0,018

Fonte: FELICETTI (2011).

Antes da correlação ajustada para gênero separadamente, foi realizada uma correlação para ambos os sexos. Estas correlações estão apresentadas na tabela 35.

Analisando as correlações na tabela 35, observou-se que há correlação significativa entre: aprendizagem ativa e colaborativa e o nível de desafio acadêmico, pois $p=0,001$; aprendizagem ativa e colaborativa e enriquecimento de experiências educacionais, com $p=0,030$; nível de desafio acadêmico e enriquecimento de experiências educacionais, com $p=0,026$; empregabilidade e satisfação que teve $p=0,001$; satisfação e média acadêmica com $p=0,014$; e entre desempenho acadêmico e média acadêmica com $p=0,001$. Observou-se, ainda, nas correlações para ambos os sexos, significância moderada entre aprendizagem ativa e colaborativa e a empregabilidade com $p=0,071$; e entre enriquecimento de experiências educacionais e satisfação houve significância baixa com $p=0,099$. Uma amostra maior poderia implicar em uma significância estatística.

Tabela 35 – Correlações em ambos os sexos entre indicadores de comprometimento, indicadores de inclusão e desempenho acadêmico e média acadêmica.

		APRENDIZAGEM ATIVA E COLABORATIVA	NÍVEL DE DESAFIO ACADÊMICO	ENRIQUECIMENT- O DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	EMPREGABILI- DADE	SATISFA- ÇÃO	DESEMPE- NHO ACADÊMICO	MÉDIA ACADÊ- MI-CA
APRENDIZAGEM ATIVA E COLABORATIVA	Pearson Correlation	1,000	0,302	0,188	0,156	0,065	-0,064	0,023
	Sig. (2- tailed)		0,001	0,030	<i>0,071</i>	0,455	0,461	0,793
NÍVEL DE DESAFIO ACADÊMICO	Pearson Correlation	0,302	1,000	0,192	0,060	-0,033	-0,068	0,028
	Sig. (2- tailed)	0,001		0,026	0,488	0,706	0,435	0,748
ENRIQUECIMENT O DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	Pearson Correlation	0,188	0,192	1,000	-0,018	0,143	0,054	0,121
	Sig. (2- tailed)	0,030	0,026		0,835	<i>0,099</i>	0,532	0,162
EMPREGABILI- DADE	Pearson Correlation	0,156	0,060	-0,018	1,000	0,311	0,058	0,117
	Sig. (2- tailed)	0,071	0,488	0,835		0,001	0,504	0,177
SATISFAÇÃO	Pearson Correlation	0,065	-0,033	0,143	0,311	1,000	0,118	0,211
	Sig. (2- tailed)	0,455	0,706	0,100	0,001		0,174	0,014
DESEMPEÑO ACADÊMICO	Pearson Correlation	-0,064	-0,068	0,054	0,058	0,118	1,000	0,461
	Sig. (2- tailed)	0,461	0,435	0,532	0,504	0,174		0,001
MÉDIA ACADÊMICA	Pearson Correlation	0,023	0,028	0,121	0,117	0,211	0,461	1,000
	Sig. (2- tailed)	0,793	0,748	0,162	0,177	0,014	0,001	

Fonte: FELICETTI (2011).

A tabela 36 apresenta a correlação ajustada para o sexo feminino.

Como pode ser observado na tabela 36, a correlação ajustada para o sexo feminino mostrou-se relevante devido ao número expressivo de mulheres respondentes. Analisando as correlações, observou-se que a aprendizagem ativa e colaborativa tem significância estatística com o nível de desafio acadêmico, pois teve $p=0,001$; a empregabilidade apresentou-se com correlação estatisticamente significativa com a satisfação e com a média acadêmica tendo, respectivamente, $p=0,001$ e $p=0,037$; a satisfação mostrou significância estatística com a média acadêmica com $p=0,010$; e o desempenho acadêmico tem correlação estatisticamente significativa com a média acadêmica, com $p=0,001$.

Tabela 36 – Correlação ajustada para o sexo feminino entre indicadores de comprometimento, indicadores de inclusão e desempenho acadêmico e média acadêmica.

		APRENDIZAGEM ATIVA E COLABORATIVA	NÍVEL DE DESAFIO ACADÊMICO	ENRIQUECIMENTO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	EMPREGABILIDADE	SATISFAÇÃO	DESEMPENHO ACADÊMICO	MÉDIA ACADÊMICA
APRENDIZAGEM ATIVA E COLABORATIVA	Pearson Correlation	1,000	0,312	0,108	0,103	0,021	-0,069	0,010
	Sig. (2- tailed)		0,001	0,278	0,302	0,831	0,491	0,921
NÍVEL DE DESAFIO ACADÊMICO	Pearson Correlation	0,312	1,000	0,113	0,067	-0,096	-0,072	0,065
	Sig. (2- tailed)	0,001		0,258	0,501	0,339	0,473	0,517
ENRIQUECIMENTO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	Pearson Correlation	0,108	0,113	1,000	0,039	0,142	0,043	0,088
	Sig. (2- tailed)	0,278	0,258		0,697	0,155	0,670	0,378
EMPREGABILIDADE	Pearson Correlation	0,103	0,067	0,039	1,000	0,314	0,031	0,207
	Sig. (2- tailed)	0,302	0,501	0,697		0,001	0,760	0,037
SATISFAÇÃO	Pearson Correlation	0,021	-0,096	0,142	0,314	1,000	0,069	0,255
	Sig. (2- tailed)	0,831	0,339	0,155	0,001		0,490	0,010
DESEMPENHO ACADÊMICO	Pearson Correlation	-0,069	-0,072	0,043	0,031	0,069	1,000	0,443
	Sig. (2- tailed)	0,491	0,473	0,670	0,760	0,490		0,001
MÉDIA ACADÊMICA	Pearson Correlation	0,010	0,065	0,088	0,207	0,255	,443	1,000
	Sig. (2- tailed)	0,921	0,517	0,378	0,037	0,010	0,000	

Fonte: FELICETTI (2011).

A correlação para o sexo masculino, tabela 37, também foi realizada, embora o número de homens respondentes prove não ter sido expressivo para uma análise de correlação. Entretanto, esta correlação fez-se necessária para a melhor comparar as diferenças de gênero em relação às variáveis de estudo. Mesmo assim, encontraram-se algumas correlações significativas. A saber: aprendizagem ativa e colaborativa teve significância baixa para nível de desafio acadêmico e empregabilidade, respectivamente com $p=0,088$ e $p=0,76$; houve correlação estatisticamente significativa entre aprendizagem ativa e colaborativa e enriquecimento de experiências educacionais com $p=0,006$; teve correlação estatisticamente significativa entre nível de desafio acadêmico e enriquecimento de experiências educacionais com $p=0,029$; a satisfação teve significância moderada com o desempenho acadêmico, pois $p=0,61$; e por fim, encontrou-se correlação com significância estatística entre desempenho acadêmico e média acadêmica com $p=0,001$.

Tabela 37 – Correlação ajustada para o sexo masculino entre indicadores de comprometimento, indicadores de inclusão e desempenho acadêmico e média acadêmica.

		APRENDIZAGEM ATIVA E COLABORATIVA	NÍVEL DE DESAFIO ACADÊMICO	ENRIQUECIMENTO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	EMPREGABILIDADE	SATISFAÇÃO	DESEMPENHO ACADÊMICO	MÉDIA ACADÊMICA
APRENDIZAGEM ATIVA E COLABORATIVA	Pearson	1,000	0,307	0,479	0,318	0,174	-0,037	0,128
	Correlation Sig. (2- tailed)		0,088	0,006	0,076	0,341	0,841	0,485
NÍVEL DE DESAFIO ACADÊMICO	Pearson	0,307	1,000	0,386	0,116	0,204	-0,061	-0,151
	Correlation Sig. (2- tailed)	0,088		0,029	0,527	0,264	0,738	0,409
ENRIQUECIMENTO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	Pearson	0,479	0,386	1,000	-0,050	0,210	0,086	0,075
	Correlation Sig. (2- tailed)	0,006	0,029		0,785	0,249	0,638	0,683
EMPREGABILIDADE	Pearson	0,318	0,116	-0,050	1,000	0,275	0,244	0,001
	Correlation Sig. (2- tailed)	0,076	0,527	0,785		0,128	0,179	0,998
SATISFAÇÃO	Pearson	0,174	0,204	0,210	0,275	1,000	0,334	0,174
	Correlation Sig. (2- tailed)	0,341	0,264	0,249	0,128		0,061	0,342
DESEMPENHO ACADÊMICO	Pearson	-0,037	-0,061	0,086	0,244	0,334	1,000	0,592
	Correlation Sig. (2- tailed)	0,841	0,738	0,638	0,179	0,061		0,001
MÉDIA ACADÊMICA	Pearson	0,128	-0,151	0,075	0,001	0,174	0,592	1,000
	Correlation Sig. (2- tailed)	0,485	0,409	0,683	0,998	0,342	0,001	

Fonte: FELICETTI (2011).

O fato de duas correlações terem atingido a classificação de significância baixa e uma ter atingido significância moderada pode ter sido causado pelo número reduzido de homens respondentes, ao contrário das mulheres que nenhuma das correlações atingiu essa classificação de significância.

As respostas que contemplaram as questões pertencentes ao terceiro viés do conjunto de indicadores desta tese, o qual aborda alguns elementos implicadores em estilos de aprendizagem sociológico e fisiológico, ou seja, indicadores de possíveis estilos de aprendizagem apresentados pelos egressos, estão apresentadas na tabela 38.

Analisando os indicadores de estilos de aprendizagem e suas possíveis correlações estatísticas com as grandes áreas de estudo de acordo com o MEC, observou-se que houve alguma correlação estatisticamente significativa somente com as Ciências Sociais Aplicadas, embora nestas a correlação tenha sido negativa. Também houve algumas correlações estatisticamente significativas com as Ciências Humanas. Devido a esta pouca relevância entre estilos de aprendizagem e áreas de estudo, os dados estão apresentados no APÊNDICE 8.

Tabela 38 – Correlações entre indicadores de estilos de aprendizagem segundo estímulos sociológicos e fisiológicos

		SOCIOLOGICO ESTUDAR SOZINHO	SOCIOLOGICO GRUPO	FISIOLOGICO AUDITIVO	FISIOLOGICO VISUAL	FISIOLOGICO TÁTIL	FISIOLOGICO CINESTÉSICO
SOCIOLOGICO ESTUDAR SOZINHO	Pearson Correlation	1,000	0,180	0,442	0,507	0,411	0,267
	Sig. (2- tailed)		0,037	0,001	0,001	0,001	0,002
	N	134,000	134	134	134	134	134
SOCIOLOGICO GRUPO	Pearson Correlation	0,180	1,000	0,267	0,231	0,205	0,225
	Sig. (2- tailed)	0,037		0,002	0,007	0,017	0,009
	N	134	134,000	134	134	134	134
FISIOLOGICO AUDITIVO	Pearson Correlation	0,442	0,267	1,000	0,519	0,588	0,587
	Sig. (2- tailed)	0,000	0,002		0,001	0,001	0,001
	N	134	134	134,000	134	134	134
FISIOLOGICO VISUAL	Pearson Correlation	0,507	0,231	0,519	1,000	0,504	0,421
	Sig. (2- tailed)	0,001	0,007	0,001		0,001	0,001
	N	134	134	134	134,000	134	134
FISIOLOGICO TÁTIL	Pearson Correlation	0,411	0,205	0,588	0,504	1,000	0,821
	Sig. (2- tailed)	0,000	0,017	,000	0,000		0,001
	N	134	134	134	134	134,000	134
FISIOLOGICO CINESTÉSICO	Pearson Correlation	0,267	0,225	0,587	0,421	0,821	1,000
	Sig. (2- tailed)	0,002	0,009	0,000	0,000	0,000	
	N	134	134	134	134	134	134,000

Fonte: FELICETTI (2011).

Observa-se que o estímulo sociológico estudar sozinho teve correlação estatisticamente significativa com o estímulo sociológico grupo, pois $p=0,037$; com estímulo fisiológico auditivo que teve $p=0,001$; com estímulo fisiológico visual, pois $p=0,001$; com estímulo fisiológico tátil, no qual $p=0,001$; e com estímulo fisiológico cinestésico que teve $p=0,002$. O estímulo sociológico grupo teve correlação estatisticamente significativa com os estímulos fisiológicos auditivo, visual, tátil e cinestésico, tendo, respectivamente $p=0,002$; $p=0,007$; $p=0,017$ e $p=0,009$. O estímulo fisiológico auditivo teve correlação estatisticamente significativa com estímulo fisiológico visual, $p=0,001$, com o estímulo fisiológico tátil, pois $p=0,001$; teve correlação estatisticamente significativa, ainda com o estímulo fisiológico cinestésico com $p=0,001$. O estímulo fisiológico visual apresentou correlação estatisticamente significativa com o estímulo fisiológico tátil e cinestésico, em ambas com $p=0,001$. O estímulo fisiológico tátil teve correlação estatisticamente significativa com o estímulo fisiológico cinestésico.

As correlações estatisticamente significativas observadas na tabela 38 entre os estímulos sociológicos e os fisiológicos denotam que houve correlação estatística interna significativa entre os indicadores de estilos de aprendizagem.

5.3.1.1.2 A VOZ DOS EGRESSOS: o olhar qualitativo

Como já abordado anteriormente, o instrumento de pesquisa deste trabalho contemplou além das questões fechadas, analisadas acima, questões abertas. As respostas dadas a estas questões apresentam aspectos objetivos e subjetivos, os quais se inserem nas três dimensões da qualidade da Educação Superior: Entrada, Processo e Resultados, bem como nos indicadores de comprometimento, de impacto na sociedade e na IES. Assim, da análise realizada emergiram três categorias: a **5.3.2.1** Entrando na universidade; a **5.3.2.2** Percorrendo o mundo acadêmico e o **5.3.2.3** Resultados do percurso realizado. Tais categorias serão abordadas no decorrer deste capítulo.

A questão de caráter aberto, que remete aos pontos positivos e negativos apontados pelos respondentes acerca do PROUNI apresentou 12 aspectos objetivos (explícitos) e 16 subjetivos (implícitos) como positivos. Dos pontos negativos, emergiram 7 objetivos e 5 subjetivos. Tais pontos, e a frequência em que apareceram, podem ser identificados na tabela 39, bem como as respostas complementares indicadas pelos respondentes acerca do PROUNI.

Observa-se que 12 (8,96%) dos 134 respondentes não responderam a esta questão e que muitos respondentes apresentam mais de um aspecto o que denota uma frequência de pontos maior que o total das 122 respostas. Ainda na tabela 35 estão os aspectos apontados pelos respondentes em suas respostas na questão que os deixava livres para comentários e/ou complementarem as respostas dadas em outras questões. Esta questão apresentou aspectos como: satisfação (32 respondentes); comprometimento (14); empregabilidade (7); igualdade (4); desonestidade (2); rigor (2); qualidade de vida (2); acompanhamento (1); e meritocracia (1). Esta questão teve 61 respostas complementares, muitas das quais com mais de um aspecto.

Tabela 39 – Aspectos objetivos e subjetivos acerca dos pontos positivos e negativos do PROUNI e respostas complementares dos bolsistas PROUNI

CATEGORIAS	PONTOS POSITIVOS				PONTOS NEGATIVOS				RESPOSTAS COMPLEMENTARES	
	Objetivos	Fr	Subjetivos	Fr	Objetivos	Fr	Subjetivos	Fr	Obj. Subj.	Fr
ENTRADA	Acesso	29	Meritocracia	2	Falta de Rigor	20	Desonestidade	6	Desonestidade	2
	Inscrição	4			Pouca opção de curso	1	Auxílio	4	Meritocracia	1
	Transparência	2					Inferioridade/discriminação	3		
	Distribuição Geográfica da IES	1					Falta de apoio/informação	1		
PROCESSO	Tempo	9	Comprometimento	9	Pouca fiscalização no decorrer	6	Falta de comprometimento	3	Comprometimento	14
	Permanência	4	Sem Pressão	1	Falta de acompanhamento	3			Maior rigor	2
			Rigor no acompanhamento acadêmico	1	Necessidade de maior tempo de uso da bolsa	3			Acompanhamento	1
					Maior responsabilidade da IES	1				
					Foco desviado da Educação	1				
RESULTADO			Inclusão	18						
			Satisfação	12						
	Formação	77	Empregabilidade	12					Satisfação	32
	Inclusão	2	Igualdade Social	6					Empregabilidade	7
	Qualidade da IES	2	Qualidade de vida	5					Igualdade	4
	Respeito	1	Realização	4					Qualidade de vida	2
	Auxílio na formatura	1	Educação Continuada	3						
	Melhorar de vida	1	Transformação do meio	2						
			Confiança	1						
			Motivação	1						
		Mudança de Paradigma	1							
		Mudança de vida	1							

Fonte: FELICETTI (2011).

Os aspectos emergidos nas respostas da questão livre para comentários estão inseridos nos pontos positivos e negativos apontados pelos respondentes, assim, a análise a seguir apresentada permeia as duas questões simultaneamente. E embora muitas falas apareçam menos intensamente que outras, achou-se relevante dialogar com todas, mesmo as que aparecem uma única vez.

5.3.2.1 Entrando na universidade

Na dimensão entrada, aparecem como aspectos objetivos (positivos) o acesso ao Ensino Superior, apontado este quesito por 29 respondentes; o processo de inscrição ao Programa e a transparência do mesmo teve 4 respostas; e a distribuição geográfica da IES foi indicada em uma resposta. Aparecem, também, aspectos objetivos negativos, nesta dimensão, tais como os critérios de documentos comprobatórios de rendimento familiar que necessitam ser mais rigorosos, com 20 respostas, e apenas um respondente observa que uma maior oferta de vagas em determinados cursos poderia ser disponibilizada. Nos negativos subjetivos 6 egressos apontam a desonestidade de muitos colegas no que tange à documentação comprobatória; a inferioridade e/ou discriminação foi sentida por 3 alunos; a falta de auxílio financeiro foi mencionada por 4 e um apontou a falta de apoio e informação.

Dialogando com os aspectos apontados na dimensão entrada, observa-se que os respondentes que se referiram ao processo de seleção/inscrição apontam este como sendo fácil, rápido, justo, transparente e que permite a escolha tanto da universidade quanto do curso desejado dentro de um universo amplo, pois é em termos de Brasil. Destacam-se algumas falas neste sentido: *A seleção é impessoal e objetiva, tendo como meta atender a população de forma justa e igualitária*⁸⁰. *O PROUNI tem como premissa a distribuição das vagas de forma justa e igualitária*. Houve falas opostas no que diz respeito ao processo de concessão da bolsa, e um aluno, argumentou acerca das vagas ofertadas, ou seja, pouca opção de cursos e vagas. Talvez o egresso referiu-se à falta de opções na instituição mais próxima de sua casa ou cidade, pois sabe-se que muitas instituições privadas de ensino não contemplam uma vasta gama de cursos, porém o aluno pode escolher IES em qualquer parte do Brasil, o que amplia as opções de curso. Observa-se aqui que as vagas disponibilizadas nos cursos estão atreladas às normas que regem o PROUNI (este caso em 2005), entre elas 1 (uma) bolsa integral para cada 9 (nove) pagantes, sempre levando em consideração os matriculados em semestre anterior (BRASIL, 2005). Portanto, cursos com poucas vagas abertas ou preenchidas vão refletir poucas vagas destinadas ao PROUNI. Também, tem-se que levar em consideração a nota obtida no ENEM, uma vez que é esta o ponto determinante da garantia da vaga no curso escolhido. Como afirma uma respondente: *Eu consegui a bolsa não simplesmente pelo fato de estar em uma classe social inferior, mas também por merecimento. [] Eu era bolsista PROUNI por merecimento!* Outro aluno argumenta que o Programa valoriza os alunos de

⁸⁰ As falas selecionadas dos alunos serão inseridas ao longo do texto de forma itálica.

classe baixa que se esforçaram durante seu período escolar e dá a eles uma oportunidade ÚNICA.

As respostas que abordam a concessão de bolsas têm como ponto central a necessidade de maior rigor na documentação exigida para a distribuição da bolsa, pois *a falta de rigor permite que pessoas com condições de pagar a faculdade ganhem a bolsa, tirando a vaga de quem realmente precisa.* Se por um lado muitos egressos falam em maior rigor acerca da documentação exigida, outros apontam a falta de honestidade dos candidatos à bolsa: *devido às informações falsas fornecidas pelos próprios alunos, há a concessão do benefício a quem não precisa. [...] As pessoas sonegam informações, fica difícil provar o contrário.* Estas falas parecem indicar que o negativo está no candidato, e não no processo de concessão do Programa. *Falcatruas, papéis forjados ou mentiras me deixa indignado e me entristece, pois poderia ser mais um estudante carente a obter uma bolsa [...].* Outro respondente argumenta *que não é justo que pessoas com boas condições financeiras usufruam do programa através de fraudes (já comprovadas e demonstradas pela imprensa), prejudicando alunos que realmente necessitam.*

Medidas mais rígidas acerca da documentação podem ser administradas, impedindo que fraudes ocorram, já que muitas pessoas não têm honestidade e sensibilidade de perceber o verdadeiro objetivo do PROUNI. Pode-se conjecturar aqui o perfil financeiro de muitas famílias que não está dentro das condições necessárias à concessão da bolsa, no entanto, elas também não perfazem um perfil econômico capaz de arcar com as mensalidades de uma instituição privada de Educação Superior, como por exemplo, renda *per capita* que supera em R\$ 100,00 ou R\$ 200,00 o exigido pelo Programa. Isso não justifica fraudes e/ou mentiras, mas evidencia a necessidade de um acompanhamento mais de perto aos candidatos à bolsa, de forma a contemplar quem realmente necessita.

Ainda na dimensão entrada, um respondente argumenta que o PROUNI disponibiliza alternativas de IES mais próximas para se estudar, ou seja, há uma melhor distribuição geográfica de instituições. O que o aluno quis dizer é que o acesso às instituições de Ensino Superior pública é mais difícil, uma vez que há menor quantidade destas do que de privadas, tendo estas últimas uma maior inserção no interior dos Estados. Segundo as Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação publicada pelo INEP (2011) na versão preliminar de 13/01/2011, havia em 2009 no Rio Grande do Sul 107 IES, destas 30 na capital e 77 no interior, das 30 IES da capital 3 eram públicas e 27 privadas, das 77 localizadas no interior do Estado 7 eram públicas e 70 privadas. Assim, a fala do aluno é pertinente:

Disponibiliza uma alternativa mais próxima para pessoas de baixa renda que moram afastadas de instituições federais [...].

Observa-se que a questão do acesso foi abordada 29 vezes nas respostas dos egressos. Estes vêem o PROUNI como uma *oportunidade ímpar de os indivíduos “sedentos” por conhecimento terem acesso a um universo praticamente intangível para os menos favorecidos, seja economicamente, socialmente e/ou culturalmente*. O egresso aborda a questão da dificuldade de acesso sob três vieses, o econômico, o social e o cultural. Estes por sua vez estão imbricados e de acordo com a breve retrospectiva histórica apresentada no capítulo 3 desta tese, acerca da Educação Superior brasileira, a questão do acesso esteve atrelada às condições referentes à classe social. Pode-se dizer esteve, pois políticas de ações afirmativas vêm sendo delineadas de modo a mudar este panorama na Educação Superior brasileira. Um exemplo é o PROUNI, pois

[...] sabe-se hoje que para um aluno de baixa renda não é fácil ter a disciplina necessária para se formar com um grande aprendizado no Ensino Médio. Sendo, assim, difícil conseguir ingressar em uma universidade federal, portanto, na essência o PROUNI faz o seu trabalho e de fato ingressa pessoas de renda inferior no Ensino Superior.

Ao encontro da fala deste graduado tem-se outra: *Os aspectos são totalmente positivos, pois jamais pessoas vindas de classe baixa, como eu, teriam acesso a universidades, já que nas Universidades Federais só se consegue uma aprovação no vestibular, caso você tenha feito um curso preparatório para isso*. Neste sentido, o Programa Universidade para Todos, *serve como uma medida para solucionar o problema de falta de vagas nas universidades públicas em curto prazo, mas não como uma solução final*.

O acesso à Educação Superior brasileira funcionou por longos anos como um funil, dificultando, de fato, o ingresso nesse nível de ensino de pessoas menos preparadas nos níveis de ensino anteriores. Um respondente argumenta que *deveria haver investimentos massivos na Educação Básica e diminuição da pobreza, assim, todos chegariam diante do ensino superior como iguais*. *Desse modo o Governo acaba por oferecer benesses que tentam minimizar o problema das desigualdades oriundas da educação básica ao invés de garantir uma educação de qualidade nos níveis básicos*. Outro aborda a questão da Educação Básica:

Não vou falar sobre o PROUNI, mas vou dar minha opinião sobre a educação brasileira. Teríamos que priorizar o Ensino Fundamental, que é a base da formação da pessoa, incentivando as crianças a estudar. Claro que isso não é responsabilidade somente da escola e sim da família também. Atualmente, as escolas são um lugar onde os pais deixam as crianças para poderem ir trabalhar, os

professores são babás, não se importam (País e professores) se estão aprendendo alguma coisa ou não. Deveríamos mudar essa ideia, valorizando os professores, os quais não têm incentivo algum para lecionar. Acredito que a Educação Básica do Brasil deveria ser priorizada.

Ao encontro das falas acima tem-se a manifestação dos participantes da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, a qual aponta que o problema da Educação Superior no Brasil está na formação básica dos alunos, e que se o País almeja um ensino superior de melhor qualidade necessita fortalecer a Educação Básica, via investimentos em educação, já previstos pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, 2011a).

Nesta direção tem-se outro depoimento de um egresso:

O PROUNI mudou a minha vida. Não conseguiria uma vaga nas universidades públicas concorrendo com milhares de jovens oriundos de Escolas Particulares e que tiveram ao longo da vida muitas oportunidades e uma educação muito mais completa que a minha. O fato de ter cursado todo o Ensino Básico em escola pública onde ficamos sem professor e sem aulas, dificulta muito a concorrência nos vestibulares para essas universidades. Também não teria condições financeiras de encarar um curso pré-vestibular como fazem os muitos alunos ricos que ficam com as vagas de quem realmente precisa nas universidades públicas.

Concorda-se com a fala dos respondentes, e sabe-se que as mazelas da educação brasileira estão em todos os níveis educacionais, entretanto, conjectura-se que cidadãos preparados educacionalmente em nível superior, possam intervir para uma melhor educação nos níveis anteriores de ensino. Isto é relevante, pois, segundo Felicetti (2010, p. 3), “a educação escolar está inserida num processo cíclico, isto é, os profissionais atuantes nos níveis iniciais de ensino são oriundos dos níveis mais elevados.”. Espera-se que os profissionais atuantes nas séries iniciais estejam, a longo prazo, melhor preparados para atuarem nesse nível de ensino, corroborando assim para com a melhoria da qualidade educacional da Educação Básica, oportunizando, então, condições equânimes de competição ao ingresso no Ensino Superior. Sob este prisma, o PROUNI pode não ser a solução final, como apontou um respondente acima, mas *dá às pessoas de baixa renda a oportunidade de ingressar na faculdade*, ou seja, permite o acesso a Educação Superior de um novo perfil estudantil.

5.3.2.2 Percorrendo o mundo acadêmico

Na dimensão processo os pontos objetivos positivos estão representados pelo tempo usado para a realização do curso com 9 respostas, e a permanência no curso tendo 4

respondentes. O comprometimento aparece nos aspectos subjetivos por 9 vezes. Os aspectos objetivos negativos remetem a 9 respondentes que argumentam a necessidade de maior rigor no que tange à documentação comprobatória de renda durante a manutenção da bolsa, bem como o acompanhamento do estudante, e 3 falam da necessidade de maior tempo de usufruto da bolsa, a falta de comprometimento do aluno com seus estudos é apontada em 3 respostas.

Os respondentes que pontuaram a questão do tempo como aspecto positivo do PROUNI referiram-se à menor quantidade de semestres utilizados por eles para a integralização do curso, pois segundo eles, houve a possibilidade de fazer várias disciplinas em um mesmo semestre. *Pude fazer várias cadeiras no semestre e me formar mais rapidamente, mas se não tivesse a bolsa eu poderia pagar uma ou duas disciplinas por semestre, correndo o risco de jubilar [...].* Outros, ainda argumentaram que o fato de não ter que pagar a faculdade diminuiu a *pressão, o stress em ter que pagar a mensalidade, logo possibilitou maior dedicação aos estudos.* Mas, se por um lado alguns colocaram o fator tempo/rapidez para a conclusão, outros colocaram o tempo de usufruto da bolsa como curto, pois pensam que a utilização da bolsa poderia ser maior. *Eu necessitei de um maior prazo para a conclusão do curso e não tive. Eu trabalhava muito e não consegui fazer muitas disciplinas de cada vez.*

Da mesma forma que sabe-se que as pessoas são diferentes e aprendem de maneiras e em tempos diferentes umas das outras, sabe-se, também, que a natureza das disciplinas que compõem cada curso são diferentes, assim, o que pode ser fácil para uns, para outros pode ser o contrário. Portanto, se por um lado houve egressos que integralizaram o curso em menor tempo, outros necessitaram de maior quantidade de semestres, ora pela sua própria natureza, ora pela estrutura do curso ou mesmo pelas exigências do mundo do trabalho, que em muitos momentos exige mais que o próprio estudar. Sobre esta questão foi estabelecida em 2011 uma nova normativa que estabelece para alunos do PROUNI maior tempo para a conclusão da graduação (BRASIL, 2011b).

Outro aspecto positivo arguído foi a questão da permanência, ou seja, o continuar no curso. *O PROUNI garantiu que eu pudesse estudar e me formar com tranquilidade, podendo trabalhar e viver durante este período.* Esta egressa argumenta que o fato de não ter que pagar a faculdade possibilitou a sua permanência nela, uma vez que necessitava trabalhar para se manter, como ela mesma diz: *viver neste período.* Esta fala vai ao encontro da diminuição da tensão, conseqüentemente maior tranquilidade para a dedicação aos estudos, uma vez que, segundo Cabrera, Nora e Castañeda (1992) remover ansiedades, tempo e esforço associados à obtenção de recursos para financiar a educação, os alunos não somente interagem mais com

os colegas e participam de atividades no campus, mas também envolvem-se mais em atividades acadêmicas que aumentam o desempenho acadêmico.

Outra fala argumenta que proporcionar o acesso não é suficiente, mas que além deste é mister possibilitar a permanência no curso. *Não pagar a faculdade me permitiu permanecer no curso e me formar. Com o que eu ganhei no meu trabalho pude me manter, pois não tive que pagar a faculdade.* O manter-se dentro da universidade é tão importante se não mais que o acesso, pois o acesso é apenas o início do processo de formação. Portanto, é mister o acompanhamento ao acadêmico de modo a auxiliá-lo durante o percurso e contribuindo para sua permanência no curso. A permanência na IES é fortalecida pela concessão da bolsa, isto significa dizer que o PROUNI é uma forma de garantir a permanência do estudante na Universidade, evitando, assim, a evasão.

O acompanhamento é visto pelos egressos também acerca da questão da bolsa. Ao ver deles há a necessidade de um maior rigor não apenas para a concessão da bolsa, mas também no acompanhamento da manutenção da mesma, tanto por parte da IES quanto por parte do próprio PROUNI, de modo a evitar fraudes e permitir a manutenção de bolsas somente a quem precisa.

Alguns egressos apontaram como aspectos objetivos negativos a questão de não se ter um auxílio financeiro além da bolsa, argumentando que apenas alunos de medicina têm esta ajuda. Observa-se aqui que a disponibilidade de um auxílio financeiro ao curso de medicina é devido as características do curso, entre elas ser um curso de período integral, mesmo assim, alunos deste curso trabalharam durante o percurso acadêmico. Isso é denotado na fala de um egresso do curso: *mesmo com o PROUNI (bolsa integral), precisei trabalhar para adquirir roupas, livros, passagem de ônibus, pois tenho mais quatro irmãos e ficaria impossível depender somente dos meus pais.* Se por um lado alguns egressos reclamaram da falta de auxílio financeiro, além bolsa, outro argumenta que essa ajuda reforçaria o caráter assistencialista do governo *que insinua que a única maneira de um estudante de baixa renda realizar um estudo superior é com auxílio do governo, esquecendo nossos próprios méritos.*

Nota-se que o PROUNI vem sendo um avanço na e para a sociedade brasileira, entretanto, não se pode esquecer a questão dos méritos, ou melhor, o comprometimento dos egressos enquanto estudantes. A este respeito observa-se na fala de alguns respondentes, que eles veem a falta de comprometimento de alguns colegas bolsistas: *Algumas pessoas não valorizam essa oportunidade única que recebem;* outro ainda associa os critérios de concessão da bolsa ao comprometimento: *Devem sempre ser levado em consideração os critérios rigorosos do processo, para que não venha a ser concedido o benefício a estudantes relapsos*

em seus estudos escolares e que mais tarde talvez nem concluam seu curso; outro manifesta a falta de reconhecimento: Sempre me senti incomodado (e por vezes até mesmo enraivecido) ao ver na faculdade pessoas que também tinham a bolsa e não levavam a sério o curso, sempre implorando aos professores que os aprovassem, pois do contrário perderiam a bolsa. Observa-se desta fala a necessidade de um acompanhamento a alunos com baixo rendimento acadêmico, pois segundo um respondente, o conhecimento na universidade é proporcionado de forma igual, ou seja, para bolsistas e não bolsistas. Cabe a cada um aproveitar ao máximo o seu espaço no curso escolhido, mas tem pessoas que precisam de maior cobrança.

Para que a postura de algumas *pessoas que não dão valor à bolsa que ganharam [...] que ficam literalmente reclamando de barriga cheia [...]* mude é necessário um acompanhamento mais próximo. Este acompanhamento é importante não só para esse novo perfil de estudantes na universidade, mas para todos os novos ingressantes, uma vez que o espaço acadêmico é uma realidade diferente da Educação Básica para todos os calouros do Ensino Superior, é um ambiente que exige nova postura educacional, bem como novas formas de organização nos estudos.

Atendimentos psicopedagógicos ou psicológicos podem colaborar para um maior comprometimento, ou seja, *maior acompanhamento ao aluno o faz mais participativo e aplicado*. A fala de um respondente evidencia a necessidade de acompanhamento psicopedagógico e/ou psicológico, pois *é preciso lembrar da situação do PROUNI, uma vez que estudantes carentes passaram a frequentar as Universidades particulares, ambiente até então de uma classe social mais favorecida (meu entendimento)*. Outro escreve que *é deveras humilhante ter que provar que se é pobre*. Isso implica pensar no sentimento de inferioridade, o que denota a necessidade de um acompanhamento inicial até ocorrer a adaptação. Como escreve uma egressa, *transformei o sentimento, o tratamento de indiferença, na garra, na força de buscar ser reconhecida pela minha capacidade intelectual*.

O processo de adaptação é difícil para todos os ingressantes, principalmente para aqueles que se sentem discriminados pela condição social perante os colegas. Isto é percebido em uma fala da questão que deixa o respondente livre para comentários. *Fui bolsista PROUNI e mantive isso em sigilo. Talvez meu sigilo foi pelo preconceito que eu percebia*. Ainda com relação a adaptação e acompanhamento tem-se o comentário:

Para o indivíduo que vem de fora da cidade é extremamente difícil completar os primeiros 2 anos do curso. Acredito que um apoio, seja psicológico, financeiro e ou encaminhamento profissional, além da simplista presença para assinatura do contrato de adesão, seria de extrema importância. No restante é simplesmente

indescritível a sensação de estar formado, ainda mais quando olho pra trás e considero o antes e o depois na minha rotina de vida.

Se por um lado houve alunos que sentiram alguma forma de discriminação, outros destacam a postura da universidade como fonte de apoio: *Fui bolsista do PROUNI e não fui tratado com nenhum preconceito da universidade em que estudei. Deixo apenas meu muito obrigado!* Outra fala semelhante: *Eu fui bolsista PROUNI e recebi da universidade tratamento igual a quem não era bolsista. A universidade me recebeu com igualdade aos demais acadêmicos, sem distinção por ser bolsista PROUNI. Fico muito grata!*

A falta de comprometimento de alguns bolsistas foi observada pelos próprios colegas, isso significa que há um entendimento do que vem a ser o comprometimento dentro do meio acadêmico e os resultados que uma dedicação aos estudos proporciona. *PENSO que o aluno é o ponto principal no sucesso do Programa. O aluno que se dedica, estuda, se esforça e realmente faz por merecer a oportunidade que o governo está lhe dando, certamente crescerá não só financeiramente, mas principalmente como pessoa, como ser humano.*

A questão do comprometimento aparece intensamente nas falas dos egressos, principalmente, na questão deixada para os comentários livres. *Cada vez mais tenho orgulho de conseguir através do meu esforço e dedicação a bolsa integral de estudos em universidade particular e me formar.* O comprometimento, de acordo com os depoimentos, parece estar associado à aprendizagem, pois segundo eles, do esforço investido resulta o sucesso. *Eu me esforçava mais nas aulas para passar em todas as disciplinas. Concluí o curso no tempo devido, porque tinha condições de realizar todas as disciplinas solicitadas.*

Os alunos são responsáveis pela intensidade e pelo esforço empenhado durante o processo de aprendizagem (PACE, 1979a). Outro aluno estende seu comprometimento para além das paredes da sala de aula: *Aproveitei e estudei bastante, inclusive assuntos que não foram abordados durante o curso, me reuni com professores fora do horário de aula para estudar.*

O sucesso dos alunos na Educação Superior, não depende de quem eles são, mas depende do que eles fazem, do que eles estudam e da determinação que têm para atingirem seus objetivos. *Considero que aproveitei muito e fiz valer a bolsa, porque nunca reprovei, nunca peguei recuperação e só faltei às aulas quando realmente fiquei doente.*

A universidade é um meio, um caminho que possibilita às pessoas alcançarem seus objetivos. Para Tinto (1993), a universidade permeia o complexo processo de crescimento do estudante, pois é através do que ela oferece que o aluno pode se desenvolver. *Minha experiência foi totalmente positiva, aproveitei ao máximo todas as oportunidades oferecidas*

pela Universidade. Fui bolsista de Iniciação Científica por dois anos, o que fez com que eu participasse de congressos e pesquisas e conseqüentemente, ingressasse no Mestrado.

Aproveitar o que a universidade oferece representa o comprometimento do aluno com sua aprendizagem, pois segundo Felicetti e Morosini, ao comprometimento com a aprendizagem, corresponde “a relevância dada ao como aprender, isto é, à variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim.” (2010, p. 25). Portanto, utilizar os caminhos oportunizados pela instituição de ensino pode proporcionar uma melhor aprendizagem, pois ao fazer uso de uma diversidade de oportunidades para a construção do conhecimento, o aluno pode perceber como melhor aprende, ou seja, entender seu estilo de aprendizagem (DUNN; DUNN, 1999) e melhor responder às exigências da universidade, bem como do próprio PROUNI.

De acordo com Keefe (1979), entre tantos fatores que envolvem o processo de aprendizagem escolar estão os conhecimentos anteriores desenvolvidos, o estilo de aprendizagem de cada um e o comprometimento. Quanto as exigências, uma egressa nota que: *as exigências de resultados positivos com relação a aprovações e presenças, gerou uma qualidade muito grande no meu aprendizado.* Esta fala avalia as exigências da universidade e do PROUNI como pontos estimuladores e geradores de um maior comprometimento e, em consequência, uma aprendizagem de qualidade. Também evidencia, implicitamente, um certo rigor no acompanhamento acadêmico.

Eu sinto que poderia ter sido um aluno melhor, mais dedicado e comprometido, mas hoje sou graduado e uma pessoa muito melhor do que quando iniciei o curso. Embora o respondente saliente que poderia ter sido um estudante mais comprometido, nota-se que o mesmo aponta para uma formação, enquanto pessoa, melhorada, isto é, mesmo com um comprometimento não tão intenso ele observa resultados positivos em sua formação.

O PROUNI estimula os estudantes a um maior empenho em seus estudos, pois, de acordo com um respondente:

Enquanto bolsista, tive a oportunidade de me dedicar mais à faculdade, pois antes de ser bolsista, eu trabalhava durante a semana e também nos sábados e domingos para poder pagar a faculdade, o que fazia sobrar pouco tempo para me dedicar mais aos estudos. Com a bolsa, pude deixar o trabalho de sábado e domingo, que gerava, além do cansaço físico, um enorme cansaço mental, e pude me dedicar a estudar, ler mais livros. Tenho certeza que se bem utilizado e dado às pessoas que realmente dele precisam, o PROUNI é uma grande oportunidade!

Sob este prisma, observa-se que o que o indivíduo sente ou pensa não reflete o seu comprometimento, mas sim, como ele se comporta e o que ele faz é que define e identifica o

comprometimento (ASTIN, 1984). *Desfrutei o máximo que pude. Esforcei-me muito durante o curso, e ao final, no dia de minha formatura, fui homenageado como o melhor aluno da minha turma. Um grande orgulho para mim e para minha família.*

O comprometimento do estudante é que revela o seu sucesso e sua permanência na instituição. Segundo Tinto (1987), a falta de comprometimento é ponto central para a evasão do aluno. Ainda, segundo este autor, a conclusão da universidade requer, inevitavelmente, algum esforço. A resposta de uma egressa vai ao encontro do escrito:

Vejo que, se realmente lutarmos por aquilo que sonhamos, temos como conquistá-lo, que depende de nós o nosso futuro, e que quando as oportunidades aparecem cabe a nós darmos o melhor de nós, a cada dia, para não apenas melhorarmos só a nossa vida, mas sim contribuir para com uma sociedade melhor.

As experiências sociais, intelectuais e de estágios durante os anos na universidade são fatores que contribuem tanto para o crescimento pessoal, quanto o profissional, o que proporciona um melhor enfrentar a carreira pretendida após a graduação. Para tanto, há necessidade do comprometimento permear tais atividades. Na fala de um respondente observa-se o seu comprometimento, interesse e dedicação ao curso escolhido, uma vez que ele fez um estágio voluntário com o intuito de aprender mais, de melhor se preparar para a carreira escolhida.

Durante todo o curso prestei estágio no fórum da cidade do interior da qual sou natural (nos dois primeiros anos de forma voluntária), o que contribuiu muito para minha carreira. Sem o PROUNI eu não tinha a perspectiva de frequentar a universidade (devido à carência de recursos da família).

O PROUNI investiu, segundo este aluno, em torno de 70.000,00 reais em sua formação, o que o fez perceber o valor e a importância de valorizar seu curso, dando o máximo de si para se colocar no mercado de trabalho. Segundo seu depoimento: *Sou funcionário público estadual e continuo estudando para ir ainda mais longe.* Para Pascarella (1985) a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo têm influência direta com as características próprias de cada um, devido às suas interações de socialização e pela qualidade de seus esforços.

Isso ficou evidente nos vários depoimentos acima relatados, bem como nos demais: *Agarrei com unhas e dentes essa oportunidade [...]; Abracei-a com vontade e fiz meu curso com mais empenho e dedicação. [...] participei de eventos, trabalhos em pesquisa, monitorias.* As respostas observadas vão ao encontro do que se define por comprometimento:

“É o termo usualmente usado para representar construtos tais como qualidade de esforço e envolvimento em atividades produtivas de aprendizagem⁸¹.” (KUH, 2009, p. 6) “O comprometimento é constituído do que se faz e como se faz.” (FELICETTI; MOROSINI, 2008, p. 2). Portanto, as falas acerca de comportamentos que refletem o comprometimento dos respondentes respondem aos indicadores de comprometimento desta tese.

Ainda dentro da dimensão processo, lembram-se às dificuldades encontradas pelos estudantes no percurso acadêmico. Estas fazem parte da natureza humana e convivem com o indivíduo. As vezes se fazendo mais presentes, outras não; ora mais intensamente, ora menos, de acordo com as características e necessidades de cada um. Fazem parte do viver de cada um. Estão entrelaçadas com as conquistas, com as vitórias ou com os fracassos. Permeiam o fazer diário, o trabalhar, o estudar, o viver.

A questão que abordou quais as dificuldades encontradas durante o percurso acadêmico trouxe diversos aspectos enfrentados pelos egressos enquanto bolsistas, uns apareceram mais frequentes, outros apenas uma vez. Como pode ser observado na tabela 40.

Tais aspectos foram agrupados em quatro subcategorias: dificuldade material/tempo (69 respostas); dificuldade geográfica (19); dificuldade socioafetiva (10); e dificuldade com conteúdo (3). Observa-se que muitos respondentes apontaram mais que uma dificuldade.

Tabela 40 – Dificuldades encontradas pelos egressos durante o percurso acadêmico

Dificuldades	Fr	Subcategorias
<i>Trabalhar/tempo</i>	50	
<i>Financeiras</i>	16	
<i>Falta de material</i>	1	<i>Dificuldade material/tempo (69)</i>
<i>Sem internet</i>	1	
<i>Sem computador</i>	1	
<i>Distância/transporte</i>	19	<i>Dificuldade geográfica (19)</i>
<i>Interação</i>	2	
<i>Reunir-se com colegas</i>	1	<i>Dificuldade socioafetiva (10)</i>
<i>Preconceito</i>	5	
<i>Novo na cidade</i>	2	
<i>Nas tarefas acadêmicas</i>	1	
<i>Monografia</i>	1	<i>Dificuldade com conteúdo (3)</i>
<i>Natureza do curso</i>	1	
<i>Nenhuma</i>	13	<i>Sem dificuldades (44)</i>
<i>Em branco</i>	31	

Fonte: FELICETTI (2011).

Devido à pouca quantidade de respondentes na subcategoria dificuldade com o conteúdo não se discorrerá sobre a mesma. Observa-se que 44 respondentes não apontaram dificuldades encontradas durante o percurso acadêmico, destes 13 foram explícitos ao dizer

⁸¹ Tradução livre de: Is the term usually used to represent constructs such as quality of effort and involvement in productive learning activities.

que não encontraram dificuldades, os demais nada escreveram. Assim, esta questão contemplou 101 respostas analisadas.

5.3.2.2.1 Dificuldade material versus tempo

A qualidade da educação, o nível intelectual e o comprometimento dos estudantes é uma questão que mantém uma interdependência com as transformações ocorridas na forma organizacional da economia, bem como no mundo do trabalho. Este exige cada vez mais o domínio de competências profissionais múltiplas, ou seja, estar sempre preparado para a inserção no mercado de trabalho, uma vez que este está cada vez mais competitivo e estruturado pelo saber fazer e pelas relações sociais.

Se por um lado tem-se a exigência do mercado de trabalho por um profissional qualificado, por outro tem-se a exigência do mundo acadêmico com relação à preparação do profissional a ser inserido no mercado. Portanto, parece que ambos os lados têm o mesmo objetivo: a qualidade nos resultados pretendidos. Neste sentido, estar cursando uma universidade é muito mais que ir às aulas, é estar absorto no que ela proporciona, é dedicar-se, é estar comprometido com o aprender, com o preparar-se para o mercado do trabalho e para a vida. Porém, na realidade dos egressos PROUNI 2005 o preparar-se para o trabalho, ou seja, o estudar acontece concomitantemente ao trabalhar. Isto pode ser confirmado na tabela 27 deste texto, na qual tem-se que 63,2% desses graduados trabalharam mais de 4 anos durante a graduação, e apenas 6,4% trabalhou menos de um ano.

O estudo é visto como um trabalho, e ambos são vistos como virtudes que dignificam o homem e formam o cidadão de bem (FRANZOI, 2006; NARDI, 2006). Assim, pode-se dizer que os alunos que estudam e trabalham têm uma jornada dupla de trabalho, ou seja, os egressos PROUNI 2005 tiveram em sua maioria uma jornada dupla de trabalho. Observa-se que mesmo os alunos que trabalharam como estagiários dedicaram no mínimo seis horas diárias ao trabalho. Conciliar, então, ambos os trabalhos não foi tarefa simples, uma vez que, tanto os estudos quanto o trabalho requerem dedicação. O primeiro, além da presença e participação nas aulas exige horas de dedicação fora da sala de aula, de modo a dar continuidade à construção do conhecimento que necessita ser aprimorado pelo próprio estudante. E o segundo, que dependendo do ofício, também exige horas de dedicação fora das horas de expediente, como por exemplo, a função docente.

Numa sociedade concebida e pautada de acordo com exigências produtivas, o trabalho pode ser visto como um meio pelo qual se conquista tanto a independência material quanto a

moral em relação à família (NARDI, 2006). Entretanto, na realidade dos bolsistas PROUNI turma 2005, o trabalho, além de ter sido uma necessidade que imperou como ponto vital à permanência na universidade, também foi fonte de auxílio à família e não à independência dela. Isto pode ser percebido nas falas dos egressos: *Minha maior dificuldade acredito que foi na questão de trabalhar e estudar, pois tive que trabalhar durante a minha graduação para ajudar meus pais e também para o meu sustento próprio.* Observa-se aqui a responsabilidade que acompanha esses estudantes, pois a remuneração obtida do trabalho realizado por eles, não somente é relevante para custear seus gastos pessoais, mas também para com os da família. Isso significa que esse perfil estudantil não tem como contar com recursos financeiros oriundo da família, pelo contrário, esta é que depende da renda deles, mesmo esta ainda sendo ínfima.

Eu ganhei a bolsa integral e mesmo assim trabalhava o dia inteiro para ajudar com os gastos em casa, pagar o transporte e poder realizar um lanche na universidade, pois saía do trabalho direto para estudar.

Trabalhar durante o percurso acadêmico com objetivo de obter recursos para manter-se na universidade e ainda contribuir na manutenção dos gastos na família reflete a realidade dos estudantes oriundos dos grupos minoritários, ou seja, sem trabalhar não há a possibilidade de permanência na universidade e por extensão, de conclusão do curso.

Não pude cursar muitas disciplinas em cada semestre, pois precisei trabalhar para bancar o transporte, meus custos e também auxiliar a minha mãe, assim muitas vezes foi bastante corrido conciliar emprego e faculdade, mas sempre fui muito dedicada e aprendi com esta experiência a dar o melhor de mim sempre, acreditando e batalhando pelo que almejo.

Manter-se no curso representa ter recursos financeiros para o transporte, alimentação, compra de materiais, xerox e livros. E mesmo trabalhando, muitos egressos depararam-se com a dificuldade financeira, pois muitas vezes a remuneração do trabalho que exerciam era pouca. Isto é apontado por uma graduada. *As dificuldades que encontrei foram de não ter condições financeiras de adquirir livros e como ingressei na área da pesquisa, fui bolsista [...] tive um auxílio de 300,00 reais. Tive dificuldade para me sustentar!* Outro respondente mostra as renúncias feitas de ordem pessoal para poder se manter na faculdade: *[] não formei nova família, não viajei, não fui a festas, nunca fui exigente e ainda assim, precisei de ajuda [...].*

Muitas foram as falas que abordaram a questão financeira como dificuldade enfrentada no percurso acadêmico.

Eu não podia comprar livros e materiais, sempre tinha que pegar na biblioteca ou emprestar de alguém. E as vezes os livros da biblioteca não eram atualizados.

Eu gastava com materiais de estudo e não tinha acesso à internet em minha residência.

As dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes não se voltaram apenas para com os gastos básicos de alimentação ou transporte para manter-se na universidade, mas também em relação a materiais, xerox e/ou ferramentas básicas ao estudo, tais como acesso à *internet*, computador e seus periféricos.

Basicamente financeira. Uma pergunta que me chamava a atenção durante este período é a exclusão do curso de arquitetura na bolsa permanência; alguém da universidade poderia comprar a briga e avaliar a dificuldade de se concluir o curso de arquitetura e urbanismo, sem dinheiro, sem livros para formação de um mínimo repertório, sem um computador em casa para aproveitar os finais de semana e fazer trabalho.

Ter um computador, na era da informática, parece ser algo fácil, entretanto, quando a renda é pouca, adquirir essa ferramenta se torna tão difícil quanto adquirir um avião, pois não tem como deixar de gastar com alimentação, luz ou água para comprar um computador. Outras vezes tem-se a ferramenta, mas se reside na periferia ou em zona rural aonde as redes de alcance à *internet* não chegam.

Além da dificuldade de ordem material associada ao trabalho, houve a manifestação dos egressos com respeito à relação existente entre trabalho e tempo. Grande parte das falas que se referem à questão trabalho associa a falta de tempo para dedicação às tarefas exigidas pelo curso. Assim, trabalho e estudo são categorias que têm o tempo como fator interseccionante, ou seja, o trabalho consome o tempo, e os estudos requerem este tempo. *A falta de tempo para maior dedicação ao estudo foi minha maior dificuldade, visto que trabalhei em turno integral (em dois empregos diferentes) durante todo o período da faculdade.*

Nas falas dos egressos, percebe-se a vontade de estudar mais, de se dedicar mais ao curso, mas como afirma um respondente: *devido ao trabalho, não tinha muito tempo para estudar e me dedicar mais à faculdade.* A falta de tempo é apontada como uma grande dificuldade enfrentada pelos respondentes.

A maior dificuldade no meu caso foi o tempo. Durante dois anos e meio trabalhei das 6:00 às 14:00, pegava ônibus às 15:00; iniciava a faculdade às 16:30 e seguia até 22:30. Após uma hora de viagem, chegava em casa e descansava, quando não tinha trabalhos a realizar após tal horário. Sempre me empenhei muito e fiz o máximo de disciplinas por semestre, trabalhando concomitantemente. Vejo que, se dispusesse de mais tempo livre, poderia ter me dedicado ainda mais às minhas tarefas, essa foi minha dificuldade.

Quem estuda e trabalha está correndo o tempo todo, não pára, necessita fazer o tempo render. Requer um sentido de organicidade entre curso e trabalho (MORATO, 2009).

Tempo. Preenchi todo meu tempo trabalhando e estudando e mesmo assim percebi que precisava de mais tempo, queria ler mais livros, pesquisar, fazer outras coisas..., mas o dia terminava e algumas vezes eu cheguei dormir na frente do computador.

Somente dispor de tempo para se dedicar aos estudos não é suficiente como explicação, mas o que realmente importa é como melhor investir esse tempo. Dispor de tempo é variável central para um acadêmico, entretanto, saber onde, como e com o que empregá-lo constitui-se um fator importantíssimo. *Eu tinha muitas tarefas, que às vezes acumulavam, pois faltava tempo para realizar tudo que era pedido. [...] se dispusesse de mais tempo livre, poderia ter me dedicado ainda mais às minhas tarefas da faculdade. Eu colocava as tarefas em dia nos finais de semana [...].*

Conciliar trabalho e estudo demanda um esforço descomunal, esforço este marcado por diversos sacrifícios: estudar nos finais de semana, nos feriados, ler no ônibus, quase não ter vida social, dormir pouco, dentre outros aspectos relatados pelos respondentes.

No início, encontrei muita dificuldade, tendo em vista que, trabalhava em uma fábrica de calçados e dormia mais ou menos umas 05 horas por dia. Ia muito cansada para a faculdade e não conseguia compreender muito as matérias, até porque não tinha nenhum contato com a área do direito. Mas após 02 anos, consegui trabalho no fórum como estagiária e a partir de então não saí mais desta área. Do fórum fui direto para um escritório de advocacia e hoje exerço minha profissão de advogada.

O mundo do trabalho e o mundo dos cursos exigem tempo. Este, porém, é curto para o cumprimento das exigências desses dois mundos. Trabalhar e estudar demanda coordenar o tempo de modo a conseguir fazer o que é necessário. As escolhas realizadas para administrar o tempo revelam os sentidos construídos por cada estudante no dia a dia de suas vidas a fim de atingirem seus objetivos.

Tive algumas dificuldades em conciliar estágios, trabalho e aulas, mas com força de vontade sempre consegui superá-las.

Minha maior dificuldade foi conciliar estudo e trabalho, pois o curso tem muitas atividades extraclasse e exigia de 4 a 5 horas de estudo fora da Universidade por dia.

A demanda de atividades que permeiam o universo acadêmico, consubstancia um trabalho autônomo ao estudante. Deste é exigido um grau aguçado de organização de modo a

executar a contento os deveres solicitados. Portanto, o gerenciamento do tempo é elemento crucial na vida acadêmica, em especial para quem o divide com o trabalho.

A questão do gerenciamento do tempo, de acordo com Morato (2009), está relacionada ao que é considerado, pelos estudantes, como prioridade, implicando em suas escolhas no que diz respeito à vida familiar, social, profissional e acadêmica.

A administração do tempo organiza a vida para o futuro, pois faz com que o tempo seja produtivo (NARDI, 2006). Administrar e organizar o tempo para estudar, para aprender e ter sucesso no curso colabora, também, para o desenvolvimento do sentido organizacional para a vida no trabalho. Pace (1984) escreve que toda aprendizagem necessita ter um investimento de tempo e de esforço do aluno. Pascarella e Terenzini (2005) reforçam a questão do esforço individual e da participação acadêmica do estudante para o seu sucesso.

A questão do tempo, apontada pelos respondentes, está relacionada ao fazer mais, aprender mais, ler mais, participar mais, ou seja, está diretamente relacionada à questão do comprometimento, uma vez que este refere-se à intensidade e variedade de ações e meios que corroboram para o desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, reclamar da falta de tempo para poder estudar mais, evidencia o comprometimento desses alunos para com a sua aprendizagem. E no dizer um egresso: *As dificuldades surgem para nos tornarmos mais fortes e competentes, diante de novas situações. Acredito que isto se transforma em sabedoria.*

5.3.2.2.2 Dificuldade Geográfica

A dificuldade geográfica, ou seja, a distância percorrida pelos estudantes até a universidade, está diretamente relacionada com a dificuldade material versus tempo apresentada anteriormente. Isso é justificável, uma vez que há o custo, o valor a ser pago pelo transporte e há o tempo relacionado às horas usadas no percurso e/ou esperando o transporte.

Observa-se a relação entre tempo e percurso na fala de um egresso: *A maior dificuldade por mim enfrentada foi o percurso até a universidade, cerca de 1 hora para ir e 1 hora para voltar.* E com relação ao custo: *[...] eu gastava muito com passagens.*

A questão do tempo gasto no percurso, quando se depende de ônibus, pode ser considerado um tempo “perdido”. Exemplificando: parte das duas horas gastas no percurso realizado pelo egresso da fala acima, poderia ser aproveitada na biblioteca, com leituras ou pesquisas. Sem contar o desgaste físico que uma viagem proporciona.

[...] viajar todos os dias, pois não moro na mesma cidade em que se encontra a Faculdade. Inúmeras vezes fui para a faculdade esgotado, não conseguindo

assimilar todas as instruções ministradas pelos professores, chegar da faculdade de madrugada e ainda ter que ir trabalhar. Mas mesmo assim consegui superar todas as dificuldades e concluí sem rodar em nenhuma cadeira.

O desgaste desencadeado pelo viajar todo dia não é apenas físico, é mental também, pois estar na estrada gera tensão e preocupação constante, uma vez que as condições físicas da maioria das estradas são precárias.

Alguns graduados tentavam aproveitar o tempo no ônibus: *Eu aproveitava o tempo lendo. Às vezes, tem leituras tão complexas que não dá para ler no ônibus. Graças a Deus não passo mal quando leio no ônibus.*

Retoma-se aqui, novamente, a questão da organicidade já mencionada acima, relacionada à questão da organização entre tempo e trabalho. Pode-se, ainda, pensar na organicidade entre onde e como aproveitar o tempo. Assim, o egresso acima usava seu tempo no ônibus para realizar suas leituras, embora muitas vezes ela não fluía, entretanto, empenhava-se para tornar o tempo produtivo. Nota-se, aqui, o esforço e a dedicação para vencer as leituras necessárias ao curso.

Muitos respondentes residiam no interior dos municípios, em zonas rurais; em bairros distantes do campus; em cidades vizinhas; ou trabalhavam longe da universidade. [...] *para cursar a faculdade me dirigia a outro município que fica a 45 km de distância. Na minha cidade não há universidades. A dependência, então, de ônibus de linha ou escolar para o deslocamento é evidente. E em meio a esta dependência encontravam-se os entraves dos meios de transporte que os levavam até a universidade: [...], como eram poucos alunos e a estrada que liga os dois municípios é de chão, foi o que mais dificultou, pois ninguém queria pôr transporte para os poucos estudantes que se deslocavam.*

O tempo gasto no trajeto, o custo e o desgaste físico e mental que advêm das viagens diárias para a universidade, para o trabalho e/ou entre ambos, são dificuldades que um grande percentual de brasileiros enfrenta hodiernamente. E essa dificuldade não seria diferente para estudantes oriundos de grupos minoritários, dependentes do transporte público. A distância atrelada ao transporte apresentou-se clara nas respostas de muitos egressos: *A distância entre minha residência e a universidade; [...] o transporte até a universidade; o deslocamento de cidade; [...] as viagens, eternas viagens...* Entretanto, a distância, as viagens e desgaste não foram motivos para o fracasso desses graduados, pelo contrário, os tornou vitoriosos.

5.3.2.2.3 Dificuldade Socioafetiva

A entrada em um novo universo, em questão a universidade, é tecida por uma série de transformações que passam a fazer parte da vida estudantil, entre elas as redes de amizades e apoio aos estudantes, pois o novo espaço rompe com relacionamentos outrora existentes nos ambientes escolares, onde costumava ter a maioria dos amigos, bem como se tinha intensa cobrança por desempenho e responsabilidades.

Neste sentido alguns egressos encontraram dificuldades,

Encontrei maiores dificuldades no início do curso, pois a Universidade sempre foi um sonho, e quando estava lá, até me entrosar, a timidez, a sensação de algumas vezes “ser inferior” aos demais, por não estar tão bem vestida, no início me deixou um pouco mais tímida, mais calada. Mas com o passar dos semestres ia me entrosando mais, ia aprendendo mais e assim adquirindo maiores experiências.

A adaptação ao meio acadêmico depende de um conjunto de intervenientes que faz com que os ingressantes se sintam pertencendo ao curso e à universidade. Neste conjunto estão os vínculos com os colegas, as atividades desenvolvidas no campus, as relações com os professores, entre outros. Entretanto, os colegas não são mais os mesmos, precisam ser conquistados, e sentir o preconceito em relação à classe social pode inicialmente inibir tais vínculos.

Há a necessidade de se estabelecer novas amizades. Os vínculos afetivos com os colegas e as amizades são essenciais para a adaptação no novo meio. As amizades possibilitam, além do sentimento de pertencer ao grupo, a comunhão de experiências e o apoio diante das dificuldades. O envolvimento na turma ou grupo, vai aos poucos desenvolvendo laços mais flexíveis de relações. Amizades vão se estabelecendo e a sociabilidade tendo início.

Simmel define o conceito de sociabilidade e apresenta seus elementos básicos:

[...] Como categoria sociológica, designo assim a sociabilidade como a *forma lúdica da socialização* [...] Visto que na pureza de suas manifestações a sociabilidade não tem propósitos objetivos, nem conteúdo, nem resultados exteriores, ela depende inteiramente das personalidades entre as quais ocorre. [...], as condições e os resultados do processo de sociabilidade são exclusivamente das pessoas que se encontram numa reunião social (SIMMEL, 1983, p. 169-170) [grifo no original]

O ajustar-se à universidade refere-se ao integrar-se socialmente com as novas pessoas que permeiam o novo contexto (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005). Isto se dá via participação em atividades sociais e no desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias, ou seja, a sociabilidade vai ocorrendo com as interações que se desenham na fase

de adaptação ao novo contexto que está sendo experienciado. Isso é demonstrado no relato a seguir, no qual o egresso percebe não somente a sua evolução, mas também a do grupo.

Inicialmente havia muito “preconceito” mascarado de resistência à presença de um “ser adotivo” em uma comunidade, até então, formada apenas por elites. Por mais que eu pudesse estar lá fisicamente entre eles, eu era um estranho, quer fosse pelo visual, pela linguagem, pela desenvoltura, ou pelo comportamento. Mas isso foi se desprendendo e eu fui evoluindo e percebendo a evolução dos “outros”. Afinal, quem deseja aprender não se surpreende com barreiras, mas as supera.

Integrar-se, ser membro da nova realidade refere-se a sua inserção social e às formas de interação com outras pessoas. Sendo assim, o integrar-se é uma via de dois sentidos. Um de quem está sendo integrado, outro de quem o acolhe. Isto significa que ambos os lados aprendem e amadurecem; que ambos crescem conjuntamente no processo de sociabilidade; que há o enriquecimento de experiências e de culturas e que se está formando um homem capaz de entender e perceber o outro em suas particularidades e em sua unicidade.

Outra questão relacionada à interação dos acadêmicos, embora não ligada diretamente à vida dentro da universidade, é a saída da casa dos pais e da cidade de origem. *Em função da bolsa precisei mudar de Estado, passando a conviver com pessoas que não eram diretamente de meu convívio, fiquei longe da família e dos amigos. Sofri muito com o preconceito.*

O sair da casa dos pais com o intuito de estudar em outra cidade é um evento marcante para os estudantes. Além da experiência nova, no novo contexto estudantil, há a necessidade de pertencimento à cidade, à residência entre outros. A experiência de sair do “ninho” é percebida como algo difícil e importante, pois está associado à independência da pessoa.

Como o curso que escolhi só existia na cidade de [...] tive que abandonar a casa dos meus pais e ir viver lá. Não foi fácil abandonar a vida na cidade onde vivia e passar a viver sozinha em uma cidade completamente diferente da minha, também passei por dificuldades financeiras. Assim que concluí meus estudos retornei para a minha cidade, já fiz dois concursos públicos, fui aprovada nos dois, hoje trabalho com a profissão que escolhi e estou muito feliz.

No novo mundo tudo parece maior, estranho e ao mesmo tempo fascinante. Na universidade, a vida acadêmica requer rearranjos e reordenação de referenciais, pois nela o monitoramento da instituição ao estudante é menor do que o da escola. Agora, o estudante necessita ter autonomia sobre seu desempenho e melhor administrar suas responsabilidades. Ele passa a ser o protagonista em sua aprendizagem, necessitando ajustar-se à nova realidade, e transpor as dificuldades, tanto no interior da universidade quanto fora dela.

Acredito que a maior dificuldade tenha sido a interação com os demais colegas. Dificuldade essa que a grande maioria dos bolsistas seguintes também me relatou. Falo como exemplo da minha cidade que, por ser do interior, não possui escolas com nível de ponta, sendo somente estaduais e municipais. Ao chegar na sala de aula, deparei-me com colegas já acostumados com discussões calorosas sobre qualquer tipo de tema, pessoas que não tem "vergonha" de expressar a sua opinião e dar o seu ponto de vista. Assim, os bolsistas (falo de mim, é claro, e das pessoas com quem conversei) sentem-se um pouco inferiorizados, muitas vezes até sabem muito sobre o assunto em debate, mas preferem silenciar por medo de falar alguma coisa errada. No decorrer do curso, mais para a parte final, fui afastando esse temor, mas acho que essa questão também poderia ser melhor enfrentada, principalmente nas turmas iniciais. Dessa forma, a turma poderia evoluir bem mais ao longo do curso, e de forma coesa, contribuindo para o crescimento acadêmico de todos, pois tenho certeza que muitas pessoas têm muito a contribuir, mas acabam passando despercebidas.

Deduz-se da fala acima que uma das dificuldades de interação está ligada à trajetória escolar pregressa do ingressante no Ensino Superior via PROUNI. Talvez um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes em questão, está na baixa qualidade do ensino público, do qual eles dependem para prosseguir na universidade. Assim, a condição material já abordada nesta seção não impõe somente limites práticos como xerox, e outros, mas intervém no conjunto do percurso intelectual do aluno. Entretanto, as dificuldades enfrentadas pelos respondentes foram transformadas em desafios que foram superados ao longo da jornada acadêmica.

Dificuldades? Elas continuam, mas sou muito feliz! Nunca devemos desistir de nossos sonhos...

5.3.2.3 Resultados do percurso realizado

Os aspectos objetivos apontados pelos respondentes referentes aos resultados, contemplam a formação de nível superior alcançada, com 77 respostas; o respeito atrelado à formação, bem como à melhoria na qualidade de vida com um respondente; a inclusão com 2 respondentes evidenciando diretamente este aspecto; 2 egressos destacam a qualidade da educação recebida; um lembra do auxílio recebido com as taxas da formatura. Quanto aos aspectos subjetivos tem-se a confiança, a motivação, a mudança de vida e de paradigma com 1 evidencia cada, a transformação do meio com 2, a educação continuada com 3, a realização com 4, a qualidade de vida com 5, a igualdade social com 6, a satisfação e a empregabilidade com 12 cada uma, e a inclusão com 12 manifestações implícitas. Para os aspectos objetivos e subjetivos negativos não houve manifestação, denotando, assim, que o PROUNI resulta

somente em pontos positivos na e para a vida dos beneficiados, no contexto social como um todo.

O PROUNI foi um marco divisor na minha vida. Esta fala revela o valor dado pelo respondente à sua formação acadêmica.

A formação acadêmica foi o cerne entre os pontos positivos que permearam as respostas acerca do Programa Universidade para Todos. Para os graduados, estarem formados em nível superior *é ser respeitado perante as classes sociais mais favorecidas; é ter oportunidade de aprender e de ter conhecimento; é o abrir de portas tanto em relação ao conhecimento quanto em relação à cidadania.* É adquirir algo que não se perde: *o conhecimento ninguém nunca irá me tirar! Com Ensino Superior, além do ser humano sentir-se valorizado, o mesmo consegue viver dignamente, sente-se confiante e mais motivado a enfrentar as dificuldades.*

Vários adjetivos aparecem ao longo das respostas, entre eles que o PROUNI é um Programa *ímpar, único, fantástico, mágico,* pois *beneficia pessoas que gostariam de estudar e não possuem as condições necessárias para a formação. Dá a oportunidade aos alunos que nunca conseguiriam cursar uma universidade, mesmo que trabalhassem toda uma vida para reunir condições financeiras para isso.* Também é apontada a isenção dos custos com taxas de formatura, diploma, entre outros gastos quando da integralização do curso.

A questão dos recursos financeiros é sempre destacada pelos graduados.

Se eu não tivesse ganhado a bolsa integral do PROUNI, eu não teria feito faculdade. O Programa, oferece oportunidades às pessoas que, em muitos casos, como o meu, não poderiam obter a formação acadêmica com recursos próprios. Proporciona que pessoas de baixa renda possam fazer uma graduação e se qualificar.

Junto a tantas falas que destacam a fato de poderem estar formados em nível superior vem implícita a questão da empregabilidade. Parece que estarem formados está associado ao trabalho que têm. *Ter uma formação de nível superior dá oportunidade às pessoas sem condições financeiras, mas com grande capacidade intelectual, de entrar no mercado de trabalho formal e competir de forma igual com quem teve melhores condições.* Esta fala aponta a questão do trabalho formal, o que significa, ter uma profissão definida, sair do informal e assumir uma posição: *ter uma profissão formal,* isto é, em fala de outro egresso, *poder competir mais igualitariamente no mercado de trabalho e ter a garantia de melhores possibilidades de trabalho e conseqüentemente melhores salários.* Isto não poderia ser diferente, uma vez que uma formação acadêmica corrobora para com a formação de um conjunto mais amplo de qualidades pessoais que tornam as pessoas melhor preparadas para o

mercado de trabalho, logo terem melhores empregos e serem bem sucedidos profissionalmente. *Minhas experiências foram ótimas, sou outra pessoa agora, mais esperta, informada, destemida, comunicativa.* Outro egresso diz que *profissionalmente, meu trabalho melhorou bastante depois do curso.*

Os graduados evidenciam o sucesso alcançado no mercado de trabalho decorrente da formação que conquistaram. *Graças a essa bolsa que ganhei, consegui estudar e conquistar um ótimo emprego, com o qual estou conseguindo ajudar meus pais e minha irmã a ter uma vida mais confortável.* Outro respondente consolida a relação de sua formação com o trabalho conquistado:

Hoje, aos 23 anos, no mesmo ano em que me formei, fui aprovada em primeiro lugar num concurso público, já fui chamada e tenho meu emprego garantido. Meus dois empregos me realizam muito profissionalmente e sei que só os consegui por estar formada, mérito do PROUNI.

Muitos respondentes, também destacam, a necessidade de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, de modo a suprir as exigências do mesmo. *Hoje, o mercado de trabalho está cada vez mais concorrente, [...].* Assim, um conjunto de habilidades e características individuais associadas à formação acadêmica é necessário, pois torna os egressos do curso superior melhor preparados e com maiores chances de conseguirem empregos, beneficiando a si mesmos, ao mercado de trabalho, à sociedade e à economia em geral.

Ao encontro dos beneficiados via o Programa Universidade para Todos tem-se o seguinte depoimento:

Graças ao PROUNI tenho uma vida digna hoje. Foi através da vaga na faculdade que consegui meu primeiro emprego, no qual estou até hoje e, graças a ele tenho um salário digno. Com meu salário ajudei minha mãe, que tem um restaurante. Ela emprega mais 2 pessoas. Sendo assim, minha vaga no PROUNI abriu as portas para meu emprego, através do qual pelo menos mais 4 pessoas são beneficiadas indiretamente. Isso faz a economia girar. Agradeço todos os dias pela oportunidade que me foi dada.

Esta fala demonstra a relação do PROUNI com o mercado de trabalho, não apenas diretamente para o graduado, mas também no entorno dele, pois sua remuneração, enquanto formado, possibilitou ajudar a sua mãe a montar um restaurante, abrindo, assim, novas vagas de trabalho. Outro egresso, também agradece e estabelece a relação entre seu emprego e a graduação adquirida: *Agradeço pela bolsa pois sem ela não estaria formado e com um bom emprego como estou agora. Sem o PROUNI, provavelmente estaria muito longe de ter um*

curso superior e provavelmente nem tivesse estudado. É nítida a relação estabelecida entre ter uma profissão formal e o Programa Universidade para Todos.

Também percebe-se o valor dado ao estudar: *Hoje sou funcionário público e continuo estudando para ir ainda mais longe.* Continuar estudando compreende atividades que contribuem para com o desempenho profissional. *Poder realizar cursos na área de formação propicia um aumento significativo de conhecimento.* Tais atividades/cursos podem ser representadas por cursos diversos, tanto presenciais quanto a distância, por seminários, por grupos de estudos, entre outros (GATTI, 2008).

Estar formado e o continuar estudando representa para os egressos deste Programa a quebra de paradigmas, pois aos olhos deles o PROUNI está *proporcionando a mudança do paradigma: pais pouco educados, filhos também.* Esta fala evidencia a importância da voz dos egressos, pois através dela pode-se realmente perceber os efeitos que este Programa tem na vida deste novo perfil de egressos do Ensino Superior.

As falas desses graduados apontam que *peças com formação superior ajudam a cidade a ficar melhor, modifica o meio onde vivem, as peças ficam mais educadas. [...] peças educacionalmente preparadas contribuem para com a melhoria do meio em que se encontram.* Isto significa que houve mudanças, que o Programa Universidade para Todos tem contribuído positivamente para com a melhoria da qualidade de vida dos beneficiados, assim como para com a de suas famílias. *Com a inserção de estudantes carentes na faculdade a família é indiretamente beneficiada, melhorando sua qualidade de vida. [...] as peças de origem pobre têm a chance de estudar e ter uma melhor qualidade de vida.*

Muitas são as falas e depoimentos que refletem a realização e a satisfação por terem estudado e conseguido graduarem-se. *Realizei meu sonho de ser designer.* Estar formado e ter conseguido realizar um sonho são aspectos que intervêm para com a realização do ser humano. *O PROUNI veio me ajudar a ser mais feliz, pois tenho condições de lutar e conseguir atingir meus objetivos.* Um melhor preparo para o mercado de trabalho oportuniza melhores *oportunidades, pois num país onde as coisas são tão difíceis, [...] este Programa oferece chances de estudar e iniciar uma carreira.*

Está muito claro nos depoimentos dos egressos o quanto o PROUNI contribuiu para com a formação deles, e por extensão, em suas vidas. A gratidão a este programa é explícita por vários respondentes:

[...] sei que sem esse programa, não teria condições de me formar. Muito obrigada, para com quem de uma forma ou outra contribuiu com minha formação!!! Observa-se a relevância dada por este egresso ao Programa.

Só queria agradecer a oportunidade que me foi dada... Sem esta, com certeza não seria a pessoa que sou. Além de agradecer a oportunidade de ter sido bolsista, este graduado destaca a sua formação não somente em nível de graduação, mas também, como pessoa, seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Outros vêem o Programa como uma luz, um caminho que possibilitou a realização de um sonho, que tornou o sonho do Ensino Superior ser realidade. *Parece que foi um sonho!!!*

PROUNI, este nome significa muito em minha vida, foi uma luz, um recomeço, uma nova história, a grande oportunidade de realizar o sonho de frequentar uma Universidade e me formar.

Agradeço pela sua existência, porque é a maior oportunidade que tive em minha vida. Hoje estou atuando na área, tenho a minha carteira assinada a qual estava em branco havia muitos anos. Realmente este é o meu maior presente. As pessoas tendem a estarem satisfeitas se a remuneração do trabalho condiz com o esperado e se é capaz de dar condições dignas de vida. Isso está claro no depoimento do egresso acima.

Ser bolsista foi um estímulo muito grande para minha formação. Acho que programas assim deveriam existir sempre. Uma nação só se constrói quando a educação é valorizada e proporcionada a todos.

Ser bolsista do PROUNI foi uma Experiência magnífica, é sentir que ainda vivemos num país que se preocupa com o ensino e qualificação dos seus habitantes, proporcionando igualdade a todos.

Ambas as falas acima destacam a importância da educação, de um povo educacionalmente preparado. Tais falas parecem denotar, pelos egressos, que uma população assim preparada tem direitos e deveres mais equânimes, ou pelo menos consciência deles. Os depoimentos abaixo, também notam essa questão.

O PROUNI é um programa social que na essência democratiza a educação, pois aumentando o número de pessoas cursando um curso superior, permite melhorar o nível de educação do País.

O PROUNI está acabando com aquele sistema que faz o rico mais rico e o pobre mais pobre, pois proporciona às pessoas carentes a oportunidade de estudarem e adquirirem trabalho digno.

Como pode ser observado, o Programa Universidade para Todos vem desempenhando um papel fundamental na sociedade: *o direito à educação, independente de condições financeiras.* Assim, proporciona a *inclusão social de pessoas mais carentes economicamente,* ou seja, *a ascensão socioeconômica* de grupos minoritários, pois um novo perfil de

profissionais graduados está sendo inserido no mercado de trabalho. Isto demonstra que este Programa vem contribuindo para que estes grupos, antes sem acesso à formação em nível superior possam ter esta condição e conseqüentemente melhorar suas vidas, a de suas família, o entorno no qual estão inseridos, a sociedade em geral e, por extensão, a realidade brasileira.

Neste sentido tem-se a seguinte fala: *Creio que, com o auxílio do PROUNI, estamos conseguindo aumentar o número de brasileiros com Ensino Superior e sendo assim, um povo mais educado e culto.* Outro respondente destaca que o PROUNI *é um grande programa social, outro que é um programa de inclusão que possibilita o aprender com o outro, com o “diferente” e que possibilita o enriquecimento das experiências, bem como o cultural.*

As falas dos respondentes vão ao encontro dos estudos de Barth (1990), Schwartzman (2005), Forest e Pearpoint (1997), entre tantos outros que se dedicam à questão da inclusão social. Egressos e estudiosos concordam que a inclusão é um processo, é um caminhar, um fazer diferente e com o “diferente”, é crescer no e com o País.

Ainda na dimensão resultado tem-se a questão 41 que aborda a influência ou incentivo que a condição de ter sido estudante PROUNI e graduar-se pode desencadear em outras pessoas do seu meio familiar ou social. Esta questão teve 121 respostas, destas 118 respondentes afirmaram que a experiência deles como egresso PROUNI têm influenciado positivamente várias pessoas em suas famílias e no meio em que vivem. Apenas 3 responderam que eram as únicas pessoas de suas famílias que necessitavam da bolsa, assim, não serviram de estímulo para outros familiares. As respostas em branco foram 13.

5.3.2.3.1 Incentivando Pessoas

Pode-se conjecturar que as 118 respostas positivas incentivaram pelo menos mais 118 pessoas a retomarem os estudos, uma vez que a maioria dessas respostas remetem a exemplos de familiares, amigos ou vizinhos que retornaram aos estudos, e/ou os incentivaram no objetivo de obterem bons resultados na prova do ENEM e, em consequência, uma bolsa via o Programa Universidade para Todos. Sob a perspectiva de que egressos PROUNI vêm influenciando as pessoas a estudarem, tem-se a seguinte fala: *Acredito que sim, pois havia muitas pessoas no meu âmbito social que não acreditavam na possibilidade de fazer um curso superior e que ao ver minha persistência quebraram paradigmas em relação ao assunto buscando também a mesma oportunidade.*

De fato, o PROUNI vem rompendo com paradigmas há muito cristalizados na Educação Superior brasileira e transformando o sonho de muitos em realidade. Isso é indicado pelos

respondentes que expõem o quanto este Programa tem incentivado os grupos sociais menos favorecidos a terem uma formação universitária.

Algumas respostas apontam a oportunidade que o PROUNI proporciona aos professores que ainda não têm um curso de nível superior, pois uma professora que se formou via este Programa se tornou exemplo de luta, persistência, de valorização da bolsa ofertada, bem como da sua profissão, uma vez que acreditou e acredita que a formação docente é um contínuo aperfeiçoar-se, investir em si e na profissão. É um exemplo de luta e persistência, tanto para seus alunos, ex-alunos como para seus próprios pares, pois após ministrar suas aulas no interior viajava para estudar. A sua fala aponta isso: *Muitos de meus ex-alunos aqui do interior, que não estudavam mais, voltaram a estudar e estão na faculdade com a bolsa PROUNI.*

Além de desenvolver as competências que competem ao ser e fazer de um professor, ser exemplo vivo de conquista, torna-se um fator relevante na vida dos estudantes, pois ver a possibilidade de perto de dar continuidade aos estudos é diferente de apenas sonhar, é entender que este sonho pode se tornar realidade. Outra docente destaca: *Minhas colegas na escola, por exemplo, se sentiram motivadas a fazerem um curso superior. Uma até está fazendo com bolsa do PROUNI.* A experiência de ser bolsista influencia os pares, pois, através do experienciado pela colega, é possível vislumbrar novos horizontes em termos de conhecimento desenvolvido, em qualificação adquirida ou na recompensa monetária conquistada.

Algumas respostas demonstram o incentivo direto dentro das famílias: *Parentes voltaram a estudar com perspectiva de cursar uma universidade no futuro. Minha mãe se inscreveu na EJA e já concluiu o Ensino Fundamental e, ela inscreveu meu pai também.* Observa-se que pessoas que há muito não estudavam e que pode-se dizer, tinham encerrado a vida de estudante, retornam incentivados pela possibilidade de ingressarem e poderem concluir um curso universitário. Outra fala neste sentido é apresentada por este egresso que diz ter sido um incentivo para sua mãe que há muitos anos havia concluído o Ensino Médio. *Minha mãe é um exemplo: ficou tão motivada com meu ingresso que também tentou a bolsa através do ENEM, conseguiu e hoje também está formada.*

Nota-se que o PROUNI vem intervindo na escolaridade não somente de jovens, mas também na de gerações mais maduras, ou seja, adultas. Isto é visível no depoimento a seguir: *Além da minha realização pessoal, nesse período minha mãe voltou a estudar e concluiu Ensino Médio, pois deseja cursar enfermagem, e agora que há mais uma fonte de renda, pequena mas há, ela tem a chance de prosseguir em busca de seus desejos. Entre outras*

coisas... Parece que a influência está ocorrendo ao contrário aqui, isto é, a formação dos filhos é que vêm influenciando na dos pais. Pesquisas indicam que indivíduos com pais mais escolarizados têm um nível de escolaridade maior do que aqueles com pais com pouco estudo, ou seja, pais graduados tendem a terem filhos graduados (FERREIRA; VELOSO, 2003).

O PROUNI vem promovendo dois efeitos. Um é o inverso: filhos graduados incentivam os pais a graduarem-se e, o outro é para com a geração oriunda dos graduados PROUNI que tenderão a serem graduados também, pois de acordo com estudos de Ferreira e Veloso (2006), o grau de escolaridade das pessoas no Brasil tende a ser transmitido de geração para geração mostrando alto grau de persistência entre elas. Assim, o PROUNI vem promovendo uma mobilidade educacional dentro das famílias em ambos os sentidos, dos pais para os filhos e vice-versa. Algumas respostas evidenciam isso: *o Programa estimulou muita gente que nem sonhava em voltar a estudar e fez ENEM para tentar o PROUNI, inclusive meu marido e minha filha*. Outras falas apontam o desejo de cursar o Ensino Superior pelos filhos devido à formação dos pais: *Tenho duas filhas que sonham em se formar numa universidade e espero que elas consigam. E meus filhos, ainda pequenos, já pensam em fazer uma faculdade*. A reciprocidade de influência e/ou estímulo, de fato, parece estar ocorrendo. Pascarella e Terenzini (2005) apontam evidências que sugerem que uma formação de nível superior não somente proporciona ganhos em conhecimento, em pensamento crítico, reflexivo e sofisticado, mas também influencia na natureza da vida dos filhos de graduados.

Além da influência entre pais e filhos para com os estudos, há a influência e/ou incentivo entre os irmãos: *Com certeza minha experiência estimula. Como sou a mais velha entre 4 irmãos, todos eles estão estudando cada vez mais para terem as mesmas chances que eu. Fui um grande incentivo para todos*. O sucesso de um membro da família, decorrente da escolaridade, incentiva os demais, mais jovens ou não, a acreditarem na força da educação. As várias respostas dadas acerca confirmam isso: *Inclusive meu irmão que está saindo do Ensino Médio vai tentar o PROUNI também. Minha irmã está na metade da graduação e meu cunhado iniciará a sua neste ano, por minha causa. Sim, estimula, pois a minha irmã está tentando uma bolsa, sem bolsa ela não tem condições de estudar. Foi um incentivo muito grande para meu irmão mais novo que está estudando graças ao PROUNI*. Outro respondente escreve que sua família sempre estimulou e valorizou o estudo, mesmo com muitas dificuldades financeiras. *Depois que eu consegui a bolsa, meu irmão mais novo teve mais certeza de que um dia iria conseguir estudar na Universidade e hoje ele é bolsista*. O incentivo dado aos irmãos parece ser direto, pois estes passam a acreditar na possibilidade de

acesso e de graduarem-se no Ensino Superior, passando, então, a estudarem para conquistarem o ingresso e a graduação.

Penso que eu ter sido bolsista estimula sim, é uma das chances que a sociedade de renda mais inferior tem de fazer um curso superior. [...] Meu irmão, foi pré-selecionado e entregou a documentação, para pleitear a bolsa, e para o mesmo curso, que eu fiz. Isso pode ser considerado um estímulo.

Escolher o mesmo curso representa uma forte influência da formação conquistada pelo graduado, a qual funcionou como incentivo para o irmão.

Muitos respondentes indicam serem os primeiros a conquistarem uma formação de nível universitário. *Os meus pais ficaram felizes com a minha formatura. Sou a 1ª pessoa na minha família a se formar!* Segundo estudos de Pascarella e Terenzini (2005), a experiência dentro da faculdade pode ser mais importante para os estudantes de primeira geração familiar neste nível de ensino do que para os alunos cujos pais já têm tal formação.

Ser o primeiro a graduar-se nesse nível de ensino representa, para toda a família, quer direta ou indiretamente uma mudança de perspectivas e posturas diante dos mais variados aspectos, entre eles a visão de mundo que se amplia, que vai além das cercanias. O graduado passa a ser a referência na família. *De certa forma acabei me tornando um “modelo” a ser seguido por outros membros da família, pois sou o primeiro formado de minha família!* Outra resposta neste sentido: *Sou o primeiro da família a se formar no curso superior e depois de mim outros familiares começaram a estudar.* Ser o primeiro da família abre as portas do mundo universitário para os demais, facilita para eles, pois os primeiros desvendam as incógnitas, quebram os mitos, limpam os caminhos, tiram os obstáculos e tornam o percurso mais claro. Isso não significa que para os que virão não haverá dificuldades e que tudo estará pronto, mas representa o possível, o real, possibilita ver o final do caminho e que a conquista pode ser de todos, dependendo do empenho e esforço de cada um, ou seja, depende do comprometimento investido durante a trajetória.

Afirmo que a bolsa PROUNI foi a única possibilidade de eu cursar a faculdade; sem ela não teria condições financeiras, além disso, fui a primeira filha da minha família (4 irmãos, eu sou a terceira) a concluir o Ensino Superior, além de ser a única neta dos dois lados de uma família tipicamente italiana e alemã: muitos filhos, muitos netos.

Ser o primeiro formado em nível superior em uma família, além de estimular os membros desta, parece estimular parentes, amigos e vizinhos.

Sou a 1º pessoa graduada em minha família e isso estimulou parentes e amigos a retornarem e/ou ingressarem nos estudos. Sempre procuro auxiliá-los quanto ao processo de inscrição, pois a internet ainda é algo complicado para muitos, mas sempre que posso procuro auxiliá-los, dar dicas, trocar experiências, etc.

A influência ou incentivo rompe as paredes da residência e estende-se para os parentes mais próximos. *Minha prima de 10 anos já está dizendo para toda a família que quer ser “quase” como eu! Rsss. Ela quer fazer química também, [...] para mim é um orgulho quando ela me diz que sou a inspiração dela.* Ser visto como um exemplo de sucesso e vitória representa perspectivas reais para o outro, pois o exemplo é vivo, está perto, pode-se conversar com o exemplo, trocar ideias e aprender. A influência sobre os primos parece ser grande, pois muitos respondentes indicam os mesmos sendo incentivados pelo seu exemplo. *Outras primas depois de mim conseguiram bolsa também.*

Tenho primos mais novos e amigos que passaram a acreditar realmente que conseguiriam realizar o curso que queriam, sem se importar se a nossa condição social e financeira permitiria o acesso deles a esses cursos. Um deles hoje cursa Engenharia Mecânica na mesma universidade e o outro aguarda ansiosamente a sua nota do ENEM para realizar a inscrição para o PROUNI.

Nota-se neste depoimento, a confiança em conseguir o ingresso em cursos mais concorridos, logo de maior dificuldade de acesso, em evidência o curso de Engenharia Mecânica. Outro depoimento indica o acesso via PROUNI a cursos mais disputados: *Tenho dois amigos que hoje cursam medicina na [...] somente porque conseguiram a bolsa integral.*

Muitas respostas exemplificam a influência positiva de ter sido bolsista PROUNI, visto que esta condição *estimulou primos e amigos a realizarem o ENEM para tentar uma Bolsa, alguns já conseguiram, outros ainda não.* Outro respondente também acha que incentivou outras pessoas: *Após ter conseguido a bolsa percebi que vários amigos meus e primos se dedicaram mais para tentar conseguir a bolsa, estudando mais e buscando novas formas de conhecimento.*

Outro depoimento aponta a influência sobre os primos e ainda destaca sua formação como incentivo às pessoas do seu meio social.

Alguns primos mais jovens, concluíram o Ensino Médio e buscaram o PROUNI, mas minha maior influência tem sido no sentido de que me tornei a esperança de melhoria econômica de minha família. Ainda lutamos para pagar as nossas despesas básicas. Já se passaram alguns meses desde a minha formatura e na realidade, tenho muita oferta de trabalho. Entretanto, a maior parte de tal oferta é similar às condições de estágio. Tenho trabalhado em casa, como autônoma, embora precise fazer isso ainda no turno da noite, visto que durante o dia, sou apenas secretária de uma empresa de arquitetura. Nos últimos meses houve uma melhoria na procura por trabalhos particulares e creio que isso aos poucos está

ajudando minha família a melhorar sua condição de vida. Isso favorecerá mais ainda a imagem do PROUNI perante a sociedade em que convivo.

As conquistas e/ou perspectivas de uma formação em nível superior parecem indicar melhorias econômicas no contexto familiar e também consolidar o Programa Universidade para Todos na sociedade, pois como escreve um egresso: *Só a possibilidade de ver o sonho de um realizado já é estimulante, imagine quando esse sonho é coletivo.* O egresso refere-se à realização do sonho de um grande número de egressos do Ensino Médio que outrora não tinham perspectivas de realizarem este sonho, mas que agora, via esse Programa, têm a condição de realizá-lo. Realizar o sonho de um grupo representa incentivar maior quantidade de pessoas a perseguirem a conquista de seus ideais.

Neste sentido, *o PROUNI estimula os estudantes do Ensino Médio a estudarem e se prepararem para o ENEM. Exemplo: meus primos, minha sobrinha e outros estudantes da escola onde me formei no Ensino Médio são mais dedicados na escola.* Um respondente afirma que sua formação estimula outras pessoas que convivem ou conviveram com ele: *Conheço pessoas que ao ter visto que eu consegui a bolsa, se dedicaram e estudaram para ficar com uma boa nota no ENEM, e também conseguiram uma bolsa.* A influência desse egresso no meio em que vive consubstancia a relevância do Programa. Outro relato segue o mesmo sentido: *minha formação estimulou e estimula ainda muitas pessoas do meu convívio. As pessoas começaram a ver que era verdadeiro, que realmente a coisa funcionava, se interessaram e começaram a fazer o ENEM, a se preparar. Se não ganharam integral ganharam parcial.*

Um respondente observa que quando da implementação do Programa, o descrédito era comum, no entanto, ele consolidou-se no percurso:

[...] na época foi pensado que era uma medida paliativa ou provisória. Minha família não achava que o programa ia possibilitar recursos até a conclusão do curso, porém o programa trata com seriedade os compromissos assumidos com os alunos e os mantém com a bolsa até a conclusão do curso.

Acreditar na funcionalidade do Programa parece ser o primeiro passo para apostar-se nele, e o diálogo com bolsistas é a fonte segura para saber se o Programa funciona. Isso é evidente em muitas respostas dadas pelos egressos: *No meio social todas as pessoas que sabiam que eu era bolsista do PROUNI me questionavam como eu tinha conseguido, se valia pena, como funcionava e outras perguntas deste formato.*

Sob este prisma muitos bolsistas servem como referência para as escolas públicas de suas cidades: *Assim que souberam que eu havia conseguido a bolsa, me chamaram para fazer “palestras” em colégios da minha cidade para incentivar os alunos a realizarem o ENEM e desta forma poderem participar do PROUNI.*

As pessoas com as quais o egresso convive passam a querer saber mais acerca do Programa, pois percebem que é um Programa que funciona e que proporciona muito mais que uma titulação, proporciona mudanças na vida do graduado. Isso é visível em muitos depoimentos:

Estimula muito, pois conseguem visualizar em mim uma mudança muito grande. Uma pessoa que não tinha condições de cursar um Ensino Superior e estava destinada a passar sua vida dentro de uma fábrica de calçados, sofrendo com a falta de respeito, sendo muitas vezes humilhada; hoje, uma pessoa com Ensino Superior, trabalhando em um escritório, fazendo uma pós e realizando os seus sonhos. Com certeza isso estimula muito meus familiares e as pessoas com quem convivo.

Outro depoimento vai ao encontro dos benefícios que uma formação em nível superior pode desencadear:

Diante da origem humilde e do grande passo que dei ao ingressar na Universidade através de uma bolsa de estudos e ter sido aprovado e chamado num ótimo concurso público estadual, as pessoas (tanto familiares quanto amigos) se espelham bastante em mim e me pedem conselhos (até porque em cidade pequena todos se conhecem). É muito gratificante poder ajudar as pessoas e ver que também estão conseguindo melhorar de vida, e que, de alguma forma, eu estou contribuindo para isso.

A relação existente entre a formação acadêmica e a questão da melhoria de vida parece ser evidente. Isso é constatado nas falas acima e nesta: *Algumas pessoas acham que sou um exemplo de luta e sucesso, pois nada tinha e hoje sou advogada.*

Uma melhor qualificação para o mercado de trabalho parece proporcionar uma melhor posição nele e, por extensão, pode haver uma melhoria na qualidade de vida do egresso. Portanto, há uma relevante relação entre educação e trabalho, ou seja, o segundo é reflexo da primeira. Neste sentido, o PROUNI vem contribuindo para com uma melhor formação profissional, uma vez que permite às pessoas sem condições de consegui-la, assim como aponta um respondente: *quanto mais pessoas o utilizarem, melhor será o povo a longo prazo, pois afirma outro egresso, minha família e eu acreditamos que a Educação é a base de um mundo melhor. Muito obrigada PROUNI!*

Desta forma o PROUNI está atingindo os objetivos: proporcionar o acesso e formação em nível superior de grupos minoritários, e a IES efetiva a sua responsabilidade social, pois respondeu positivamente à inclusão social quando aderiu ao Programa e, principalmente, por ter assumido a responsabilidade para com a formação desses egressos que agora, inseridos na sociedade, estimulam outros a estudarem e a lutarem pela melhoria de suas vidas.

5.4 DISCUTINDO OS RESULTADOS

Resumindo os resultados estatísticos apresentados, constata-se que o sexo feminino comparece com dois terços de ingressantes, de egressas e de respondentes ao questionário. Esses dados vão ao encontro dos dados apresentados no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009 que afirma que a “Educação Superior Brasileira em 2009 é predominantemente formada por pessoas do sexo feminino (INEP/MEC/Deed, 2010). O Sisprouni (2011) revela que 51% das bolsas PROUNI são destinadas a alunos do sexo feminino. Em relação à escolarização das mulheres o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, referente ao período 2007 – 2008 aponta que, no período de 1995 a 2006, as mulheres apresentaram taxas de escolarização superiores às dos homens, tanto no grupo de cor ou raça branca, quanto no de cor ou raça preta ou parda (PAIXÃO; CARVANO, 2008).

Quanto à raça nota-se que 62,81% dos 492 ingressantes se declararam brancos e dos 134 respondentes 88,80% declararam-se brancos. Tais percentuais vão ao encontro dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011) referentes a 2009 que apontam 48,2% da população brasileira formada por brancos, 44,2% por pardos, 6,9% pretos e 0,7% amarelos ou indígenas. Apontam, também os mesmos dados que no Rio Grande do Sul a raça da população corresponde a 81,4% branca, 13,3% parda, 5,0% preta e 0,3% amarela ou indígena.

No que diz respeito à idade dos bolsistas quando do ingresso no Programa, tanto homens quanto mulheres, na maioria, encontravam-se na faixa entre 17 e 20, dados estes que vão ao encontro do pretendido pelas metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta de Educação Superior até 2011 para pelo menos 30% dos jovens com idade de 18 a 24 anos (BRASIL, 2001).

Conjectura-se que a perda da bolsa por alunos da turma PROUNI 2005 foi devido a fase inicial do Programa, pois tanto a Universidade quanto os alunos estavam adaptando-se e inteirando-se das normas e diretrizes do PROUNI, como por exemplo, aos 22 (4,47%) alunos que perderam a bolsa por rendimento acadêmico insuficiente ainda no primeiro semestre de

estudo, seria dado atualmente de acordo com as normas do Programa, uma nova oportunidade, após reunião com o coordenador do Programa e com professores, na qual o aluno seria ouvido e aconselhado.

Quanto à área de estudos, a das Ciências Sociais Aplicadas teve o maior percentual de ingressantes e concluintes, tanto do sexo feminino quanto do masculino. Talvez isto seja justificável pela quantidade de cursos desta área, maior que as demais. Estes dados vão ao encontro dos dados referentes aos dez cursos de graduação que têm maior índice de matrículas em 2009, entre os quais quatro são das Ciências Sociais Aplicadas, sendo Administração e Direito com os maiores percentuais, 18,5% e 10,9% respectivamente, compreendendo matrículas presenciais e a distância (INEP/MEC/Deed, 2010). A relação de cursos e quantidade de ingressantes PROUNI 2005 em questão, em cada curso pode ser observada no APÊNDICE 4. Em relação à diferença no percentual de ingressantes e de egressos em cada área, observa-se que o percentual de egressos foi maior que o percentual de ingressos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Linguística, nas demais áreas o percentual de egressos foi menor que o percentual de ingressos.

Destaca-se, quanto ao menor percentual de egressos em relação aos ingressos, as áreas das Engenharias e Tecnologias e a das Ciências Exatas e da Terra. Pode-se conjecturar aqui o grau de dificuldade das Ciências ditas “duras”, uma vez que muitos dos conteúdos que compõem essas ciências vão sendo ampliados e complexificados a cada nível de estudo, principalmente os da Matemática, que se tornam mais complexos a cada etapa de ensino, ou seja, necessitam estruturar-se em uma base sólida de conhecimentos (FELICETTI; GIRAFFA, 2011). Este resultado pode denotar a fraca formação dos estudantes, no que se refere à área das exatas, nos níveis de ensino anteriores ao universitário, pois o fraco desempenho dos alunos nessa área é observado em avaliações, tanto em âmbito nacional como internacional (PROVA BRASIL, 2006; PISA, 2006).

Quanto ao número de semestres utilizados para a realização do curso, destaca-se que 108 dos egressos concluíram o curso no padrão desejável de tempo, segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 2 (BRASIL, 2007d). Percebe-se que a fluidez do percurso acadêmico pode representar responsabilidade, organização e comprometimento dos envolvidos no contexto educacional, em especial, do aluno. Os 90 egressos que não completaram o curso em tempo desejável representam 45,4% dos 198 egressos do PROUNI – 2005 em 2010/1. Não se sabe, entretanto, se esse percentual é menor ou maior do que o ocorrido com os alunos que ingressam via outros processos seletivos.

A escolaridade dos pais dos egressos respondentes aponta que a maioria das mães e dos pais têm escolaridade inferior ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. Isto significa que o PROUNI de fato favorece as classes menos favorecidas da sociedade, dando início a uma nova geração de graduados inseridos no mercado de trabalho. Isso é justificável, pois, de acordo com a literatura, tanto nacional quanto internacional, o nível de formação dos pais coincide com o nível do dos filhos, ou seja, pais que têm melhor formação educacional têm seus filhos com melhor formação também (FERREIRA; VELOSO, 2003; JOHNSTON; LITTLE, 2007). Ferreira e Veloso afirmam que pessoas com pais mais escolarizados apresentam nível médio de escolaridade bem superior ao dos indivíduos que têm pais com pouca educação e, em consequência melhor colocação no mercado de trabalho. Estudos de Johnston e Little (2007) mostram que em 1995, em Países da União Européia, 55% dos pais dos estudantes que ingressaram na universidade tinham formação em nível superior, comparado a 17% dos estudantes com pais que tinham apenas o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio incompleto. Na Espanha, França e Itália mais de 60% dos acadêmicos tinham os pais com curso superior e 20% com pais que completaram o Ensino Fundamental ou não terminaram o Ensino Médio.

Com relação à continuidade de estudos após a formação acadêmica, percebe-se o interesse dos egressos pelo aprimoramento, pelo (re)descobrimento da ciência e de seus resultados. Neste sentido, a educação continuada contribui no investimento contínuo do conhecimento, pois ela atua em momento e lugar específico para determinadas necessidades da pessoa ou da organização a que ela pertence. Isso possibilita uma melhor integração entre mundo do trabalho e mundo do ensino. A continuidade dos estudos funciona como uma estratégia futura por um melhor emprego, bem como para manter-se nele. Os egressos continuam melhorando seus conhecimentos acerca da área de formação, isso evidencia que o corpo de conhecimentos não é tido por eles como um conjunto completo, fechado e imutável, mas pelo contrário, aberto à (re)construção contínua, de modo a responder às exigências do mundo moderno.

Collares, Moysés e Geraldi (1999) afirmam que nem conhecimento, nem sujeitos são fixos e a-históricos, assim é preciso que ambos estejam em constante movimento. Sob este prisma, os egressos PROUNI 2005 parecem perceber e valorizar tanto a formação acadêmica recebida quanto a continuidade que estão dando ou almejando dar a estudos continuados. Isto denota a percepção, por eles desenvolvida, quanto à importância de uma formação de nível superior.

As análises acerca da empregabilidade dos egressos durante o período acadêmico apontam resultados relevantes, pois indicam que a maioria dos estudantes trabalharam mais de 4 anos, ou seja, praticamente todo o tempo de estudos. Isto pode ser justificável, uma vez que estes alunos são oriundos de famílias com renda familiar per capita mensal de até um salário-mínimo e meio⁸², logo necessitam de remuneração para transporte, alimentação, livros e demais materiais até a integralização do curso. Ao encontro desses resultados tem-se a Portaria Normativa nº 9, de 20 de abril de 2011 que estabelece que alunos do PROUNI tenham mais tempo para a conclusão da graduação (BRASIL, 2011b). Essa Portaria estende o prazo para duas vezes o período do curso. Com essa mudança, o bolsista de um curso de oito semestres, que antes teria doze para se formar, passa a ter dezesseis para a conclusão. Com isso o estudante PROUNI, na grande maioria trabalhador, poderá realizar menos disciplinas em cada semestre podendo, assim, dedicar-se melhor a elas.

Com relação à empregabilidade após a integralização do curso, constata-se que quase todos estão trabalhando. Isso pode representar uma melhor colocação no mercado de trabalho, pois os dados sinalizam que a maioria dos egressos não se encontram no mesmo trabalho quando da graduação e tiveram aumento salarial após a conclusão do curso. Ao encontro desses dados tem uma pesquisa realizada pelo Ibope junto a 1.200 recém-formados com bolsas integrais do Programa Universidade para Todos (primeira leva de formandos que concluíram os cursos no final de 2008), a pedido do Ministério da Educação, no período de 13 a 23 de março de 2009. A pesquisa revelou que 80% desses egressos já estavam trabalhando (BRASIL, 2009b). Observa-se que os resultados apresentados nesta tese são superiores aos do Ibope, pois mais de 90% dos egressos PROUNI (2005) estão trabalhando. Também, destaca-se a remuneração individual, a qual em mais da metade dos respondentes corresponde a uma renda acima de dois salários mínimos, ou seja, acima de R\$ 1.021,00.

Quanto ao grau de satisfação com o trabalho atual, embora os egressos que se encontram sem trabalhar também tenham respondido a esta questão, pode-se conjecturar uma relação com esses dados encontrados e os dados que correspondem à questão acerca da realização do mesmo curso, caso pudessem começar novamente. Os resultados encontrados nessas duas questões parecem refletir tanto recompensas monetárias como não monetárias, pois muitos dos respondentes, embora tendo renda até R\$ 1.020,00, assinalaram estar parcialmente ou totalmente satisfeitos com o trabalho atual, ou seja, mais de 70% dos respondentes dizem-se satisfeitos com o trabalho atual. Quanto aos que indicaram

⁸² Isso representa, quando deste estudo, em torno de R\$ 765,00 (tendo como base o salário mínimo de R\$ 510,00).

provavelmente sim ou definitivamente sim à realização do mesmo curso, teve mais de 65%. Segundo Vila, García-Aracil e Mora (2007), a satisfação é um excelente indicador de êxito, pois a mesma reflete tanto recompensas não monetárias como as monetárias. De acordo com De Vries e colegas (2008), a taxa de emprego e o salário são aspectos relevantes ao se avaliar o sucesso do egresso.

Quanto às correlações significativas observadas entre os estímulos fisiológicos e os sociológicos, verifica-se que houve correlação interna significativa entre os indicadores de estilos de aprendizagem. Isso não poderia ser diferente, uma vez que os mesmos estão subentendidos nos indicadores de comprometimento, que mantêm uma correlação significativa entre eles.

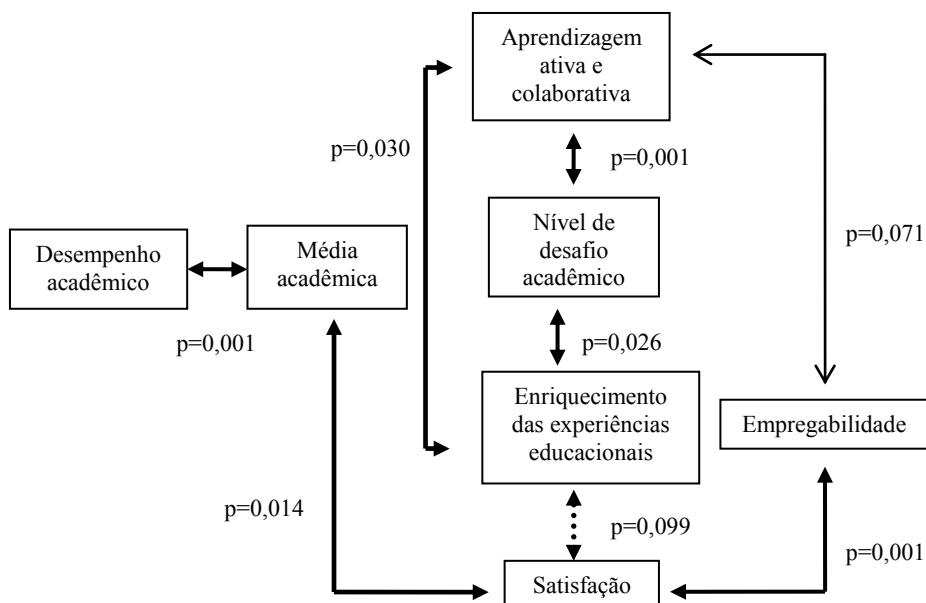
Das correlações dos dois vieses de indicadores construiu-se os mapas conceituais, figuras⁸³ 31, 32 e 33 nos quais visualiza-se melhor a relação entre os indicadores de comprometimento, os indicadores de impacto na sociedade: inclusão, a média e o desempenho acadêmico.

Observa-se na figura 31, a qual apresenta a correlação para ambos os sexos, que houve correlação estatisticamente significativa entre: média acadêmica e desempenho acadêmico; média acadêmica e satisfação; aprendizagem ativa e colaborativa e enriquecimento das experiências educacionais; aprendizagem ativa e colaborativa e nível de desafio acadêmico; este com enriquecimento das experiências educacionais, e também houve correlação estatisticamente significativa entre empregabilidade e satisfação. As correlações com significância estatística apresentadas entre satisfação e média acadêmica; satisfação e empregabilidade podem indicar, segundo De Vries e colegas (2008, p. 73) que a “satisfação está relacionada com a afinidade entre estudos e trabalho⁸⁴”. Houve uma correlação de significância moderada entre aprendizagem ativa e colaborativa e empregabilidade; e uma correlação de significância baixa entre enriquecimento das experiências educacionais e satisfação.

⁸³ Como consta na metodologia, página 159, para significância estatística considerou-se (—), para significância moderada (___) e (...) para significância baixa.

⁸⁴ Tradução livre de: Desde esta óptica, la satisfacción está muy relacionada con la coincidencia entre estudios y trabajo.

Figura 31 – Correlação entre os indicadores de comprometimento, indicadores de impacto na sociedade: inclusão, média e desempenho acadêmico para ambos os sexos.

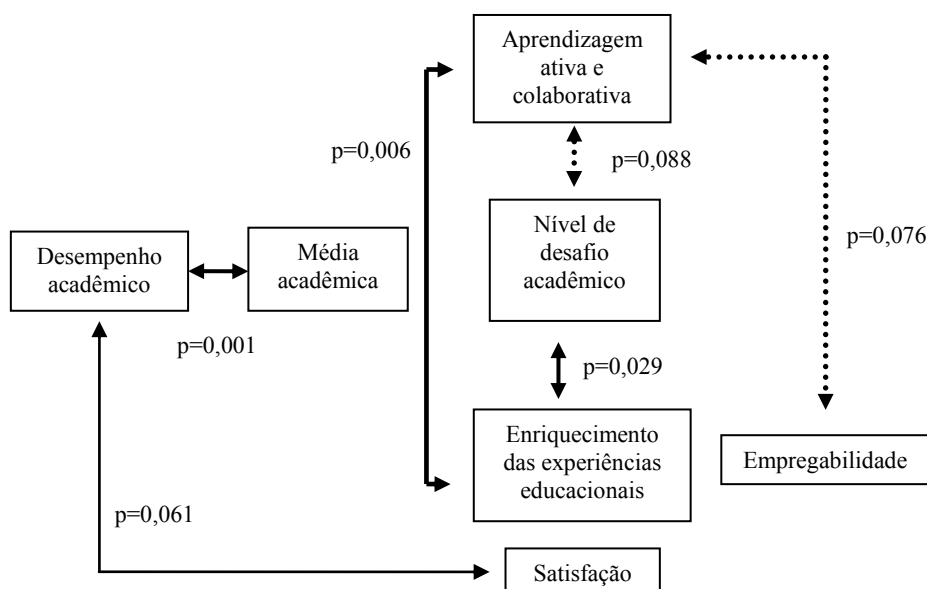


Fonte: FELICETTI (2011).

Uma amostra maior poderia indicar uma significância mais forte entre os indicadores de comprometimento e inclusão. Também pode-se conjecturar que as correlações com significâncias moderadas e baixas apresentadas neste estudo entre indicadores de comprometimento pode ser devido a adaptação das questões que contemplam os pontos de referência do indicador comprometimento. Isto pode ser explicado pelo baixo *Cronbach's Alpha* encontrado em dois dos pontos de referência e, embora um dos pontos de referência (nível de desafio acadêmico) tenha apresentado um *Alpha* de 0,83, não houve uma correlação de significância estatística entre tal ponto de referência e os dos indicadores de inclusão. Este fato pode ser justificado pela adaptação das questões do NSSE à realidade brasileira.

A correlação para o sexo masculino entre os indicadores de comprometimento, indicadores de impacto na sociedade: inclusão, média e desempenho acadêmico pode ser observada na figura 32.

Figura 32 – Relação entre os indicadores de comprometimento, indicadores de impacto na sociedade: inclusão, média e desempenho acadêmico para sexo masculino.

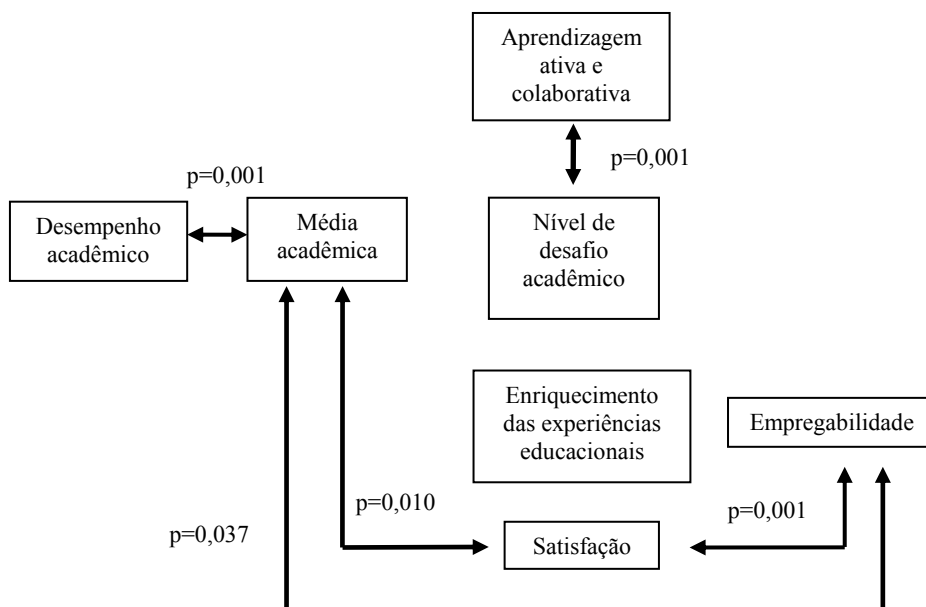


Fonte: FELICETTI (2011).

Observando a figura 32, percebe-se que houve correlação de significância estatística entre desempenho acadêmico e média acadêmica; entre aprendizagem ativa e colaborativa e enriquecimento das experiências educacionais; entre nível de desafio acadêmico e enriquecimento das experiências educacionais. Houve duas correlações com significância baixa: a primeira entre aprendizagem ativa e colaborativa e empregabilidade, a segunda entre aprendizagem ativa e colaborativa e nível de desafio acadêmico. Ocorreu uma correlação com significância moderada entre desempenho acadêmico e satisfação.

Na figura 33 apresenta-se a correlação para o sexo feminino entre os indicadores de comprometimento, indicadores de impacto na sociedade: inclusão, média acadêmica e desempenho acadêmico. Observa-se que as correlações de significância estatística que permearam o estudo quanto ao sexo feminino foram: aprendizagem ativa e colaborativa com nível de desafio acadêmico; média acadêmica com satisfação e empregabilidade, e entre média acadêmica e desempenho acadêmico.

Figura 33 – Relação entre os indicadores de comprometimento, indicadores de impacto na sociedade: inclusão, média e desempenho acadêmico para sexo feminino.



Fonte: FELICETTI (2011).

Comparando as figuras 31, 32 e 33, observa-se que para as mulheres há uma correlação estatisticamente significativa entre média acadêmica e empregabilidade. Já para os homens não há significância. Observa-se, também, que a média acadêmica das mulheres tem significância estatística com a satisfação e esta com a empregabilidade, entretanto, para os homens não há significância.

Quanto à análise qualitativa realizada nota-se que os pontos positivos que emergiram com maior frequência foram: a formação, a satisfação, o acesso, a inclusão, o comprometimento, a empregabilidade e o estímulo. Esses resultados estão inseridos no Modelo de Análise para o Sistema de Educação Superior envolvendo aluno PROUNI (Figura 5). Tais resultados estão inseridos nas dimensões que este modelo apresenta, ou seja, na dimensão entrada tem-se o acesso; na dimensão processo o comprometimento e as dificuldades; e na dimensão resultado a formação adquirida, a satisfação, a inclusão, a empregabilidade e a influência/estímulo desencadeado tanto na família quanto no meio social.

A dimensão entrada volta o olhar para o acesso que a universidade proporciona aos estudantes pertencentes a grupos minoritários, pois de acordo com os egressos respondentes, o PROUNI vem possibilitando o acesso de pessoas menos favorecidas ao mundo acadêmico. De

fato, as declarações dos respondentes vão ao encontro dos dados apresentados na figura 21 deste trabalho, os quais correspondem a um total de 919.551 bolsas distribuídas entre as Regiões brasileiras, sendo 175.410 para a Região Sul (SISPROUNI, 2011).

Os respondentes reforçam, ainda, a necessidade de rigor no que se refere à distribuição das bolsas. Isso é considerável uma vez que muitos candidatos faltam com honestidade na hora da comprovação documental, e também lhes falta sensibilidade de perceber que podem estar tirando a bolsa de quem realmente precisa. Assim, há a necessidade de um acompanhamento mais próximo aos candidatos, de forma a contemplar a bolsa para quem realmente necessita.

Com o acesso de grupos minoritários no Ensino Superior, a IES está cumprindo com sua responsabilidade social (SINAES, 2009), pois proporciona a inclusão social e favorece as ações afirmativas; isso responde aos indicadores de impacto na Instituição de Ensino Superior, uma vez que proporciona a presença de pessoas “diferentes”, ou seja, a diversidade de pessoas no meio acadêmico, logo, a inclusão na IES e na sociedade do novo perfil acadêmico (BARTH, 1990; SCHWARTZMAN, 2005). Assim, a inclusão não está sendo um conjunto de orientações educacionais passageiras ou estáticas somente, mas sim, está tendo um valor social de resgate da educação como um direito pertencente a todos os cidadãos, direito a uma educação de qualidade, livre de discriminação e preconceito.

Na dimensão processo, se por um lado as dificuldades dos alunos PROUNI estão relacionadas às características materiais como: dinheiro para o transporte, para o xerox, para a compra de livros, para alimentação, dentre outras, por outro lado tem-se as mais sutis dificuldades socioafetivas, advindas das primeiras, no dizer de Grignon e Gruel (1999, p. 2), “A vida dita material não impõe somente limites práticos à atividade estudantil; ela intervém moralmente no conjunto da vida intelectual ...”. Isso significa que afloram constrangimentos mediados por preconceitos e sentimentos de inferioridade que muitas vezes intervêm negativamente na aprendizagem dos alunos oriundos de classes menos privilegiadas (DAUSTER, 2003). A universidade requer novos tipos de atividades, muitas vezes desconhecidas pelos acadêmicos tais como apresentação de seminários e relatórios, os quais, associados às exigências dos professores, demandam autonomia e habilidades maiores para administrar o tempo entre trabalho e universidade. Em outras palavras, a dificuldade na adaptação inicial dos alunos com desvantagens socioeconômicas e educacionais são evidentes.

Embora haja oferta geográfica de IES fora dos grandes centros, muitos alunos viajam para estudar, o que denota suas dificuldades de transporte e de custeio. A este respeito

percebe-se a necessidade de moradia ou alojamento para estudantes na universidade de modo a corroborar, não somente para com aqueles alunos que vêm de bairros distantes ou do interior, mas principalmente para aqueles oriundos de outras cidades ou Estados. Isso fortalece a mobilidade acadêmica, tendência da nova dinâmica universitária, bem como permite que instituições longe das capitais recebam estudantes com alto grau de proficiência (HADDAD, 2009).

As dificuldades apontadas parecem estar intimamente ligadas, ou seja, dificuldades financeiras, tempo escasso, entraves socioafetivos entre outros estão associados, atuam concomitantemente, um desencadeando o outro. No entanto, de acordo com os depoimentos dos respondentes, foi no espaço acadêmico que se apropriaram do pertencimento ao curso, ao grupo, à própria universidade; foi no espaço acadêmico que partilharam suas expectativas e se incorporaram às estruturas do novo contexto; foi no espaço acadêmico que deram sentido ao seu percurso na faculdade e aprenderam a lidar com suas dificuldades; foi no espaço acadêmico que se comprometeram com a aprendizagem, que organizaram e entrelaçaram tempo, trabalho, cansaço e superação. Assim, esse espaço acadêmico lhes possibilitou (re)construir e/ou dar um sentido maior às suas experiências, possibilitou-lhes um enfrentamento das situações adversas ou desafiadoras, positivas ou negativas, que corroboraram para com o seu aprender, o amadurecer e crescer tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. Na voz de Schwartz, “aprender, portanto, é um **ato criativo** através das elaborações do aprendente; é um **ato interativo** com a realidade; é um **ato social**, porque tributário dos conhecimentos dos outros.” (2002. p. 168). [Grifo nosso].

Nesta direção, a vontade de vencer sobrepujou as dificuldades. O comprometimento se fez presente e foi ao encontro do já definido inicialmente neste trabalho por Astin (1984); Felicetti e Morosini (2008); Harper e Quaye (2009) e Kuh (2009) acerca do comprometimento do estudante para com a sua aprendizagem, ou seja, o estudante é o protagonista do seu aprender se tiver vontade de aprender.

Na dimensão resultado, a satisfação de estarem formados e de terem um emprego reflete a empregabilidade desenvolvida e adquirida na maioria das falas. Esta relação vai ao encontro da análise de correlação apresentada na tabela 31, na qual percebe-se uma correlação significativa entre a empregabilidade e a satisfação. De acordo com Bozeman e Gaughan (2011) as pessoas tendem a estarem satisfeitas se a remuneração reflete seu valor de mercado e se elas têm o respeito dos outros no trabalho. Para Wolniak e Pascarella (2005) a satisfação do egresso advém tanto direta quanto indiretamente de três perspectivas: a satisfação pelo desenvolvimento pessoal, pela autonomia no trabalho e pelo retorno financeiro.

Neste sentido, a satisfação com os resultados de uma formação acadêmica influencia e/ou incentiva as pessoas do entorno do egresso, isto é, as pessoas do seu meio familiar, do trabalho e da comunidade à qual pertence. Isso é relevante, pois as experiências de sucesso estão relacionadas a atitudes, a resultados e expectativas conquistadas, as quais são tidas como exemplos, incentivos à conquista do desejado. Resultados de sucesso servem como impulso, como força motriz em direção a novas conquistas.

Os depoimentos dos egressos apontam sua formação como incentivo aos familiares, aos amigos, à vizinhança, à maior dedicação aos estudos pelos alunos do Ensino Médio, à reciprocidade de influência acadêmica entre pais e filhos. No entanto, o PROUNI parece estar dando uma retroalimentação a essa tendência, pois filhos com formação acadêmica estão influenciando os pais a terem a mesma formação. É um ir e vir de estímulo entre as gerações, e não mais somente dos pais para os filhos como apontam a literatura pregressa. Isso representa um movimento educacional dentro das famílias, logo uma transformação social.

A questão do incentivo educacional que formados do Programa proporcionam é apontada por uma pesquisa realizada pelo Ibope junto a egressos, na qual se destacou o efeito motivacional dentro da família, pois oito de cada dez dos entrevistados disseram que os familiares sentiram-se estimulados a prosseguirem ou iniciarem os estudos (BRASIL, 2009b). A pesquisa, ainda constatou que 97% dos entrevistados estavam motivados a continuarem os estudos, isto é, fazer uma especialização, mestrado ou doutorado. Estes dados vão ao encontro dos dados apresentados na tabela 24 referentes à realização de cursos após a graduação. Quase a metade dos respondentes já realizaram e/ou estão realizando algum curso e pouco mais da metade pretende realizar.

Estar satisfeito com a formação possibilita perceber o impacto que esta condição causa na sociedade como um todo, uma vez que a satisfação é um indicador de sucesso. Portanto, as falas dos respondentes contemplam os indicadores de impacto na sociedade: inclusão.

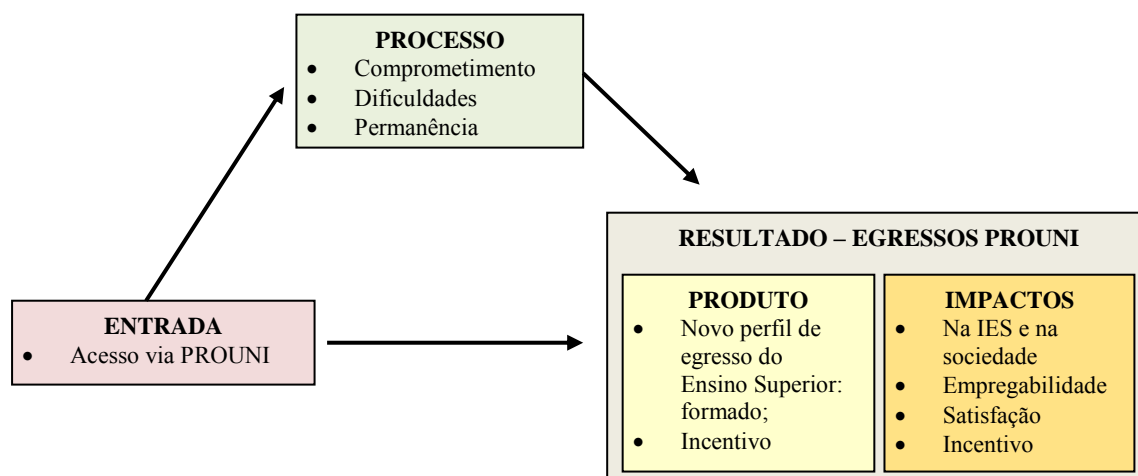
Os respondentes percebem que uma formação de nível superior corrobora para com a melhoria da sua vida, da família, do meio no qual vivem, e conseqüentemente, da sociedade como um todo, pois a educação é a melhor forma para um equilíbrio social. Assim, quando há diversidade social na população universitária, há maiores possibilidades de mobilidade social, bem como a diminuição da distância entre as classes sociais. Por outro lado, quando a diversidade social não ocorre no meio acadêmico continua-se a aumentar as diferenças sociais, pois estudantes oriundos de famílias abastadas culturalmente pouco intervêm e/ou intervêm ao meio cultural e social de onde advém, não refletem e/ou refletem mudanças

significativas em seu meio familiar, ou entre seus amigos, ou seja, contribuem indiretamente para que a sociedade continue apresentando uma grande distância entre as classes sociais.

Quanto aos pontos negativos que surgiram, tais como a desonestidade de candidatos à bolsa e o pouco rigor no processo de distribuição e acompanhamento da manutenção da mesma são pontos inseridos nas dimensões entrada e processo. A dimensão resultado não apresentou pontos negativos, evidenciando que o PROUNI vem respondendo positivamente à inclusão educacional por ele proposta, entre outros resultados aqui apontados.

Os resultados qualitativos apresentados nesta tese inseriram-se nas dimensões do Modelo de Análise para o Sistema de Educação Superior envolvendo aluno PROUNI e podem ser melhor visualizados na figura 34.

Figura 34 – Resultados qualitativos nas dimensões do modelo de análise para o Sistema de Educação Superior envolvendo aluno PROUNI



Fonte: FELICETTI (2011).

A figura 34 sintetiza a análise qualitativa realizada, isto é, mostra o acesso via o programa de ações afirmativas – PROUNI, representando a dimensão entrada. A dimensão processo, com a permanência fortalecida pela condição de bolsista, as dificuldades encontradas no caminho e o comprometimento que permeou o universo acadêmico dos respondentes. Por fim a dimensão resultado traz o produto e os impactos. O produto oriundo da IES é o graduado e o incentivo que ele proporciona, enquanto que os impactos se fazem sentir na instituição de Ensino Superior devido ao “diferente” nela presente na sociedade, pois é um novo perfil de pessoas formadas nesse nível de ensino a competirem no mercado de trabalho, refletindo a inclusão social do “diferente” na sociedade, havendo assim, os impactos da empregabilidade, da satisfação e do incentivo que esse egresso traz às pessoas do seu

entorno. Observa-se que o incentivo é tido tanto como um produto como um impacto. É produto pois é força desencadeadora de ações que refletem transformações no comportamento das pessoas que se sentem incentivadas e é impacto pois rompe barreiras e origina novos vieses sociais no interior e exterior da instituição de Ensino Superior.

Os resultados quantitativos e qualitativos representam alguns bons indicadores com relação às perspectivas de melhores condições de vida, proporcionadas por uma formação acadêmica e, por extensão, uma mudança no perfil de egressos acadêmicos inseridos na sociedade. Isto significa que as classes sociais menos privilegiadas estão tendo a possibilidade de ascensão na pirâmide das classes sociais, melhorando o perfil educacional e socioeconômico da população brasileira, ou seja, está ocorrendo a inclusão de grupos sub-representados no meio acadêmico e profissionais melhor qualificados no mercado de trabalho. Isso repercute na superação da pobreza e das causas que a reproduzem, entre elas a marginalidade sociocultural, a vulnerabilidade familiar no âmbito da saúde, a descontinuidade e baixos resultados educacionais dos filhos, entre outros.

Os resultados qualitativos e quantitativos apresentados nas análises realizadas se interseccionam, pois os sentidos que os compõem são muito próximos.

Em síntese, os resultados encontrados via análise *quanti-quali* realizada nesta pesquisa destacam o graduado nas dimensões entrada, processo e resultado tanto no universo da IES quanto no da sociedade, pois o mesmo é o cerne dos indicadores apresentados nesta tese. No que diz respeito aos indicadores de inclusão na sociedade, observa-se que os egressos PROUNI 2005 participantes desta pesquisa, encontram-se satisfeitos e com a empregabilidade respondendo às suas expectativas com relação ao trabalho e profissão. Este resultado é fortalecido pelos incentivos que esses formados vêm proporcionando às pessoas com as quais interagem nos diferentes contextos que circulam. Os indicadores de impacto na instituição respondem pela responsabilidade social da IES e apresentam os resultados em termos de média e desempenho do aluno, ou seja, tem-se um novo perfil na universidade apresentando resultados positivos. Com relação aos indicadores de comprometimento, na dimensão processo, os mesmos são contemplados pela intensidade e quantidade de ações que denotaram a presença do comprometimento que contribuiu para com a superação das dificuldades encontradas no percurso. Os indicadores de estilos de aprendizagem, inseridos implicitamente nos de comprometimento, evidenciam uma correlação entre eles, significando que diferentes estilos corroboram para com a complementaridade da aprendizagem.

Destaca-se que ambas as análises realizadas transitaram nas dimensões da qualidade da Educação Superior. Verifica-se, ainda, que a sociedade é o universo maior, logo a IES e o

bolsista enquanto ingressante, enquanto estudante e enquanto graduado correspondem às partes deste universo, partes que contribuem para um todo melhor.

Ainda como resultado aponta-se a associação entre a análise quantitativa e a qualitativa, visto que uma completa e reforça a outra. Isso significa dizer que ambas contemplam os mesmos resultados sob vieses diferentes. A primeira com o olhar objetivo e quantificável que implica não apenas uma reflexão, mas também a construção de evidências comparáveis de resultados numéricos eficazes capazes de promover a aceitação pelas diferenças numéricas apresentadas. Já a segunda, com um olhar mais sutil, extraiu das linhas e das entrelinhas dissertadas, resultados de interpretações e compreensões do pesquisador, o qual trabalha com um conjunto de conhecimentos, teorias e discursos adquiridos, de modo a produzir novas compreensões sobre os discursos dos respondentes, percebendo destes detalhes subjetivos não identificáveis na análise quantitativa. Assim, ambas as análises descreveram seus dados, apontaram argumentos explicativos e especularam o porquê de tais resultados, dando maior consistência a esta tese, visto que as duas abordagens convergiram para as mesmas considerações.

6 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O estudo desenvolvido nesta tese teve algumas limitações. Começando, tem-se a participação de apenas uma instituição de Ensino Superior e de um grupo específico de estudantes universitários, em questão alunos PROUNI turma 2005. Isso é justificável como limitação, pois a participação de uma única instituição limita o âmbito de abrangência, isto é, o estudo resume-se ao entorno da universidade, o resultado representa a realidade dos egressos oriundos da Instituição em foco. Embora haja a condição migratória de estudantes proporcionada pelo Programa, ou seja, estudantes de outras regiões ou Estados estudaram na IES em foco, esta condição não se mostrou relevante neste estudo. O que se observou foram alunos viajando diariamente, o que representa um pertencimento à mesma região serrana da Universidade. Uma comparação entre instituições de diferentes regiões, por exemplo, com uma pertencente a grandes centros poderia reforçar o encontrado ou criar novas evidências.

Um estudo envolvendo alunos PROUNI de diferentes anos de ingresso, bem como com alunos não PROUNI pode fortalecer o encontrado neste estudo e evidenciar novas possibilidades de investigação acerca do comprometimento estudantil para um universo mais amplo de alunos.

O número de egressos nos diferentes cursos de graduação, o qual não se apresenta uniforme, é outra limitação, uma vez que dificulta a possibilidade de se estabelecer uma significância estatística entre eles. Uma quantidade uniforme de egressos em cada área proporcionaria identificar características significativas de comprometimento em cada uma delas, bem como estabelecer correlações entre elas. Proporcionaria, também, estudos mais amplos abordando satisfação com áreas cursadas. Ainda com relação aos cursos, um estudo comparativo entre as competências exigidas em cada curso com as características de comportamento denotariam melhor o comprometimento do aluno e a associação deste com os estilos de aprendizagem de cada estudante, bem como a extensão e a natureza das atividades desenvolvidas pelos alunos em relação aos seus estudos, ou seja, possibilitaria verificar e/ou relacionar tanto as diferenças entre os indivíduos quanto as diferenças relacionadas aos cursos frequentados.

A presença de 4 questões com respostas abertas no instrumento de pesquisa utilizado demandou muito tempo de análise, uma vez que foram mais de 400 respostas dissertativas a serem interpretadas. Apesar disso, não viabiliza uma pesquisa de maior porte.

Embora os sujeitos que compuseram o cerne desta tese tenham sido os formados via Programa Universidade para Todos turma 2005, a análise geral acerca dos ingressantes dessa turma evidenciou um grupo de bolsistas que perderam a bolsa por diversas situações como pôde ser observado na figura 29. Este grupo mereceria um estudo de modo a comparar-se as dificuldades por eles encontradas com as dificuldades relatadas pelos egressos respondentes ao questionário. Este estudo oportunizaria entender o porquê da perda da bolsa e desenvolver estratégias para que esse alunado permanecesse na IES.

Outra limitação de cunho relevante refere-se ao instrumento de pesquisa utilizado, ou seja, ao questionário. Este, embora tenha questões adaptadas do NSSE e do REFLEX, apresentou suas limitações quando da análise das respostas, pois as respostas fechadas indicadas, muitas vezes, não apresentavam a mesma quantidade de opções e/ou a mesma ordem nas escalas, necessitando serem adaptadas e organizadas de modo a ser possível o estabelecimento das correlações necessárias a este estudo. Há a necessidade de uma reorganização nas opções de respostas e na estrutura das questões, pois segundo Porter (2011) as questões oriundas do NSSE são muito amplas, o que dá entendimento dúbio aos respondentes, corroborando para com o baixo *Alpha* encontrado. Também há a necessidade da ampliação de questões relacionadas à aprendizagem ativa e colaborativa, bem como no enriquecendo experiências educacionais. Ampliação esta acordada com atividades desenvolvidas pelos acadêmicos dentro da realidade brasileira de seus cursos.

Ainda em relação ao questionário, questões como: trabalho parcial ou integral e primeiro membro da família a graduar-se necessitam ser acrescentadas da opção até um salário mínimo e meio na questão referente à remuneração atual. Tais acréscimos são consideráveis, pois proporcionariam, uma melhor análise correlacional entre a renda anterior e a após a graduação, bem como com a satisfação apresentada pelos egressos.

As limitações apresentadas podem ser entendidas como incentivos a futuras pesquisas, pois com um instrumento de pesquisa aperfeiçoado, a análise se torna mais rápida, podendo então ser estendida para um universo maior, ou seja, mais instituições e diferentes universos de estudantes participando conjuntamente em uma mesma pesquisa. Sugere-se, também, estudos longitudinais junto aos egressos, de modo a acompanhar o percurso destes na sociedade, bem como os impactos nela ocorridos após maior tempo de graduação. Outros

estudos podem ser realizados de modo a identificar as razões da não utilização de todas as bolsas ofertadas pelo PROUNI.

Novas pesquisas, podem então denotar o papel dos estudantes no que tange a aspectos particulares de desenvolvimento do conhecimento, aspectos estes tão valiosos a serem investigados, melhor entendidos e desvelados para as gerações futuras de modo a melhor entender as questões sobre a influência das universidades para a transformação da sociedade, no âmbito da saúde, da economia e do bem estar das pessoas.

Estudar a questão do comprometimento para entender as transformações nas demandas e nas práticas universitárias assim como no perfil dos estudantes em geral deve ser uma preocupação da Educação e das políticas educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação Superior. Começar as considerações finais com o título reflete os resultados encontrados na pesquisa desenvolvida nesta tese. Assim, o comprometimento do estudante tomado como cerne nesta investigação, mostrou em diversos momentos, quer na interlocução teórica, quer durante a análise dos dados, que tem influência na aprendizagem, na superação das dificuldades, no sucesso alcançado e na inclusão do aluno PROUNI na Universidade bem como na sociedade, aparecendo como condição chave durante o percurso acadêmico, permeando a dimensão processo, pertencente ao Modelo de Análise para o Sistema de Educação Superior envolvendo o aluno do Programa Universidade para Todos.

Falando deste Modelo, lembra-se a teoria que envolve as dimensões da qualidade da Educação Superior. A entrada, o processo e os resultados, todas três tendo o egresso PROUNI 2005 como objeto de atenção, pois este contempla a dimensão entrada, através de um Programa de Ação Afirmativa; a dimensão percurso, ou seja, a permanência na IES que foi viabilizada pela bolsa integral disponibilizada pelo PROUNI, sendo que o percurso o envolveu num mundo transitório entremeado de ações até sua saída, vista como dimensão resultado que se apresenta positivamente sob diversos aspectos.

A associação entre a teoria e os sujeitos de pesquisa foi resultado da lógica teórica apresentada entre ambos, ou seja, a percepção empírica inicial fundamentou-se na estrutura da teoria desenvolvida por Harvey (2004-2011) e Entwistle (2005). Entretanto, os objetivos, hipótese e indicadores delineados, não estavam explicitamente ligados com as três dimensões, pelo menos não em um primeiro momento, no entanto, no decorrer das análises, no amadurecimento destas, os resultados foram transitando nas dimensões, foi um ir e vir constantes, apurando os resultados oriundos das análises nas dimensões entrada, processo e saída.

Assim, hipóteses, objetivos, problema e tese transitam nas dimensões, tornando este trabalho, talvez, sem paradas, mas como um contínuo de respostas e associações que se ligam e se completam no todo desta tese. Portanto, as hipóteses traçadas nesta tese foram respondidas.

A **Hipótese 1**: O comprometimento do estudante PROUNI como fator de superação das dificuldades encontradas no percurso acadêmico é comprovada, pois os egressos ao apontarem as dificuldades encontradas associam-nas a ações que evidenciam a relação entre comprometimento e superação das dificuldades. Apontam, dentre as dificuldades, a questão do tempo, o desejo de maior disponibilidade de tempo para dedicação aos seus estudos, o que denota alunos comprometidos com sua aprendizagem, desejosos de superar os obstáculos e de alcançar o sucesso. Quem sente a necessidade de maior tempo para estudar está preocupado com sua aprendizagem, com os resultados obtidos e desejados dentro da Universidade, logo com a formação que este espaço pode proporcionar quando as oportunidades oferecidas são usufruídas com afinco.

O comprometimento do estudante com a aprendizagem/(formação) se reflete na sua empregabilidade e na sua satisfação com o trabalho, correspondente à **hipótese 2**, foi comprovada através da correlação estatisticamente significativa entre satisfação e remuneração salarial e fazer o mesmo curso se pudessem começar novamente; o grande número de egressos satisfeitos com seu trabalho atual; a maioria dos formados estar trabalhando na área de formação. Ainda tem-se a análise das respostas discursivas que, através das falas apresentadas, comprova a relação entre o comprometimento investido com a aprendizagem e os resultados advindos da sua graduação.

Passar pela Universidade constituiu um caminho pelo qual o comprometimento interveio para uma melhor aprendizagem, implicando esta na formação e/ou na empregabilidade que está refletindo na qualidade do trabalho e na melhoria da qualidade de vida dos egressos PROUNI 2005 em foco nesta pesquisa. Isto é justificável, pois uma educação de nível superior proporciona o desenvolvimento de competências fundamentais para o aumento da produtividade e para o avanço na e da sociedade como um todo.

No âmbito socioeconômico, nota-se que quanto maior o nível da educação formal e do comprometimento investido para tal, diminuem as probabilidades de o beneficiado ser pobre ou vir a sê-lo. Isso não é o ponto final, pois a Educação é o principal recurso de superação da pobreza e das causas estruturais que a reproduzem, pois intervém para a diminuição do baixo rendimento no trabalho, para o acesso às ferramentas da vida digital, a saída da marginalidade sociocultural, a continuidade dos estudos e melhores resultados da educação de seus descendentes.

A **hipótese 3**: O PROUNI melhora a inclusão de seu egresso na sociedade, foi comprovada, pois observa-se a correlação estatisticamente significativa apresentada entre empregabilidade e satisfação com seu trabalho, bem como o percentual de egressos

empregados, o qual corresponde a mais de 90% dos respondentes. Os depoimentos dissertativos dos participantes da pesquisa comprovam esta hipótese, pois afirmam como ponto positivo do PROUNI a formação por ele proporcionada, a qual lhes permite melhor colocação no mercado de trabalho, a inclusão na sociedade, a satisfação, a qualidade de vida, a influência e incentivo que uma pessoa com formação em nível superior desencadeia no meio familiar e no entorno de seu dia a dia.

A relação entre educação e inclusão social parece estar sendo decisiva, pois está promovendo maior equidade no âmbito de oportunidades e de qualidade da educação, o que favorece a igualdade de oportunidades em relação ao acesso ao trabalho, à participação cívica e cultural, assegurando, assim, uma ordem mais justa e meritocrática, dando aos sujeitos oriundos de classes menos favorecidas um sentido maior de pertencimento na sociedade. Isso representa um vínculo maior entre os mundos do trabalho e da educação, elo este essencial na integração social.

Para que a inclusão social ocorra é mister que a sociedade perceba a Educação como requisito fundamental e decisivo no que compete igualar oportunidades e promover a meritocracia, pois desta forma as pessoas têm a opção e condição de desenvolver suas capacidades usando-as de forma produtiva e no exercício da cidadania.

A **hipótese 4**: Os estilos de aprendizagem apresentados pelos egressos PROUNI estão correlacionados entre si, foi comprovada no que se refere à correlação estatisticamente significativa entre eles, entretanto, o reduzido número de egressos em cada curso não possibilitou a verificação de alguma correlação entre as áreas de cursos e os estilos de aprendizagem.

O acesso à Educação Superior, de pessoas de diferentes origens e classes socioeconômicas, em especial as com menor poder aquisitivo, contempla a responsabilidade social das IES, e refere-se a **hipótese 5** desta Tese. A hipótese foi comprovada pois a Universidade ao abrir as portas ao Programa Universidade para Todos oportunizou o ingresso de pessoas oriundas de classes menos favorecidas, bem como de diferentes origens e culturas, características essas analisadas e descritas nas tabelas de análises demográficas. Além do acesso, a Universidade apresenta resultados, ou seja, 198 egressos até o início do segundo semestre de 2010, bem como os que ainda estavam em curso (186) até esta mesma data, mostrando, assim, a responsabilidade social desenvolvida pela Instituição de Ensino Superior em foco nesta tese.

Isso representa saber que uma igualdade verdadeira só é possível com a igualdade de oportunidades de acesso garantido para todos, sem discriminação social, econômica, racial,

cultural entre outras. Significa, também dar oportunidades sem perder o foco de que as oportunidades são dadas a quem tem potencial de responder positivamente a elas, ou seja, é acreditar na capacidade do ingressante PROUNI, é compreender que o investir no “diferente” não é inócuo enquanto se acreditar e perceber que eles têm potencial de fazerem e darem o melhor de si. Isso ficou confirmado na superação das dificuldades por estes alunos enfrentadas, pois suas estratégias de ação foram motivadas pela projeção que eles tinham acerca do futuro imediato ou longínquo, isto é, suas vontades, suas motivações, suas ambições, e tantos outros fatores, os tornaram estudantes comprometidos com a aprendizagem. Portanto, reconhecer a igualdade de acesso não é a aspecto central, mas sim reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e reconhecer como processo e como ponto de chegada as diferenças no aprendizado, ou seja, reconhecer que as pessoas são diferentes e aprendem em tempo e intensidades diferentes. Assim, acompanhar o tempo médio de realização do curso, a média e o desempenho acadêmico, também, comprovam a responsabilidade social da Instituição, pois esta percebe as diferenças no tempo de aprendizado bem como nos resultados apresentados por cada aluno.

Nesta direção, o PROUNI oportuniza a permanência do estudante na IES, isto significa dizer que este Programa colabora para com a diminuição da evasão na Universidade. Portanto, o oferecimento de oportunidades de acesso a serviços e bens, dentro de um sistema que beneficie a todos, não somente aos mais favorecidos pelas suas características ou condições na sociedade, está representando a inclusão social sob o viés educacional do acesso e da permanência a qual é fortalecida e garantida pela concessão da bolsa PROUNI. Portanto, a inclusão social está apresentando mudanças, ou seja, impactos no interior das IES.

Diante de tais conclusões confirma-se que os egressos PROUNI, turma 2005 apresentam indicadores de comprometimento respondendo aos objetivos aqui propostos.

Desta forma o objetivo geral analisar o comprometimento do aluno bolsista do Programa Universidade para Todos – PROUNI, com a sua aprendizagem, e os impactos que esse perfil acadêmico pode desencadear na universidade e na sociedade, foi contemplado. Isso é justificável pois foram analisadas nesta pesquisa as características iniciais, tais como condições socioeconômicas, raça, sexo, escolaridade dos pais, ou seja, as características demográficas dos egressos em questão foram apresentadas pela estatística descritiva. Foi analisado, também, o percurso acadêmico do estudante que compreendeu o desempenho e a média acadêmica, o tempo de permanência até a integralização do curso. Foram identificadas correlações entre os indicadores de comprometimento e entre os indicadores de impacto na sociedade: inclusão, como já explanados na hipótese 3 acima. Foram identificados os

impactos gerados tanto no contexto acadêmico como fora dele, pelo novo perfil acadêmico: aluno PROUNI, como já denotado na confirmação das hipóteses 2, 3 e 5. Foram, identificadas correlações internas entre os estilos de aprendizagens segundo estímulos sociológicos e fisiológicos. Desta forma, os objetivos específicos foram, também, contemplados.

Após a investigação realizada nesta TESE, pode-se dizer que uma pré-condição para a transformação social de uma nação é a oferta de oportunidades educacionais para os grupos minoritários, desfavorecidos de condições culturais, econômicas e sociais de modo a favorecer que estes alcancem posições sociais melhores.

O acesso e a permanência no Ensino Superior devem ser entendidos como uma interação entre características estruturais da sociedade, políticas conjunturais e ações realizáveis ao alcance das universidades, marcadas por uma dinâmica que atenda os segmentos que não chegam ao vestibular e são desprovidos de recursos econômicos e culturais. Neste sentido, incorporar um paradigma econômico que harmonize e amplie a igualdade de oportunidades fomentando uma maior inclusão social é um dos propósitos da Educação. Isso é justificável pois há ampla aceitação de que o capital humano de uma nação, as inovações e ideias dele oriundas são os motores centrais do crescimento econômico de um país.

Volta-se então para, a responsabilidade da Educação Superior como fonte de mudanças, bem como agente de mudanças, ou seja, ela tem a capacidade para preparar um profissional qualificado e adaptável ao mundo do trabalho, contemplando as mais diferentes profissões, entre elas os futuros governantes e professores para a Educação Básica; tem a capacidade de gerar novos conhecimentos, bem como transformar e adaptar os já existentes de acordo com as necessidades de cada local; tem a influência na (re)construção de valores, atitudes, normas e ética indispensáveis para a fundamentação estrutural do capital humano necessário para uma sociedade melhor.

O Programa Universidade para Todos tem respondido às suas expectativas iniciais. Pode ser encarado como um caminho pelo qual, via acesso, e no qual, via permanência, os estudantes de grupos minoritários podem desenvolver suas aptidões e produzirem-se profissionais. Isto é, a força das exigências do mundo moderno impõem à universidade uma nova dinâmica de clientela, um novo apreço ao aprendiz, a seus sentimentos, opiniões, um novo apreço à sua pessoa, logo, um desabrochar de comprometimentos do estudante para com a sua aprendizagem.

Pode-se, então, ver o Programa como um agente transformador da Educação Superior no Brasil, pois contribui para a transformação desta, uma vez que oportuniza o acesso de

grupos minoritários a esse nível de Ensino, bem como contempla as exigências laborais do mercado de trabalho, pois a maioria dos graduados encontram-se atuando na área de formação. Isso significa dizer que houve equilíbrio entre a demanda e a oferta laboral. Entretanto, o sucesso do Programa depende de todos os envolvidos nele, em especial, o comportamento do protagonista, ou seja, seu comprometimento, pois afinal, só aprende quem quer aprender, só aproveita as oportunidades quem quer deixar de ser o “diferente” para fazer a diferença na Universidade e na Sociedade.

Nesta direção, o problema de pesquisa aqui proposto foi respondido, isto é, o comprometimento do aluno PROUNI com sua aprendizagem está SIM relacionado com o sucesso de sua formação, e o egresso do Programa Universidade para Todos CAUSA impactos na universidade e na sociedade.

As respostas positivas e estes questionamentos confirmaram a Tese: ***Os resultados reais ou potenciais na formação do egresso PROUNI estão relacionados ao comprometimento desse perfil estudantil com a sua aprendizagem***, evidenciando, assim que, neste estudo o valor dos resultados obtidos de uma formação acadêmica foi o mais importante preditor de comprometimento do estudante para com a sua aprendizagem e isto é o mais significativo dos achados que emergiram desta investigação.

REFERÊNCIAS

AASA. American Association of School Administrators. **Learning styles: Putting research and common sense into practice.** Arlington, VA: 1991.

ALBERG, Joni et al. **Educational approaches and options for integrating students with disabilities: A decision tool.** Triangle Park, NC: Research Triangle Institute, 1992.

ALERJ – Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2000. **LEI Nº 3524, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2000.** Dispõe sobre os Critérios de Seleção e Admissão de Estudantes da Rede Pública Estadual de ensino em Universidades Públicas Estaduais e dá outras Providencias. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>> Acesso em: 12 de ago. 2009.

_____. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2001. **LEI Nº 3708, DE 09 DE NOVEMBRO DE 2001.** Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>> Acesso em: 12 de ago. 2009.

ANAYA, Guadalupe. College experiences and student learning: The influence of active learning, college environments, and cocurricular activities. **Journal of College Student Development**, v. 37, n. 6, p. 611-622, 1996.

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. **Informe Estudiantes: titulados universitarios y mercado laboral.** Proyecto REFLEX. Madrid, 2008. Disponível em: <www.aneca.es> Acesso em 05 de set. 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O Debate Contemporâneo Sobre os Paradigmas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 129-146.

APTER, Michael J. **Motivational styles in everyday life: a guide to reversal theory.** Washington, DC: American Psychological Association, 2001.

_____. Interactive Glossary – Basic Concepts in Reversal Theory, 2003. **Reversal Theory Society.** Disponível em: <http://www.reversaltheory.org/RT_TheoryGlos.htm> Acesso em: 22 de ago. 2009.

ARTHUR, Lore, et al. The context of higher education and employment: comparisons between different European countries. **Centre for Higher Education Research and Information.** The Open University. London, 2008. Disponível em: <http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2008/rd22_08/rd22_08_2.pdf> Acesso em: 15 de ago de 2011.

ASTIN, Alexander W.; HOLLAND, J. L. The environmental assessment technique: A way to measure college environments. **Journal of Educational Psychology**, v. 52, p. 308-316, 1961.

ASTIN, Alexander W. **Preventing Students from Dropping out**. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 1975.

_____. **Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge**. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 1977.

_____. Student involvement: A development theory for higher education. **Journal of College Student Personnel** v. 25 n. 2, p. 297-308, 1984.

_____. **Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and practices in Higher Education**. California: Jossey-Bass, 1985.

_____. **Assessment For Excellence: The Philosophy And Practice Of Assessment And Evaluation In Higher Education**. New York: American Council on Education Oryx Press Series on Higher Education, (Hardcover), 1993.

BABBIE, Earl. **The Practice of Social Research**. Seventh Edition. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1995.

BAIRD, John R. Quality: what should make higher education “higher”? **Higher Education Research and Development**, v. 7, n. 2, p. 141-152, 1988.

BANDLER, Richard; GRINDER, John. **Frogs into princes: neuro linguistic programming**. New York: Moab; Utah: Real People Press, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTH, Roland S. A personal vision of a good school. **Phi Delta Kappan**, n. 71, p. 512-571, 1990.

BAXTER MAGOLDA, Márcia B. Cocurricular influences on college students’ intellectual development. **Journal of College Student Development**, v. 33, p. 203-213, 1992.

BEAN, John. P. **Nine themes of college student retention**. In: A. SEIDMAN (Ed.), *College student retention: Formula for student success*. Washington, DC: ACE and Praeger, 2005. p. 215-244

BECKER, Gary S. **Human Capital**. Chicago: Chicago University Press, 1975.

BIGGS, John Burville. Dimensions of study behavior: Another look at a.t.i. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, p. 68–80, 1976.

_____. Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. **Higher Education**. v. 8, p. 381–394, 1979.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BOOTH, Wayne. C.; COLOMB, Gregory.C. ; WILLIAMS, Joseph.M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BÓS, Ângelo José Gonçalves. **EpiInfo sem mistérios: um manual prático**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOZEMAN, Barry; GAUGHAN, Monica. Job Satisfaction among University Faculty: Individual, Work, and Institutional Determinants. **Journal of Higher Education**, v. 82, n. 2 p. 154 - 186 mar./apr. 2011.

BRAIO, Ann. **Effects of incrementally introducing learning-style strategies on special education and low-achieving general education intermediate students' structural analysis and attitude test scores**. Doctoral dissertation. St. John's University, 1995.

BRANTON, Paul. **The Comfort of Easy Chairs**. Stevanage, Hertfordshire, England, The Furniture Industry Research Association, 1966.

_____. **Behaviour, body mechanics, and discomfort**. In: GRANDJEAN, E. (Ed.): Proceedings of the Symposium on Sitting Posture. London, Taylor and Francis, 1969. p. 202-213.

BRASIL. Decreto nº. 8.659 de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 05 de abril de 1911. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698> htm> Acesso em: 12 de ago. 2009.

_____. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=193920>> Acesso em 08 de abr. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 19 de mar. 2010.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 23.12.1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 10.01.2001 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em 06 de maio 2009.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, 2005. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm> Acesso em: 06 de 19 mar. 2010.

_____. Portaria nº. 301, de 30 de janeiro de 2006. Dispõe sobre a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos – CONAP, 2006. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/portaria_nr_301_2006.pdf> Acesso em: 06 de jun. 2010.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>> Acesso em 01 de nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Especial de Avaliação SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: Inep, 2007b.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 25.04.2007c.

_____. Resolução CNE/CES nº 2 – CNE Conselho Nacional de Educação; CES Câmara de Educação Superior, de 18 de junho de 2007. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 19 de junho de 2007d, Seção 1, p. 6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf> Acesso em 26 de fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual ENADE 2008**, 2008a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/enade/Manual_enade_2008.pdf> Acesso em 01 de nov. 2008.

_____. National Report of Brazil 2008. The Development of Education. **Inclusive Education: The way of the future**. 48th Session of the International Conference on Education Geneva – Switzerland, November 25th to 28th 2008b.

_____. Novo ENEM. ACS – Assessoria de Comunicação Social. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**, 2009a. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>> Acesso em 10 de ago. de 2009.

_____. **Bolsistas revelam em pesquisa as vantagens da graduação**. Quarta-feira, 06 de maio de 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13346:bolsistas-revelam-em-pesquisa-as-vantagens-da-graduacao&catid=212> Acesso em: 18 de abr. 2010.

_____. Projeto de Lei nº 8035/2010 Aprova o **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm> Acesso em: 29 de out. de 2011.

_____. **Comissão de Educação, Cultura e Esporte**. Audiência Pública, 2011b. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/sil-pdf/Comissoes/Permanentes/CE/Resultados/20110831EX043.pdf>> Acesso em: 07 de set. de 2011.

BRASIL/MEC. **Enfrentar e Vencer Desafios:** educação superior. Brasília: Secretaria de Educação Superior/MEC, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/enfr.pdf> Acesso em: 10 de abr. 2010.

_____. **Segunda etapa tem 355 mil inscritos para bolsas de estudo.** Assessoria de Imprensa da Sesu, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15143:segunda-etapa-tem-355-mil-inscritos-para-bolsas-de-estudo-&catid=212&Itemid=86> Acesso em 10 de abr. 2010.

BRENNAM, John; KING, Roger; LEBEAU, Yann. **The role of universities in the transformation of societies:** an international research project. London: CHERI/ACU, 2004. Disponível em: <www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf> Acesso em: 31 de jul. de 2011.

BRUFFEE, Kenneth A. **Collaborative learning:** Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993.

BURKE, Karen. **Impact of learning-style strategies on mathematics.** In: DUNN, R.; S GRIGGS, S. (Eds) Synthesis of the Dunn and Dunn learning styles model research: who, what, when, where and so what – the Dunn and Dunn learning styles model and its theoretical cornerstone. New York: St John's University, 2003.

BUZAN, Tony; BUZAN, Barry. **The Mind Map Book.** How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. London: BBC Books, 1993.

CABRERA, Alberto F.; COLBECK C. L.; TERENCEZINI, Patrick T. Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las practicas de enseñanza en el aula: El caso de ingeniería, p. 105-128. Javier Vidal. (Ed.). **Indicadores para la universidad: información y decisiones.** Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

_____. Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning. **Research in Higher Education**, v. 42, n.3, p. 327-352, 2001.

CABRERA, Alberto F. et al. Campus racial climate and the adjustment of students to college: A comparison between White students and African American students. **Journal of Higher Education**, v. 70 n. 2, p. 134-160, 1999.

CABRERA, Alberto. F.; LA NASA, Steven. Classroom teaching practice: Ten lessons learned. In: W. De VRIES (Ed.). **Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior.** Spain, Madrid: Netbiblo, 2005. p. 129-151.

CABRERA, Alberto; WEERTS, D. J.; ZULICK, B. Making an Impact with Alumni Surveys. In: D. WEERTS; J. VIDAL. **Reframing the Benefits of Alumni Surveys:** Lessons from the United States and Europe. New Directions for Institutional Research. San Francisco: Jossey-Bass Publishing, 2005. p.5-17.

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury; CASTAÑEDA, Maria B. The role of finances in the persistence process: A structural model. **Research in Higher Education**, v.33, n.5, p.571-593, 1992.

CAPES. **Campeões do Enem ganham bolsas para universidade da Espanha.** Ministério da Educação, 05 de abril de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15293:campeoes-do-enem-ganham-bolsas-para-universidade-da-espanha&catid=212&Itemid=86> Acesso em: 17 de jun. 2010.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación.** Hacia una investigación educativa crítica. La Coruña: Ediciones Morata, S. L., 1995.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite imperial.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASHMORE, Ellis et al. **Dicionário das relações étnicas e raciais.** São Paulo: Summus, 2000.

CASTAÑEDA, Maria B. et al. **Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS – Un libro práctico para investigadores y administradores educativos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CASTRO, Marta L.S. de. Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

CLARK, Thomas F. **Individualized Education.** In. The Modern American College. Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society. California: Jossey-Bass, 1981.

CHICKERING, Arthur. W.; GAMSON, Zelda F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. **AAHE Bulletin**, mar., p. 3–7, 1987.

COFFIELD, Frank et al. **Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review,** 2004. Disponível em: <www.LSRC.ac.uk: Learning and Skills Research Centre>. Acesso em: 30 de maio 2009.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educ. Soc.** vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999.

CORDEIRO, Nadir Radoll; VALENTINA, Luiz V. O. Dalla; POSSAMAI, Osmar. A utilização do Balanced Scorecard na otimização de processos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 21 E VI INTERNATIONAL CONFERENCE ON INDUSTRIAL ENGENNERING AND OPERATIONS MANAGEMENT, 6., 2001, Salvador/BA. **Anais...**Salvador, 2001.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80).** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURRY, Lynn. **Integrating concepts of cognitive learning style: A review with attention to psychometric standards.** Ottawa, Ontario, Canada: Canadian College of Health Science Executives, 1987.

_____. Patterns of learning style across selected medical specialities. **Educational Psychology**, v. 11 n. 3 e 4, p. 247–277, 1991.

DAUSTER, Tania. **Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade.** In: Encontro Anual da ANPOCS, 27, 2003, Caxambu, p. 1-22.

DAVIS, Keith; NEWSTROM, John W. **Comportamento humano no trabalho.** Uma abordagem psicológica. São Paulo: Pioneira, 1992.

DE VRIES, Wietse et al. Conclusiones a Contrapelo. La Aportación de Distintas Carreras Universitarias a la Satisfacción en el Empleo. **Revista de la Educación Superior**. v. XXXVII (2), n. 146, Abril-Junio de 2008, p. 67-84.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** Nova York: Plenum Press, 1985.

DIFINI, Cristiane Dornelles Remião. **Avaliação da satisfação e motivação dos técnico-administrativos em uma instituição de ensino superior: Um estudo de caso.** 2002. 86f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

DUARTE, Juliana. No coração do país. **Revista Ensino Superior**, n. 109, p. 27, nov. 2007.

DUNN, Rita. **Response to the [LSRC] project team on the Dunn and Dunn learning style model.** Personal communication, 2003a. Disponível em: <www1.lsbuac.uk/lluplus/docs/reports/LSRC_1540_final.pdf> Acesso em: 20 de jun. 2009.

_____. The Dunn and Dunn learning style model and its theoretical cornerstone. In: R. DUNN; S. GRIGGS (Eds). **Synthesis of the Dunn and Dunn learning styles model research: who, what, when, where and so what – the Dunn and Dunn learning styles model and its theoretical cornerstone.** New York: St John’s University, 2003b, p. 1-6.

DUNN, Rita; DUNN, Kenneth. **Teaching students through their individual learning style.** Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall, 1978.

_____. **Practical approaches to individualizing staff development for adults.** Westport, CT: Greenwood, 1998.

_____. **The complete guide to the Learning Styles Inservice System.** Boston: Allyn and Bacon, 1999.

DUNN, Rita; DUNN, Kenneth; PERRIN, Janet. **Teaching young children through their individual learning styles.** Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc., 1994.

DUNN, Rita et al. A meta analytic validation of the Dunn and Dunn Learning Styles Model. **Journal of Educational Research**, v. 88, n. 6, p. 353-361, 1995.

DURHAN, Eunice R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ENTWISTLE, Noel James; HANLEY, M.; HOUNSELL, D. Identifying distinctive approaches to studying. **Higher Education**, v. 8, p. 365–380, 1979.

ENTWISTLE, Noel James. **Styles of learning and teaching: an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers**. Chichester; New York: Wiley, 1981.

_____. **Teaching and the quality of learning in higher education**. In: ENTWISTLE, Noel James (Ed.) *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge, 1990.

_____. Learning and Studying: Contrasts and Influences. In: **Creating the Future Perspectives on Educational Change**. Compiled and Edited by Dee Dickinson New Horizons for Learning, 1991.

_____. Contrasting perspectives on learning. In: F. MARTON; D.J. HOUNSELL; N. ENTWISTLE (Eds). **The Experience of Learning**. 2. ed. Edinburgh: Academic Press, 1997.

_____. Improving teaching through research on student learning. In: JJF Forrest (Ed.) **University teaching: international perspectives**. New York: Garland, 1998.

_____. **The use of research on student learning in quality assessment**. Julho de 2005. Disponível em: <<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/ocslid-publications/islass-entwistle.cfm>> Acesso em 23 de jul. 2009.

ENTWISTLE, Noel James; RAMSDEN, Paul. **Understanding student learning**. London: Croom Helm; New York: Nichols Publishing Company, 1983.

ENTWISTLE, Noel J.; ENTWISTLE, A. C.; TAIT, H. Academic understanding and contexts to enhance it: a perspective from research on student learning. In: T. DUFFY; D. JONASSEN (Eds). **The Design of Constructivist Learning Environments**. Berlin: Springer Verlag, 1992.

ENTWISTLE, Noel; MCCUNE, Velda. The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 4, p. 325-345, 2004.

ESTILO. In: **DICIONÁRIO on-line Michaelis da Língua Portuguesa**, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=estilo>> Acesso em: 04 de jul. 2009.

EVANS, Nancy J. A framework for assisting student affairs staff in fostering moral development. **Journal of Counseling and Development**, v. 66, p. 191-193, 1987.
FELDER, Richard M. Matters of Style. **ASEE Prism**, v. 6, n. 4, p. 18-23, 1996.

FELDER, Richard M.; SILVERMAN, Linda. K. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engineering Education**, v. 78, n.7, p. 674-681, 1988.

FELICETTI, Vera Lucia. **Um estudo sobre o problema da matofobia como agente influenciador nos altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. **Quality in Higher Education and the Process Dimension**: student engagement in this context. In: LASA2010 – XXIX Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino-Americanos. Toronto – Canadá, October 6-9, 2010; Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2010/files/3722.pdf>> Acesso em: 02 de set. de 2011.

FELICETTI, Vera Lucia et al. Social Inclusion: Affirmative Action and the new ENEM in Brazilian Higher Education. In: **6th International Workshop on Higher Education Reforms. State and Market in Higher Education Reforms**: Trends, Policies, and Experiences in Comparative Perspective, 2009, México, D. F. Anais ... México, D. F.: Center for Research and Advanced Studies Department of Educational Research – CINVESTAV. November 9 – 11, 2009.

FELICETTI, Vera Lucia; GIRAFFA, Lucia M.M. Auxiliando a Evitar a Formação do Sentimento de Matofobia: um desafio constante In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 v. CD-1.

FELICETTI, Vera Lucia; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Aprendizagem matemática e a relação entre formação docente, práticas metodológicas e matofobia**. Em: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. XIII CIAEM-IACME, Recife, 26-30 de junho, Brasil, 2011.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. **O Comprometimento do Estudante com a Aprendizagem** – Onde está o Estado da Arte. In. ANPEDSUL - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em educação e inserção social. Itajaí: Univali, 2008.

_____. Do Compromisso ao Comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 23 - 44, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155018479002>> e em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500002&lang=pt> Acesso em 26 de out. de 2011.

FERREIRA, Sérgio; VELOSO, Fernando A. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 33, p. 481-513, 2003.

_____. Intergenerational mobility of wages in Brazil. **Brazilian Review of Econometrics**, v. 26, n. 2, p. 181-212, 2006.

FINDER, Morris e GATES Jr, Henry Louis. **Educating America. How Ralph W. Tyler Taught América to Teach**. Publicado por Greenwood Publishing Group, 2004

Disponível em:

<<http://books.google.com/books?id=ckIaTAr5yMkC&pg=PA134&lpg=PA134&dq=tyler+ralph+%2B+time+on+task&source=bl&ots=vbt7s3nfcg&sig=AnM6q6nMFhXSA6Cp9C8Zyix>>

MzRY&hl=ptBR&ei=vr0VSsGMNpSu8ASR6p3HAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3#PPP1,M1> Acesso em: 21 de maio 2009.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. **Access of Higher Education in Brazil: Critical Issues and Perspectives**. Paper presented to the 30th ANNUAL EAIR FORUM 24 to 27 August 2008 Copenhagen, Denmark, 2008.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FRIEDLANDER, Jack; MACDOUGALL, Peter. **Achieving Student Success through Student Involvement**, 1991. Disponível em:
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Achieving+Student+Success+through+Student+Involvement.&ERICExtSearch_SearchType_0=ti&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1239831993222&searchtype=basic> Acesso em 15 de abr. 2009.

FOA, Uriel G., et. al. **Resource Theory**. Explorations and Applications. San Diego, Calif.: Academic Press, Inc., 1993.

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. Inclusão : um panorama maior. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo, Memnon/Senai, 1997. p. 137-141.

FRY, Heather. Quality judgements and quality improvement, **Higher Education Quarterly**, v. 49, n. 1, 1995.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan/abr. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GREB, Fran M. Learning styles study group: Program for change. **Education View-points: A New Movement in Education, 17910**. Jamesburg: New Jersey Principals and Supervisors Association, 1997. p. 22-24.

GREGORC, Anthony F. Learning/Teaching Styles: Their Nature and Effects. In: **Student Learning Styles. Diagnosing and Prescribing Programs**, Reston, V. A.: National Association of Secondary School Principals, 1979. p. 19-26.

_____. **Inside Styles: Beyond the Basics**. Columbia, C. T.: Gregorc Associates, Inc., 1985.

_____. **Frequently asked questions on style**, 2002 Disponível em:
<www.gregorc.com/faq.html> Acesso em: 26 de ago. de 2009.

GREENAWALT, Kent. **Discrimination and Reverse Discrimination**. New York: Knopf, 1983.

GRIGGS, Dorothy et al. A challenge for nurse educators: Accommodating nursing students' diverse learning styles. **Nurse Educator**, v. 19 n. 6, p. 41-45, 1994.

GRIGNON, Claude; GRUEL, Louis. **La vie étudiante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999. Disponível em:

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2837_t1_0184_0000_3> Acesso em: 11 de set. de 2011.

GROCHOW, Jerrold M. **Cognitive Style as a Factor in the Design of Interactive Decision-Support Systems**. Doctoral dissertation, Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, 1973.

GUGEL, Maria Aparecida. Políticas Públicas, Ordem Social, Inclusão Social. In: **Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Ações Inclusivas de Sucesso**. Minas Gerais, 2004.

HADDAD, Fernando. Fala do Ministro da Educação em entrevista concedida à **Revista Fórum & Negócios**, 2008.

_____. **Haddad apresenta novo modelo de ingresso ao Ensino Superior**. Março de 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&catid=212&id=12835:haddad-apresenta-novo-modelo-de-ingresso-ao-ensino-superior&option=com_content&view=article> Acesso em 21 de set. de 2011.

HADDAD, Sérgio; SILVA, Camilla Croso. **Educação para Todos: agora vai?** ABONG, 2000. Disponível em: <<http://www.amazoniatreasures.com/hp/capadir/educacao/dakar.htm> > Acesso em: 29 de abr. 2010.

_____. Realizing the intended outcomes of Brown: High-achieving African American male undergraduates and social capital. **American Behavioral Scientist**, v. 51 n. 7, p. 1-24, 2008.

HARPER, Shaun R.; QUAYE, Stephen John. **Student Engagement in Higher Education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations**. New York: Routledge, 2009.

HARPER, Shaun R. Realizing the intended outcomes of Brown: High-achieving African American male undergraduates and social capital. **American Behavioral Scientist**, v. 51, n.7, p. 1-24, 2008.

HARVEY, O. J.; HUNT, David; SCHRODER, Harold. **Conceptual Systems and Personality Organization**. New York: Wiley, 1961.

HARVEY, Lee; GREEN, D. Defining quality, **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 18, n. 1, 1993.

HARVEY, Lee. Qualidade Analítica Glossário, **Quality Research International**, 2004-2011. Disponível em: <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> Page atualizado 8> De junho de 2011, 14:43. Copyright Lee Harvey, 2011. Acesso em: 25 de ago. 2011.

HILSDORF, Carlos. O que é empregabilidade? **Artigo Site Artigonal**. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/marketing-pessoal-artigos/o-que-e-empregabilidade-597930.html>> Acesso em: 25 de ago. de 2011.

HM Treasury. **Productivity in the UK: the evidence and the Government's approach**. London: UK Treasury, 2000.

HONEY, Peter; MUMFORD, Alan. **The learning styles helper's guide**. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd., 2006.

HUDSON, Liam. **Contrary Imaginations**. Middlesex, England: Penguin Books, 1966.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: Querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

HUNT, David E. Learning Style and Students Needs: An Introduction to Conceptual Level. In: **Student Learning Styles**. Diagnosing and Prescribing Programs. Reston, V. A.: National Association of Secondary School Principals, 1979. p. 27-38.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007-2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#indicadores> Acesso em: 04 de jun. 2011.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2010: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766> Acesso em: 04 de ago. 2011.

INEP. **Inep/MEC divulga os novos indicadores de qualidade das instituições de ensino superior brasileiras**, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/institucional/news09_06.htm> Acesso em: 19 de jun. 2010.

INEP/MEC/Deed. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília, 2010.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Versão preliminar publicada em 13/01/2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 11 de out. de 2011.

JACKSON, Chris J. **Manual of the Learning Styles Profiler**, 2002. Disponível em: <www.psi-press.co.uk> Acesso em: 27 de ago. 2009.

_____. **Using the hybrid model of learning in personality to predict performance in the workplace**. 8 th IOP Conference, Conference Proceedings, Manly, Sydney, Australia, 2528 June, 2009 p. 7579. Disponível em: <<http://www.cymeon.com/publications/default.asp>> Acesso em: 27 de ago. 2009.

JOHNSTON, Brenda; LITTLE, Brenda. Socio-Biographical Background and Educational Path. In.: TEICHLER, Ulrich. (Ed). **Careers of University Graduates: views and experiences in comparative Perspectives**. Netherlands: Springer, 2007.

KANT, Immanuel. **Filosofia de la Historia**. Buenos Aires: Editorial Nova, 1958.

KEEFE, James W. Learning Style: An Overview. In: **Student Learning Styles**. Diagnosing and Prescribing Programs. Reston, V.A.: National Association of Secondary School Principals, 1979. p. 1-18.

KEEFE, James W.; JENKINS, John M. **Personalized Instruction: Changing Classroom Practice**. Larchmont, NY: EYE on Education, 2000.

KERLINGER, Fred. **Foundations of behavioral research: educational and psychological inquiry** New York: Holt Rinehart and Winston, 1964.

_____. **Foundations of behavioral research: educational and psychological inquiry** New York: Holt Rinehart Ed., 1984.

KIRBY, Patricia. Cognitive styles, learning style, and transfer skill acquisition. **Information Series n. 195**, National Center for Research in Vocational Education. Columbus, OH: The Ohio State University, 1979.

KIS, Viktoria. Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. In: **Internship at the Education and Training Policy Division, Directorate for Education, OECD** for the period July-August 2005.

KLAVAS, Angela. In Greensboro, North Carolina: Learning style program boosts achievement and test scores. **The Clearing house**, v. 67, n. 3, p. 149-151, 1993.

KNIGHT, Peter; YORKE, Mantz. **Assesment, Learning and Employability**. London, 2003.

KOCH, Kortland R. A Conversation with Dr. Rita Dunn. In: **Institute for Learning Styles Journal**, v. 1, p. 1-11, 2007.

KOLB, David. **The Learning Style Inventory: Technical Manual**. Boston: McBear, 1976a.

_____. Management and learning Processes. **California Management Review**, v. 18, n. 3, p. 21-31, 1976b.

_____. Learning Styles and Disciplinary differences. In: CHICKERING, A. W.; Associates. **The Modern American College**. Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. p. 232-255.

_____. **Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

KUH, George D. **Higher-Impact Educational Practices: What they are? Who has access to them and Why they matter?** Washington: Association of American Colleges and Universities, 2008.

_____. The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. **New Directions for Institutional Research**, v. 2009 n. 141, p.5-20, 2009.

KUH, George D.; SCHUH, J. H.; WHITT, E. J.; Associates. **Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Personal Development Outside the Classroom.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

KUH, George D.; PALMER, M.; KISH, K. The value of educationally purposeful out-of-class experiences. In: T. L. Skipper & R. Argo (Eds.). **Involvement in campus activities and the retention of first-year college students.** The First-Year Experience Monograph Series. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transitions, n. 36, p.19-34, 2003.

KUH, George D., et al. NSSE Technical and Norms Report. Bloomington, In: **Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning**, 2001.

KUH, George D., et al. **Assessing Conditions to Enhance Educational Effectiveness: The Inventory for Student Engagement and Success.** San Francisco: Jossey-Bass, 2005a.

KUH, George D., et al. **Student Success in College: Creating Conditions That Matter.** San Francisco: Jossey-Bass, 2005b.

KUH, George D., et al. Unmasking the Effects of Student Engagement on College Grades and Persistence. **Journal of Higher Education**, v.79, n. 5, p.540–563, 2008.

LIMA, Anderson de Moura. **Aprendizagem e Ensino na Análise do Comportamento**, 2007. Disponível em: <<http://analiseesintese.blogspot.com/2007/01/aprendizagem-e-ensino-na-analise-do.html>> Acesso em: 25 de ago. 2009.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. **Naturalistic Inquiry.** Newbury Park: SAGE Publications, 1985.

LOMAS, Laurie. **Does the development of mass education necessarily mean the end of quality?** Paper presented at The Sixth QHE Seminar: The End of Quality? Birmingham, p. 25-26, 2001.

MACMURREN, Harold. Learning style and state law. **The learning Consultant Journal**, v. 13, p. 21-24, 1992.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004 845. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12 de abr. 2006.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. **British Journal of Educational Psychology**. v. 46, p. 4–11, 1976.

_____. Approaches to learning. In: MARTON, F., HOUNSELL, D. J.; ENTWISTLE, Noel. J. (Eds.), **The Experience of Learning** 2. ed., Scottish Academic, Edinburgh, UK, 1997. p. 39–58.

MEC/INEP. **Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980 – 1998.** Brasília: 2000a.

MEC/INEP. **Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação – 1999**. Brasília: 2000b.

MEC/INEP/DEED. **Censo da Educação Superior 2008**: resumo técnico. Brasília – Distrito Federal, 2009.

MEC/INEP/DEED. **Censo da Educação Superior 2009**: resumo técnico. Brasília – Distrito Federal, 2010.

MEC/INEP/DEED. **Censo da Educação Superior 2010**: resumo técnico. Brasília – Distrito Federal, 2011.

MENNE, John W. Techniques for Evaluating the College Environment. **Journal of Educational Measurement**, v. 4, n. 4, p. 219-225, 1967.

MERWIN, Jack C. Historical Review of Changing Concepts of Evaluation. In: R. L. TYLER (Ed.). **Educational Evaluation: New Roles, New Methods: The Sixty-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II**. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

MESSICK, Samuel. The nature of cognitive styles: problems and promise in educational practice. **Educational Psychologist**, v. 19, n. 2, p. 59–74, 1984.

_____. Style in the Organization and Defense of Cognition. In: COLLIS, Jand M.; MESSICK, Samuel. **Intelligence and Personality. Bridging the Gap in Theory and Measurement**. Nova Jersey: Taylor e Francis e-Library, 2008. p. 263-276

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael A. **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook 2. ed.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

MILGRAM, Roberta; DUNN, Rita; PRICE, Gary. **Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective**. West Port, CT: Praeger, Publishers, 1993.

MILLER, Alan. Toward a typology of personality styles. **Canadian Psychology**, v. 29, p. 263-283, 1988.

_____. Personality types, learning styles and educational goals. **Educational Psychology**, v. 11 n.3 e 4, p. 217–238, 1991.

MILLS, C.Wright. A elite do poder: militar, econômica e política. In: Wright MILLS. **Sociologia**. Coletânea organizada por Heloísa Rodrigues Fernandes. São Paulo: Ática, 1985. p. 62-80.

MIDDLEHURST, Robin; WOODLHOUSE, D. Coherent Systems for External Quality Assurance, **Quality in Higher Education**, v. 1, n. 3, 1995.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em Música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música.** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. The quality of higher education: isomorphism, diversity and fairness, **Interface _ Comunicação, Saúde, Educação**, v.5, n. 9, p. 89-102, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Editora-Chefe. **Enciclopédia de PEDAGOGIA Universitária: Glossário**, vol. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

_____. Internacionalização da Educação Superior e Qualidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Inovação e qualidade na Universidade = innovation and quality in the University.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Qualidade na educação superior: tendência do século. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

_____. **Rankings de Desempenho na Avaliação da Educação Superior: tendências da contemporaneidade.** In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOROSINI, Marília C.; SOUSA, Andréia da S.Q. **Limites e Desafios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Foi apresentado no CIES Colóquio Internacional sobre Ensino Superior, com o tema central: Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade. Feira de Santana, 26 a 29 de outubro de 2008, na Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. A Educação no Terceiro Milênio. **Educação.** Porto Alegre, Ano XXVI, Especial, p.43 – 58, Set. 2003.

NARDI, Henrique Caetano. **Ética, trabalho e subjetividade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NEWSTROM, John W.; DAVIS, Keith. **Organizational Behavior: Human Behavior at Work.** New York: McGraw-Hill, 1993.

NORDVALL, Robert.C.; BRAXTON, John M. An alternative definition of quality of undergraduate college education, **Journal of Higher Education**, v. 67, n. 5, 1996.

OECD. **Thematic Review of Tertiary Education: synthesis report.** Paris: OECD, v. 1, 2008a. Special Features: Governance, Funding, Quality, an international conference to present the results of the OECD. Thematic Review of Tertiary Education in Lisbon on 3-4 April 2008. Disponível em: <www.sourceoecd.org/education/9789264046528> Acesso em: 15 de mar. 2010.

OECD. **Thematic Review of Tertiary Education: synthesis report.** Paris: OECD, v. 2, 2008b. Synthesis Report of the Tertiary Education for the Knowledge Society, an international conference to present the results of the OECD Thematic Review of Tertiary

Education in Lisbon on 3-4 April 2008. Disponível em:
<<http://www.oecd.org/dataoecd/59/37/40330439.pdf>>. Acesso em: 15 de maio 2008.

ORTEGA y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

PACE, Charles Robert; STERN, G. G. An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. **Journal of Educational Psychology**, v. 59, p. 269-277, 1958.

PACE, Charles Robert. **CUES college and university environment scales**. Princeton, N. J.: Educational Testing Service, 1963.

_____. **An Evaluation of Higher Education: Plans and Perspectives**, 1969. Disponível em:
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=robert+pace&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult>
>Acesso em: 07 de abr. 2009.

_____. **Better Information for Student Choice. UCLA: Who Goes? What's It Like?** Reports – Research, 1976. Disponível em:
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=robert+pace&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult>
> Acesso em: 07 de abr. 2009.

_____. **Measuring outcomes of college: Fifty years of findings and recommendations for the future**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979a.

_____. **The Other Side of Accountability: Measuring Students' Use of Facilities and Opportunities. AIR Forum 1979 Paper**. Speeches/Meeting Papers; Reports – Research, 1979b. Disponível em:
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=robert+pace&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult>
>Acesso em: 07 de abr. 2009.

_____. **Measuring the Quality of Undergraduate Education**. Reports - Research; Speeches/Meeting Papers, 1981. Disponível em:
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=robert+pace&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult>
>Acesso em: 07 de abr. 2009.

_____. **Achievement and the Quality of Student Effort. National Commission on Excellence in Education (ED)**. Washington, DC, 1982. Disponível em:
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=robert+pace&searchtype=basic&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&pageSize=10&eric_displayNtriever=false&eric_displayStartCount=91&_pageLabel=RecordDetails&objecId=0900019b80047798&accno=ED227101&_nfls=false> Acesso em: 07 de abr. 2009.

_____. **Measuring the quality of college student experiences**. Higher Educational Research Institute, Graduate School of Education, University of California, 1984.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil**; 2007 – 2008. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2008.

PASCARELLA, Ernest. T. College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis. In: J. C. SMART (Ed.). **Higher Education: Handbook of Theory and Research**. New York: Agathon, 1985.

PASCARELLA, Ernest T.; TERENCEZINI, Patrick T. **How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research**, v. 1. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____. **How College Affects Students: A Third Decade of Research**, v. 2. São Francisco: Jossey-Bass: A Wiley Imprint, 2005.

PASK, Andrew Gordon Speedie. **Conversation, Cognition, and Learning**. New York: Elsevier, 1975.

_____. Styles and strategies of learning. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, p.128–148, 1976a.

_____. Conversational techniques in the study and practice of education. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, p. 12-25, 1976b.

_____. Learning strategies, teaching strategies and conceptual or learning style. In Schmeck, R. (Ed.), **Learning Strategies and Learning Styles**, Plenum, New York, p. 83 –100, 1988.

PÉCAUT, Daniel. **Os Intelectuais e a Política no Brasil: Entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

PISA. In: *SBPC – Jornal da Ciência* – Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Rio de Janeiro, 03 de dez. 2006.

PORTER, Stephen R.. Do college student surveys have any validity? **Review of Higher Education**, v. 35, n. 1, p. 45-76, 2011.

PROVA BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Prova Brasil, 2006** Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?c=CPesquisa&m=ver>> Acesso em: 20 de abr. 2011.

REID, Gavin. **Learning styles and inclusion**. London, Thousand Oaks, New Delhi: P.C.P and A SAGE publications Company, 2005.

REST, James R. Research on moral judgment in college students. In: GARROD, A. (Ed.), **Approaches to moral development**. New York: Teachers College Press, 1993. p. 201-213.

RICHARDSON, John T. E. Meaning orientation and reproducing orientation: a typology of approaches to studying in higher education? **Educational Psychology**, v. 17, n. 3, p. 301–311, 1997.

RIDING, Richard J. **School learning and cognitive style**. London: David Fulton, 2002.

RIDING, Richard J.; CHEEMA, I. Cognitive Styles – Na overview and integration. **Educational Psychology**, v. 11, p. 193 – 215, 1991.

RIDING, Richard J.; RAYNER, S. **Cognitive Styles and Learning Strategies**. London: David Fulton Publishers, 1998.

RIDING, Richard J. et al. Working Memory, Cognitive Style and Academic Attainment. In: R. NATA (Ed.), **Progress in Education**, v. 5, p. 1-19. New York: Nova Science Publishers, 2002.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz; RIBEIRO, José Luis Duarte; SILVA, Waldir Rufino da. A Responsabilidade Social em IES: Uma Dimensão de Análise do Sinaes. In: **Revista Gestão Industrial**, v. 02, n. 04, p. 112-123. Ponta Grossa: UTFPR, 2006.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização**. Passo Fundo: universidade de Passo Fundo, 2006.

SANT'ANNA, Anderson de Souza. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: Uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração**. 2002. 366f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2002.

SCHWARTMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTMAN, Simon, BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SCHWARTZ, Suzana. De Objetos a Sujeitos da Relação Pedagógica: a pesquisa na sala de aula. In.: MORAES, Roque e LIMA, Valderéz Marina do Rosário (orgs.). **Pesquisa em Sala de Aula – tendências para a Educação em Novos Tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SCHOMBURG, Harold; TEICHLER, Ulrich. **Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduates Surveys from 12 Countries**. Dordrecht: Springer, 2006.

SCHOMBURG, Harold; TEICHLER, Ulrich. **Employment Outcomes of Young Graduates in Europe and Japan – Empirical Evidence from CHEERS and REFLEX**. International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel), 2008.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: **Georg Simmel: sociologia**. (organização de Evaristo Moraes Filho). SP: Ática, 1983, p. 165-181.

SINAES. **Da Concepção à Regulamentação**. Brasília: INEP/MEC, 2009.

SISPROUNI. **Bolsistas por região, 2011**. Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsistas_por_regiao.pdf> Acesso em 08 de set. 2011.

_____. **Bolsas ofertadas por ano, 2011.** Disponível em:
<http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf> Acesso em 08 de set. 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 2. ed. São Paulo; Cortez, 2005.

STELZER, John; KINGSLEY, Edward. Axiomatics as a paradigm for structuring subject matter. **Instructional Science**, 1975. Springer Netherlands, 2004. p. 383-450.

SUNNASY, Dharmadeho. **Quality Audit Handbook.** Quality Assurance & Accreditation Division Tertiary Education Commission, Reudit Mauritius, 2004. Disponível em:
<http://tec.intnet.mu/PDF%20downloads/QA_Handbook.pdf> Acesso em 16 de mar. 2010.

TAYLOR, Raymond G. **Effects of learning style responsive versus traditional staff development on the knowledge and attitudes of urban and suburban elementary school teachers.** Doctoral dissertation, St. John's University, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEICHLER, Ulrich. **Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives.** Series Higher Education Dynamics, v. 17, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 111, n. 50, jul./set. 1968. p. 21-82.

THIES, Armin. A brain-behavior analysis of learning styles. In: **Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs.** Reston, VA: national Association of Secondary School Principals, 1979. p. 55-62.

TINTO, Vincent. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.** Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.** Chicago: University of Chicago Press, 1993, 2. ed.

_____. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. **NACADA, Journal**, v. 19, n. 2, p. 5-10, 2000.

_____. Moving from theory to action. In: A. SEIDMAN (Ed.), **College student retention: Formula for student success.** Washington, DC: American Council on Education and Praeger, 2005. p. 333-371.

TYLER, Ralph Winfred. **Basic Principles of Curriculum and Instruction.** Chicago: University of Chicago Press, 1949.

TYLER, Ralph Winfred, et.al. **Impact of Testing on Student Development.** Papers were presented at the Michigan School Testing Conference. The University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, 1969. Disponível em:

<http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/62/0c.pdf> Acesso em: 21 de maio 2009.

TORRES, Vasti; HOWARD-HAMILTON, Mary F.; COOPER, Diane L. Identity development of diverse populations: Implications for teaching and administration in higher education. **ASHE-ERIC Higher Education Report**, v.29, n. 6. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

TRAMONTIN, Raulino. **Modelo proclamado e funcionamento real das universidades emergentes reconhecidas no Brasil na década de oitenta**. Canoas: Ulbra, 1998.

TRAVIS JR., Martin B. **Elite**. In: Dicionário de Ciências Sociais. Coordenação Benedito Silva. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1986.

TRUJILLO, Victor. **Pesquisa de mercado: qualitativa & quantitativa**. São Paulo: Scortecci, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Conferência Mundial sobre Ensino Superior, 1998.

UNESCO PRESSE N° 2001-35. **Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación**. Oficina de Información Pública para América Latina y el Caribe, 2001. Disponível em: <<http://www.iesalc.org>> Acesso em: 13 de mar. 2001.

UNESCO. **Financial crisis threatens to set back education worldwide, UNESCO report warns**, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/financial_crisis_threatens_to_set_back_education_worldwide_unesco_report_war ns-1/back/18276/> Acesso em: 19 de jun. 2010.

VAN, Wynem, E. A. Information processing styles: One size doesn't fit all. **Nurse Educator**, 22(5), 44-50, 1997.

VILA, Luis E.; ARACIL, Adela G.; MORA, J. G. The Distribution of Job Satisfaction Among Young European Graduates: Does the Choice of Study Field Matter? **The Journal of Higher Education**, v. 78, n. 1 jan/fevr, 2007.

VROEIJENSTIJN, A. I. (Ton Vroeijenstijn). Governments and University: opponents or Allies in Quality Assurance? **Higher Education Review**, v. 27, n. 3, 1995.

WAGNER, Rudolph F. **Successful devices in teaching study habits**. J. Weston Walsh Publishing, 1961.

WATTY, Kim. When will Academics Learn about Quality? **Quality in Higher Education**, v. 9, n. 3, 2003.

WOLSEY, Thomas DeVere; FISHER Douglas. **Learning to Predict and Predicting to Learn: Cognitive Strategies and Instructional Routines**. Boston: Pearson, 2009.

WOODLHOUSE, David. Quality and Quality Assurance, Quality and Internationalisation. In: **Higher Education**, OECD-IMHE, 1999.

WOLNIAK, Gregory C.; PASCARELLA, Ernest. T. The effects of college major and job field congruence on job satisfaction. **Journal of Vocational Behavior**, v. 67, 2005, p. 233-251.

YORKE, Mantz. **Employability in higher education: what it is – what it is not**. Learning & Employability. Series one. London, 2006.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAFFARONI, Cecília. **Impactos da Universidad Responsable**. Reunión AUSJAL – Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en America Latina, Caracas, junio 2007. Disponível em: <<http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=1135>> Acesso em 06 de dez. 2007.

APÊNDICE 1**CARTA DE APRESENTAÇÃO 1**

Porto Alegre, agosto de 2010.

Prezada Coordenadora do PROUNI:

Sou estudante do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e estou realizando uma pesquisa a fim de obter dados para minha tese de doutorado. Minha pesquisa envolve a primeira turma de alunos ingressantes ao Ensino Superior pelo sistema PROUNI (Programa Universidade ara Todos), e objetiva perceber como o comprometimento desse perfil de aluno contribui para com o seu sucesso acadêmico, bem como perceber a relação desse comportamento e os possíveis resultados obtidos e/ou conquistados no mercado de trabalho após graduados. Para isso, meu trabalho pretende ser desenvolvido em três momentos: 1) A realização de um grupo focal com 6 a 8 alunos PROUNI ingressados nesta Universidade no ano de 2005; 2) Uma análise da “vida acadêmica” dos alunos PROUNI ingressados em 2005, como por exemplo a média geral de desempenho, reprovações, faltas, em suma, tudo o que puder ser observado durante o percurso acadêmico desses alunos; 3) Farei uso de um questionário que será enviado via web para os alunos que concordarem participar da pesquisa. Mediante o apresentado, coloco meu interesse em realizar essa pesquisa em sua Instituição de ensino. Assim, necessito de sua permissão e colaboração para o desenvolvimento dessa pesquisa de campo.

As informações obtidas nessa pesquisa de campo são de caráter estritamente científico e sob esse viés serão analisadas, portanto toda e qualquer informação obtida acerca dos respondentes serão sigilosas.

Agradeço desde já sua colaboração!

Atenciosamente,

Marília Costa Morosini
Diretora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul – PUCRS

Marcos Villela Pereira
Diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Vera Lucia Felicetti
Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS

APÊNDICE 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisa intitulada **COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE: UM ELO ENTRE A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO SOCIAL** tem por objetivo identificar ações relacionadas com atividades de aprendizagem que denotem a intensidade e a qualidade do comprometimento do aluno PROUNI (Programa Universidade ara Todos), durante seu processo de ensino e aprendizagem, e objetiva, ainda, perceber como o comprometimento do aluno contribui para seu sucesso acadêmico, bem como os possíveis resultados obtidos e/ou conquistados no mercado de trabalho após graduados. Este estudo envolve a primeira turma de ingressantes ao Ensino Superior pelo sistema PROUNI (turma 2005), e fará uso de um questionário que contém perguntas fechadas, semi-abertas e abertas. O estudo será desenvolvido através da análise das respostas oriundas do questionário. Este estudo observa todas as recomendações éticas de manutenção do anonimato e da confidencialidade dos dados, que serão utilizados para fins científicos e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos. A sua participação é totalmente voluntária.

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são a Dra. Marília Costa Morosini, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (fone 3320-3635) e Vera Lucia Felicetti doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (fone 3387-8821) e garantem o anonimato dos dados colhidos que serão utilizados apenas nesta pesquisa. O telefone do Comitê de Ética da PUCRS é 3320-3345.

Eu, _____, egresso PROUNI, turma 2005, concordo em participar como voluntário do estudo acima descrito, respondendo ao questionário, e declaro que estou ciente de suas principais características e objetivos.

Data: ____/____/____

Prfa. Dra. Marília Costa Morosini

Vera Lucia Felicetti

Respondente

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ALUNO PROUNI – QPAP1

As respostas das questões a seguir poderão contribuir para a melhoria do processo do PROUNI, na Instituição de Ensino Superior que você se formou. As questões 5 até 24 foram adaptadas de NSSE, e usadas com a permissão de The College Student Report, National Survey of Student Engagement – NSSE, Copyright 2001 – 10 The Trustees of Indiana University.

Você concorda responder as questões que seguem?

- Sim
- Não

1 - Sexo

- Masculino
- Feminino

2 - Usando as categorias do censo do IBGE - 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual a sua cor ou raça?

- Branca
- Parda
- Preta
- Amarela
- Indígena

3 - Qual é o nível de estudo de seu pai?

- Não frequentou a escola
- Frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- Concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- Concluiu o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)
- Concluiu o Ensino Médio
- Concluiu o Ensino Superior
- Tem o título de Mestre
- Tem o título de Doutor
- Tem o título de Pós-doutor

4 - Qual é o nível de estudo de sua mãe?

- Não frequentou a escola
- Frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- Concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- Concluiu o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)
- Concluiu o Ensino Médio
- Concluiu o Ensino Superior
- Tem o título de Mestre
- Tem o título de Doutor
- Tem o título de Pós-doutor

EM SUA EXPERIÊNCIA ENQUANTO ALUNO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MARQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA (OU DISCORDÂNCIA) EM CADA UM DOS SEGUINTE ITENS REFERENTES A UM SEMESTRE LETIVO (ENTENDENDO QUE CADA ITEM DA QUESTÃO 5 ATÉ A 10 CORRESPONDE AO SEU COMPORTAMENTO). 5 - Você fez perguntas que contribuíram para com discussões em sala de aula.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

6 - Você se reuniu com colegas fora sala de aula para preparar as tarefas.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

7 - Você trabalhou com colegas ou em grupo em atividades durante as aulas.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

8 - Você foi tutor ou foi tutorado por outros colegas.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

9 - Você discutiu ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

10 - Você fez apresentações em aula.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

As questões 11, 12 e 13 referem-se a quantidade de livros lidos por você durante seu percurso acadêmico. 11 - Número de livros sugeridos no referencial teórico.

- Nenhum
- 1 - 4
- 5 - 10
- 11 - 20
- Mais de 20

12 - Número de livros texto

- Nenhum
- 1 - 4
- 5 - 10
- 11 - 20
- Mais de 20

13 - Número de livros lidos por conta própria (que não foram atribuídos em aula) para o enriquecimento acadêmico.

- Nenhum
- 1 - 4
- 5 - 10
- 11 - 20
- Mais de 20

As questões 14, 15 e 16 referem-se a quanto você escreveu durante o seu percurso acadêmico.

14 - Relatórios, textos, artigos ou trabalhos com menos de 5 páginas.

- Nenhum
- 1 - 4
- 5 - 10
- 11 - 20
- Mais de 20

15 - Relatórios, textos, artigos ou trabalhos de 5 a 19 páginas.

- Nenhum
- 1 - 4
- 5 - 10
- 11 - 20
- Mais de 20

16 - Relatórios, textos, artigos ou trabalhos com mais de 20 páginas.

- Nenhum
- 1 - 4
- 5 - 10
- 11 - 20
- Mais de 20

Em uma semana típica de 7 dias, aproximadamente quantas horas você dedicou para as seguintes atividades? (número de horas semanais) 17 - Preparando-se para as aulas estudando sozinho.

- 0
- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25
- 26 - 30
- Mais de 30

18 - Preparando-se para as aulas lendo.

- 0
- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25
- 26 - 30
- Mais de 30

19 - Preparando-se para as aulas escrevendo.

- 0
- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15

- 16 - 20
- 21 - 25
- 26 - 30
- Mais de 30

20 - Preparando-se para as aulas assistindo vídeos.

- 0
- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25
- 26 - 30
- Mais de 30

21 - Preparando-se para as aulas usando programas de computador.

- 0
- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25
- 26 - 30
- Mais de 30

22 - Preparando-se para as aulas usando jogos (atividades práticas) que reforçam os conteúdos estudados.

- 0
- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25

- 26 - 30
- Mais de 30

23 - Preparando-se para as aulas ouvindo CDs educativos, palestras ou similares.

- 0
- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25
- 26 - 30
- Mais de 30

24 - Preparando-se para as aulas através de outras atividades não mencionadas acima.

- 0
- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25
- 26 - 30
- Mais de 30

25 - Assinale o que você fez durante seu percurso acadêmico (opções múltiplas).

- Realizei estágios
- Estudei no exterior
- Realizei curso de língua estrangeira
- Participei de atividades extracurriculares

26 - Qual o curso que você concluiu?

27 - Você trabalhou durante o período acadêmico?

- Sim
- Não

28 - Se você respondeu sim na questão anterior, marque quanto tempo.

- Menos de um ano
- Mais de um ano e menos de 2
- Mais de 2 anos e menos de 3
- Mais de 3 anos e menos de 4
- Mais de 4 anos

29 - Você continua no mesmo trabalho?

- Sim
- Não

30 - Se você respondeu que sim na questão anterior, responda se você teve aumento salarial após se formar.

- Sim
- Não

31 - Você está trabalhando agora?

- Sim
- Não

32 - Seu trabalho é relacionado com sua formação acadêmica?

- Sim
- Não

33 - Qual a remuneração do seu trabalho atual?

- Até R\$ 1.020,00
- De R\$ 1.021,00 até R\$ 2.040,00
- De R\$ 2.041,00 até R\$ 3.060,00

- Mais de R\$ 3.061,00

34 - Qual a remuneração familiar atual?

- Até R\$ 1.020,00
- De R\$ 1.021,00 até R\$ 2.040,00
- De R\$ 2.041,00 até R\$ 3.060,00
- Mais de R\$ 3.061,00
- Não moro mais com a família

35 - Qual sua satisfação com seu trabalho atual?

- Totalmente satisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Nem satisfeito nem insatisfeito
- Parcialmente insatisfeito
- Totalmente insatisfeito

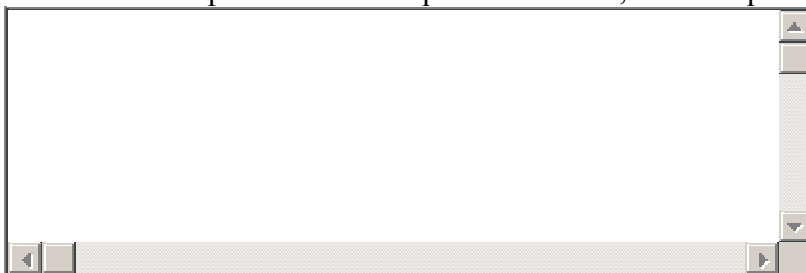
36 - Se você pudesse começar de novo, você faria o mesmo curso?

- Definitivamente sim
- Provavelmente sim
- Provavelmente não
- Definitivamente não

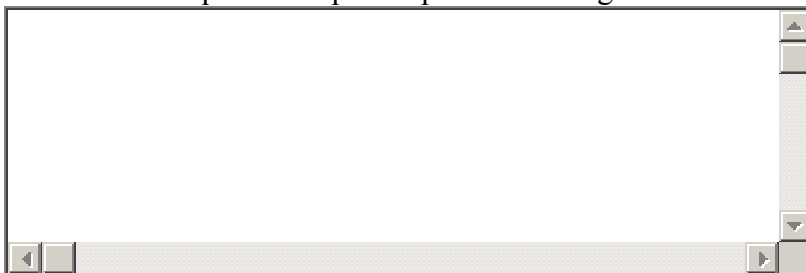
37 - Você fez algum curso (ou está fazendo) após o término da graduação?

- Sim
- Não, mas pretendo voltar a estudar.
- Não e não pretendo voltar a estudar

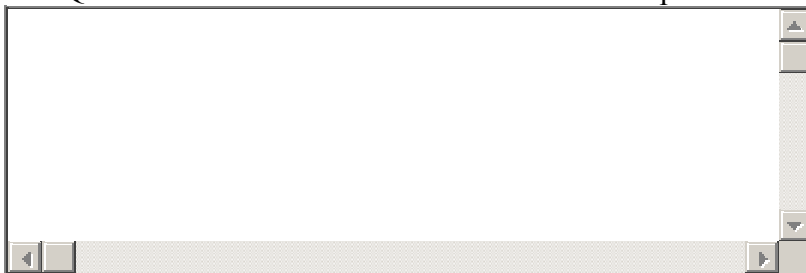
38 - Se você respondeu SIM na questão anterior, escreva qual é o curso.



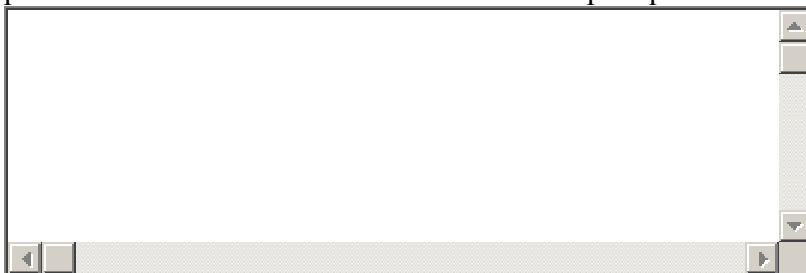
39 - A seu ver quais os aspectos positivos e negativos do PROUNI?



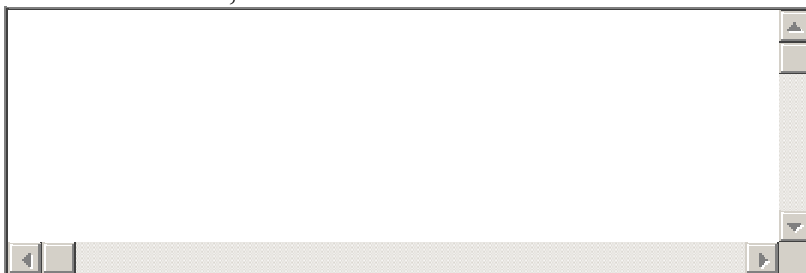
40 - Quais as dificuldades encontradas durante seu percurso acadêmico?



41 - Sua experiência enquanto bolsista PROUNI incentivou ou incentiva positivamente outras pessoas no seu meio familiar ou social. Exemplifique.



42 - Se você quiser complementar suas respostas acerca de suas experiências enquanto bolsista PROUNI, sinta-se à vontade.



Enviar

Powered by [Google Docs](#) [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APÊNDICE 4

Curso de ingresso e curso em 2010/2 dos ingressantes PROUNI - 2005

Área do MEC	Disciplinas	Fr. curso de entrada	Fr. Curso em 2010/2	Perc. de saída (%)
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	15	15	3,049
Ciências Exatas e da Terra	Análise e Des. de Sist.	4	3	0,61
	Ciência da Computação	8	8	1,626
	Sistema de Informação	13	13	2,642
	Matemática	5	5	1,016
	Tecnologias Digitais	3	3	0,61
	Química	5	5	1,016
Ciências Sociais Aplicadas	Adm. de Empresas	74	71	14,431
	Administração	10	12	2,439
	Comércio Exterior	20	19	3,862
	Ciências Contábeis	27	28	5,691
	Ciências Econômicas	8	9	1,829
	Arquitetura e Urbanismo	5	6	1,22
	Design de Produção	5	5	1,016
	Relações Públicas	7	7	1,423
	Jornalismo	5	5	1,016
	Publicidade e Propaganda	5	5	1,016
	Hotelaria	1	1	0,203
	Secretariado	5	5	1,016
	Gestão de Pessoa	3	3	0,61
	Gestão de Agronegócio	2	2	0,407
	Gestão Imobiliária	1	1	0,203
	Gestão Pública	2	2	0,407
	Gestão de Míc. e Peq. Emp.	2	2	0,407
	Serviço Social	7	7	1,423
Turismo	9	9	1,829	
Moda e Estilo	4	5	1,016	
Direito	58	59	11,992	
Ciências Humanas	Geografia	8	9	1,829
	Filosofia	7	6	1,22
	História	7	7	1,423
	Pedagogia	24	24	4,878
	Psicologia	7	7	1,423
	Pedagogia EAD	8	8	1,626
Ciências da Saúde	Enfermagem	5	5	1,015
	Medicina	3	3	0,61
	Nutrição	7	7	1,423
	Educação Física	17	16	3,252
	Fisioterapia	6	6	1,22
	Farmácia	6	6	1,22
Linguística - Letras e Artes	Educação Artística	5	4	0,813
	Letras	13	13	2,642
Engenharias e Tecnologias	Polímeros	4	4	0,813
	Produção Moveleira	3	3	0,61
	Automação Industrial	6	6	1,22
	Engenharia Química	5	5	1,016
	Engenharia de Alimentos	5	5	1,016
	Engenharia Ambiental	5	5	1,016
	Engenharia Elétrica	6	6	1,22
	Engenharia de Materiais	5	5	1,016
	Engenharia Mecânica	7	7	1,423
Engenharia de Produção	10	10	2,033	
TOTAL		492	492	100,00

Fonte: FELICETTI (2011)

APÊNDICE 5

Curso de formação dos egressos PROUNI – 2005 segundo gênero

Área do MEC	Disciplinas/Curso	Masculino		Feminino		Total	
		Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	1	0,505	5	2,53	6	3,03
Ciências Exatas e da Terra	Análise e Des. de Sistemas	1	0,505	0	0	1	0,505
	Ciência da Computação	1	0,505	0	0	1	0,505
	Sistema de Informação	3	1,52	0	0	3	1,52
	Matemática	0	0	2	1,01	2	1,01
	Tecnologias Digitais	0	0	0	0	0	0
	Química	1	0,505	1	0,505	2	1,01
Ciências Sociais Aplicadas	Administração de Empresas	5	2,53	12	6,06	17	8,59
	Administração	0	0	1	0,505	1	0,505
	Comércio Exterior	2	1,01	1	0,505	3	1,52
	Ciências Contábeis	1	0,505	9	4,54	10	5,05
	Ciências Econômicas	1	0,505	4	2,02	5	2,53
	Arquitetura e Urbanismo	2	1,01	2	1,01	4	2,02
	Design de Produção	0	0	2	1,01	2	1,01
	Relações Públicas	0	0	0	0	0	0
	Jornalismo	1	0,505	2	1,01	3	1,52
	Publicidade e Propaganda	1	0,505	1	0,505	2	1,01
	Hotelaria	0	0	1	0,505	1	0,505
	Secretariado	0	0	4	2,02	4	2,02
	Gestão de Pessoa	0	0	2	1,01	2	1,01
	Gestão de Agronegócio	1	0,505	1	0,505	2	1,01
	Gestão Imobiliária	0	0	0	0	0	0
	Gestão Pública	1	0,505	1	0,505	2	1,01
	Gestão de Mic. e Peq. Emp.	2	1,01	0	0	2	1,01
	Serviço Social	0	0	3	1,52	3	1,52
	Turismo	1	0,505	4	2,02	5	2,53
	Moda e Estilo	0	0	5	2,53	5	2,53
Direito	8	4,04	23	11,61	31	15,66	
Ciências Humanas	Geografia	1	0,505	5	2,53	6	3,03
	Filosofia	0	0	0	0	0	0
	História	2	1,01	2	1,01	4	2,02
	Pedagogia	0	0	18	9,09	18	9,09
	Psicologia	0	0	1	0,505	1	0,505
	Pedagogia EAD	0	0	7	3,54	7	3,54
Ciências da Saúde	Enfermagem	0	0	4	2,02	4	2,02
	Medicina	0	0	1	0,505	1	0,505
	Nutrição	0	0	4	2,02	4	2,02
	Educação Física	5	2,52	5	2,53	10	5,05
	Fisioterapia	0	0	2	1,01	2	1,01
	Farmácia	0	0	0	0	0	0
Linguística - Letras e Artes	Educação Artística	1	0,505	0	0	1	0,505
	Letras	1	0	10	5,55	11	5,55
Engenharias e Tecnologias	Polímeros	1	0,505	2	1,01	3	1,52
	Produção Moveleira	1	0,505	2	1,01	3	1,52
	Automação Industrial	0	0	0	0	0	0
	Engenharia Química	0	0	2	1,01	2	1,01
	Engenharia de Alimentos	0	0	1	0,505	1	0,505
	Engenharia Ambiental	0	0	0	0	0	0
	Engenharia Elétrica	0	0	0	0	0	0
	Engenharia de Materiais	1	0,505	0	0	1	0,505
	Engenharia Mecânica	0	0	0	0	0	0
Engenharia de Produção	0	0	0	0	0	0	
Total		45	22,73	153	77,28	198	100,00

Fonte: FELICETTI (2011)

APÊNDICE 6

Curso de formação dos egressos PROUNI – 2005 respondentes ao questionário segundo gênero

Área do MEC	Disciplinas/Curso	Masculino		Feminino		Total	
		Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	1	0,75	4	2,99	5	3,73
Ciências Exatas e da Terra	Análise e Des. de Sistemas	1	0,75	0	0	1	0,75
	Ciência da Computação	1	0,75	0	0	1	0,75
	Sistema de Informação	2	1,49	0	0	2	1,49
	Matemática	0	0	1	0,75	1	0,75
	Tecnologias Digitais	0	0	0	0	0	0
	Química	1	0,75	0	0	1	0,75
Ciências Sociais Aplicadas	Administração de Empresas	3	2,24	7	5,22	10	7,46
	Administração	0	0	1	0,75	1	0,75
	Comércio Exterior	0	0	0	0	0	0
	Ciências Contábeis	1	0,75	7	5,22	8	5,97
	Ciências Econômicas	1	0,75	2	1,49	3	2,24
	Arquitetura e Urbanismo	1	0,75	2	1,49	3	2,24
	Design de Produção	0	0	2	1,49	2	1,49
	Relações Públicas	0	0	0	0	0	0
	Jornalismo	0	0	1	0,75	1	0,75
	Publicidade e Propaganda	0	0	0	0	0	0
	Hotelaria	0	0	0	0	0	0
	Secretariado	0	0	4	2,99	4	2,99
	Gestão de Pessoa	0	0	1	0,75	1	0,75
	Gestão de Agronegócio	0	0	1	0,75	1	0,75
	Gestão Imobiliária	0	0	0	0	0	0
	Gestão Pública	0	0	0	0	0	0
	Gestão de Mic. e Peq. Emp.	2	1,49	0	0	2	1,49
	Serviço Social	0	0	2	1,49	2	1,49
	Turismo	0	0	3	2,24	3	2,24
	Moda e Estilo	0	0	2	1,49	2	1,49
Direito	5	3,73	15	11,19	20	14,92	
Ciências Humanas	Geografia	1	0,75	4	2,99	5	3,73
	Filosofia	0	0	0	0	0	0
	História	2	1,49	2	1,49	4	2,99
	Pedagogia	0	0	8	5,97	8	5,97
	Psicologia	0	0	1	0,75	1	0,75
	Pedagogia EAD	0	0	7	5,22	7	5,22
Ciências da Saúde	Enfermagem	0	0	2	1,49	2	1,49
	Medicina	0	0	1	0,75	1	0,75
	Nutrição	0	0	3	2,24	3	2,24
	Educação Física	5	3,73	5	3,73	10	7,46
	Fisioterapia	0	0	2	1,49	2	1,49
	Farmácia	0	0	0	0	0	0
Linguística - Letras e Artes	Educação Artística	1	0,75	0	0	1	0,75
	Letras	0	0,75	7	4,48	7	5,22
Engenharias e Tecnologias	Polímeros	1	0,75	1	0,75	2	1,49
	Produção Moveleira	1	0,75	2	1,49	3	2,24
	Automação Industrial	0	0	0	0	0	0
	Engenharia Química	0	0	2	1,49	2	1,49
	Engenharia de Alimentos	0	0	1	0,75	1	0,75
	Engenharia Ambiental	0	0	0	0	0	0
	Engenharia Elétrica	0	0	0	0	0	0
	Engenharia de Materiais	1	0,75	0	0	1	0,75
	Engenharia Mecânica	0	0	0	0	0	0
Engenharia de Produção	0	0	0	0	0	0	
Total		32	23,9	102	76,1	134	100

Fonte: FELICETTI (2011)

APÊNDICE 7

Dados das questões 37 e 38

QP AP	Você fez algum curso (ou está fazendo)			CURSO						
	Não mas pre- fere- ndo	Não é não pre- fere- ndo	Sim	Curso de formação	Curso relacionado com a formação	Curso não relaciona- do à formação	Curso de língua s	Especiali- zação	Mestra- do	Outra facultad e
1/1			1	Pedagogia	Aperfeiçoamentos ou palestras					
2/2	2			Direito						
3/3	2			Letras						
4/4			1	Admin.	Monitoramento de sistemas de alarme pois trabalho com compra e venda nesse setor.					
5/5			1	Cien.ec					Mestrado em Administração	
6/6			1	Hist.			Espanhol	Especialização em Educação		
7/7			1	Ed. fis.				Pós-Graduação em Educação Permanente: Educação Física; Corpo, Saúde e Movimento.		
8/8	2			Design						
9/9			1	Adm.			Espanhol			
10/11	2			Direito						
11/12	2			Direito						
12/14	2			Adm.						
13/15	2			Ed. fis.						
14/18			1	Direito				pós graduação em direito do trabalho		
15/19			1	Cien.biol.	Auxiliar em Saúde Bucal					
16/20	2			Mat.						
17/22	2			Pedag.						
18/24			1	Pedag.				Pós Graduação em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar		
19/25	2			Fisioterapia						
20/26	2			Eng.alim.						
21/28			1	Pedag.			Inglês Básico I	Pós-graduação em Gestão Estratégica de Pessoas		
22/30			1	Direito				Pós Graduação em Direito Penal e Processo penal Contemporâneo		
23/31	2			Prod.mov.						
24/32	2			Direito						
25/33	2			Pedag.						
26/34			1	Adm.						Licenciatura em Espanhol.
27/36		3		Medicina						
28/37	2			Nutrição						
29/38	2			Ed.fisica						
30/40	2			Direito						
31/44			1	Psicologia				Especialização em Psicologia Clínica. Formação em Psicoterapia Psicanalítica		
32/45	2			Pedag.						
33/46	2			Geograf.						
34/47	2			Arq.urb.						
35/49	2			Secret.						
36/50			1	Letras					Mestrado	
37/52			1	turismo	Curso de sommelier		L.estrangerias			
38/53	2			Serv.social						

QP AP	Voce fez algum curso (ou está fazendo)			CURSO						
	Não mas pretendendo	Não e não pretendendo	Sim	Curso de formação	Curso relacionado com a formação	Curso não relacionado a formação	Curso de línguas	Especialização	Mestrado	Outra faculdade
39/56	2			Geograf.						
40/57			1	Biolog.						Fisioterapia
41/58			1	Geogr.				Especialização em Geografia e Meio Ambiente.		
42/59	2			Adm.						
43/60	2			Jornalismo						
44/62	2			Ed.fisica						
45/63	2			Historia						
46/64	2			Cienc.comp.						
47/65	2			Sist.infor.						
48/68			1	Cien.cont.	Cursos das novas normas contábeis.		Inglês			
49/69	2			Direito						
50/70			1	Cien.econ.			Inglês	Pós (especialização)		
51/73			1	Eng.quim.					Cursando Mestrado na UFRGS em Engenharia Química	
52/74	2			Turismo						
53/75			1	Cienc.biol.			Língua estrangeira - Italiano			
54/77	2			Eng.quim.						
55/78	2			Secret.						
56/80	2			Cienc.cont.						
57/81			1	Ed.fisica				Pós graduação em educação física: corpo, saúde e movimento		
58/83			1	Pedag.				Pós-graduação em Tecnologias na Educação. Pela UCS.		
59/86			1	Adm.empr.			Inglês			
60/88	2			Comer.ext.						
61/89			1	Hist.	Curso de LIBRAS Básico.					
62/90	2			Cien.cont.						
63/91			1	letras				Neuropsicopedagogia e educação especial inclusiva		
64/94	2			Cien.cont.						
65/97			1	Direito	Curso de preparação a carreira do ministério público.					
66/101	2			Arq.urb.						
67/102			1	Direito	Curso preparatório para concursos.					
68/103	2			Design						
68/104			1	Adm.	Formação de gerentes					
69/105	2			Adm.						
70/106			1	Gest.p.m.e.				MBA – Gestão Estratégica para Negócios		
71/108			1	Letras				Especialização em Leitura e Produção Textual.	Mestrado em Letras,	
72/109	2			Direito						
73/110			1	Ed.fisc.	Capacitação Para O Terceiro Setor					
74/112			1	Direito				Pós graduação e língua estrangeira		
75/113			1	Química					Mestrado em Tecnologia de Processos	
76/115			1	Geograf.					Mestrado Geografia	

QP AP	Voce fez algum curso (ou está fazendo)			CURSO						
	Não mas pretend o	Não e não pretend o	Sim	Curso de formação	Curso relacionado com a formação	Curso não relacionado a formação	Curso de línguas	Especialização	Mestrado	Outra faculdade
77/16	2			Sist.infor.						
78/17			1	Gest.p.m.e.						Engenharia Mecânica
79/18			1	letras				Especialização em leitura e Produção Textual		
80/19	2			Ed.art.						
81/22	2			An.des.sist.						
82/24			1	Geograf.	Cursos de formação de professores.					
83/25			1	Fisioterapia	Curso de aprimoramento em RPG e Pilates					
84/26		3		Direito						
85/28			1	Gest.pes.						Graduação em Direito
86/30			1	Polímeros					Mestrado em Materiais	
87/31	2			Prod.movel.						
88/32	2			Ed.fis.						
89/33	2			Nutrição						
90/36	2			Pedag.						
91/38			1	Ed.fisic.						Licenciatura em Educação Física
92/40	2			Cien.cont.						
93/41			1	Pedag.	Cursos relacionados a educação infantil.					
94/42	2			Moda est.						
95/43			1	Pedag.	Literatura infantil, coordenação pedagógica, jogos educativos.					
96/44	2			Arq.urb.						
97/45			1	Direito	Preparatório p/ exame OAB.					
98/48	2			Pedag.						
99/49			1	Secret.	Curso Técnico em Finanças					
100/150	2			Nutrição						
101/151	2			Letras						
102/154	2			Cien.biol.						
103/155	2			Pedag.						
104/156	2			Direito						
105/158			1	Polímeros	Auto Cad 2009.					
106/160			1	Ed.fisica	Personal Trainer biomecânica e cinesiologia da musculação avaliação física					
107/161			1	Direito				Especialização em Direito		
108/162			1	Cienc.econ.			Inglês			
109/163	2			Hist.						
110/164	2			Direito						
111/165			1	Eng.mat.					Mestrado em Materiais	
112/166			1	Direito				Pós Graduação Direito Previdenciário		
113/172			1	Secret.				Pós-graduação em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira - Inglês		
114/173			1	Enfermagem			Inglês	Pós-graduação: Gestão Participativa, Políticas Públicas e Saúde		
115/174	2			Serv.social						
116/175			1	Gest.agric.			Curso de línguas.			
117/177	2			Adm.						

QP AP	Voce fez algum curso (ou está fazendo)			CURSO						
	Não mas pre-tendo	Não e não pre-tendo	QPA P	Nãoomas pre-tendo	Não e não pre-tendo	QPAP	Nãoomas pre-tendo	Não e não pre-tendo	QPAP	Nãoomas pre-tendo
118/178			1	Prod.movel.						Estou cursando Lic. Em Física
119/179			1	Moda est.						Graduação em Comércio Internacional
120/180	2			Pedag.						
121/181	2			Direito						
122/182	2			Cienc.cont.						
123/183			1	Cienc.biol.						Faculdade Federal de Matemática
124/184			1	Ed.fisica				Pós-Graduação à distância em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Educacional.		
125/187			1	Química					CNPq de Mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais na UCS.	
126/189	2			Pedag.						
127/191			1	Turismo						Graduação em nutrição
128/192			1	Direito				Curso extensivo na Escola Superior da Defensoria Pública do Rio Grande do Sul, em nível de Pós- Graduação Lato Sensu, ano de 2010.		
129/193	2			Cienc.cont.						
130/195	2			Cienc.cont						
132/196	2			Enfermagem						
133/197			1	Adm.				Especialização em Marketing		
134/199			1	Pedag.	RESIPA Re-significar Processo Avaliativo					

Fonte: FELICETTI (2011)

APÊNDICE 8

Correlações entre indicadores de estilos de aprendizagem e grandes áreas de estudo

		SOCIOLOGICO ESTUDAR SOZINHO	SOCIOLOGICO GRUPO	FISIOLÓGICO AUDITIVO	FISIOLÓGICO VISUAL	FISIOLÓGICO TÁTIL	FISIOLÓGICO CINESTÉSICO
SOCIOLOGICO ESTUDAR SOZINHO	Pearson Correlation	1,000	0,180	0,442	0,507	0,411	0,267
	Sig. (2- tailed)		0,037	0,001	0,001	0,001	0,002
	N	134,000	134	134	134	134	134
SOCIOLOGICO GRUPO	Pearson Correlation	0,180	1,000	0,267	0,231	0,205	0,225
	Sig. (2- tailed)	0,037		0,002	0,007	0,017	0,009
	N	134	134,000	134	134	134	134
FISIOLÓGICO AUDITIVO	Pearson Correlation	0,442	0,267	1,000	0,519	0,588	0,587
	Sig. (2- tailed)	0,000	0,002		0,001	0,001	0,001
	N	134	134	134,000	134	134	134
FISIOLÓGICO VISUAL	Pearson Correlation	0,507	0,231	0,519	1,000	0,504	0,421
	Sig. (2- tailed)	0,001	0,007	0,001		0,001	0,001
	N	134	134	134	134,000	134	134
FISIOLÓGICO TÁTIL	Pearson Correlation	0,411	0,205	0,588	0,504	1,000	0,821
	Sig. (2- tailed)	0,000	0,017	0,000	0,000		0,001
	N	134	134	134	134	134,000	134
FISIOLÓGICO CINESTÉSICO	Pearson Correlation	0,267	0,225	0,587	0,421	0,821	1,000
	Sig. (2- tailed)	0,002	0,009	0,000	0,000	0,000	
	N	134	134	134	134	134	134,000
CIÊNCIAS BIOLOGICAS	Pearson Correlation	-0,003	0,022	-0,033	-0,085	-0,069	0,006
	Sig. (2- tailed)	0,975	0,798	0,704	0,329	0,427	0,947
	N	134	134	134	134	134	134
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	Pearson Correlation	-0,124	0,055	-0,129	-0,145	0,095	-0,021
	Sig. (2- tailed)	0,153	0,531	0,137	0,096	0,274	0,812
	N	134	134	134	134	134	134
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Pearson Correlation	-0,129	-0,249	-0,120	-0,156	-0,176	-0,259
	Sig. (2- tailed)	0,137	0,004	0,166	0,072	0,042	0,003
	N	134	134	134	134	134	134
CIÊNCIAS HUMANAS	Pearson Correlation	0,125	0,088	0,244	0,184	0,110	0,212
	Sig. (2- tailed)	0,150	0,309	0,005	0,033	0,205	0,014
	N	134	134	134	134	134	134
CIÊNCIAS DA SAÚDE	Pearson Correlation	0,025	0,099	-0,066	-0,006	0,120	0,127
	Sig. (2- tailed)	0,777	0,253	0,446	0,949	0,166	0,145
	N	134	134	134	134	134	134
LINGUÍSTICA	Pearson Correlation	0,064	0,089	0,103	0,164	0,070	0,114
	Sig. (2- tailed)	0,464	0,308	0,237	0,058	0,421	0,190
	N	134	134	134	134	134	134
ENGENHARIAS E TECNOLOGIAS	Pearson Correlation	0,074	0,077	-0,015	0,060	-0,077	-0,082
	Sig. (2- tailed)	0,398	0,379	0,867	0,492	0,377	0,348
	N	134	134	134	134	134	134

Fonte: FELICETTI (2011)

APÊNDICE 9

Modelo usado para a categorização das respostas das questões abertas.

ALUNOS		39- A seu ver quais os aspectos positivos e negativos do PROUNI				40-Quais as dificuldades encontradas durante seu percurso acadêmico?		41- Sua experiência enquanto bolsista PROUNI estimulou ou estimula positivamente outras pessoas no seu meio familiar ou social. Exemplifique.		42- Se você quiser complementar suas respostas acerca de suas experiências enquanto bolsista PROUNI, sinta-se à vontade.	
		POSITIVO		NEGATIVO							
		Objetivo	Subjetivo	Objetivo	Subjetivo						
1	QPAP1										
2	QPAP2										

Fonte: FELICETTI (2011)

ANEXO 1



The College Student Report
Item Usage Agreement

The National Survey of Student Engagement's (NSSE) survey instrument, *The College Student Report*, is copyrighted and the copyright is owned by The Trustees of Indiana University. Any use of survey items contained within *The College Student Report* is prohibited without prior written permission from Indiana University. When fully executed, this Agreement constitutes written permission from the University, on behalf of NSSE, for the party named below to use an item or items from *The College Student Report* in accordance with the terms of this Agreement.

In consideration of the mutual promises below, the parties hereby agree as follows:

- 1) The University hereby grants **Vera Lucia Felicetti** ("Licensee") a nonexclusive, worldwide, irrevocable license to use, reproduce, distribute, publicly display and perform, and create derivatives from, in all media now known or hereafter developed, the item(s) listed in the proposal attached as Exhibit A, solely for the purpose of including such item(s) in the survey activity described in Exhibit A, which is incorporated by reference into this Agreement. This license does not include any right to sublicense others. This license only covers the survey instrument, time frame, population, and other terms described in Exhibit A. Any different or repeated use of the item(s) shall require an additional license.
- 2) In exchange for the license granted in section 1, Licensee agrees:
 - a) there will be no licensing fee to use NSSE items for the purposes described in Exhibit A;
 - b) to provide to NSSE frequency distributions and means on the licensed item(s);
 - c) on the survey form itself, and in all publications or presentations of data obtained through the licensed item(s), to include the following citation: "Items xx and xx used with permission from *The College Student Report*, National Survey of Student Engagement, Copyright 2001-10 The Trustees of Indiana University";
 - d) to provide to NSSE a copy of any derivatives of, or alterations to, the item(s) that Licensee makes for the purpose of Licensee's survey ("modified items"), for NSSE's own nonprofit, educational purposes, which shall include the use of the modified items in *The College Student Report* or any other survey instruments, reports, or other educational or professional materials that NSSE may develop or use in the future. Licensee hereby grants the University a nonexclusive, worldwide, irrevocable, royalty-free license to use, reproduce, distribute, create derivatives from, and publicly display and perform the modified items, in any media now known or hereafter developed; and
 - e) to provide to NSSE, for its own nonprofit, educational purposes, a copy of all reports, presentations, analyses, or other materials in which the item(s) licensed under this



**National Survey
of Student Engagement**

Agreement, or modified items, and any responses to licensed or modified items, are presented, discussed, or analyzed. NSSE shall not make public any data it obtains under this subsection in a manner that identifies specific institutions or individuals, except with the consent of the Licensee.

3) This Agreement expires on January 31, 2011.

The undersigned hereby consent to the terms of this Agreement and confirm that they have all necessary authority to enter into this Agreement.

For The Trustees of Indiana University:

Alex McCormick
Alexander C. McCormick
Director
National Survey of Student Engagement

25 January 2010
Date

For Licensee:

Vera Lucia Felicetti
Vera Lucia Felicetti
Graduate Student
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

8 March 2010
Date

Marília Costa Morosini
Dra. Marília Costa Morosini
Advisor
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

8 March 2010
Date