



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARLA TEREZA PESSOA DA ROCHA DANTAS

**ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR:
O PAPEL DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS E DO CURRÍCULO
NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA**

BRASÍLIA – DF

2023

CARLA TEREZA PESSOA DA ROCHA DANTAS

**ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR:
O PAPEL DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS E DO CURRÍCULO
NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Faculdade de Educação - FE da Universidade de Brasília - UnB como requisito para a obtenção de título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges.

BRASÍLIA – DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DD192e DANTAS, Carla Tereza Pessoa da Rocha
Ensino médio e ensino superior: o papel das ações
institucionais e do currículo no processo de integração à vida
universitária / Carla Tereza Pessoa da Rocha DANTAS;
orientador Livia Freitas Fonseca Borges. -- Brasília, 2023.
236 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2023.

1. Ensino médio. 2. Ensino superior. 3. Ações
institucionais. 4. Currículo. 5. Processo de integração à vida
universitária. I. Freitas Fonseca Borges, Livia , orient.
II. Título.

CARLA TEREZA PESSOA DA ROCHA DANTAS

**ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR:
O PAPEL DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS E DO CURRÍCULO
NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA**

Tese de Doutorado - Aprovada em: 16/02/2023

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges
Presidente (FE/UNB)

Prof^a. Dra. Liliane Campos Machado
Membro Interno (FE/UNB)

Prof^a. Dra. Rosana Heringer
Membro Externo (FE-UFRJ)

Prof^a. Dra. Veleida Anahi da Silva
Membro Externo (FE-UFS)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Membro Suplente (FE-UNB)



Figura 01: Fonte (<https://poraqui.com>)

*O sistema escolar é como se fosse um **MOSAICO** de culturas com subculturas dentro dele nas quais os alunos têm que transitar e ao transitar por ele se transformam (SACRISTÁN, 1997).*

Dedico esta tese ao meu esposo André e aos meus filhos Lucas e Pedro que sempre estiveram ao meu lado ao longo dessa jornada. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sentir a Sua presença em todos os momentos da minha vida, especialmente durante o processo de construção da tese.

A Nossa Senhora de Fátima pelo seu suave manto sagrado sobre as minhas decisões durante esta jornada.

Aos meus pais, João (*in memoriam*) e Terezinha, pelos ensinamentos ao longo da minha vida, por me ensinarem a nunca desistir dos meus planos e por me mostrarem que Deus está acima de tudo.

Ao meu esposo André pelo companheirismo, pelo apoio, pelo amor, pela paciência e pelas preciosas orientações durante nossa jornada de vida bem como na jornada do doutorado.

Aos meus filhos Lucas e Pedro, razões do meu viver, pelo carinho, pela paciência e pela compreensão quando não pude estar presente.

A minha sogra Marluce pelas orientações e pelas palavras de incentivo.

Aos demais familiares pelas palavras de incentivo e pelas demonstrações de carinho.

A minha orientadora professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges pelas orientações para a efetivação e conclusão do doutorado.

Às Bancas Examinadoras pelas preciosas orientações e pelo respeito a minha pesquisa.

Aos professores das disciplinas as quais cursei durante o doutorado, obrigada pelos ensinamentos.

Aos estudantes participantes da pesquisa, sem vocês este trabalho não teria voz.

Às gestões da UnB e da SEEDF por aceitarem a participar da pesquisa e colaborarem com a construção dos dados.

À professora Dra. Liliane Campos Machado, professora Dra. Olgamir Francisco de Carvalho e professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (Aya) pelas palavras de incentivo.

À professora Dra. Rosana Heringer pelas palavras de incentivo e por me aceitar no seu grupo de pesquisa LEPES - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFRJ.

À professora Rossana Mary Fugarra Beraldo pelas contribuições.

Ao professor Dr Thomas Laird por me receber na Universidade de Indiana – Bloomington, EUA.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF e à Universidade de Brasília-UnB por terem me proporcionado o afastamento remunerado para estudos assim como a oportunidade de realizar o meu doutorado sanduíche (DOU de 02/05/2022, seção 2, página 67; DODF de 13/05/2022, número 89, página 47) como *Visiting Scholar* (Pesquisadora Visitante) na Universidade de Indiana – Bloomington, EUA durante o período de 2022 a 2023.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – PPGE/UnB pelo suporte administrativo durante o doutorado.

Agradeço à Universidade de Indiana – Bloomington, EUA pela oportunidade de realizar o meu doutorado sanduíche como *Visiting Scholar* (Pesquisadora Visitante) durante o período de 2022 a 2023. Oportunidade única pela qual pude enriquecer o meu campo de pesquisa.

Aos colegas da SEEDF, Alzira Neves Sandoval, Marcelo Domingo, Juliana Freire e Mateus Castello, e da UnB, Eduardo Vieira, pelas orientações.

A minha amiga Fernanda Vasconcelos de Almeida pelas orientações e pelas palavras de incentivo.

Aos demais amigos que estiveram torcendo pelo sucesso dessa jornada.

À Jefferson Couto da Casa Thomas Jefferson e à Ricardo Monteiro Pierrot do Banco do Brasil pelas orientações.

Às colegas Maria de Lourdes e Leyvijane que trabalham comigo na Assessoria Pedagógica da Faculdade de Educação – UnB e aos colegas da Faculdade de Educação – UnB pelo incentivo.

Aos colegas do grupo de pesquisa "Currículo: concepções teóricas e práticas educativas" pelas contribuições.

Ao Sr Hildebrando da Livraria Hildebrando da Faculdade de Educação – UnB pelas orientações na compra de livros e pelas palavras de incentivo ao me chamar de Doutora Carla e à Adriane da Copiadora da Faculdade de Educação – UnB pelas palavras de incentivo.



Figura 02: Fonte (<https://www.elo7.com.br/mosaico-jesus-bom-pastor-de-dia>)

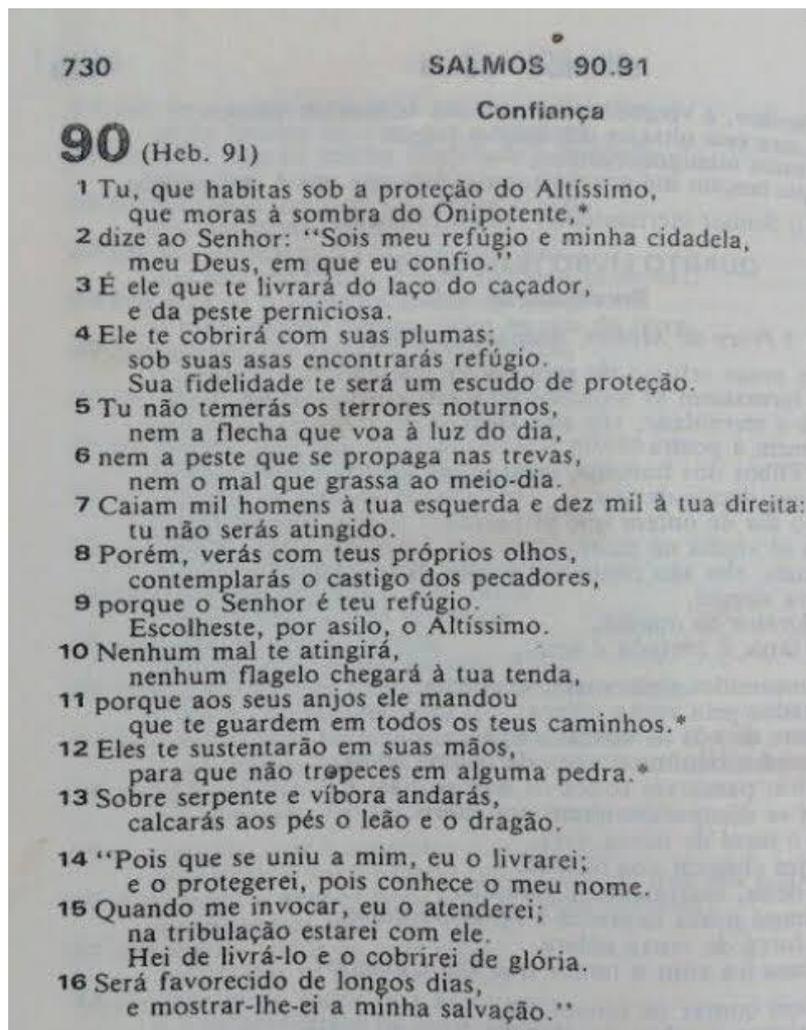


Figura 03: Fonte (<https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/salmos/90/>)

RESUMO

A presente tese está vinculada à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e filiada ao grupo de pesquisa "Currículo: concepções teóricas e práticas educativas". Nela, analisamos fatores que segundo a literatura podem influenciar o processo de integração à vida universitária (TINTO, 1975; KUH, 2008; BEAN e EATON, 2000; SWAIL, 2003; dentre outros), como as ações institucionais e o currículo de graduação. Após a realização do Estado do Conhecimento (MOROSINI e FERNANDES, 2014), tais fatores foram apontados como lacunas (ROMANOWSKI e ENS, 2006) do campo de pesquisa sobre as questões institucionais. Tal constatação nos conduziu a uma preocupação que está descrita no pressuposto que norteou toda a pesquisa e veio concretizar o seu ineditismo que é “A não participação em ações institucionais de transição para o ensino superior assim como de permanência e um currículo de graduação não centrado no sujeito que aprende podem desempenhar um papel negativo no processo de integração à vida universitária”. A problemática da pesquisa se apoiou na seguinte pergunta: “Qual o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília - UnB e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação da Universidade de Brasília - UnB no processo de integração à vida universitária?”. O objetivo geral da pesquisa foi “Analisar o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília - UnB e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação da Universidade de Brasília-UnB no processo de integração à vida”. A pesquisa teve abordagem qualitativa e como recorte temporal o período entre o segundo semestre de 2013, semestre no qual foi lançado o primeiro edital de vestibular da Universidade de Brasília que apresentou a opção de ingresso na universidade por cotas sociais (edital nº 1 – 2º vestibular 2013, de 3 de abril de 2013), até o segundo semestre de 2019. Duas instituições foram analisadas, a Universidade de Brasília - UnB por ser a primeira universidade pública federal do país a adotar o sistema de cotas desde 2004 e por apresentar um histórico de uma política de inserção dos egressos do ensino médio público

através da ação afirmativa de cotas sociais (PL 73/99) a partir do seu edital de vestibular (edital nº 1 – 2º vestibular 2013, de 3 de abril de 2013) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF por formar o maior público de ingressos nos cursos de graduação na UnB. O público da pesquisa foi constituído pelos gestores das duas instituições envolvidas e pelos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas sociais na Universidade de Brasília. Como método de pesquisa, utilizamos o Estudo de Caso. As técnicas para a construção de dados foram a análise documental dos PPPs dos CEMs, dos PPCs e dos currículos dos cursos de graduação envolvidos, e dos sites da SEEDF e da UnB (cursos, unidades acadêmicas e administrativas), a entrevista semiestruturada com a Gestão da SEEDF e da UnB e o questionário com os estudantes participantes da pesquisa. Para a análise dos dados, utilizamos a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016). Após as análises, trazemos alguns apontamentos como a importância da instituição refletir sobre a sua cultura institucional e o seu papel dentro da comunidade acadêmica; o desenvolvimento de um projeto de ações de transição para o ensino superior, de permanência e de apoio pedagógico institucionalizado para todos os estudantes desde o primeiro ano (TINTO, 1975, 1986, 1987) e a construção de uma organização curricular da graduação que vá além da sala de aula, que considere a voz do estudante (BERNSTEIN, 1996; ASTIN, 1993; RODRÍGUEZ, 2013; BORGES, 2012; SACRISTÁN, 2017; SWAIL, 2003; GRIGSBY, 2009; TINTO, 2015; ZEPKE, 2015; KUH, 2008; TESSEMA *et al.*, 2012) e que o tenha como centro do processo de ensino e aprendizagem (COULON, 2008).

Palavras-chave: ensino médio; ensino superior; ações institucionais; currículo; processo de integração à vida universitária.

ABSTRACT

This thesis is linked to the research line Teaching Profession, Curriculum and Assessment - PDCA of the Graduate Program in Education at the University of Brasilia and affiliated to the research group "Curriculum: theoretical concepts and educational practices". In it, we analyzed factors that according to the literature may influence the process of undergraduate student engagement (TINTO, 1975; KUH, 2008; BEAN and EATON, 2000; SWAIL, 2003; among others), such as institutional actions and the undergraduate curriculum. After building the State of Knowledge (MOROSINI and FERNANDES, 2014), some factors were identified as gaps (ROMANOWSKI and ENS, 2006) in the field of research about institutional issues. This observation led us to a concern that is described in the assumption that guided the research scenario and materialized its originality, which is "If the student does not participate in institutional actions of transition to higher education as well as engagement and the undergraduate curriculum not centered on the subject who learns can play a negative role in the process of student engagement". The research problem was based on the following question: "What is the role of the institutional actions of transition to higher education developed by the "Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF" in partnership with the University of Brasília - UnB and the institutional engagement actions and the undergraduate curriculum at the University of Brasília - UnB in the process of student engagement?". The main objective of the research was "Analyze the role of institutional actions for the transition to higher education developed by the "Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF" in partnership with the University of Brasília - UnB and institutional engagement actions and the undergraduate curriculum at the University of Brasília - UnB in the process of student engagement". The research had a qualitative approach and as a time frame the period between the second semester of 2013, the semester in which the first public notice for the University of Brasília entrance exam was launched, which presented the option of admission to the university by social quotas (public notice nº 1 – 2nd entrance exam 2013, April 3, 2013), until the second half of 2019. Two institutions were analyzed, the University of Brasília - UnB for being the first federal public university in the country to adopt the quota system since 2004 and for presenting a track record of a policy of inclusion of public high school graduates through

affirmative action of social quotas (PL 73/99) based on its entrance exam public notice (public notice nº 1 – 2nd entrance exam 2013, of April 3, 2013) and the “Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF” for forming the largest number of admissions to undergraduate courses at UnB. The research public was formed by the staffs of the two institutions involved in the research and by the students who entered through the social quota system at the University of Brasilia. As a research method, we used the Case Study. As the techniques for data construction procedures, we used the document analysis of the Political Pedagogical Projects of the High Schools, the Pedagogical Projects and the curriculum of the undergraduate courses which were involved in the research, and of the SEEDF and UnB websites (courses, academic and administrative units), the semi-structured interview with the staffs of SEEDF and UnB and the questionnaire with the students. For data analysis, we used content analysis (BARDIN, 2016). After the analyses, we brought some notes such as the importance of the institution to reflect on its institutional culture and its role in the academic community; the development of a project of transition and engagement actions to the higher education and an institutionalized pedagogical and academic support for all students since the first year at university (TINTO, 1975, 1986, 1987) and the construction of an undergraduate curriculum organization that goes beyond classroom, which considers the student's voice (BERNSTEIN, 1996; ASTIN, 1993; RODRÍGUEZ, 2013; BORGES, 2012; SACRISTÁN, 2017; SWAIL, 2003; GRIGSBY, 2009; TINTO, 2015; ZEPKE, 2015; KUH, 2008; TESSEMA et al., 2012) and that has the student as the center of the teaching and learning process (COULON, 2008).

Keywords: high school; higher education; institutional actions; curriculum; process of undergraduate student engagement.

RESUMEN

Esta tesis está vinculada a la línea de investigación Profesión Docente, Currículo y Evaluación - PDCA del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasilia y afiliada al grupo de investigación "Currículum: conceptos teóricos y prácticas educativas". En él analizamos factores que según la literatura pueden influenciar el proceso de integración a la vida universitaria (TINTO, 1975; KUH, 2008; BEAN y EATON, 2000; SWAIL, 2003; entre otros), como la institucionalidad acciones y el plan de estudios de graduación. Luego de la realización del Estado del Conocimiento (MOROSINI y FERNANDES, 2014), tales factores fueron identificados como vacíos (ROMANOWSKI y ENS, 2006) en el campo de la investigación sobre temas institucionales. Esta observación nos llevó a una inquietud que se describe en el supuesto que guió toda la investigación y llegó a materializar su originalidad, que es "La no participación en las acciones institucionales de transición a la educación superior así como de permanencia y un currículo de pregrado no centrado sobre el sujeto que aprende puede jugar un papel negativo en el proceso de integración a la vida universitaria". El problema de investigación se basó en la siguiente pregunta: "¿Cuál es el papel de las acciones institucionales para la transición a la educación superior desarrolladas por la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal - SEEDF en colaboración con la Universidad de Brasilia - UnB y las acciones institucionales para permanencia y el currículo de graduación de la Universidad de Brasilia - UnB en el proceso de integración a la vida universitaria?". El objetivo general de la investigación fue "Analizar el papel de las acciones institucionales para la transición a la educación superior desarrolladas por la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal - SEEDF en alianza con la Universidad de Brasilia - UnB y las acciones institucionales para la permanencia y el currículo de graduación de la Universidad de Brasilia-UnB en el proceso de integración a la vida". La investigación tuvo un enfoque cualitativo y tuvo como marco de tiempo el período comprendido entre el segundo semestre de 2013, semestre en que se lanzó el primer aviso público para el examen de ingreso a la Universidad de Brasilia, que presentó la opción de admisión a la universidad por cuotas sociales (aviso público n° 1 – 2° examen de ingreso 2013, 3 de abril de 2013), hasta el segundo semestre de 2019. Se analizaron dos instituciones, la Universidad de Brasilia - UnB por ser la primera universidad pública

federal del país en adoptar el sistema de cuotas desde 2004 y por presentar una trayectoria de una política de inclusión de bachilleres públicos a través de la acción afirmativa de cuotas sociales (PL 73/99) con base en su convocatoria de examen de ingreso (convocatoria nº 1 – 2º examen de ingreso 2013, de abril 3, 2013) y del Estado de Educación del Distrito Federal - SEEDF por formar el mayor número de admisiones a cursos de pregrado en la UnB. El público de la investigación estuvo constituido por los gestores de las dos instituciones involucradas y por los estudiantes que ingresaron por el sistema de cuota social en la Universidad de Brasilia. Como método de investigación se optó por el Estudio de Caso. Las técnicas de construcción de datos fueron el análisis documental de los Proyectos Políticos Pedagógicos de los Centros de las escuelas secundarias, los Proyectos Pedagógicos de cursos y los planes de estudio de las carreras de grado involucradas, y de los sitios web de la SEEDF y de la UnB (cursos, unidades académicas y administrativas), la entrevista semiestructurada con la SEEDF y UnB y el cuestionario con los estudiantes investigadores. Para el análisis de datos se utilizó el análisis de contenido (BARDIN, 2016). Luego de los análisis, traemos algunos apuntes como la importancia de la institución para reflexionar sobre su cultura institucional y su rol dentro de la comunidad académica; el desarrollo de un proyecto de acciones de transición hacia la educación superior, la permanencia y el acompañamiento pedagógico institucionalizado para todos los estudiantes desde el primer año (TINTO, 1975, 1986, 1987) y la construcción de una organización curricular de pregrado que vaya más allá del aula, que considere la voz (BERNSTEIN, 1996; ASTIN, 1993; RODRÍGUEZ, 2013; BORGES, 2012; SACRISTÁN, 2017; SWAIL, 2003; GRIGSBY, 2009; TINTO, 2015; ZEPKE, 2015; KUH, 2008; TESSEMA et al., 2012) y que lo tiene como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (COULON, 2008).

Palabras-clave: escuela secundaria; educación superior; acciones institucionales; currículum; proceso de integración a la vida universitaria.

LISTA DE SIGLAS

AE - Assistência Estudantil

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BA – Bahia

BCE – Biblioteca Central da UnB

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAC – Câmara de Assuntos Comunitários

CAE – Centro Acadêmico Estudantil

CAEP - Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS - Centros de Atenção Psicossocial

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CERPIS - Centro de Referência em Práticas Integrativas em Saúde

CESPE - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos

CEU – Casa do Estudante

CGCEU - Coordenação-Geral da Casa do Estudante Universitário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CoAd – Coordenação Administrativa

CoAE - Coordenação de Assistência Estudantil

CoAP – Coordenação de Atenção Psicossocial Articulação da Comunidade Educativa

CoEduca – Coordenação Articulação da Comunidade Educativa

CoAVS – Coordenação de Atenção e Vigilância à Saúde

CoRedes – Coordenação Articulação de Redes para Prevenção e Programa da Saúde

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CTPAE - Coordenação Técnica dos Programas de Assistência Estudantil

DA – Diretórios Acadêmicos

DAC – Decanato de Assuntos Comunitários

DAE - Departamento de Assistência ao Estudante

DAIA-Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica

DASU - Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária
DCE - Diretório Central dos Estudantes
DCS - Diploma de Curso Superior
DDS - Diretoria de Desenvolvimento Social
DEG - Decanato de Graduação
DF – Distrito Federal
DIEM - Diretoria de Ensino Médio
DPO – Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação
DRU - Diretoria do Restaurante Universitário
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMTI – Programa de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FCE - Faculdade de Ceilândia
FE – Faculdade de Educação
FGA - Faculdade do Gama
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUB - Fundação Universidade de Brasília
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUP – Faculdade de Planaltina
GERPIS - Gerência de Práticas Interativas em Saúde
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTERPSI - Instituto de Pesquisa e Intervenção Psicossocial
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo
LGBTQIA+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAVS - Núcleo de Vigilância em Saúde

OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

PAAI - Projeto de Apoio ao Ingressante

PASE - Programa Auxílio Socioeconômico

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PB – Paraíba

PBL - Aprendizagem baseada em Problemas (*Project Based Learning*)

PDCA - Profissão Docente, Currículo e Avaliação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PL - Projeto de Lei

PME – Programa de Moradia Estudantil

PME-G – Programa Moradia Estudantil da Graduação

PME-PG - Programa Moradia Estudantil da Pós-Graduação

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PPAES - Participante dos Programas de Assistência Estudantil

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPPI - Projeto Político Pedagógico Institucional

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

QETA – Questionário de Experiências de Transição Acadêmica

QVA-r - Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida

RA – Região Administrativa

RBE – Revista Brasileira de Educação

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU – Restaurante Universitário

SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online, em inglês *Scientific Electronic Library Online*

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SES - Secretaria de Estado de Saúde
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU - Sistema de Seleção Unificada
SUBEB - Subsecretaria de Educação Básica
TAE - Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TF - Transferência Facultativa
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF - Universidade do Norte Fluminense
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPS - Universidade Promotora de Saúde
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Conceitos teóricos da pesquisa	p. 39
Quadro 02: Distribuição de cada banco de dados com a quantidade de suas respectivas produções acadêmicas categorizadas de acordo com cada descritor e dentro do recorte temporal estabelecidos para a presente pesquisa	p. 51
Quadro 03: Distribuição dos trabalhos resgatados e ordenados por título, autor e ano de publicação na Rede SciELO	p. 53
Quadro 04: Distribuição dos trabalhos resgatados e ordenados por título, autor e ano de publicação na CAPES Periódicos	p. 55
Quadro 05: Distribuição das dissertações e teses resgatadas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e ordenadas por autor, ano, instituição de origem, natureza da pesquisa e título	p. 58
Quadro 06: Formas de ingresso primário e tipos de concorrência de vagas nos cursos de graduação da UnB	p. 83
Quadro 07: Formas de ingresso secundário e tipos de concorrência de vagas nos cursos de graduação da UnB	p. 84
Quadro 08: Ações de atuação (PNAES), linhas temáticas estratégicas e órgãos envolvidos	p. 90
Quadro 09: Tipo de instrumento para cada objetivo específico de pesquisa	p. 123
Quadro 10: Grupos da representação discente da UnB	p. 126
Quadro 11: Resultado da construção da etapa da Pré-análise	p. 128
Quadro 12: Resumo das Categorias de Análise	p. 129
Quadro 13: Mapeamento das Ações Institucionais de Permanência da UnB	p. 145
Quadro 14: Centros de Ensino Médio - CEMs e Coordenações Regionais de Ensino – CREs da SEEDF cujos PPPs foram analisados	p. 155
Quadro 15: Mapeamento das ações desenvolvidas nos CEMs	p. 157
Quadro 16: Categorização das ações desenvolvidas nos CEMs	p. 161

- Quadro 17:** Itens da organização didático-pedagógica do PPC a serem analisados **p. 176**
- Quadro 18:** Pontos positivos e negativos de cada curso de graduação **p. 177**
- Quadro 19:** Princípios Orientadores da Organização Curricular que devem ser melhorados segundo os estudantes **p. 185**
- Quadro 20:** Objetivos específicos e perguntas norteadoras da entrevista e do questionário **p. 225**

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01:** Mosaico ilustrando pessoas (Fonte: <https://poraqui.com>) p. 05
- Figura 02:** Jesus Bom Pastor de Dia (Fonte: <https://www.elo7.com.br/mosaico-jesus-bom-pastor-de-dia>) p. 10
- Figura 03:** Salmo 90 (Fonte: <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/salmos/90/>) p. 10
- Figura 04:** Distribuição das formas de ingresso nos cursos de graduação na UnB ao longo dos semestres letivos p. 85
- Figura 05:** Organograma do Decanato de Assuntos Comunitários – DAC p. 132
- Figura 06:** Biblioteca Central da UnB – BCE p. 138
- Figura 07:** Organograma do Decanato de Ensino de Graduação – DEG p. 139

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Estudantes regulares registrados nos cursos de graduação, por cota de ingresso e sexo, UnB, 2018 (2º semestre) **p. 73**

Tabela 02: Quantidade de estudantes negros que não teriam ingressado na UnB se não houvesse a possibilidade de concorrência pelo referido sistema de cotas **p. 82**

SUMÁRIO

MEMORIAL - A HISTÓRIA DO MEU <i>MOSAICO</i> ACADÊMICO E PROFISSIONAL	p. 28
INTRODUÇÃO	p. 35
1. PERCURSO METODOLÓGICO	p. 39
2. ESTADO DO CONHECIMENTO	p. 50
2.1. ARTIGOS ACADÊMICOS CADASTRADOS NA REDE SCIELO	p. 53
2.2. ARTIGOS ACADÊMICOS CADASTRADOS NA CAPES PERIÓDICOS	p. 55
2.3. DISSERTAÇÕES E TESES CADASTRADAS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD	p. 58
2.4. ALGUMAS REFLEXÕES, QUAIS SÃO AS LACUNAS NO CAMPO PESQUISADO? QUAL DIREÇÃO SEGUIR?	p. 64
3. O DIÁLOGO ENTRE OS EIXOS TEMÁTICOS E A LITERATURA	p. 66
3.1. A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR E A PERMANÊNCIA NELE: AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA EVITAR UMA DEMOCRATIZAÇÃO DESENCANTADA	p. 66
3.1.1. REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E INCLUSÃO SOCIAL	p. 77
3.2. AS AÇÕES INSTITUCIONAIS E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA: UM NOVO OLHAR PEDAGÓGICO	p. 95
3.2.1. UM NOVO OLHAR PEDAGÓGICO	p. 101
3.2.2. O APOIO PEDAGÓGICO: UMA AÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	p. 103

3.3. O CURRÍCULO E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA	p. 107
3.3.1. O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DO SABER	p. 114
4. O QUE REVELAM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE SOBRE O PAPEL DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS E DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA	p. 120
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	p. 120
4.2. O PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS	p. 122
4.3. A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	p. 128
4.4. O DIÁLOGO ENTRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E A LITERATURA	p. 130
4.4.1. CATEGORIA 1 - DEMANDAS DE AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA O PRIMEIRO ANO UNIVERSITÁRIO	p. 130
4.4.1.1. MAPEAMENTO DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS DA UNB	p. 130
4.4.1.2. MAPEAMENTO DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS DA SEEDF	p. 154
4.4.2. CATEGORIA 2 - VARIÁVEIS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA	p. 167
4.4.3. CATEGORIA 3 - DEMANDAS CURRICULARES PARA O PRIMEIRO ANO UNIVERSITÁRIO	p. 173
5. REFLETIR SOBRE O AGORA PARA CONTRIBUIR COM O AMANHÃ	p. 188
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	p. 195
APÊNDICES	p. 224
APÊNDICE A: OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA E DO QUESTIONÁRIO	p. 225
APÊNDICE B: QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES RESPONDEREM	p. 229

APÊNDICE C: QUESTÕES DA ENTREVISTA COM A GESTÃO DA UNB p. 231

APÊNDICE D: QUESTÕES DA ENTREVISTA COM A GESTÃO DA SEEDF p. 232

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ENTREVISTA p. 233

APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - QUESTIONÁRIO p. 235

MEMORIAL

A HISTÓRIA DO MEU *MOSAICO* ACADÊMICO E PROFISSIONAL

O memorial é uma recuperação do passado baseado nas experiências vivas, individuais e coletivas que proliferaram do conhecimento já existente para produzir outros conhecimentos (MONTEAGUDO, 2017).

Sou nordestina natural de João Pessoa, capital da Paraíba onde o sol nasce mais cedo por ter o ponto mais oriental da América Latina, a Ponta dos Seixas. Sou a filha mais velha de quatro filhas que Seu João e Dona Terezinha trouxeram ao mundo.

O meu pai se formou em Letras – Inglês e contava com muito orgulho que a sua pronúncia era a melhor da turma! Como conseguiu essa proeza? Indo praticar com os marinheiros americanos dos navios que atracavam no porto de Cabedelo/PB, naquele tempo não existia nem gravador, imagina a tecnologia de hoje! Mas, não seguiu a docência, mas sim a carreira de bancário. Dizia que para ser professor tem que ter muita paciência! Jamais esquecerei quando dizia que temos que sempre lutar pela família.

A minha mãe nunca trabalhou “fora”, mas em casa ...!! Sempre disse que se tivesse terminado os estudos, pois só fez até o primeiro grau, como era chamado o ensino fundamental naquela época, teria escolhido ser professora. Mesmo com pouco estudo, dizia frases com significados profundos, uma delas guardo até hoje “Deus faz cada coisa com suas próprias características, até mesmo as flores de uma mesma planta são diferentes umas das outras!”.

Esses são Seu João e Dona Terezinha, as pessoas que me colocaram no mundo e cujos ensinamentos apliquei na construção do meu *MOSAICO* acadêmico e profissional: a paciência para exercer a docência e o respeito à singularidade de cada estudante, cada um é único!

Tive uma infância muito feliz junto dos primos e com muito banho de mar. Brinquei muito com as minhas bonecas, eu era a professora e elas as alunas. Comecei o preliminar aos seis anos de idade no colégio Instituto João XXIII. Uma escola de freiras onde estudavam apenas meninas. Além das aulas tradicionais, tínhamos aula de religião e artes manuais. Tenho algumas lembranças do tempo da escola, mas nenhum professor me marcou tanto assim. Algumas pessoas me chamaram a atenção como minha professora

que sempre estava usando grandes brincos de argola, a bedel com seu sininho balançando pelos corredores do colégio, a freira magérrima que nos ensinava a bordar e a diretora do colégio que nos hipnotizava com a sua enorme cruz pendurada no pescoço, nossa que medo eu tinha daquela cara fechada, realmente não me deixava a vontade!! Estórias infantis lembradas? Sim, a estória da loira do banheiro, acho que toda criança passa por essa loira (risos), os aniversários feitos na sala durante o recreio, e a bendita caixa de 8 lápis de cor que me fez passar um vexame quando a professora do primeiro ano ao ensinar as cores pediu que os estudantes levantassem os lápis de cores que jamais eu teria na minha pequena caixinha. Faltou sensibilidade por parte da professora, ela não percebeu que os estudantes são diferentes em todos os aspectos! Ditados, tabuadas e cópias? Fiz muitos! E assim passou o período do preliminar até a quarta série.

Da quinta série até a oitava série foi um momento de muitas descobertas e novos conhecimentos. Odiava física e química, mas gostava de matemática e principalmente de desenhar. Ahhhh, como adorava desenhar!! Transformava as figurinhas do meu álbum “Bem-me-quer” em quadros grandes!! Lembro especificamente de dois professores, o de física e o de inglês. Certo dia, implorei ao professor de física para ele não me reprovar só porque não tinha atingido a média 6, fiquei com 5,9!! Ainda bem que não perdi o ano! Ele parecia com o Einstein! E o professor de inglês que passava a aula toda sentado no seu birô pedindo para a gente ler a explicação da gramática e fazer os exercícios que estavam no livro. E assim se foi esse período escolar entre missas e confissões com o padre do colégio, mas foi uma época boa!

Chegou o científico, enfim rumo à universidade!! Nesse período, tive a impressão de que algo estava acontecendo no colégio. Primeiro, abriu matrícula para meninos estudarem (que por sinal causou um alvoroço no colégio) e segundo a conversa não parava na sala, ninguém respeitava mais o pedido do professor para fazer silêncio! Não passei de primeiro no vestibular, na verdade não sabia para onde ir! E assim foi o científico com muitas festinhas de 15 anos, festa de Nossa Senhora das Neves (padroeira da cidade) e muita matéria chata, ou foi ensino chato ou talvez os dois?

Percebo hoje que sou o exemplo vivo da falta de orientação sobre os cursos universitários e sobre o que é a universidade. Como disse, não passei no vestibular de primeiro e acabei fazendo os cursinhos de português, inglês e o de matérias específicas. Foi a partir desse curso de inglês que passei a gostar da matéria, pois se dependesse do inglês do colégio, não iria gostar nunca, além disso o professor também não ajudava. Mas,

a dúvida de qual curso me inscrever no vestibular ainda continuava. Então, como gostava muito de desenhar e de fazer cálculos matemáticos, resolvi fazer arquitetura e acabei passando. Ansiedade subindo até as estrelas, pois queria me encontrar logo com a aula de desenho, mas não foi tão rápido assim! Que início de curso terrível, quanta matéria chata e sem sentido, cálculos e mais cálculos. Muita teoria e pouca prática! As aulas de desenho estavam lá no final do currículo. Desanimei e desisti do curso. Fiz outro vestibular e passei para engenharia civil pelo mesmo motivo, amor pelo desenho e pela matemática. Encontrei-me novamente com os cálculos da vida e o desenho mais uma vez estava perdido na “grade” curricular do curso, era uma grade mesmo e bem fechada. Consegui um estágio em um canteiro de obra e lá fui eu com a minha maleta cheia de pedaços de ferro (tinha que estudar o diâmetro de cada um deles) para o canteiro de obras. Era pleno verão e eu lá naquela poeira observando os trabalhadores. Até que um deles que se chamava João veio perto de mim e me perguntou o que eu estava fazendo ali. Falei que era estagiária de engenharia civil, foi então que ele pegou na minha mão e disse: a senhorita não é para estar aqui não, a sua mão é de gente que mexe com os livros! Eu fiquei olhando para ele e me veio a mente a cena da minha minúscula sala de aula no cantinho da sala de jantar da minha mãe e das minhas bonecas, minhas lindas estudantes. Foi então que entendi o recado de Deus através da fala do pedreiro João.

Fiz vestibular pela terceira vez e passei para o curso de Licenciatura Letras-Ingês na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, curso no qual me encontrei. Ao mesmo tempo que estudava, comecei a trabalhar como professora na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, escola de idiomas credenciada à Embaixada Britânica. Durante a graduação, realizei o meu grande sonho que foi conhecer a Inglaterra e ver pessoalmente todos aqueles monumentos que via nos livros. Fiz um período sanduíche na graduação e passei sete meses estudando na Universidade de Leeds-Inglaterra. Foi um grande momento na minha vida! Ao me formar, lembrei da fala do pedreiro João e percebi que profissionalmente melhor lugar não existia, a sala de aula com os meus estudantes, não me vejo em outro lugar e nem em outra profissão.

Em 1998, fui morar em São Paulo onde fiquei por dez anos. Durante a minha estada na capital paulistana, fiz muitos cursos de capacitação, fiz o meu mestrado em Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica - PUC, trabalhei como professora em todos os níveis, da educação infantil à educação superior e em escolas de idiomas, acumulei muita experiência ao longo desse período. Só coloquei o pé no freio

de 2005 a 2006 para ser mãe. Em 2008, mudei para a capital federal Brasília onde passei no concurso para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais - TAE na Universidade de Brasília - UnB e no concurso para Professor de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF. Na UnB, fui lotada no departamento do curso de graduação Gestão de Políticas Públicas criado pelo REUNI¹, mas a minha vontade era estar lotada na Faculdade de Educação e em 2012, consegui a minha remoção. Na SEEDF, passei pela docência no Fundamental I e II, pelo Ensino Médio, pela Educação de Jovens e Adultos-EJA, pela Educação a Distância e pela Educação Profissional e Técnica.

Como estava exercendo o meu papel de mãe, fiquei muito tempo afastada da Academia, então resolvi antes de ir para o doutorado, realizar alguma especialização. Em 2014 e 2015, fiz duas especializações que abordaram o processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior, a primeira na Universidade de Brasília - UnB e a segunda na Universidade de São Paulo – USP em parceria com a *University of New Mexico* - Estados Unidos.

Após estes dois estudos, a problemática da evasão e da retenção discente na educação superior nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras, chamou-me a atenção. Vivenciei o caso de retenção de perto quando vi o filho da funcionária da família passar para o curso de engenharia elétrica através do sistema de cotas em Pernambuco e logo de início ser reprovado em duas disciplinas de Cálculo. Enfrentou dificuldades acadêmicas (demorou para se ajustar ao currículo), sociais (não se sentia pertencente ao ambiente universitário) e econômicas (classe popular de periferia), mas não desistiu e conseguiu concluir o curso.

A problemática da evasão, da retenção, do ensino-aprendizagem e do currículo me incomodavam muito e comecei a ler bastante sobre esses temas. Então, em 2017 e 2018, fiz como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade de Brasília – UnB, duas disciplinas “Currículo: Fundamentos e Concepções” e “Currículo na Formação Docente”. Através do estudo do conteúdo destas disciplinas, interessei-me ainda mais pela questão curricular e pela aprendizagem significativa e centrada no estudante.

¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>

Mas, algo ainda estava faltando para completar o meu entendimento sobre a educação. Foi então que resolvi fazer o curso de Pedagogia, que concluí em 2019/2, e me apaixonei por esse campo amplo que é a Educação.

Em 2018/2, passei na seleção de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade de Brasília - UnB da linha de pesquisa – Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA sob a orientação da professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges.

No meu percurso acadêmico, tenho trabalhado com questões relacionadas ao letramento, interação, construção do conhecimento, permanência e evasão discente, processo de ensino e aprendizagem, ações institucionais e currículo. Durante o período de doutorado, já consegui materializar os meus estudos através de algumas publicações e participação em eventos como:

- 06 apresentações de trabalho sendo 04 deles internacionais (Universidade do Texas - EUA, Universidade da Carolina do Sul - EUA e Faculdade Internacional de Pesquisa Biográfica em Educação – França):

DANTAS, Carla Tereza Pessoa Rocha. **Permanence program in the Brazilian Federal Universities**. University of South Carolina, Columbia, South Carolina – USA, 2021.

DANTAS, Carla Tereza Pessoa Rocha. **Institutional strategies for student permanence in higher education: Brasília University**. University of South Carolina, Columbia, South Carolina – USA, 2020.

DANTAS, Carla Tereza Pessoa Rocha. **As estratégias institucionais de permanência discente no ensino superior: a experiência da Universidade de Brasília**. XV BRASA, March 26 – March 28, 2020. University of Texas at Austin, Austin, Texas - USA.

ARAUJO, Leyvijane A.; DANTAS, Carla Tereza Pessoa da Rocha; ROMEIRO, Ana Cristina V. L. **Curriculum, Biography and Collectivity: the experience of a mother student of the Course of Pedagogy at the University of Brasilia - Brazil**. Faculdade Internacional de Pesquisa Biográfica em Educação. Paris, France, 2019.

BORGES, Livia F. F; ARAUJO, Leyvijane A; DANTAS, Carla Tereza Pessoa da Rocha. **Curricularização da Extensão: Experiências Inovadoras no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.** Brazil, 2019.

ARAUJO, Leyvijane A.; DANTAS, Carla Tereza Pessoa da Rocha. **Dilemas da globalização no campo curricular: interculturalidade, sociedade e mudanças nos estágios das licenciaturas.** Brazil, 2019.

- 03 capítulos de livro:

DANTAS, Carla Tereza Pessoa da Rocha. O ensino secundário do século XIX e o ensino médio do século XXI: reflexões sobre as transformações curriculares. In: SILVA, Francisco Thiago, VILLAR, José Luiz, BORGES, Livia Freitas Fonseca (Org.). **História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de Pesquisa.** ed. Curitiba: Appris, 2020, v. 1, p. 87-95.

DANTAS, Carla Tereza Pessoa da Rocha, FRANCO, Lila, FERREIRA, José A. Estágio de docência na graduação: reflexões sobre inovação, tecnologia e desenvolvimento profissional docente. In: SILVA, Francisco Thiago, VILLAR, José Luiz, BORGES, Livia Freitas Fonseca (Org.). **Estágio de docência no ensino de graduação: experiências refletidas.** Brasília: Editora Kiron, 2020, p. 59-80.

DANTAS, Carla Tereza Pessoa da Rocha, SOUZA, Mariana S. Estágio de docência no ensino de graduação: uma reflexão sobre a prática docente a partir do olhar do graduando. In: SILVA, Francisco Thiago, VILLAR, José Luiz, BORGES, Livia Freitas Fonseca (Org.). **Estágio de docência no ensino de graduação: experiências refletidas.** Brasília: Editora Kiron, 2020, p. 153-162.

- 01 artigo completo publicado em periódicos:

ARAUJO, Leyvijane A.; DANTAS, Carla Tereza Pessoa Rocha. **Dilemas da globalização no campo curricular: interculturalidade, sociedade e mudanças nos estágios das licenciaturas.** Niterói-Rio de Janeiro. Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. Niterói - Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2019. v. 1. p. 1-8.

Além disso, participei como membro de bancas de monografias de curso de especialização (*Lato Sensu*) e de trabalho de conclusão de curso-TCC na Universidade de Brasília em 2019.

Desde 2020, participo do Grupo de Pesquisa LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFRJ coordenado pela professora Dra. Rosana Heringer.

Em 2021, iniciei a minha participação como membro da comissão de revisão dos trabalhos da Conferência Internacional da Universidade da Carolina do Sul - EUA.

No período de 2022 a 2023, tive a oportunidade de realizar o meu doutorado sanduíche como *Visiting Scholar* (Pesquisadora Visitante) na Universidade de Indiana – Bloomington, EUA. Oportunidade única pela qual pude enriquecer o meu campo de pesquisa.

Hoje, olhando para os meus percursos pessoal, acadêmico e profissional, pois acredito que os três se completam e se influenciam, percebo que alguns requisitos devem ser levados em consideração para a construção de uma docência significativa, como por exemplo a paciência para exercê-la, a singularidade de cada estudante, a relação entre professor e o estudante, os conteúdos curriculares significativos e centrado no estudante, a relação entre a comunidade escolar e o estudante, a avaliação construtiva, o processo de ensino-aprendizagem significativo, a orientação e o acolhimento acadêmico e a responsabilidade institucional na formação discente. Requisitos que foram aprendidos e construídos ao longo dos percursos de interação com pessoas em diferentes momentos da minha vida: pai, mãe, filhos, esposo, família, amigos, o pedreiro João, minha sogra, professores, meus estudantes e tantas outras pessoas.

Hoje, tenho cada vez mais certeza de que escolhi a área da Educação por ser fascinada pelo sentimento de ver a transformação da aprendizagem refletido no olhar do meu estudante! Educação é isso, é transformar!

INTRODUÇÃO

Por ser um lugar pluridisciplinar e de cultivo do conhecimento, a instituição de ensino influencia na construção do percurso acadêmico do indivíduo. Por isso, a sua responsabilidade social e acadêmica com os estudantes deve começar antes mesmo de eles ingressarem pelos seus portões.

Para Swail (2003), a instituição deve proporcionar ao estudante uma integração social e acadêmica e um ambiente de pertence.

É necessário estabelecer que as responsabilidades institucionais estejam no mesmo patamar de prioridades, pois com isso observamos a importância da participação da instituição no desenvolvimento social e acadêmico do aluno. (p. 59, tradução realizada pela própria autora)

Encontramos em Adorno (1995) reforço para a fala de Swail (2003), quando o primeiro enfatiza o papel transformador da educação onde se deve estimular um processo de aprendizagem significativo e produtivo para que o estudante tenha uma trajetória acadêmica de sucesso. Um processo de aprendizagem no qual o indivíduo vá da dependência para a autonomia, da passividade para a atividade, da imitação para a originalidade, dos interesses limitados para os interesses amplos. Dessa forma, sempre sairá de um nível de conhecimento para outro, construindo assim o seu percurso acadêmico.

Essa progressão na trajetória acadêmica deve ser feita ao longo da vida estudantil passando por todos os níveis escolares, e não deve ser diferente entre o ensino médio e o ensino superior. Sacristán (1997) chama nossa atenção para a falta de conexão ou de comunicação entre esses dois níveis escolares. O autor ainda acrescenta que mesmo sendo etapas diferentes e com características próprias, é necessário que se crie uma ponte para que assim o estudante almeje a possibilidade de continuar os seus estudos, tendo a chance assim de progredir nas transformações que a educação oferece e de transitar pelas diferentes *peças* que compõem o *mosaico* do sistema educacional.

Mas, não é suficiente apenas propiciar o acesso à Educação Superior como menciona Haas e Linhares (2012), tem que haver um processo de acompanhamento sistemático dos estudantes antes e após o seu ingresso na universidade assim como

responsabilidade acadêmica com eles, questão esta desafiadora tanto para a Educação Básica quanto para o Educação Superior.

Segundo alguns autores como Tinto (1975), Kuh (2008), Bean e Eaton (2000), Swail (2003) dentre outros, os problemas com a permanência discente no ensino superior abrangem múltiplos fatores, como por exemplo as questões pessoais do estudante, as questões demográficas ou pré-universitárias (sexo, renda, cor da pele, idade, educação da família etc.), as questões relacionadas à instituição (organização administrativa e acadêmica, currículo), as questões relacionadas às experiências acadêmicas dos estudantes (tempo dedicado aos estudos, créditos de disciplinas cumpridos, atividades extracurriculares) e as questões relacionadas às experiências não acadêmicas dos estudantes (responsabilidades domésticas, trabalho, lazer, esportes etc.).

Acreditamos no desenvolvimento de ações institucionais integradas que favoreçam a passagem entre o ensino médio e o ensino superior de uma maneira construtiva com o objetivo de formar cidadãos reflexivos e críticos que possam fazer escolhas para a sua vida profissional e acadêmica, e que fomentem não só a esfera socioeconômica, mas também a esfera acadêmica em todo o percurso universitário do estudante, possibilitando assim que ele vislumbre fazer projetos de vida pessoal, social e profissional. Acreditamos também numa organização curricular que proporcione uma formação acadêmica integral e de qualidade, que atenda as demandas estudantis, que acolha os estudantes proporcionando-os assim o sentimento de pertencimento e engajamento em práticas significativas de aprendizagem.

Após a realização do Estado do Conhecimento (MOROSINI e FERNANDES, 2014), fatores como as ações institucionais e o currículo de graduação foram apontados como lacunas (ROMANOWSKI e ENS, 2006) do campo de pesquisa sobre as questões institucionais. Tal constatação nos conduziu a uma preocupação que está descrita no pressuposto que norteou toda a pesquisa e veio concretizar o seu ineditismo que é “A não participação em ações institucionais de transição para o ensino superior assim como de permanência e um currículo de graduação não centrado no sujeito que aprende podem desempenhar um papel negativo no processo de integração à vida universitária”.

Dentro de uma abordagem qualitativa e tendo como recorte temporal o período entre o segundo semestre de 2013 e o segundo semestre de 2019, duas instituições foram analisadas, a Universidade de Brasília - UnB e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

O público da pesquisa foi constituído pelos gestores das duas instituições envolvidas e pelos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas sociais na Universidade de Brasília.

A problemática da pesquisa se apoiou na seguinte pergunta: Qual o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação da Universidade de Brasília-UnB no processo de integração à vida universitária?

A pesquisa teve como objetivo geral “Analisar o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação da Universidade de Brasília-UnB no processo de integração à vida universitária”.

Como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes:

1. Identificar as ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa.
2. Identificar as ações institucionais de permanência desenvolvidas pela Universidade de Brasília-UnB e analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa.
3. Analisar o papel do currículo dos cursos de graduação dos sujeitos da pesquisa no seu processo de integração à vida universitária.

Os três eixos temáticos da pesquisa tiveram como base descritores que foram definidos a partir do título do projeto de pesquisa “Ensino médio e ensino superior: o papel das ações institucionais e do currículo no processo de integração à vida universitária”, ficando assim estabelecidos: descritor 1 *transição entre ensino médio e ensino superior* que foi abordado no eixo temático 1 “A transição para o ensino superior e a permanência nele: ações institucionais para evitar uma democratização desencantada”, descritor 2 *Adaptação acadêmica universitária* que foi abordado no eixo temático 2 “As ações institucionais e o processo de integração à vida universitária: um novo olhar pedagógico” e descritor 3 *impacto do currículo na adaptação acadêmica universitária*

que foi abordado no eixo temático 3 “O currículo e o processo de integração à vida universitária”.

A presente pesquisa se inicia com o memorial da doutoranda “A História do meu *Mosaico* Acadêmico e Profissional”, onde é possível identificar inquietações que a levaram ao seu interesse em analisar o objeto de pesquisa. Em seguida, temos a introdução que traz um panorama geral sobre o trabalho. Logo depois, temos o percurso metodológico onde encontramos os conceitos teóricos que foram utilizados como base para a presente pesquisa, as justificativas para a escolha dos itens necessários para o desenvolvimento do trabalho como o procedimento de construção de dados, as técnicas para coleta de dados e a técnica de análise dos dados assim como o pressuposto, a problemática da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a abordagem de pesquisa, o recorte temporal, o *locus* e o público da pesquisa. Em seguida, apresentamos o estado do conhecimento onde podemos compreender o objeto de pesquisa por meio da organização de produções acadêmicas (MOROSINI e FERNANDES, 2014), do desenvolvimento de cada categoria ao longo do tempo (SILVA e BORGES, 2018) e da identificação das lacunas do campo de pesquisa (ROMANOWSKI e ENS, 2006) para assim concretizar a direção que o trabalho tomaria “Algumas Reflexões; Quais são as lacunas no campo pesquisado?; Qual direção seguir?”. Depois, temos os seguintes capítulos: “O diálogo entre os eixos temáticos e a literatura” que traz a contribuição da estrutura teórica da tese para os três eixos temáticos acima citados; “O que revelam os dados de pesquisa sobre o papel das ações institucionais e do currículo no processo de adaptação à vida universitária” no qual está presente o trabalho empírico da tese; “Reflexões, mas não finais” que nos direciona para as conclusões, resolvemos não utilizar o termo “conclusões” no título deste capítulo porque consideramos que a pesquisa está em constante desenvolvimento. Por último, temos referencial bibliográfico.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se originou a partir de um problema social, em especial relacionado à sociedade juvenil, que é a transição e a integração acadêmica dos egressos do ensino médio público que ingressam na universidade pública, no caso a Universidade de Brasília, por meio de cotas sociais.

Ao longo do percurso da pesquisa, transitaremos pelas diferentes *peças* do *mosaico* do sistema escolar (SACRISTÁN, 1997) com o propósito de entender melhor o nosso objeto de pesquisa e de buscar possíveis respostas para a problemática em questão.

A seguir, temos no Quadro 01 os conceitos teóricos que foram utilizados como base para a presente pesquisa de acordo com cada eixo temático. Optamos por essa organização dos conceitos para melhor visualização didática-metodológica.

Quadro 01 – Conceitos teóricos da pesquisa.

Eixos Temáticos	Autores e Conceitos
<p>1. A transição para o ensino superior e a permanência nele: ações institucionais para evitar uma democratização desencantada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ferreira (2007 <i>apud</i> HERINGER, 2012): educação elitista. • Weller <i>et al.</i> (2016): a mudança do perfil socioeconômico dos estudantes universitários. • Heringer e Paula (2009): as ações afirmativas são desenhadas para situações concretas, com a perspectiva da promoção de igualdade de oportunidades. • Melo <i>et al.</i> (2020), com as mudanças no Ensino Superior nos últimos 30 anos. • Melo <i>et al.</i> (2005): exclusão social na educação brasileira. • Weller e Pfaff (2015): a construção do percurso na universidade nem sempre é linear. • Melo <i>et al.</i> (2021): a importância da construção de dados mais eficientes sobre os sujeitos estudantes já que as formas de aprendizagem estão mais centradas no sujeito.

	<ul style="list-style-type: none">• Heringer (2012): a importância de adotar amplos programas de permanência para permitir que o estudante possa concluir o curso com um bom aproveitamento.• Weller <i>et al.</i> (2016) e Heringer (2018): dificuldades acadêmicas devido a uma baixa qualidade na educação anterior.• Bourdieu (2014): excluídos dentro da universidade.• Tinto (1999): importância de aumentar a permanência no ensino superior através de ações da instituição que trabalhem com o despreparo dos estudantes.• Tinto (1975), Kuh (1995), Kuh (2008), Bean e Eaton (2000): integração acadêmica e integração social.• Almeida e Cruz (2010), Almeida <i>et al.</i> (2000): cuidado com a adaptação acadêmica desde o 1º ano universitário.• Brito <i>et al.</i> (2014), Figueiredo (2018): deficiências da Educação Básica dos estudantes universitários.• Almeida e Soares (2001), Coulon (2017), Sacristán (1997), Tinto (1994): a falta de adaptação acadêmica prejudica a permanência discente.• Keup <i>et al.</i> (2013), Kift <i>et al.</i> (2010): a necessidade de envolvimento de toda a comunidade educacional.• Heringer (2015): o dever da instituição de oferecer apoio.• Heringer e Honorato (2015): a necessidade de se trabalhar em favor da permanência efetiva dos estudantes nos cursos de graduação.• Menezes (2012 <i>apud</i> HERINGER, 2018), a definição de políticas de assistência pode ser traduzida como um mecanismo de direito social: que transita por diversas áreas.• Honorato, Heringer, Vargas (2014 <i>apud</i> HERINGER, 2018): as ações de permanência e assistência estudantil
--	--

	<p>muitas vezes estão integradas, superpostas ou mesmo confundidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ristoff (2014) e Feres Junior (2006): ações afirmativas de acesso ao Ensino Superior mudou o perfil do público universitário. • Heringer (2012): o papel das políticas de ação afirmativa no ensino superior público para a ampliação do acesso e para a democratização da universidade (população negra). • Weller <i>et al.</i> (2016): reforça que as ações afirmativas de acesso ao ensino superior aumentaram significativamente o número de matrículas. • Heringer (2012): as políticas afirmativas se constituem como instrumentos eficazes para ajudar na luta contra a marginalização cultural, social, econômica e política de alguns grupos construídas historicamente.
<p>2. As ações institucionais e o processo de integração à vida universitária: um novo olhar pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sacristán (1997), Sacristán (1996): processo de transição e as suas fases. • Weller (2014): a importância de considerar e atender a experiência pessoal de cada estudante, de cada jovem. • Borges e Silva (2017): considerar a juventude como uma fase real da existência humana. • Coulon (2008), Almeida e Soares (2001): ingresso na universidade momento de rupturas. • Bean (1980): atenção ao <i>background</i> do estudante. • Soares <i>et alli</i> (2001 <i>apud</i> HERINGER, 2012): a verdadeira responsabilidade e missão da universidade é tornar igualmente aptos estudantes diferenciados nas suas condições de entrada na universidade. • Bourdieu (2015): <i>habitus</i> • Coulon (2008): ingresso na universidade: tempos de estranhamento, aprendizagem e afiliação; ofício ou condição de estudante ou <i>habitus</i> estudantil. • Zago (2014): lacunas deixadas na formação precedente.

	<ul style="list-style-type: none">• Olds (2020): <i>Flourishing in Transition</i> para o Ensino superior.• Weller (2014): projetar-se para o futuro fortalece a identidade dos jovens.• Sacristán (1996), Keup (2015): a necessidade de apoio e de diálogo entre o ensino médio e o ensino superior – <i>Bridge</i>• Melo (2021): é necessário considerar os jovens do século XXI como indivíduos capazes de fazer escolhas e tomar atitudes quanto ao seu próprio perfil formativo independente de sua origem econômica e social.• Borges e Silva (2017): a importância do ensino médio como etapa de formação para o ensino superior.• Kuh (2006): preparar o estudante para a universidade.• Paivandi (2020): Educação Básica fragilizada, deve haver diálogo desde o 1º ano universitário, o papel da instituição nesse diálogo.• Almeida <i>et al.</i> (2000): variáveis que interferem na adaptação universitária: pessoal, acadêmica e contexto.• Kift <i>et al.</i> (2010), Kift (2015): Pedagogia da Transição (<i>Transition Pedagogy</i>).• Sacristán (1997): o sistema educacional é um mosaico de culturas.• Borges e Silva (2017): o Ensino Médio é uma etapa de transição ao ensino superior.• Heringer (2012): necessidade de programas apoio acadêmico e financeiro que promovam o necessário aporte ao desenvolvimento satisfatório das habilidades e talentos dos estudantes.• Oliveira <i>et al.</i> (2014): adaptação acadêmica.• Tinto (1987): papel proativo da instituição.• Vargas e Heringer (2017): é necessário que as universidades sejam capazes de combinar em suas políticas de assistência estudantil tanto o apoio material voltado para as necessidades básicas quanto as
--	--

	<p>atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes na garantia da permanência e sucesso acadêmico de seus estudantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heringer (2018): a permanência material, expressa em bolsas e outros auxílios financeiros, é uma medida importante, porém, insuficiente para garantir a trajetória bem-sucedida de muitos estudantes. Logo, as ações como apoio acadêmico ganham importância crescente na permanência estudantil, e tem recebido cada vez atenção das IFES. • Pereira (2017): mudar a imagem de “assistencialista” da Assistência Estudantil; equipes multiprofissionais. • Paivandi (2020): enfatiza a importância do acompanhamento estudantil.
<p>3. O currículo e o processo de integração à vida universitária</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bernstein (1996), Astin (1993), Borges (2012): vozes silenciadas no currículo. • Borges (2015): não há nenhuma utilidade para os estudantes em se construir um currículo que os deixem na mesma condição de conhecimento e aprendizagem, é necessário que seja construído em torno de suas experiências e demandas para que a formação seja integral. Para isso, é necessário fazer a distinção entre o conhecimento que deve fazer parte da base estrutural do currículo (eixo estruturante) e o que pode ser considerado complementar (eixo transversal). • Moore e Young (2001), Saviani (2013): currículo é uma construção social. • Borges e Silva (2016a), Borges e Silva (2016b): a materialização das prescrições curriculares nem sempre são condizentes com as demandas sociais e individuais causando assim um empobrecimento curricular. • Coulon (2008): é necessária a visão da universidade sob a perspectiva do estudante.

	<ul style="list-style-type: none">• Rodríguez (2013): a voz dos estudantes no processo de aprendizagem.• Sacristán (2017), Swail (2003): a importância do estudante se reconhecer no currículo.• Grigsby (2009): estudantes ativos na elaboração do seu próprio saber.• Borges (2015): é necessário fazer a distinção entre o conhecimento que deve fazer parte da base estrutural do currículo (eixo estruturante) e o que pode ser considerado complementar (eixo transversal).• Tinto (2015), Zepke (2015), Tessema <i>et al.</i> (2012): relevância dos conteúdos curriculares para evitar a ênfase em conteúdo desnecessário que não atenda as demandas dos estudantes.• Frick <i>et al.</i> (2009): a percepção do currículo é particularmente importante que seja feita pelos estudantes do primeiro ano universitário, pois o primeiro ano serve como porta de entrada para os semestres que se seguem.• Tinto (2015): o currículo e o processo de aprendizagem através dos olhos dos estudantes (<i>Through the Eyes of Students</i>).• Apple (2005), Giroux (1997): é necessário haver um planejamento do currículo a partir da cultura do estudante, pois ele é um ser ativo e está no mundo e com o mundo.• Charlot (2000, 2001, 2005, 2009, 2013): a relação com o saber, as dimensões da relação com o saber, O que é aprender?, fracasso escolar, categorias da aprendizagem, motivação e mobilização, o sujeito de saber como indivíduo dinâmico que aprende de forma integrada com o mundo.• Coulon (2008): <i>habitus</i> estudantil• Paivandi (2015): a relação com o saber atinge o seu ponto culminante na universidade.
--	---

Fonte: elaboração da própria autora.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Segundo Gamboa (2007), é nas diferentes formas de abordar a realidade educativa que estão explícitos diferentes pressupostos que necessitam ser desvelados, que, nesse contexto, os “[...] estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância” (p. 12).

O pressuposto que norteou o cenário da pesquisa foi de que “A não participação em ações institucionais de transição para o ensino superior assim como de permanência e um currículo de graduação não centrado no sujeito que aprende podem desempenhar um papel negativo no processo de integração à vida universitária”.

A problemática da pesquisa se apoiou na seguinte pergunta: “Qual o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação da Universidade de Brasília-UnB no processo de integração à vida universitária?”.

A pesquisa teve como objetivo principal “Analisar o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação da Universidade de Brasília-UnB no processo de integração à vida universitária”.

Como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes:

1. Identificar as ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa.
2. Identificar as ações institucionais de permanência desenvolvidas pela Universidade de Brasília-UnB e analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa.
3. Analisar o papel do currículo dos cursos de graduação dos sujeitos da pesquisa no seu processo de integração à vida universitária.

O recorte temporal da pesquisa compreendeu o período entre o segundo semestre de 2013, semestre no qual foi lançado o primeiro edital de vestibular da Universidade de

Brasília que apresentou a opção de ingresso na universidade por cotas sociais, até o segundo semestre de 2019.

O público da pesquisa foi constituído pelos gestores das duas instituições envolvidas e pelos estudantes egressos do ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas sociais. Interessou-nos pesquisar estudantes em qualquer semestre letivo, mas também demos uma atenção especial ao primeiro ano por ser um período de integração e ajustamento universitário.

Em relação à ação afirmativa de cotas sociais que são aquelas destinadas para estudantes de baixa renda familiar que cursaram o ensino médio, em completude, em instituições públicas, gostaríamos de nos posicionarmos em relação ao motivo de termos escolhido tal ação. Primeiramente, porque após concluirmos o Estado do Conhecimento, observamos um vasto número de produções acadêmicas que pesquisaram as cotas raciais, havendo uma carência de estudos sobre as cotas sociais no ensino de graduação. E em segundo lugar, levamos em consideração o fato da exclusão das pessoas negras não por serem negras, mas por serem economicamente desfavorecidas (HAAS e LINHARES, 2012). Neste contexto, o sistema de cotas sociais pode garantir o acesso desse público ao ensino superior e contribuir para resgatar a dignidade dele como pessoas humanas, reparar injustiças sócio-históricas e concretizar o preceito constitucional de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art.206. §1) e de oportunidades para todos os cidadãos. Considerando tal contexto, conseguimos enxergar nele, a relevância social da presente pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF e a Universidade de Brasília-UnB se apresentaram como os contextos que foram analisados. A Universidade de Brasília-UnB por ser a primeira universidade pública federal do país a adotar o sistema de cotas raciais em 2003 (Lei 12.711, 2012) e por apresentar um histórico de uma política de inserção dos egressos do ensino médio público através da ação afirmativa de cotas sociais (PL 73/99) a partir do seu edital de vestibular (edital nº 1 – 2º vestibular 2013, de 3 de abril de 2013). Além disso, por ser igualmente uma instituição pública de ensino que detém a oferta mais ampla de cursos superiores a serem cursados por esses estudantes nos quatro *Campi*: Darcy Ribeiro, Ceilândia, Gama e Planaltina. A escolha da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF se deu por conta

dos seus estudantes que ingressam por meio do sistema de cotas raciais e sociais representarem mais de 50% dos ingressantes nos cursos de graduação na UnB.

Como método de pesquisa, escolhemos o estudo de caso por se tratar de uma pesquisa que gera a produção de dados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Esse método caracteriza-se por ser um estudo detalhado de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (YIN, 2015). Triviños (1987), aponta o estudo de caso como possivelmente o mais relevante dos tipos de pesquisa qualitativa, pois orienta a reflexão sobre uma cena, evento ou situação, produzindo uma análise crítica que leva o pesquisador à tomada de decisões e/ou à proposição de ações transformadoras. Conforme o autor, o estudo de caso caracteriza-se por sua natureza, uma vez que pode ter por objeto determinada comunidade, ou a história de vida de uma pessoa ou um processo terapêutico e caracteriza-se também por sua abrangência. Ressalta, ainda, que a situação a ser estudada não pode ser isolada do seu contexto, pois o estudo de caso deve ser realizado com vistas a promover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo.

Utilizamos o Estado do Conhecimento que é uma pesquisa de cunho bibliográfico e que permite compreender o objeto de pesquisa por meio da organização de produções acadêmicas. Segundo Morosini e Fernandes (2014), “é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Silva e Borges (2018) acrescentam que “uma pesquisa dessa natureza, embora seja estritamente teórica, tem muito valor ao trazer algumas pistas sobre como cada categoria foi pensada ao longo do tempo”.

A partir do título da pesquisa, “Ensino médio e ensino superior: o papel das ações institucionais e do currículo no processo de integração à vida universitária”, construímos os seguintes descritores de busca textual: transição entre ensino médio e ensino superior, adaptação acadêmica universitária e impacto do currículo na adaptação acadêmica universitária. Segundo Creswell (2007, p. 44), o título traz o tópico da pesquisa que serve de base e sinalizava o que o pesquisador está estudando, além de ser um sinal sempre usado para transmitir aos outros a noção central do estudo em questão. Logo, nos preocupamos com a busca de produções acadêmicas, para construir o Estado do Conhecimento, que tivessem em seu título os descritores de busca, pois desse modo a

pesquisadora deixaria claro sobre o que está sendo estudado e pesquisado e com isso não correria o risco de fugir do tema proposto.

Os três eixos temáticos da pesquisa tiveram como base os referidos descritores, ficando assim estabelecidos: descritor 1 *transição entre ensino médio e ensino superior* que foi abordado no eixo temático 1 “A transição para o ensino superior e a permanência nele: ações institucionais para evitar uma democratização desencantada”, descritor 2 *adaptação acadêmica universitária* que foi abordado no eixo temático 2 “As ações institucionais e o processo de integração à vida universitária: um novo olhar pedagógico” e descritor 3 *impacto do currículo na adaptação acadêmica universitária* que foi abordado no eixo temático 3 “O currículo e o processo de integração à vida universitária”.

Segundo Creswell (2007, p. 187), “o pesquisador ao usar instrumentos qualitativos vê os fenômenos sociais holisticamente. Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises”. Por esta razão, escolhemos como instrumentos para construção de dados para a presente pesquisa, a análise documental dos PPPs dos CEMs, dos PPCs e dos currículos dos cursos de graduação envolvidos, e dos *sites* da SEEDF e da UnB (cursos, unidades acadêmicas e administrativas), pela entrevista semiestruturada com a Gestão da SEEDF e da UnB e pelo questionário com os sujeitos estudantes da pesquisa.

A análise documental de acordo com Ludke e André (1986, p.38) “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A entrevista semiestruturada é flexível, pois se inicia com um foco previamente determinado e é caracterizada por um conjunto de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento. (LAVILLE, 1999, p.188 e 334).

Segundo Günther (2003), são três os caminhos principais para compreender o comportamento humano no contexto das ciências sociais empíricas: observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real (observação); criar situações artificiais e observar o comportamento ante tarefas definidas para essas situações (experimento); perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram). Para o contexto da pesquisa, decidimos pelo terceiro caminho. Logo, usamos o questionário, no levantamento de dados para uma pesquisa, que “pode ser definido como

um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos do pensamento e informação biográfica” (GÜNTHER, 2003, p. 231 - 232). Ele pode ser administrado em interação pessoal – em forma de entrevista individual ou por telefone; e pode ser auto-aplicável – após envio por correio ou em grupos. O autor destaca como elementos importantes na elaboração de um questionário: sua base conceitual, seu contexto social onde o instrumento será aplicado, sua estrutura lógica, os elementos do instrumento, e as diferenças nos instrumentos. Antes da elaboração de um questionário, deve-se pensar “qual o objetivo o objetivo da pesquisa em termos dos conceitos a serem pesquisados e da população alvo,” e em sua elaboração propriamente dita, o binômio abstrato “conceito e item” se consubstancia em “população alvo e amostra” (GÜNTHER, 2003, p. 232).

Por fim, fizemos a análise dos dados a partir da proposta de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1979 *apud* MINAYO, 2016), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistêmicos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos e/ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Foi solicitado a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido - TCLE dos participantes da pesquisa (Apêndices E e F) durante a aplicação do questionário e a realização das entrevistas, ato este que sinaliza o nosso compromisso com o anonimato dos participantes e com os preceitos éticos referentes à pesquisa com seres humanos.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

Pela citação a seguir, compreender o conhecimento como algo vivo, é vital para sairmos do desconhecido e do senso comum. O conhecimento é uma produção histórico-cultural, temporal e social. Logo, faz-se sentido pesquisá-lo de forma ampla com o objetivo de que se tenha uma visão do que está sendo discutido na comunidade acadêmica.

No trabalho acadêmico, o conhecimento e suas relações com a vida é nossa ferramenta de trabalho. Nesta perspectiva, compreender o conhecimento como produção histórico-cultural situado e datado nas estruturas de poder vigentes em cada espaço-tempo é condição vital para escapar do conhecimento como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento (SHOR e FREIRE, 1987, p. 15 apud MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 155).

Resgatando essa característica do conhecimento, foi trabalhado na presente pesquisa, o *Estado do Conhecimento* que é uma pesquisa de cunho bibliográfico e que segundo Morosini e Fernandes (2014), “é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Nessa mesma perspectiva, temos a contribuição de Ferreira (2002) que descreve o *Estado do Conhecimento* “como uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento que ganham significado quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se esteja pesquisando”. Silva e Borges (2018) acrescentam que “uma pesquisa dessa natureza, embora seja estritamente teórica, tem muito valor ao trazer algumas pistas sobre como cada categoria foi pensada ao longo do tempo”.

É necessário ressaltar que não é uma mera categorização de produções acadêmicas, ou seja, não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI e LAKATOS, 2002). Além das conclusões inovadoras, é importante apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa e as suas lacunas de disseminação (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Para Romanowski e Ens (2006), para realizar uma pesquisa, são necessários alguns procedimentos como definição de descritores para direcionar as buscas a serem realizadas, localização dos bancos de dados de pesquisas e estabelecimento de critérios como por exemplo o recorte temporal. Os bancos de dados assim como a quantidade de produções acadêmicas categorizadas de acordo com cada descritor e dentro do recorte temporal estabelecidos para a presente pesquisa estão elencados no Quadro 02 a seguir:

Quadro 02 – Distribuição de cada banco de dados com a quantidade de suas respectivas produções acadêmicas categorizadas de acordo com cada descritor e dentro do recorte temporal estabelecidos para a presente pesquisa.

Banco de Dados	Transição entre Ensino Médio e Ensino Superior	Adaptação Acadêmica Universitária	Impacto do Currículo na Adaptação Acadêmica Universitária
Rede SciELO: 2013 - 2019	01	01	0
CAPES Periódicos: 2013 - 2019	02	02	0
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2013 - 2019	03	03	0
RBE: Revista Brasileira de Educação: n. 54 jul./set. 2013 - v.24/2019, Qualis A1	0	0	0
RBEP: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: v. 94 n. 236/2013 - v. 100 n. 256/2019, Qualis B1	0	0	0
Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: v. 19 n. 38/2013 - v. 25/2019, Qualis A3	0	0	0

Revista Com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal: v. 1 n. 1/2014 - v. 6 n. 4/2019, Qualis B3	0	0	0
Revista da Avaliação da Educação Superior: v. 18 n. 1/2013 - v. 24 n. 3/2019, Qualis A1	0	0	0
Revista Brasileira de Ensino Médio: v. 1 n. 1/2018 - v. 2/2019, Qualis B4	0	0	0
Revista Currículo sem Fronteiras: v 13 n. 1/2013 - v. 19 n. 3/2019, Qualis A1	0	0	0
Total de Produções Acadêmicas	06	06	0

Fonte: elaboração da própria autora.

Podemos observar que nos seguintes bancos de dados Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista Linhas Críticas, *Revista Com Censo*, Revista da Avaliação da Educação Superior, Revista Brasileira de Ensino Médio e Revista Currículo Sem Fronteiras não foram encontrados trabalhos dentro da perspectiva dos descritores da presente tese. Outro aspecto que merece ser destacado é que nenhuma produção acadêmica foi localizada no que se refere ao descritor *impacto do currículo na adaptação acadêmica universitária* em nenhum dos bancos de dados.

A escolha dos Bancos de Dados teve como referenciais a classificação de periódicos do quadriênio 2013 – 2016 segundo o *Qualis Periódicos* que é um conjunto de procedimentos utilizados na avaliação de publicações científicas no Brasil criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1988 e a afinidade com os descritores de busca. Além disso, a Revista Com Censo e a Revista Linhas Críticas foram escolhidas para fazerem parte do banco de dados por serem periódicos dos contextos investigados da presente pesquisa: a Universidade de Brasília-UnB e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF.

A seguir, teremos a categorização das produções acadêmicas que apresentam afinidade temática com a presente pesquisa encontradas em cada banco de dados citados acima.

2.1. ARTIGOS ACADÊMICOS CADASTRADOS NA REDE SciELO

Quadro 03 – Distribuição das produções acadêmicas categorizadas e ordenados por título, autor e ano de publicação na Rede SciELO.

Título	Autor	Ano
O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior	Adriana Benevides Soares <i>et al.</i>	2014
Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública	Maria José Braga Flavia Pereira Xavier	2016

Fonte: elaboração da própria autora.

Soares *et al.* (2014) trazem a questão dos desafios da transição e integração acadêmica que os estudantes enfrentam ao entrarem no Ensino Superior e ressaltam que esses desafios exigem níveis de maturidade e autonomia os quais os estudantes não estão acostumados a lidar. Tais desafios exigem bastante dos estudantes nas áreas do relacionamento interpessoal, do desempenho acadêmico, do desenvolvimento psicossocial e do ajustamento emocional. Durante a transição, destacam-se as expectativas dos estudantes que são entendidas como cognição, motivações e afetos e que são moldadas pelas experiências educacionais, fatores familiares, sociais e econômicas e até mesmo pela informação oferecida pela instituição de ensino. Além desses fatores, as expectativas acadêmicas iniciais dos estudantes tendem também a influenciar a sua adaptação, persistências e sucesso acadêmico, causando assim frustrações e diminuição do envolvimento acadêmico. Geralmente, as expectativas acadêmicas giram em torno de professores desafiantes, espaços para a pesquisa autônoma, currículos e práticas de ensino inovadores ou matérias curriculares fortemente associados a uma carreira e profissão

desejadas. As dificuldades na adaptação acadêmica tendem a estar presentes logo nos primeiros meses do início do curso. Os autores enfatizam a necessidade de a instituição planejar ações educacionais e institucionais com a finalidade de favorecer a integração e a adaptação dos estudantes no Ensino Superior. O objetivo do artigo foi avaliar o impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes universitários que iniciam o Ensino Superior. Os resultados indicaram que as expectativas iniciais dos ingressantes foram correlacionadas com a qualidade das suas vivências acadêmicas. Em particular, as expectativas de envolvimento nas relações com os colegas, no projeto vocacional de carreira e nas atividades curriculares do seu curso foram associadas à adaptação acadêmica dos estudantes. Os autores citados no trabalho que também estão sendo abordados na presente tese são Kuh (2005a, 2005b, 2008) que trata de engajamento e expectativas dos estudantes do primeiro ano universitário e Zago (2006) que trata do acesso e permanência no ensino superior.

Braga e Xavier (2016) trazem uma pesquisa que identifica e analisa projetos e aspirações de continuidade dos estudos de estudantes do ensino médio de uma escola estadual da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. As autoras buscam compreender como a escola e a família estão presentes na elaboração dos projetos de vida. Segundo as autoras, o período do ensino médio coincide com a adolescência e a juventude que é um momento ligado à transição para a vida adulta. Ou seja, o período do ensino médio não seria apenas o momento de continuidade do ensino fundamental e de preparação para o ensino superior, mas também de elaboração de projetos para o futuro. A relação do sujeito com o tempo futuro foi levada em consideração no que tange a elaboração de projetos e expectativas futuros. A elaboração de projetos futuros dependendo da classe social não seguem o mesmo curso. O curso dos projetos de jovens das camadas populares geralmente é interrompido.

A questão da relação da família com a escola é outro fator que pode influenciar na elaboração de projetos de vida, pois a família dos meios populares tende a investir menos na escolaridade. Os resultados identificaram que três características influenciam na elaboração dos projetos de vida, são elas: sexo, renda familiar e incentivo da família. Os autores citados no trabalho que também estão sendo abordados na presente tese são Bourdieu (2015) que trata da questão da ausência de capital cultural como herança para transmitir para os filhos, o caso da família de camada popular que em geral não incentiva os filhos a continuarem a escolaridade, e Charlot (1999) que trata da relação que os jovens

tem com o saber e com o tempo, o curso do projeto de vida de um jovem de camada popular geralmente é interrompido devido às demandas que a vida lhe impõe.

Percebemos que nos artigos acima apresentados, os termos *transição* e *adaptação acadêmica* são tratados a nível da relação interpessoal considerando as experiências já vividas e o planejamento de futuras experiências e também considerando a importância do papel da instituição educacional no processo desse planejamento.

2.2. ARTIGOS ACADÊMICOS CADASTRADOS NA CAPES PERIÓDICOS

Quadro 04 – Distribuição dos trabalhos resgatados e ordenados por título, autor e ano de publicação na CAPES Periódicos.

Título	Autor	Ano
A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais	Ana Paula Moreno Pinho <i>et. al.</i>	2015
O desenvolvimento de uma escala de transição e adaptação acadêmica	Ana Paula Moreno Pinho <i>et. al.</i>	2016
Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública	Maria José Braga Flavia Pereira Xavier	2016
Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro	Katya Luciane de Oliveira <i>et. al.</i>	2019

Fonte: elaboração da própria autora.

Pinho *et al.* (2015) afirmam que para muitos jovens, a entrada na universidade é uma fase de transição marcada por diversas mudanças que interferem nos desenvolvimentos psicossocial e profissional deles. A pesquisa dos autores teve como objetivo analisar os fatores que influenciaram na adaptação do estudante egresso do ensino médio à vida universitária bem como identificar as mudanças comportamentais ocorridas por causa desse processo de transição acadêmica. Os resultados indicaram que a infraestrutura; a informação sobre a Universidade e o curso; fatores externos à Universidade; aspectos organizacionais; material de estudo; vínculos e professores influenciam a adaptação à vida universitária. Já em relação às mudanças comportamentais, os fatores como aspectos pessoais, organização pessoal para o estudo, tempo e sintomas tem mais influência sobre eles. A pesquisa salienta que esses fatores conflitantes são barreiras ao aprendizado no ambiente universitário e devem ser tratados logo no primeiro momento que surgem considerando que este ambiente vai além de um espaço de profissionalização por existir todo um desenvolvimento psicossocial envolvido com o contexto que servirão de base para a construção de competências, da maturidade e da autonomia. O autor citado no trabalho que também está sendo abordado na presente tese é o Coulon (2008) que trata da entrada do estudante na vida universitária.

O próximo artigo também escrito pelos autores Pinho *et al.* (2016) trata do desenvolvimento de um instrumento que avalie a experiência de transição acadêmica enfrentada pelos calouros universitários. Esse instrumento foi inspirado no questionário chamado “Questionário de Experiências de Transição Acadêmica – QETA”. Após a aplicação do questionário, os resultados apontaram para a necessidade de se discutir sobre o papel dos pares e dos professores na adaptação acadêmica. Além disso, aponta o ensino médio como uma etapa que pode proporcionar experiências educacionais multidimensionais como por exemplo ofertar atividades vocacionais para ajudar na escolha da futura carreira profissional assim como ajudar a desenvolver a autonomia do estudante, essas ações facilitariam a adaptação à realidade universitária. O autor citado no trabalho que também está sendo abordado na presente tese é o Almeida (2007) que trata do rendimento acadêmico no ensino superior.

O próximo artigo escrito pelas autoras Braga e Xavier (2016) que também foi cadastrado na CAPES Periódicos já foi mencionado anteriormente na publicação da Rede SciELO.

No artigo de Oliveira *et al.* (2019), objetivou-se investigar como se apresentam os estilos intelectuais, as estratégias de aprendizagem e a adaptação acadêmica no ensino superior buscando possíveis correlações entre as variáveis. Cada estudante escolhe um modo específico de organização cognitiva para receber e processar as informações novas para construir seu conhecimento. Os estilos intelectuais são modificáveis e aprendidos conforme a necessidade e o contexto. A compreensão desses estilos contribui para a compreensão dos que são utilizados pelos estudantes em diferentes etapas de ensino com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento das habilidades e o desempenho dos discentes. Além disso, o desenvolvimento da autonomia e a melhoria do desempenho acadêmico na identificação e uso das estratégias de aprendizagem também podem contribuir para que esse estudante aprenda a posicionar-se de forma ativa e consciente diante dos processos envolvidos na aquisição de novos conhecimentos. As estratégias de aprendizagem podem ser cognitivas e metacognitivas e ambas impactam diretamente no processo de aprendizagem e conseqüentemente no rendimento acadêmico dos estudantes. A adaptação acadêmica refere-se à capacidade de o estudante integrar-se no ensino superior, fazendo uso de seus processos cognitivos, sociais e afetivos que juntos possibilitam ganhos para aprendizagem e para a formação profissional. O ensino superior deve ocupar-se para além dos conhecimentos científicos adquiridos ao longo do curso, com a formação integral do estudante que irá atuar ativamente na sociedade por meio da profissão escolhida. Os resultados obtidos mostram a necessidade de medidas preventivas e de solução por parte das instituições de ensino, para o desenvolvimento integral dos estudantes e o controle dos índices de evasão no ensino superior. Os autores citados no trabalho que também estão sendo abordados na presente tese são Almeida (2014) que trata da adaptação acadêmica no ensino superior e Tinto (1993) que traz estudos sobre as causas de atrito e suas soluções no ensino superior.

Após analisar os artigos acima descritos, observamos que existem fatores psicossociais que influenciam diretamente a *transição e adaptação acadêmica* no ensino superior e que a instituição de ensino deve ser um lugar onde se vise não apenas o desenvolvimento profissional, mas também que seja um espaço que proporcione ações que levem o estudante ao seu desenvolvimento integral com maturidade e autonomia para enfrentar uma nova e desafiante realidade acadêmica do ensino superior.

2.3. DISSERTAÇÕES E TESES CADASTRADAS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD

Quadro 05 – Distribuição das dissertações e teses resgatadas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e ordenadas por autor, ano, instituição de origem, natureza da pesquisa e título.

Autor	Orientador(a)	Ano	Programa e Instituição de Origem	Natureza da Pesquisa	Título
Paula Elizabeth Nogueira Sales	Rosemary Dore Heijmans	2014	PPGE Universidade Federal de Minas Gerais	Tese	Transição da Formação Técnica de Nível Médio para o Ensino Superior: Itinerários de Alunos da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais
Rogério Eduardo Cunha De Oliveira	Alessandra de Morais	2015	Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista	Dissertação	Vivências acadêmicas: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal
Thiago Augusto	David Pires Dias	2016	Mestrado Profissional em	Dissertação	Um estudo de caso, com

Corrêa Peleias			Educação Matemática Universidade de São Paulo		ingressantes de 2015 do curso de licenciatura em matemática do IME-USP, sobre a Transição do Ensino Médio para o Superior
Henrique Grabalos Silva	Ailton Paulo de Oliveira Júnior	2017	PPGE Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Dissertação	Modelo psicológico, sociocultural e psicossocial do desempenho acadêmico na transição do Ensino Médio à Educação Superior: o caso do curso de Licenciatura em Matemática da UFTM
Alexandre Marcos Rodrigues Braga	Leila Aparecida Kauchakje Pedrosa	2017	Programa de Pós- Graduação stricto sensu em Atenção à Saúde Universidade Federal do Triangulo Mineiro	Dissertação	Adaptação à vida acadêmica e fatores associados à qualidade de vida de estudantes de ciências da saúde
Vanessa Demarchi Peron	Renata Camacho Bezerra	2019	Programa de PósGraduação em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade	Dissertação	Adaptação acadêmica e relações com a evasão:

			Universidade Estadual do Oeste do Paraná		identificação de indicadores
--	--	--	--	--	---------------------------------

Fonte: elaboração da própria autora.

Sales (2014), examina a transição de estudantes de instituições federais de ensino técnico para a educação superior no Brasil. Espera-se que assim que o estudante termina o ensino técnico que ele se insira logo no mercado de trabalho compensando assim todo o investimento do governo nesse estudante. Logo, a autora argumenta que a transição, ao invés de ser um desperdício de recursos financeiros, pode significar progresso educacional e ocupacional para o estudante. A transição pode acarretar mudanças de comportamento dos indivíduos e envolve um processo de ruptura. Seu processo pode ser agrupado em três perspectivas: subjetiva/biográfica, sócio-histórica e institucional. A transição para o ensino superior implica tarefas que exigem habilidades novas de estudo e níveis mais elevados de organização, autonomia e envolvimento do estudante. Além disso, a transição é caracterizada pela multiplicidade de trajetórias de vida, abrangendo, por exemplo, a transição da juventude para a idade adulta, a transição entre processos e espaços formativos, a transição escola-trabalho e a transição escola-universidade. A autora conclui através da análise dos dados que o ensino médio técnico não tem de ser necessariamente uma formação terminal, mas deve possibilitar a continuidade dos estudos àqueles que almejam o prosseguimento de seu itinerário formativo. A autora citada no trabalho que está de acordo com a presente tese foi Heringer (2011) que trata da expansão, acesso e políticas de inclusão do ensino superior no Brasil. Vale salientar que apesar do artigo ter situado seus estudos no ensino técnico que não é objeto de pesquisa da presente tese, ele traz considerações importantes em relação à transição do ensino médio para o ensino superior ao dizer que o ensino técnico deve possibilitar a continuidade dos estudos àqueles que almejam o prosseguimento de seu itinerário formativo e que a continuidade de estudos também pode ser uma oportunidade para uma mudança de carreira quando os estudantes não se identificam com o curso técnico, principalmente por esta opção ter ocorrido muito cedo.

A pesquisa de Oliveira (2015), teve como objetivos identificar o nível de adaptação de graduandos de curso de engenharia e avaliar as variações significativas de

adaptação entre os diferentes perfis de estudantes. Com isso, pretendeu-se analisar até que ponto a adaptação interfere no rendimento dos estudantes contemplados pelo sistema brasileiro de cotas raciais. A maioria dos jovens que entram na universidade passam por um processo de estabelecimento de sua identidade e desenvolvimento de sua autonomia, logo é necessário ajustar o estudante e a instituição, pois existem múltiplos fatores que podem interferir direta ou indiretamente na qualidade da convivência e conseqüentemente, no processo de ensino e formação pessoal e profissional do estudante. O sucesso acadêmico vai além do rendimento escolar, pois envolve o desenvolvimento integral do estudante e as vivências acadêmicas são um conjunto de situações ou variáveis próprias do contexto de vida do estudante universitário, do qual dependem o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social desse sujeito. As análises sobre a adaptação de estudantes universitários, mostram que o curso de engenharia pode oferecer subsídios para o trabalho de recepção, acompanhamento e assistência aos jovens acadêmicos. Os autores citados no trabalho que também estão sendo abordados na presente tese são o Almeida (1999, 2000, 2002, 2007, 2008) que trata da adaptação acadêmica no ensino superior e Coulon (2008) que trata sobre o ingresso do estudante na vida universitária.

Peleias (2016), traz sugestões de ações aplicadas pelo próprio curso de Licenciatura em Matemática que podem ser trabalhadas para atenuar a dificuldade dos ingressantes na transição para o ensino superior. Ressalta também a importância da atenção às taxas de evasão e reprovação das turmas ingressantes para poder procurar alternativas adequadas de solução. Segundo o autor, o estudante ingressante em curso de nível superior se depara com um ambiente diferente comparado ao que ele tinha na educação básica e nesse ambiente situações como a escolha certa do curso, afinidade com a área de conhecimento do curso, autonomia, nível de conhecimento e didática dos professores podem interferir negativamente na vida acadêmica dos estudantes. Para finalizar, o autor traz a experiência do projeto PAAI – Projeto de Apoio ao Ingressante aplicado na Universidade de São Paulo-USP com o objetivo de minimizar os problemas enfrentados pelos estudantes ingressantes no curso de Licenciatura em Matemática. Dentre os autores citados no trabalho, não foi identificado nenhum que também estivesse sendo abordado na presente tese apesar do tema estudado no trabalho do autor apresentasse traços de pesquisa semelhantes.

O trabalho realizado por Silva (2017), mostra a expectativa do estudante em atingir um dos seus objetivos de sua vida acadêmica, a entrada na universidade. Mas ate

chegar à universidade, o estudante passa por períodos de transformações, desde o ensino básico à educação superior. Transformações cognitivas, emocionais e comportamentais que podem contribuir positivamente ou não durante os seus estudos acadêmicos. O autor propõe um modelo eclético que considere aspectos psicológicos, socioculturais e psicossociais, de avaliação do desempenho acadêmico de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática que transitam do ensino médio para a educação superior a partir da abordagem teórica das transições. Para essa avaliação, foram usados os seguintes fatores: os resultados obtidos no processo seletivo (vestibular), as variáveis obtidas junto a aplicação do questionário sócio-econômico-cultural-educacional relacionado aos estudantes e as suas atitudes em relação à Matemática. Os resultados mostraram que a relação com a Matemática e o resultado no processo seletivo fazem a diferença ao se obter um desempenho acadêmico positivo. Além disso, o conhecimento anterior é algo importante e deve ser levado em conta como fator fundamental relacionado aos estudantes que pretendem ingressar na universidade. O autor conclui que a universidade deve desenvolver estudos para melhor compreender o perfil de seus estudantes, relacionando-o ao desempenho acadêmico deles durante o curso. Os autores citados no trabalho que também estão sendo abordados na presente tese são o Almeida (2009) que trata da adaptação acadêmica no ensino superior, Zago (2006) que trata do acesso e permanência no ensino superior, Fagundes (2012, 2014) que trata do desempenho acadêmico na transição do ensino médio para o ensino superior e Bourdieu (2001) que trata do capital cultural.

O estudo Braga (2017), teve como objetivo analisar a influência de variáveis sociodemográficas, acadêmicas e de adaptação à vida acadêmica sobre a qualidade de vida de estudantes de ciências da saúde. Ao ingressar na universidade, o estudante passa por uma transição de vida social e educativa que produz alterações nas rotinas, nos papéis, nos relacionamentos interpessoais e na percepção de si e do mundo. Além disso, há um conhecimento mais aprofundado sobre o curso por parte do estudante, sobre a instituição escolhida, sobre o curso em que ingressou e sobre o significado de estar na universidade. E esse conjunto de fatores pode prejudicar a sua adaptação acadêmica. A preocupação do autor é em relação se os estudantes colocariam ou não em prática nas próprias vidas, o conhecimento adquirido nos cursos sobre os hábitos de vida saudáveis, ou seja, se eles conseguiriam se adaptar a essa nova realidade acadêmica, trazer para as suas vidas o que estavam aprendendo no curso, aplicando e compreendendo a noção de saúde e de

qualidade de vida. E essa adaptação tem a ver com o desenvolvimento profissional e com o amadurecimento pessoal dos estudantes. O estudo apresentou resultados significativos que justificam a influência positiva dos domínios de adaptação à vida acadêmica para a predição positiva do índice das dimensões de qualidade de vida dos estudantes de ciências da saúde. Os autores citados no trabalho que também estão sendo abordados na presente tese são Almeida (1999, 2003) que trata da adaptação acadêmica no ensino superior e Tinto (1993) que trata das causas de atrito e suas soluções no ensino superior.

Já Peron (2019) traz a questão da evasão universitária relacionada com não adaptação acadêmica. O objetivo do trabalho foi identificar se os níveis de adaptação acadêmica podem indicar tendência a evasão universitária. Após a aplicação do questionário QVA-r (Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida), foi realizado um levantamento dos estudantes evadidos, para então comparar o grau de adaptabilidade dos estudantes que permaneceram no curso com os estudantes desistentes. Foi identificado que a adaptação acadêmica pode ser preditiva da evasão. Com isso, a instituição consegue identificar os casos críticos e desenvolver ações de apoio à adaptação acadêmica e permanência. Criar oportunidade de diálogo, identificar potencialidades, conhecer o nível de satisfação dos acadêmicos, direcionar estratégias institucionais, subsidiar a tomada de decisões, identificar novas oportunidades para atuação, motivar a melhoria no desempenho acadêmico através de ações das equipes pedagógicas e garantir a preparação das equipes técnico-pedagógicas para um adequado acompanhamento das turmas são algumas das ações que promovem melhorias internas. Os autores citados no trabalho que também estão sendo abordados na presente tese são Ristoff (2013) que trata da expansão e democratização da educação superior, Zago (2018) que trata do acesso e permanência no ensino superior e Almeida (1999, 2000) que trata da adaptação acadêmica no ensino superior.

Nos artigos analisados acima, os termos *transição* e *adaptação acadêmica* foram abordados como tendo influência de aspectos psicológicos, socioculturais e psicossociais típicos da vida estudantil. O papel da instituição de ensino também foi ressaltado como responsável em criar ações que solucionem os obstáculos enfrentados pelos ingressantes no ensino superior assim como amenizem a transição do ensino médio para o ensino superior. Outro papel também abordado foi o do ensino médio, os autores mencionaram a importância de se ter uma formação de qualidade anterior ao ingresso na universidade.

2.4. ALGUMAS REFLEXÕES, QUAIS SÃO AS LACUNAS NO CAMPO PESQUISADO? QUAL DIREÇÃO SEGUIR?

Segundo alguns autores como Tinto (1975), Kuh (2008), Bean e Eaton (2000), Swail (2003) dentre outros, os problemas com a permanência discente no ensino superior abrangem múltiplos fatores, como por exemplo as questões pessoais do estudante, as questões demográficas ou pré-universitárias (sexo, renda, cor da pele, idade, educação da família etc.), as questões relacionadas à instituição (organização administrativa e acadêmica, currículo), as questões relacionadas às experiências acadêmicas dos estudantes (tempo dedicado aos estudos, créditos de disciplinas cumpridos, atividades extracurriculares) e as questões relacionadas às experiências não acadêmicas dos estudantes (responsabilidades domésticas, trabalho, lazer, esportes etc.).

Após a análise das produções acadêmicas categorizadas no Estado de Conhecimento, podemos perceber que elas se referem aos temas *Transição do Ensino Médio para o Ensino Superior* e *Adaptação Acadêmica Universitária* como questões que estão ligadas mais ao nível da relação interpessoal envolvendo aspectos psicológicos, socioculturais e psicossociais típicos da vida estudantil. Ou seja, as questões pessoais do estudante, as questões demográficas ou pré-universitárias, as questões relacionadas às experiências acadêmicas dos estudantes e as questões relacionadas às experiências não acadêmicas dos estudantes foram trabalhadas nas pesquisas categorizadas.

Surgindo assim lacunas (ROMANOWSKI e ENS, 2006) no campo de estudo das questões institucionais, como por exemplo a questão do papel das ações institucionais de transição para o ensino superior e de permanência nele assim como do currículo no processo de integração à vida universitária não foram localizados em nenhum trabalho. Ações institucionais que apresentem o ambiente universitário e auxiliem o estudante a persistir no curso universitário para que conclua com êxito, ou seja, que favoreçam o sucesso do estudante. Uma organização curricular que proporcione uma formação acadêmica integral e de qualidade, que atenda as demandas estudantis, que acolha os estudantes proporcionando-os assim o sentimento de pertencimento e engajamento em práticas significativas de aprendizagem.

E foram estas lacunas que nos conduziram a uma preocupação que deu origem ao pressuposto da presente pesquisa que é “A não participação em ações institucionais de

transição para o ensino superior assim como de permanência e um currículo de graduação não centrado no sujeito que aprende podem desempenhar um papel negativo no processo de integração à vida universitária”.

Pressuposto esse que concretizou o ineditismo da presente tese e que lhe deu a direção para contribuir com o campo de estudo, baseando-se em um aprofundamento teórico, tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior.

3. O DIÁLOGO ENTRE OS EIXOS TEMÁTICOS E A LITERATURA

3.1. A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR E A PERMANÊNCIA NELE: AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA EVITAR UMA DEMOCRATIZAÇÃO DESENCANTADA²

O acesso ao ensino superior, possibilitado por diferentes políticas de ações afirmativas³, fez surgir um novo público no ambiente acadêmico das universidades públicas brasileiras. Muitos desse novo público são os primeiros de uma geração a ingressarem em uma universidade. Uma geração que por séculos foi impedida e excluída do direito de beber da tão desejada fonte da educação que a tornaria visível dentro de uma sociedade elitista. Tradicionalmente, o Brasil desenvolveu uma educação elitista, através de processos que funcionam como uma espécie de “filtragem de talentos humanos”, reproduzindo historicamente discriminações que vitimam principalmente pobres e negros (FERREIRA, 2007 *apud* HERINGER, 2012). Segundo Weller *et al.* (2016), as ações afirmativas foram responsáveis por uma mudança do perfil socioeconômico dos estudantes, que entraram nas universidades a partir dos anos 2000, composta, majoritariamente, por jovens entre 18 e 24 anos. A expansão do número de vagas na educação superior trouxe mais jovens para a universidade e introduziu maior diversidade em todos os âmbitos.

A educação superior surge no Brasil somente no século XIX, na forma de faculdades isoladas, inicialmente públicas, seguidas, no final do século, por instituições particulares. Apenas na década de 1930, do século XX, a educação começou a ser tratada como questão nacional com sucessivas reformas, criação de normas, decretos e leis de ensino (WELLER *et al.*, 2016). Segundo Melo *et al.* (2020), com as mudanças no Ensino Superior nos últimos 30 anos, o número de estudantes sextuplicou, o sistema de ensino

² BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Vozes: 2001. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.

³ Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente. (<http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>). São políticas desenhadas para situações concretas, com a perspectiva da promoção de igualdade de oportunidades (HERINGER e PAULA, 2009).

superior brasileiro é o quinto maior do mundo, com pouco mais de 8 milhões de estudantes, só ficando atrás da China, Índia, Estados Unidos e África do Sul. Nesse contexto, passou-se de um sistema de elite para um sistema de massa. Sendo assim, a educação no Brasil ainda mantém características históricas fundamentais de exclusão social, mantendo o dualismo entre a educação para as massas e para as elites, organizando os sistemas educacionais para capacitação e geração de conhecimentos diferenciados (MELO *et al.*, 2005).

No texto “*Os Excluídos do Interior*” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998), apesar de se referir ao ensino secundário da França de 1950, reflete bem o que se passa com a realidade das universidades públicas brasileiras no que se refere à taxa de evasão e de retenção e às mudanças do público que atende, ou seja, um público de estudantes com diferentes perfis e demandas. Os autores trazem a expressão “exclusão por dentro” da instituição de ensino superior, percebemos com tal expressão que apenas proporcionar o acesso ao ensino superior não é suficiente, é necessário criar ações institucionais que garantam a permanência discente. Podemos perceber a existência da exclusão dentro da universidade em depoimentos de estudantes como por exemplo o depoimento do estudante Júlio Camargo do curso de comunicação da UnB ao ser entrevistado pelo jornal Metrópolis:

“As iniciativas são apenas os primeiros passos para transformar a universidade em um ambiente mais inclusivo. As políticas de cotas trazem justiça para um grupo que por muito tempo não teve espaço nessas instituições. No entanto, o que precisamos pensar agora é em transformá-las em ações de permanência para que elas não promovam uma exclusão por dentro.” (<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/unb-numero-de-estudantes-negros-triplica-em-10-anos>)

Percebemos no depoimento acima a expressão “exclusão por dentro” da instituição usada por Bourdieu e Champagne (1998). Excludente porque poderá impor aos estudantes ingressos de um modo geral os desafios de uma nova realidade acadêmica que não estão acostumados a lidar, provocando assim novas desigualdades. Alguns desses desafios são citados por Bourdieu e Passeron (2014), o enfrentamento das desigualdades de informações sobre os estudos, a aptidão do manejo de instrumentos intelectuais, os modelos culturais associados a certas profissões e a adaptação das regras e valores que regem a instituição de ensino. Esses desafios nos confirmam que a construção do caminho

na universidade pública nem sempre se apresenta como um percurso linear para aqueles que a desejam (WELLER e PFAFF, 2015).

Tal exclusão gera a noção de uma *democratização desencantada* (BOURDIEU, 2001), pois evidencia que a instituição de ensino muitas vezes não reconhece a diversidade cultural, pessoal, acadêmico dos seus estudantes, ou seja, os estudantes não podem ser percebidos da mesma forma, como categoria homogênea. Dentro desse contexto, a educação é vista como um trabalho de inculcação e por meio desse trabalho, o Estado exerce uma ação unificadora sobre as formas e categorias de pensamento, que não é nada mais que a cultura dominante, diante da qual os estudantes estão desigualmente posicionados. Assim é reforçada a ideia de que o sistema escolar atual não se fundamenta nas diferenças sociais e nas desigualdades escolares, mas produz consumidores conformados como utilizadores e transmissores de uma cultura criada por outros (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

Tinto (1999) afirma que muitas instituições de ensino superior falam da importância de aumentar a permanência de estudantes, mas poucas investem recursos em programas projetados para atingir esse objetivo. Segundo o autor, as instituições lidam com a permanência discente como mais um item a ser adicionado à lista de questões a serem tratadas por elas. É necessário perceber que os problemas com a permanência discente não se originam apenas nos desafios da nova realidade universitária a serem enfrentados, mas também está na dificuldade de saber se adaptar ao novo contexto acadêmico próprio do ensino superior.

É importante mostrar para os estudantes o que eles irão encontrar no novo contexto acadêmico e o que precisa para ser bem-sucedido num programa de estudo. É fato que estudantes entram na universidade despreparados academicamente por isso o suporte acadêmico baseado nas suas necessidades de aprendizagem os ajudará a se adaptar e a se sentirem integrados ao novo ambiente acadêmico para assim continuarem no seu percurso universitário. (TINTO, 1999) (traduzido pela própria autora)

Segundo Melo *et al.* (2021), é necessário utilizar de forma mais eficiente os dados construídos sobre os sujeitos, pois as formas de produção e de gestão de conhecimento realizadas pela Educação Superior sofreram grandes rupturas desde o final do século passado, e agora as questões relativas às novas formas de aprendizagem estão mais centradas no sujeito que aprende. Conhecer o perfil dos estudantes universitários e

compreender suas demandas torna-se essencial para o avanço das propostas de expansão e internacionalização das universidades nos países que integram Brazil, Russia, India, China and South Africa (BRICS) (WELLER *et al.*, 2016).

As políticas de inclusão visam promover pessoas que pertençam a grupos reconhecidamente em situação histórica de desvantagem. Neste sentido, na maioria dos casos, os programas buscam conjugar mais de um critério quanto aos sujeitos de direito da ação afirmativa. O sistema se torna mais democrático, contudo, a condição econômica dos estudantes exige que a universidade tenha que conferir os chamados “atestados de hipossuficiência” além de, posteriormente, adotar amplos programas de permanência para permitir que esse estudante possa concluir o curso com um bom aproveitamento (HERINGER, 2012).

É importante que a instituição leve em consideração a integração acadêmica e a integração social que são citadas por alguns estudiosos como Tinto (1975), Kuh (1995) e Bean e Eaton (2000) como pontos principais da permanência discente e podem influenciá-la de modo positivo ou negativo. Quanto mais o estudante se sente envolvido/integrado academicamente e socialmente mais ele persiste a continuar os seus estudos para se graduar (TINTO, 1999).

De acordo com os trabalhos categorizados no Estado do Conhecimento da presente pesquisa, observamos que a integração social influencia tanto a relação do estudante com o ambiente universitário dentro um contexto social mais amplo quanto a relação dele com a sua integração acadêmica ao considerar que a integração social possa desenvolver a autonomia e maturidade discente para ser bem-sucedido dentro do contexto acadêmico. Acreditamos que o papel influenciador da integração social foi bem explanado nos trabalhos, mas observamos a ausência de pesquisa sobre o papel da integração acadêmica.

É fato que os estudantes apresentam problemas de ordem acadêmica antes mesmo da entrada no ensino superior como é apontado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017 que pela primeira vez avaliou os concluintes do ensino médio da rede pública de forma censitária, seus resultados mostram que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa e Matemática. Os dados demonstram um Ensino Médio praticamente inalterado desde 2009 e que segue abaixo da meta projetada

pelo Ministério da Educação⁴ (MEC) que é de 4,7. Apesar dos esforços das gestões para fomentar uma aprendizagem mais enriquecedora no ensino médio, esse índice mostra que essa etapa da educação básica tem agregado muito pouco ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes brasileiros.

Diante dos índices apresentados pelo IDEB, poderíamos até pensar que problemas acadêmicos trazidos de uma formação anterior prejudicariam o acompanhamento e a integração ao contexto acadêmico universitário já no primeiro ano de curso, trazendo assim consequências ao longo do percurso acadêmico do estudante e também no enfrentamento de desafios (BRITO *et al.*, 2014). Como alertam Almeida e Cruz (2010) e Almeida *et al.* (2000), o processo de adaptação ocorre essencialmente no primeiro ano do ensino superior, apresenta-se como um preditor importante da persistência e do sucesso do estudante ao longo do seu percurso acadêmico. Mas estudos sobre essa temática apresentam resultados diversos, como é o caso da pesquisa de Velloso (2009), que concluiu que o rendimento de estudantes cotistas e não-cotistas da Universidade de Brasília apresentou diferenças que não foram expressivas. Já o estudo realizado por Weller *et al.* (2016), nos mostra que nos cursos de prestígio, por exemplo da área de exatas, são menos disputados em função do grau de dificuldade associado a estes cursos e ao baixo desempenho de grande parte dos estudantes do ensino médio nas disciplinas de matemática, física e química. E Heringer (2018), explica que os estudantes de menor renda, em sua maioria pretos e pardos, que em geral frequentaram escolas públicas de menor qualidade na educação básica, ingressam em instituições de educação superior privadas as quais em sua maioria são de menor qualidade se comparadas com as públicas, e oferecem, na maioria dos casos, diplomas de menor prestígio no mercado de trabalho. Isso reforça que o sistema de educação superior no Brasil foi, desde sua criação e durante muitos anos, pequeno e exclusivo, pensado para atender uma pequena elite academicamente bem preparada.

Podendo chegar à universidade com certos problemas da formação anterior (WELLER *et al.*, 2016; HERINGER, 2018), os estudantes lidam com o impacto de um contexto acadêmico completamente novo que pode também acarretar prejuízos para a sua formação como por exemplo currículos engessados e sem conexão com a profissão

⁴ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 30/03/2021.

escolhida, disciplinas totalmente teóricas, grande carga de conteúdo para estudar e ler, material didático descontextualizado, diferentes gêneros de escrita acadêmica, etc.

A ausência de uma reestruturação acadêmica capaz de acolher estudantes de diferentes origens sociais se mostra como fator contrário à democratização real do ensino superior. Além disso, a conclusão da educação básica, embora tenha permitido o acesso ao curso, parece não ter dotado os estudantes de competências, habilidades e conhecimentos necessários à afiliação ao ensino superior. Portanto, problemas como questões escolares estruturais, originárias ainda na educação básica, se colocam como um obstáculo para o sucesso universitário (FIGUEIREDO, 2018).

Levando em consideração esse contexto da formação anterior ao ensino superior, voltamos para a questão da democratização desencantada ao reforçamos que permitir o acesso a essa etapa da educação não é suficiente (HAAS e LINHARES, 2012).

Acreditamos que deva existir um diálogo permanente entre as gestões do ensino médio e da universidade para que fomentem uma transição construtiva para o ensino superior e que após a entrada do estudante na universidade existam ações institucionais de permanência para que ele persista nos seus estudos universitários e os conclua com êxito e que tenha um desempenho profissional de sucesso tendo como base a formação adquirida ao longo do ensino superior.

Segundo Tinto (1975, 1986, 1987), a Educação Superior deve ser vista como a integração entre a vida acadêmica e a vida social. Por isso, é importante o desenvolvimento de ações institucionais de permanência que acolha o estudante nesse novo universo acadêmico e o proporcione o sentimento de pertencer e de engajamento desde o início do seu curso, integrando-o assim academicamente desde o primeiro ano.

Agindo dessa forma, é o mínimo que a instituição de ensino deve fazer para estar de acordo tanto com a Meta 12 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que enfatiza que “a qualidade da oferta e da expansão de novas matrículas no setor público tem que ser assegurada”, quanto com o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece que “a educação de qualidade deve ser direito de todos”.

Caso não sejam identificados os problemas relacionados à integração acadêmica logo no primeiro ano da graduação, o estudante pode evadir ou ficar retido nos próximos anos. Segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019), a retenção e a evasão são duas situações que as Instituições de Ensino Superior (IES) vêm se deparando há alguns anos, principalmente depois da expansão da oferta de vagas nas universidades pelo

REUNI⁵ e são consideradas um dos problemas mais graves do ensino superior brasileiro e trazem um enorme prejuízo financeiro para as instituições e um baixo índice de permanência discente nos cursos de graduação.

Utilizamos neste estudo, o conceito de evasão como a saída definitiva do curso de origem sem conclusão (ANDIFES/MEC, 1996) e o conceito de retenção como a situação em que apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular e mesmo não tendo concluído o curso, o estudante se mantém ou consta como matriculado na universidade (ANDIFES/MEC, 1996).

A evasão e a retenção nos cursos de graduação principalmente no primeiro ano universitário ocorrem por diversas variáveis psicológicas, sociológicas, econômicas e institucionais. Em relação à esfera institucional, temos a dificuldade de integração acadêmica que gera a desmotivação com os estudos e a não integração à vida universitária levando muitas vezes a um baixo rendimento podendo assim prejudicar a permanência e persistência discente dentro da instituição. Almeida e Soares (2001), Coulon (2017), Sacristán (1997) e Tinto (1994, 1975) identificam alguns fatores que estão relacionados com a persistência do estudante na universidade, referindo-se à adaptação/integração acadêmica. O primeiro, condições pessoais, inclui antecedentes familiares, habilidades e atributos desenvolvidos antes da vida universitária, e mais especificamente durante o ensino médio. O segundo fator está ligado às características institucionais, e refere-se à área na qual o estudante está matriculado. O terceiro, grupos de interação, diz respeito ao desempenho acadêmico do estudante e suas interações com professores e funcionários da instituição, relações entre os estudantes e nas atividades extracurriculares.

A questão da evasão é fortemente influenciada pela esfera institucional (SANTOS e NETO, 2009) por isso deve ser enfrentada por todos os envolvidos (KEUP *et al.*, 2013) no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que a instituição crie ações afirmativas⁶ desde o primeiro ano do percurso universitário para aumentar a permanência discente. Ou seja, a instituição deve oferecer apoio paralelo para ajudá-los a obter uma

⁵ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. (<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>)

⁶ Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente. (<http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>).

integração acadêmica bem-sucedida garantindo assim o seu aprendizado (HERINGER, 2015).

Essa preocupação nacional com a permanência discente nos cursos de graduação detalhada pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019), não é diferente dentro da Universidade de Brasília-UnB. O Relatório de Autoavaliação (UNB, 2018) realizado pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, apresentou a taxa de evasão calculada com base na metodologia proposta pelo Instituto Lobo para o período de 2001 a 2017. Os dados mostram que a taxa média anual de evasão da Universidade de Brasília foi de 9,39%. Observa-se ainda grande estabilidade nessa taxa ao longo do período considerado. Em 2017, a taxa média anual observada foi a menor da série, 7,93%.

Apesar de estar estabilizada, mas longe de ser solucionada, a taxa de evasão no momento não é o fator que mais preocupa, mas sim a taxa de retenção entre os estudantes. Segundo a Comissão Própria de Avaliação – CPA da UnB, somente 40% dos estudantes conseguem concluir seus cursos no prazo, ou seja, sete em cada 10 estudantes não conseguem terminar o curso no tempo regular ou abandonam a graduação. Entre os principais motivos para a situação estão as reprovações (baixo rendimento) e problemas socioeconômicos.

Interessante também observar a informação trazida pelo Relatório de Gestão de 2018 da Universidade de Brasília (Tabela 01), de que de um total de 7.744 estudantes ingressos nos cursos de graduação, 83,70% destes estudantes ingressos realizaram o ensino médio na escola pública e 31,50% ingressaram por cotas sociais.

Tabela 01 - Estudantes regulares registrados nos cursos de graduação, por cota de ingresso e sexo, UnB, 2018 (2º semestre).

	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Étnica	4.974	51%	4.772	49%	9.746	65,80%
Pessoa com Deficiência	3	33,30%	6	66,70%	9	0,10%
Escola Pública	6.653	53,60%	5.751	46,40%	12.404	83,70%
Social / Renda Familiar	2.475	53,10%	2.190	46,90%	4.665	31,50%
Total	7.744	52,30%	7.075	47,70%	14.819	100%

Fonte: <http://www.dpo.unb.br>, acesso em: 30/03/2021.

Então, desvelar as causas que produzem esta situação de fracasso acadêmico no contexto universitário por evasão ou por retenção e desenvolver ações que promovam a integração acadêmica universitária podem fazer com que o estudante consiga desenvolver, com sucesso, sua trajetória formativa no ensino superior. Ou seja, é necessário acompanhar o estudante antes e após o ingresso na universidade e para isso deve-se criar ações afirmativas de permanência como as que são desenvolvidas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Mas, um apoio pedagógico que dê condições para que o estudante se desenvolva academicamente, favorecendo assim a sua permanência na instituição até o término do seu curso.

Heringer e Honorato (2015) também se preocupam com a mesma questão que é saber como fazer com que um amplo contingente de estudantes, uma vez admitidos às instituições de ensino, tenham condições de permanecer “efetivamente” em seus cursos de graduação. As autoras defendem que a assistência e/ou permanência do estudante parecem ser os principais desafios do processo de democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil. De forma geral, segundo Heringer (2018), “há uma avaliação positiva da implementação de programas de acesso, porém outros desafios se apresentam ao avanço das políticas de democratização do ensino superior. Tais desafios se concentram hoje em relação às políticas de permanência dos estudantes universitários. Desse modo, é importante compreendermos se as políticas de permanência e assistência estudantil estão funcionando de forma a suscitar o processo de afiliação dos estudantes – institucional e/ou intelectual – ou não”.

É importante distinguir a diferença entre “permanência” e “assistência estudantil”. As políticas de permanência possuem maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. Segundo Menezes (2012 *apud* Heringer, 2018), a definição de políticas de assistência pode ser traduzida como um mecanismo de direito social: que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos

mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência na educação superior. É composta por ações universais e/ou focalizadas em determinados segmentos com necessidades específicas. Tais ações buscam apoiar a permanência dos estudantes na universidade para que possam concluir sua graduação com bom aproveitamento acadêmico. As políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluindo as dificuldades de ordem financeira. Entretanto, na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implementação dessas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil estão integradas, superpostas ou mesmo confundidas (HONORATO, HERINGER, VARGAS, 2014 *apud* HERINGER, 2018). Acrescentamos à fala das autoras que além de superpostas e confundidas, as ações de permanência e assistência estudantil também não são bem divulgadas, ou seja, falta comunicação entre os setores, departamentos e coordenações dentro do campus universitário e tais ações muitas vezes são interrompidas quando há mudança de gestão.

Segundo Kuh (2008), a aplicação das ações afirmativas favorece o engajamento social e acadêmico dos estudantes além de estimular a criatividade e o aprendizado interdisciplinar. Segundo o autor, é importante proporcionar o envolvimento do estudante em pesquisas desde o primeiro ano de curso, desenvolver a percepção do quanto a experiência universitária transcende as salas de aula, repensar as políticas, programas e práticas acadêmicas e dar mais ênfase à parte prática do ensino, pois a hiperconcentração na teoria é um grande fator de desmotivação e afastamento de estudantes de um determinado curso.

É necessário construir uma aprendizagem que seja centrada no estudante e que o considere como autor no processo de ensino e aprendizagem. Como mencionam Apple (2005) e Giroux (1997), é necessário haver um planejamento desde as ações institucionais até o currículo a partir da cultura do estudante, pois ele é um ser ativo e está no mundo e com o mundo. Experiências acadêmicas que levem a um processo de mudança, de transformação social e colaborem com a construção do conhecimento do estudante, tornando-o reflexivo e crítico e também dando-o voz ativa em suas experiências de aprendizagem.

Refletindo sobre a fala de Tinto (1999) no início desse capítulo, quando afirma que muitas instituições de ensino superior não lidam com a permanência com a devida atenção, gostaríamos de acrescentar que além disso, que as instituições ainda colocam em prática ações afirmativas pontuais, desenvolvidas pelos setores institucionais que trabalham isoladamente. Deve-se levar em consideração que a questão da permanência é uma questão de todos como menciona Kift *et al.* (2010) ao chamar de “*everybody's business*”, ou seja, toda a comunidade acadêmica deve trabalhar junta em prol do sucesso do estudante.

Essa questão de ações isoladas foi observada nos trabalhos categorizados no Estado do Conhecimento. Após a análise, observamos que as ações afirmativas de permanência ficam limitadas mais ao auxílio financeiro (caráter assistencial) e ao apoio psicológico que são fatores relacionados à integração social. E mais ainda, a integração acadêmica fica “subordinada” à integração social, pois esta última tem o papel de desenvolver a maturidade e a autonomia do estudante para enfrentar a integração acadêmica no sentido do estudante saber lidar, por exemplo, com a carga excessiva de leitura das disciplinas.

Acreditamos que a presente pesquisa possa colaborar ao reforçar a importância de desenvolver ações institucionais de transição para o ensino superior e de construir uma organização curricular da graduação que fomente a integração acadêmica e a permanência discente.

Após a discussão explanada nesse capítulo, percebemos que a transição entre ensino médio e ensino superior envolve a construção de diferentes esferas de ações institucionais por elas abrangerem amplas situações dentro do processo de ensino e aprendizado. As ações institucionais estão inter-relacionadas dentro do sistema educacional e abrangem desde o acesso, passando pela transição em si até atingir a permanência. Nos próximos capítulos, teremos algumas reflexões sobre o processo de construção das ações institucionais dentro da UnB e da SEEDF.

3.1.1. REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E INCLUSÃO SOCIAL

Segundo Heringer (2018), houve uma expressiva expansão de matrículas na educação superior ao longo dos últimos anos. Entre 2003 e 2017, por exemplo, as matrículas na educação superior passaram de 4 milhões para 8,3 milhões (INEP/MEC, 2018). A autora esclarece que esta expansão foi devido a algumas políticas criadas pelo governo brasileiro para ampliar o número de estudantes no ensino superior. As políticas envolveram diferentes medidas, tais como: expansão do sistema universitário público, com a criação de 18 universidades federais entre 2003 e 2014; expansão das universidades federais já existentes, incluindo novos prédios, novos cursos e novos campi; criação em 2004 do ProUni, programa de bolsas do governo federal para estudantes em instituições privadas; ampliação do FIES (financiamento estudantil); expansão e criação de institutos federais de educação técnica e tecnológica e políticas de ação afirmativa, beneficiando diferentes públicos.

A combinação de diferentes políticas de ações afirmativas, como por exemplo as políticas de acesso e de permanência, resultou não apenas num crescimento significativo do sistema de ensino superior como um todo, mas também no perfil do público que passou a acessar a educação superior (HERINGER, 2018). Um público formado por minorias étnicas e raciais, que apresenta uma vulnerabilidade socioeconômica e que historicamente foi excluído do acesso à educação superior ou teve dificuldades no acesso.

Mas, qual a definição das políticas de ações afirmativas? Nóbrega (2016), faz uma breve distinção entre ações afirmativas e políticas de ações afirmativas. As ações afirmativas podem caracterizar-se como ações de iniciativas da sociedade civil, setor privado e público; enquanto as políticas de ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas que visam a proteger grupos sociais que tenham sido excluídos, oprimidos, discriminados e marginalizados no acesso e na permanência em espaços sociais, culturais, educacionais e políticos, entre outros direitos garantidos ao cidadão pela Constituição Federal.

Moehlecke (2002) complementa ao mencionar que as ações afirmativas têm como foco contemplar grupos discriminados em razão de sua etnia, raça/cor e mulheres e

destaca que as principais áreas contempladas envolvem representação política, sistema educacional e mercado de trabalho.

As ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (FERES JÚNIOR e ZONINSEIN, 2006). Ou seja, são maneiras de garantir oportunidades de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social.

As ações afirmativas são programas e medidas especiais adotadas e orientadas pelo Estado ou por organizações privadas objetivando a correção de desigualdades e a promoção da igualdade de condições. Tem como objetivo promover a representação de certos grupos e pessoas, geralmente nas áreas do trabalho, cultura e educação, redistribuindo as oportunidades (MADEIRA, 2018).

Segundo Oliveira (2019), o debate em torno de ações afirmativas não é recente e já passou por várias discussões. Apesar do termo ter sua origem relacionada à experiência norte-americana, vivências anteriores foram inauguradas em outros países, sob nomenclaturas diferentes que se modificaram ao longo dos anos. Além dos Estados Unidos, países como a Inglaterra, Canadá, Alemanha e Suíça também implantaram políticas de ações afirmativas. As terminologias foram as mais diversas: “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias (MUNANGA, 2003). No contexto da realidade brasileira, as políticas de ação afirmativa começaram a ser reivindicadas na década de 1940 pelos movimentos negros, ainda que sem efetivação legal, mas foi em 1990 que essas políticas de ação afirmativa começaram a ser desenvolvidas de forma mais consistente.

As políticas de ações afirmativas se constituem como instrumentos eficazes para ajudar na luta contra a marginalização cultural, social, econômica e política de alguns grupos construídas historicamente (HERINGER, 2012).

Podemos concluir então pelas contribuições dos autores que a premissa básica das ações afirmativas é promover igualdade de acesso a oportunidades. Em relação ao ensino superior, as ações afirmativas se distribuem desde o desenvolvimento de ações que fomentem o acesso, como por exemplo a política de cotas, até aquelas que lidam com a permanência discente seja de forma financeira, como o ProUni e o FIES dentre outras, material ou acadêmica.

As ações afirmativas de acesso ao ensino superior têm mudado o público das universidades, tornando-as mais diversificadas tanto do ponto de vista socioeconômico quanto racial, étnico e cultural (RISTOFF, 2014). Algumas dessas políticas utilizam cotas numéricas, enquanto outras são mais flexíveis e podem ser adotadas de forma voluntária e descentralizada ou podem ser determinadas por lei (FERES JUNIOR, 2006).

De acordo com Bernardino (2004), dentre as formas de operacionalizar as ações afirmativas no ensino superior encontra-se a política de cotas que é uma política que estipula um percentual de vagas que deverá ser preenchido por membros de grupos marginalizados, para reverter desvantagens históricas resultantes de processos discriminatórios. As políticas de ações afirmativas na educação superior, especialmente no que se refere às políticas de cotas com recortes sociais e/ou raciais tiveram como expoente as mobilizações de movimentos sociais, em especial, o movimento negro.

Desde o início de 2000, diversas instituições públicas de educação têm adotado políticas de ações afirmativas, principalmente por meio do sistema de cotas. Além das cotas com recorte racial, essas políticas passaram a contemplar estudantes que frequentaram o ensino médio público e que pertencem a segmentos sociais tradicionalmente excluídos do nível superior de educação em razão da baixa renda familiar.

Em 2012, houve a aprovação da Lei de Cotas, que unificou, em âmbito nacional, os critérios e normas para ingresso via sistema de cotas nas universidades. A Lei nº 12.711/2012, normatizada pelo Decreto 7.824/2012 e pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) 18/2012, garantiu a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas. Em 2016, essa Lei foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, que acrescenta a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Segundo Heringer (2012), é necessário dar atenção às políticas de ação afirmativa no ensino superior público não apenas a partir de como e quanto estes programas beneficiam especificamente a população negra, mas também a partir da ampliação do acesso e da sua contribuição para a democratização da universidade. A autora traça o percurso de criação das ações afirmativas explicando que logo após a implementação das cotas raciais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade do Norte Fluminense em 2001 (UENF), o sistema de cotas foi adotado, no ano seguinte, pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) com percentual de 40% de suas vagas para

estudantes negros e pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) que aprovou cotas de 20% para negros e 10% para indígenas. Em 2003 o sistema de cotas foi adotado pela Universidade de Brasília (UNB), primeira instituição federal a implementar uma política dessa natureza com percentual de 20% para estudantes negros e pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) que adotou cotas de 20% para estudantes negros.

A Universidade de Brasília (UnB) foi inaugurada em 1962, após aprovação da Lei Nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a qual autorizou a criação da Fundação Universidade de Brasília (FUB), dotando esta instituição de autonomia e personalidade jurídica própria, com a responsabilidade de criar e manter a Universidade de Brasília. A UnB veio com a promessa de reinventar a educação superior e contou com grandes nomes como Darcy Ribeiro, que definiu as bases da instituição; Anísio Teixeira, que planejou o modelo pedagógico e Oscar Niemeyer, arquiteto responsável pela estrutura física da Universidade (OLIVEIRA, 2019).

Desde a sua criação, a UnB sempre procurou se inovar para atender as mudanças sociais, é tanto que a questão do acesso ao ensino superior sempre foi uma preocupação dentro da instituição. Em 1999, o seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) constituiu uma comissão para estudar especificamente esse tema. E por intermédio do Parecer 98/99 de 06 de julho de 1999 do Conselho Nacional de Educação - CNE, a comissão manifestou-se pela diversificação dos processos seletivos, desde que fossem garantidas as possibilidades de acesso aos estudantes matriculados em qualquer estabelecimento de ensino médio do país. O documento foi elaborado por uma dupla de antropólogos da UnB, o professor Dr José Jorge de Carvalho que hoje coordena o Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa e a professora Dra Rita Laura Segato premiada internacionalmente por trabalhos sobre violência contra mulheres, principalmente indígenas.

A discussão e a implementação da política de cotas na UnB começaram antes mesmo de 2012, iniciaram dentro da instituição em 2003. Em 6 de junho de 2003, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial estabelecia que 20% das vagas do vestibular seriam destinadas a candidatos negros, além de prever a disponibilização de vagas para indígenas de acordo com demanda específica, a medida entrou em vigência no ano seguinte. Essa medida fez da Universidade pioneira, dentre as federais, em adotar ações afirmativas de

recorte étnico-racial, como forma de reparar os danos a que foram submetidas a população negra brasileira (UnB, 2013). Ainda em 2003, a Universidade de Brasília tornou-se a primeira universidade federal a adotar as cotas raciais em seus processos seletivos para a graduação.

Com a implementação da Lei de Cotas, em 2012, o sistema de cotas para negros da UnB foi redefinido, por meio de amplo processo de debate junto à comunidade acadêmica. Em contraponto a setores que argumentavam o fim desse sistema, em virtude da Lei de Cotas, a mobilização aprovou sua manutenção, com reserva de 5% das vagas para estudantes negros, além dos 50% reservados a egressos de escolas públicas. Para a ampla concorrência, ficam destinadas 45% das vagas da Universidade.

Com base em pesquisa realizada pelo Observatório da Vida Estudantil da UnB, divulgada em novembro de 2017, o quantitativo de estudantes negros (pretos e pardos – conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) na UnB cresceu nos últimos anos. Atualmente, os estudantes negros (pretos e pardos) representam 50,6% dos estudantes matriculados nos cursos de graduação de acordo com a pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça Brasil”, divulgada em 13/11/2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Essa mudança no perfil dos estudantes da UnB pode ser um reflexo da obrigatoriedade de reserva de vagas para esse grupo específico da população, conforme definido pela Lei de Cotas, que além da questão racial ou étnica, em muitos casos somam-se a baixa renda familiar e/ou a proveniência de escola pública.

Segundo a “Análise do Sistema de Cotas para Negros da Universidade de Brasília - Período: 2o semestre de 2004 a 1o semestre de 2013” (UNB, 2013) que avaliou uma década de implementação das cotas na Universidade de Brasília, o sistema de cotas para negros na UnB foi uma medida justa e necessária para diminuir a desigualdade étnica e racial no ensino superior brasileiro. A análise destacou como ponto positivo o aumento de candidatos negros nos processos seletivos da UnB, no primeiro momento de vigência do sistema, do 2/2004 ao 2/2007, total de 26.802 candidatos e de 1/2008 a 1/2013, total de 37.881 candidatos. Informação esta reforçada por Wall (2022) quando traz dados que mostram que no primeiro semestre de 2003 - antes da implementação das cotas raciais - negros e indígenas representavam 4,3% do total de alunos da universidade. Em 2019, data do último levantamento da instituição, esse grupo correspondia a 48% do total de estudantes (3.727 alunos pretos, 15.225 pardos e 203 indígenas) como já mencionado

pelo Observatório da Vida Estudantil da UnB. A mudança foi impulsionada pelas cotas já no primeiro vestibular: em 2004, os primeiros cotistas somaram 388 no total. Em 2022, passaram a ser 10.094 alunos.

Além disso, a análise mostra a expressiva quantidade de estudantes negros que não teriam ingressado na UnB se não houvesse a possibilidade de concorrência pelo referido sistema de cotas (Tabela 02), o que corrobora o argumento inicial acerca da necessidade de se manter essa política pública de inclusão social.

Tabela 02 - Quantidade de estudantes negros que não teriam ingressado na UnB se não houvesse a possibilidade de concorrência pelo referido sistema de cotas.

Campi	Cotas para Escolas Públicas			Cotas para Negros		
	Aprovados	Passariam sem cotas	Não passariam sem cotas	Aprovados	Passariam sem cotas	Não passariam sem cotas
Ceilândia	23	17 (73,9%)	6 (26,1%)	12	5 (41,7%)	7 (58,3%)
Darcy Ribeiro	181	41 (22,7%)	140 (77,3%)	243	65 (26,7%)	178 (73,3%)
Gama	18	6 (33,3%)	12 (66,7%)	20	6 (30%)	14 (70%)
Planaltina	2	2 (100%)	0 (0%)	0	-	-
UnB	224	66 (29,5%)	158	275	76 (27,6%)	199 (72,4%)

Fonte: UNB, 2013.

E para completar o seu papel como instituição inclusiva e diversificada, a Universidade de Brasília implantou o sistema de cotas sociais⁷ (PL 73/99) em 2004. Lançando em 2013/1, o seu primeiro edital de vestibular que oferecia reserva de cotas sociais. Esta ação de acesso e inclusão têm refletido na diversificação do perfil socioeconômico dos ingressantes, pois a sua população negra, de classes econômicas menos privilegiadas e oriunda de escolas públicas tem se tornado cada vez maior. Dos

⁷ O sistema de cotas sociais (PL 73/99) garante que, das vagas reservadas a escolas públicas (50%), metade (25%) será destinada a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. (<http://portal.mec.gov.br>)

estudantes que ingressaram na UnB em 2017, 29,7% concorreram a vagas reservadas para estudantes de escolas públicas e destes, 11,8% eram de famílias com baixa renda.

Após anos de debates sobre formas de acesso, a UnB concluiu a distribuição dos sistemas de concorrência de vagas, ou seja, vagas por cotas raciais e sociais, de acordo com as suas formas de ingresso nos cursos de graduação da UnB.

Segundo Oliveira (2019), no início de sua história, a UnB usava apenas o vestibular tradicional como forma de ingresso. Anos depois, visando o processo de democratização, a UnB ampliou as suas formas de ingresso nos cursos de graduação. Existem formas de ingresso primário na graduação, que consistem no primeiro acesso à educação superior do estudante; formas de ingresso secundário, quando o estudante já iniciou uma graduação em outra universidade e precisa de transferência para a UnB ou nos casos em que concluiu uma graduação e deseja realizar um segundo curso.

Atualmente, para ingressar nos cursos de graduação na UnB, o estudante conta com três sistemas de concorrência de vagas: sistema universal (ou ampla concorrência) que são as vagas destinadas aos demais candidatos, ou seja, são as vagas para os candidatos que não se encaixam nas regras de cotas ou não precisam das ações afirmativas (cotas), sistema de cotas sociais e sistema de cotas raciais.

Os quadros 06 e 07 a seguir mostram cada forma de ingresso da UnB assim como o tipo de concorrência de vagas que cada uma apresenta.

Quadro 06 - Formas de ingresso primário e tipos de concorrência de vagas nos cursos de graduação da UnB.

Formas de Ingresso Primário	Tipo de Concorrência de Vagas	Quantidade de Vagas
Programa de Avaliação Seriada (PAS)	Ampla Concorrência (Sistema Universal), Sistema de Cotas para Escolas Públicas e Sistema de Cotas para Negros	50% das vagas totais anuais da UnB
ENEM	Ampla Concorrência (Sistema Universal), Sistema de Cotas para Escolas Públicas e Sistema de Cotas para Negros	25% das vagas totais anuais
Vestibular Tradicional	Ampla Concorrência (Sistema Universal), Sistema de Cotas para Escolas Públicas e Sistema de Cotas para Negros	25% das vagas totais anuais

Vestibular Indígena	Não se aplica	Depende do convênio entre a FUNAI e a UnB
Vestibular para Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)	Ampla Concorrência (Sistema Universal), Sistema de Cotas para Escolas Públicas e Sistema de Cotas para Negros	60 anuais
Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira (Libras)	Ampla Concorrência (Sistema Universal), Sistema de Cotas para Escolas Públicas e Sistema de Cotas para Negros. Em cada um dos sistemas, há reserva de vaga para candidatos surdos ou com deficiência auditiva	40 anuais
Vestibular Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Sistema Universal e Sistema de Cotas para Escolas Públicas	Definidas em edital específico

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 07 - Formas de ingresso secundário e tipos de concorrência de vagas nos cursos de graduação da UnB.

Formas de ingresso secundário	Tipo de concorrência de vagas	Quantidade de vagas
Transferência Facultativa (TF)	Ampla concorrência	Limitado ao número de vagas ociosas por curso, definidas pela aplicação da Resolução CEPE aprovada em 25/11/2021 e a ser publicada e informados em edital
Portadores de Diploma de Curso Superior (DCS)	O edital é de ampla concorrência, ou seja, não possui reserva de vagas para ações afirmativas ou para sistemas de cotas	Depende das vagas ociosas definidas conforme e informados em edital

Transferência Obrigatória	Não há concorrência	Independe da existência de vagas
---------------------------	---------------------	----------------------------------

Fonte: elaboração da própria autora.

As formas de ingresso nos cursos de graduação na Universidade de Brasília estão distribuídas ao longo dos semestres letivos de cada ano conforme Figura 04 a seguir.

Figura 04 - Distribuição das formas de ingresso nos cursos de graduação na UnB ao longo dos semestres letivos.

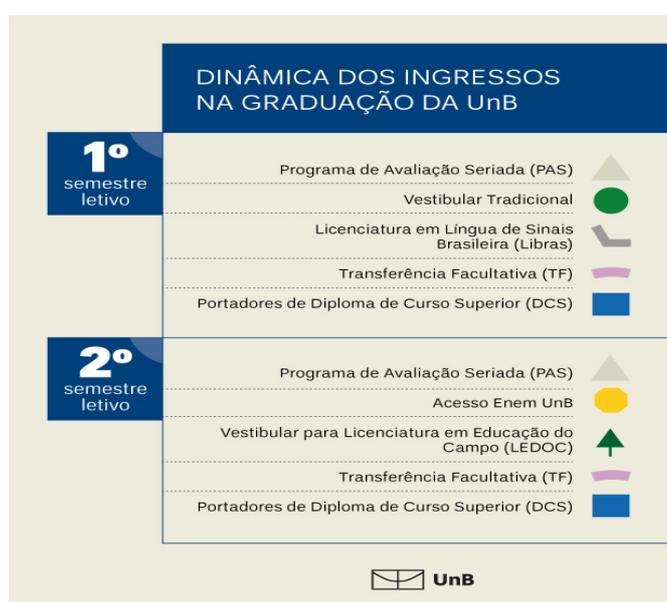


Figura: Fonte (<https://www.unb.br/graduacao/formas-de-ingresso>)

Apesar das conquistas dadas pela política de cotas para um determinado público ingressar nas instituições de educação superior, ainda há muito para a efetivação desse direito. Segundo Oliveira (2019), somente estar na universidade não significa usufruir de fato das potencialidades que esse espaço pretende e deve proporcionar. As condições de permanência dos estudantes na universidade é uma das primeiras questões levantadas com a ampliação do acesso. A autora ainda acrescenta que deve ser prioridade da universidade refletir sobre a questão da permanência, ou seja, ter uma visão mais ampla e refletir criticamente sobre o significado do termo permanência, que muitas vezes é atrelado somente à concessão de bolsas, mas que, de forma alguma, deve se limitar a isso.

É necessário pensar em uma política de permanência que além das condições materiais, forneça elementos intelecto-culturais para auxiliar a trajetória do estudante na educação superior. É refletir sobre questões que estão para além do ingresso, além da efetivação da matrícula, ou seja, pensar em ações que promovam mudanças em toda a estrutura educacional, em políticas que proporcionem de maneira adequada e suficiente a permanência desse novo público com qualidade, no sentido da diplomação com êxito.

De acordo com Santos *et al.* (2021), a educação é um direito social e o pressuposto do conhecimento é a igualdade. Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal forma que possam participar em termos de escolhas ou concorrência no que uma sociedade considera como significativo e serem bem-sucedidos e reconhecidos como iguais (CURY, 2007). O que importa não é apenas a garantia do acesso, mas as garantias de permanência e de conclusão do processo educacional até a obtenção da titulação por todos os discentes, principalmente aqueles socioeconomicamente vulneráveis.

Segundo Bardagi e Hutz (2009 apud IMPERATORI, 2017), a literatura apresenta variadas causas para a evasão na educação superior, como descontentamento com horários das disciplinas, falta de cursos noturnos, impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, mau relacionamento professor-estudante, pouca integração social à universidade, expectativas não correspondidas e falta de informações sobre curso e profissão, mau desempenho acadêmico e reprovações, problemas financeiros. Ao lado desses fatores, a questão socioeconômica tem impacto direto na continuidade dos estudos.

Na visão de Vargas (2008), as desigualdades de acesso aos capitais econômico, social e cultural geram necessidades específicas para os estudantes e influenciam as possibilidades de conclusão dos estudos. Na mesma direção, Finatti *et al.* (2007) afirmam que, “para que o estudante possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições”. Logo, é fundamental pensar em estratégias para uma efetiva democratização da educação, que inclua ampliação do acesso e criação de políticas que possibilitem a permanência dos estudantes no sistema educacional (Vasconcelos, 2010). Isso porque, nas palavras de Felicetti e Morosini (2009), “questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior”.

Compreendendo a assistência estudantil como um direito de cidadania, articulado à função social da educação, Pereira e Souza (2017) enfatiza que ela tem coparticipação no processo de universalização e democratização da Política de Educação. Vasconcelos (2010) também compreende que a assistência estudantil possibilita os recursos para a superação dos obstáculos para o bom desempenho acadêmico, o que permite que o estudante desenvolva sua graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando situações de abandono e trancamento de matrícula.

Segundo Assis *et al.* (2013), a Política de Assistência Estudantil revelou-se, ao longo do tempo, como uma maneira de garantir a permanência no ensino superior e por isso, é fundamental tecer uma breve conceituação a respeito da expressão “Política de Assistência Estudantil”. A Assistência Estudantil caracteriza-se como uma ação assistencial, busca atender às necessidades sociais básicas da população e está inserida no campo das Políticas Públicas de Educação Superior. Trata-se de uma política estruturada com a proposta de responder às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que estão tendo sua participação ampliada no ensino superior público brasileiro, na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e qualidade de vida. Ela recebe o nome de “política” por estar estruturada com base em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações no campo das Instituições de Ensino Superior - IES (FONAPRACE, 2011).

Apesar da Política de Assistência ser uma proposta de responder às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não podemos esquecer os demais tipos de vulnerabilidade existentes. Logo, acreditamos que as ações no âmbito da Política de Assistência não podem limitar-se ao combate à pobreza, por meio de programas que busquem apenas fornecer condições de subsistência, sem atentar para outras formas de vulnerabilidade social. Moraes e Lima (2011) utilizam o termo vulnerabilidade social como expressão abrangente com o objetivo de incluir não apenas indivíduos em situação de vulnerabilidade financeira, mas todos aqueles em situações de risco, tais como: famílias ou indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; exclusão pela pobreza; uso de substâncias psicoativas, entre outras. Segundo Finatti e Alves (2008) “as desigualdades se manifestaram no nível cultural da família, na trajetória escolar até o

segundo grau, na qualidade de vida, na forma desnivelada de acesso a serviços e bens de cultura”.

A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, realizada pelo FONAPRACE em 2014 revela não só uma mudança significativa no perfil dos estudantes das Universidades Federais, mas também mostra os gargalos e evidencia as necessidades de fomento para as demandas de assistência estudantil no Brasil (FONAPRACE, 2016, p. XI). Com isso, mostra-se o novo desafio de garantir além do acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação com êxito. Esse é o novo desafio do processo de democratização da educação superior brasileira. E nesse contexto, a política de assistência estudantil, em âmbito nacional, coloca-se como eixo primordial de debate. Sobretudo, em busca de sua concretização como política de estado, como lei federal, de modo a garantir a estabilidade política e legal que uma política de permanência requer.

É possível compreender a política de assistência estudantil como uma ação privilegiada, pois constitui uma garantia decorrente de longo percurso histórico em sua defesa como um direito social, garantido por norma jurídica, e inserido no âmbito da política de educação. Mas, não como ação única, pois outras medidas podem e devem ser desenvolvidas, em parceria e de modo complementar, com vistas a atender os estudantes em suas diversas necessidades, sejam elas de natureza material, financeira, pedagógica, psicológica ou de outra natureza.

Kowalski (2012), delineou as fases da construção política de assistência estudantil no Brasil. Apesar da realidade não ser linear e que tampouco acontece como um processo contínuo, estas fases servem para compreender o percurso trilhado pela Política de Assistência Estudantil brasileira e que ela é permeada por processos de lutas, embates e contradições e que apesar dos limites que enfrenta ainda requer muitos avanços.

Segundo a autora, a política passou por três fases bem delimitadas: a primeira fase compreende um longo período, que vai desde a criação da primeira universidade até o período de democratização política. Foi uma fase que se efetivou em um cenário no qual a educação superior buscava se expandir e se consolidar como nível de ensino, pois o acesso à educação superior era restrito e distinto para poucos. Desta forma, a assistência estudantil atendia a uma especificidade de caráter pontual, dado o atendimento exclusivo a um tipo determinado de perfil do público que acessava o ensino superior à época. Já a segunda fase da política de assistência estudantil efetivou-se em um cenário marcado

pelas consequências históricas e sociais oriundas do regime ditatorial civil/militar. Nota-se, contudo, uma forte tendência à democratização e expansão da educação superior por via de programas assistenciais que fomentaram, principalmente, a iniciativa privada. Nesta fase, há um espaço propício para uma série de debates e projetos de leis que resultaram em uma nova configuração da política de assistência estudantil nas universidades brasileiras. E a terceira fase abrange um período de expansão e reestruturação das IFES seguindo até os dias atuais. É uma fase que dispõe a institucionalização do PNAES em sua forma normativa e, posteriormente, em decreto lei, que instrumentaliza e consolida a garantia formal ao direito à assistência estudantil, possibilitando a inclusão de uma parcela da sociedade que não tinha expectativa de acesso à educação superior pública e de permanência nesta.

De acordo com Assis *et al.* (2013), a vinculação da Política de Assistência Estudantil com a pesquisa e extensão, segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, faz-se necessária para que os programas de assistência não incorram no “mero assistencialismo”, mas que possam assegurar ao estudante sua permanência na universidade e com isso, possibilitar melhor desempenho nas questões acadêmicas e, por conseguinte, melhor qualificação (FONAPRACE, 2005). Nesse caminho, muitos desafios se instauram, como a necessidade de democratizar o ensino superior assegurando, ao mesmo tempo, a qualidade. Pensar em assistência estudantil, para FONAPRACE (2000), vai além de restaurantes universitários, moradia estudantil ou recursos financeiros. Ela deve ser ampliada de forma a democratizar o acesso e garantir uma universidade que, de fato, seja pública, gratuita e comprometida com a permanência de qualidade na educação superior (ESTRADA e RADAELLI, 2017).

De acordo com Imperatori (2017), a assistência estudantil é composta por uma variedade de eixos de atuação. Percebe-se, então, que a proposta do PNAES é articular diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um padrão de proteção social amplo. Na compreensão de Finatti *et al.* (2007), a assistência estudantil perpassa todas as áreas dos direitos humanos, uma vez que compreende ações que envolvem ideais condições de saúde, acesso aos instrumentais pedagógicos para formação profissional, acompanhamento das necessidades educativas especiais, além de necessidades básicas dos estudantes, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

O Quadro 08 a seguir foi elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, com base nas áreas de atuação definidas pelo PNAES, apresenta as linhas temáticas que atualmente são consideradas estratégicas para o desenvolvimento de uma política efetiva de assistência estudantil, além de apresentar sugestões a respeito dos órgãos que deverão estar envolvidos em sua execução:

Quadro 08 - Ações de atuação (PNAES), linhas temáticas estratégicas e órgãos envolvidos.

Áreas	Linhas Temáticas	Órgãos Envolvidos
Permanência	Moradia - Alimentação - Saúde (física e mental) - Transporte - Creche - Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais	- Assuntos Estudantis - Ensino - Pesquisa - Extensão
Desempenho Acadêmico	Bolsas, Estágios Remunerados, Ensino de Línguas, Inclusão Digital, Fomento à Participação político-acadêmica e Acompanhamento Psicopedagógico.	- Assuntos Estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão - Públicos com órgãos públicos e entidades com fins sociais
Cultura, Lazer e Esporte	Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais Acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer	- Assuntos Estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura - Parcerias com órgãos públicos e entidades da sociedade civil
Assuntos da Juventude	Orientação profissional, sobre mercado de trabalho, Prevenção a fatores de risco,	- Assuntos Estudantis - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e

	Meio ambiente, Política, Ética e Cidadania, Saúde e Sexualidade e Dependência Química	municipais e entidades da sociedade civil
--	--	--

Fonte: FONAPRACE (2012, p. 69).

Além da visão assistencialista da Política de Assistência Estudantil, o FONAPRACE aponta a falta (em muitas universidades) de um ambiente adequado para atendimento ao estudante. É necessário, a criação de parcerias no interior da própria instituição. Para o FONAPRACE, “a falta de coordenação das iniciativas, nas diversas IFES, dificulta o compartilhamento de ações eficazes e de formação de um conjunto de procedimentos cuja eficácia possa ser fundamentada com base em evidência” (FONAPRACE, 2005, p. 282). Essa estrutura organizacional pode facilitar o desenvolvimento de projetos de forma conjunta, que atendam às demandas dos estudantes.

Para adequar os serviços oferecidos ao orçamento e à necessidade dos estudantes, é fundamental uma metodologia de acompanhamento e avaliação da política. Para isso, as instituições devem criar e definir conceitos, princípios, critérios, procedimentos e indicadores para promover sua Autoavaliação (SOBRINHO, 2003). Segundo o FONAPRACE (2012), também é fundamental que a avaliação inclua a opinião dos discentes e demais pró-reitorias, de forma continuada, sobre a dinâmica dos serviços e os projetos realizados. É importante destacar também a necessidade da divulgação das ações oferecidas pelas instituições. Muitos estudantes nem sabem que determinados serviços estão disponíveis na instituição, daí a importância da informação (FONAPRACE, 2005). Não basta oferecer os serviços; os discentes, e demais membros da comunidade acadêmica devem ser informados que existe esse serviço na instituição, e quem/qual local devem procurar para orientar-se a respeito, e em quais situações.

No trabalho de Oliveira (2019), questiona-se em que medida as ações de assistência estudantil podem possibilitar maior ampliação do acesso, permanência e diplomação na educação superior. Como resposta Araújo (2003 *apud* IMPERATORI, 2017), destaca que a assistência estudantil tem grande relevância no contexto brasileiro devido às suas altas taxas de desigualdade social, que se expressam na permanência dos

estudantes nos seus cursos de graduação. Nesse contexto, ganha relevância a política de assistência estudantil, compreendida por Barbosa (2009 *apud* IMPERATORI, 2017) como o conjunto de políticas realizadas através dos programas de Promoção, Assistência e Apoio, que têm como objetivo principal criar condições que contribuam para a permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior, melhorando sua qualidade de vida e conseqüentemente seu desempenho acadêmico e de cidadãos.

Dentro desta perspectiva a assistência estudantil vem como uma vertente da política de inclusão social da universidade para redução das desigualdades sociais, já que se faz necessário não só a democratização do acesso ao ensino superior, mas a garantia da permanência do estudante na universidade até a conclusão de seu curso. [...] Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado - as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público - elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados [...] (RISTOFF 2008, p. 45).

As experiências de ação afirmativa, juntamente com a expansão do sistema durante os anos 2000 promoveram maior inclusão, porém ainda há muitos obstáculos a serem ultrapassados. O novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades econômicas, acadêmicas e psicológicas, requer atenção especial por parte das instituições (HERINGER, 2018).

Para Heringer (2018), atender a essas diferentes demandas estudantis, é necessário refletir sobre a implementação das políticas de assistência estudantil nas universidades federais e saber diferenciar as políticas de assistência estudantil das políticas de permanência. Segundo a autora, as políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. Enquanto que as políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas.

Segundo Menezes (2012, p. 73 *apud* HERINGER, 2018) as políticas de assistência podem ser traduzidas como um mecanismo de direito social, pois transitam

por diversas áreas, como mencionado anteriormente por Imperatori (2017), compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência na educação superior. É composta por ações universais e/ou focalizadas em determinados segmentos com necessidades específicas. Tais ações buscam apoiar a permanência dos estudantes na universidade para que possam concluir sua graduação com bom aproveitamento acadêmico.

As políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira. Entretanto, na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implementação dessas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil estão integradas, superpostas ou mesmo confundidas (HONORATO, HERINGER, VARGAS, 2014).

Segundo MADEIRA (2018), a democratização do acesso à educação superior tem impactado na permanência e evasão dos estudantes. Logo, necessário a implementação de políticas que subsidiem não somente o ingresso, mas, sobretudo, a permanência dos estudantes na universidade, para que eles tenham reais condições de concluir um curso de nível superior com êxito. Ações que não estão relacionadas unicamente ao apoio financeiro, mas ações de acompanhamento e de acolhimento dos acadêmicos na universidade, a exemplo do atendimento psicossocial.

Segundo Santos *et al.* (2019), a partir 2012, percebe-se mudanças importantes com vistas a reformular políticas de assistência estudantil e ampliar com qualidade o acolhimento aos estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

Os avanços almejados e alcançados fazem parte integrante da atenção à pauta das novas demandas por assistência estudantil na UnB, a partir das mudanças de perfil do estudante, trazidas pela Lei de Cotas Sociais, implementada na UnB em 2013 e da adesão ao Sistema de Seleção Unificada/Exame Nacional do Ensino Médio (SiSU/ENEM).

Em relação às ações afirmativas de permanência, a partir de 2012, a Universidade de Brasília implantou as ações para combater à retenção e à evasão e os programas de Assistência Estudantil. As ações que promovem a inclusão social e a permanência discente são desenvolvidas na Política de Assistência Estudantil da Universidade de

Brasília que está em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que foi estabelecido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

Assim, como estratégia de enfrentamento às desigualdades sociais, a política de assistência estudantil na Universidade de Brasília – UnB tem por objetivo contribuir para permanência do estudante identificado em situação de vulnerabilidade social, durante a realização do curso de graduação até sua diplomação (SANT’ANNA *et al.*, 2019).

As primeiras ações voltadas à assistência ao estudante desenvolvidas no âmbito da UnB datam de 1986, quando foi instituída a Diretoria de Serviço Social, por meio do Ato da Reitoria Nº 429/1986. Após mudanças na estrutura organizacional da instituição, essa diretoria passou a ser denominada Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), sob aprovação do novo Ato da Reitoria Nº 429 de 1994 (UnB, 2018b).

A gestão dos programas de assistência estudantil está centralizada no campus Darcy Ribeiro, porém, os profissionais que executam as ações atuam de forma descentralizada nos campi da UnB: campus Darcy Ribeiro, Faculdade de Ceilândia (FCE), Faculdade do Gama (FGA) e Faculdade de Planaltina (FUP).

A equipe é multiprofissional e constituída por assistentes sociais, pedagogas, psicólogos/as e outros profissionais técnico-administrativos de nível superior e de nível médio. Em 2014, o corpo técnico da Diretoria foi ampliado com a lotação dos profissionais de diversas áreas. Com o ingresso de novos servidores, especialmente assistentes sociais, a equipe de gestores pôde continuar com o projeto de atendimento multidisciplinar aos usuários da Assistência Estudantil da UnB e reestruturar a política. A realização dos programas é intersetorial, que envolve as políticas de assistência social e de educação, compreendendo a intersetorialidade da instituição.

Em relação aos Editais que regem a participação nos Programas, estes têm como base as Resoluções aprovadas pela CAC, e são revisados semestralmente, sob aprovação do DAC. Para tal fim, a DDS realiza reuniões ao final de cada semestre letivo, com vistas a discutir a elaboração dos editais a serem divulgados no semestre seguinte. Em geral, a formulação dos Editais conta com a participação da equipe técnica (assistentes sociais, psicólogos, pedagogas), da equipe administrativa (administrador, estatístico, técnicos em assuntos educacionais, secretarias executivas) e dos coordenadores e do diretor da DDS. Apesar da tentativa institucional em formalizar uma comissão formada pelos estudantes para diálogos acerca da política de assistência estudantil na UnB, essa proposta não se

concretizou de maneira efetiva, o que pode dificultar a participação discente na gestão dos Programas.

Além dos programas de assistência estudantil desenvolvidos pelo DDS, a preocupação com a evasão e com a permanência discente nos cursos de Graduação tem se tornado tema prioritário dentro de outros setores da Universidade de Brasília-UnB, como por exemplo as ações de permanência desenvolvidas pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG). O DEG realizou um estudo sobre o tema com estudantes ingressantes em 2000 até 2015 por meio de técnica denominada ‘análise de sobrevivência’ e constatou um percentual de 40% de evasão nos dois primeiros anos de seus cursos de Graduação devido a problemas nas esferas socioeconômica e acadêmica.

Tanto o PNAES (BRASIL, 2010) quanto a Assistência Estudantil da Universidade de Brasília enfatizam que além do suporte à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, deve-se também incluir o apoio pedagógico ao estudante em situação de vulnerabilidade social e econômica, ou seja, reconhece-se a necessidade do acompanhamento estudantil na perspectiva da promoção do desempenho social, cultural e acadêmico.

As ações afirmativas para acesso à educação superior foram um avanço para a educação brasileira, mas outras questões precisam ser pensadas no que se refere à expansão da educação superior, tendo em vista a heterogeneidade de público que trouxe, como por exemplo questões relacionadas à permanência na universidade e à conclusão da graduação.

3.2. AS AÇÕES INSTITUCIONAIS E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA: UM NOVO OLHAR PEDAGÓGICO

A transição entre qualquer nível educacional requer um acompanhamento por parte da instituição de ensino, pois é uma situação que interfere não só no acadêmico, mas também porque coincide com momentos cruciais pelos quais o estudante atravessa na vida como por exemplo o social e o psicológico.

Como aponta Sacristán (1997), a transição é também um momento que exige uma adaptação que se não for tratada com a devida atenção, pode acarretar prejuízos para o percurso acadêmico do estudante. Segundo o autor, as transições na educação podem trazer tanto possibilidades de sucesso quanto de fracasso, por isso não podemos olhar para os estudantes como se todos fossem e agissem da mesma maneira, ou seja, é necessário respeitar as diferenças. A mesma transição pode ser fácil para uns e difícil para outros, isso dependerá das condições pessoal, social e cultural de cada um. Além disso, as transições que passamos na vida cotidiana, na história pessoal e na experiência escolar, trazem mudanças que nos transformam e nos fazem diferentes para sempre, ou seja, não seremos mais os mesmos. Sacristán (1997) ainda acrescenta que o sistema escolar é como se fosse um *mosaico* de culturas com subculturas dentro dele nas quais os estudantes têm que transitar e ao transitar por ele se transforma.

E considerando cada estudante como um ser único, as suas transições acontecem de diversos modos e em diferentes momentos. Por isso, é dever primeiro de todos que estão envolvidos com a educação considerar e atender a experiência pessoal de cada estudante, de cada jovem. Segundo Weller (2014), é possível afirmar que a juventude representa um grupo geracional e que o Ensino Médio constitui uma etapa da escolarização que coincide com um período da vida dos jovens, geralmente entre 14 e 18 anos. Sabemos, no entanto, que parte dos estudantes do Ensino Médio não se encontram nessa faixa etária, o que faz com que a formação em nível médio também coincida com outros períodos da juventude ou até mesmo com a vida adulta. Segundo a autora, é importante compreendermos que a juventude não se trata de uma prorrogação da infância ou de uma fase transitória para a vida adulta. Nesse sentido, o Ensino Médio também não pode ser pensado como extensão do ensino fundamental ou unicamente como um momento transitório ou preparatório para o que virá após a conclusão e obtenção do diploma.

A noção de *transição* está profundamente enraizada no modelo de Ensino Médio atual e muitas vezes a juventude também é reduzida à ideia de que se trata de uma fase passageira, provisória entre a infância e a vida adulta. A transição para o ensino superior coincide com mudanças específicas da juventude e também não escapa de ser complicada, pois se trata de um momento decisivo e delicado devido a várias situações que acontecem na vida do jovem adolescente.

É considerar a juventude como uma fase real da existência humana, que não se configura como um vir a ser dessa existência, mas que tem sentido próprio na situação presente em que se situa o indivíduo. (BORGES e SILVA, 2017 p. 85)

Segundo Coulon (2008), a entrada na universidade para muitos estudantes é acompanhada por várias rupturas simultâneas que exigem mais autonomia, mudança psicopedagógica, saber lidar com o tempo, com o espaço e com as regras do saber no sentido de que na universidade há uma amplitude dos campos intelectuais abordados.

Passa-se de um universo com regras bem definidas e estruturadas para um conjunto muito mais amplo e flexível de possibilidades que necessitam conhecimento intelectual e manejo interpessoal para alcançar vivências satisfatórias e conseqüentemente uma melhor adaptação. (ALMEIDA e SOARES, 2001)

Logo, a instituição de ensino deve levar em consideração toda a problemática que envolve tal processo de transição, principalmente com os estudantes que concluíram o ensino médio na escola pública, que além de já estarem enfrentando mudanças típicas dos contextos social e psicológico, também carregam possíveis dificuldades e inseguranças acadêmicas diante de um elevado nível de ensino que encontrarão na educação superior.

Segundo Bean (1980), é necessário que a instituição de ensino esteja atenta às variáveis do *background* do estudante como idade, *status* da matrícula, moradia, metas educacionais, raça, gênero e a performance no ensino médio. Estas variáveis podem influenciar diretamente nos resultados acadêmicos do estudante ao longo do seu curso de graduação.

O que vai avaliar a qualificação dos estudantes para exercer futuramente a profissão que escolheram será o seu aproveitamento durante o curso, em condições idênticas para todos os estudantes. E aqui cabe observar que a verdadeira responsabilidade e missão da universidade é justamente tornar, na medida do possível, igualmente aptos estudantes diferenciados nas suas condições de entrada na universidade (SOARES *et alli*, 2001 *apud* HERINGER, 2012).

De acordo com Coulon (2008), ao ingressar na universidade, um novo mundo se apresenta ao estudante, sendo necessário que ele desenvolva um novo *habitus* escolar; assim, eis que ele se vê diante de um processo de transição entre a vida de estudante do

ensino médio e de estudante universitário. O autor ainda aponta para os *tempos* que são vivenciados pelos estudantes no processo de adaptação à vida universitária: tempo de estranhamento, de aprendizagem e de afiliação e que são fundamentais para sua permanência e êxito estudantil. Esse período de ajustamento depende tanto das características pessoais do estudante quanto dos serviços de apoio disponibilizados pela instituição de ensino.

Em relação à questão do *habitus*, gostaríamos de esclarecer que nos apoiamos na definição de Bourdieu (2015) quando fala que o *habitus* é um organismo do qual o grupo se apropriou, mas vamos um pouco além disso, pois o se apropriar não é apenas incorporar ou reproduzir o que foi adquirido pelos predecessores, mas sim ter posse e poder de ação transformadora da realidade através da interação consigo mesmo e com as outras pessoas. Ou seja, o *habitus* fornece a troca do indivíduo com a sociedade e consigo mesmo e essa última é uma transição única no mundo, pois somos indivíduos diferentes com tempos diferentes (CATANI *et al.*, 2017).

Refletindo sobre o contexto social e acadêmico do estudante que terminou o ensino médio numa escola da rede pública e tendo como pano de fundo a definição de *habitus* de Bourdieu acima descrita, reconhecemos que a qualidade da apropriação acadêmica e da necessária adaptação dos estudantes à educação superior requer um conjunto de informações a esse respeito ainda na escola de ensino médio. Se ao estudante não foi apresentado o que é ser realmente um estudante no ensino superior, ele dificilmente fará sozinho, ou seja, ele dificilmente se apropriará do ofício ou condição de estudante (COULON, 2008) ou desse *habitus* estudantil, pois não teve predecessores que o ensinassem, logo não terá como avançar na sua formação e fazer uma transição bem-sucedida entre o ensino médio e o ensino superior. As lacunas deixadas na sua formação acadêmica serão na realidade os predecessores de eventos de retenção e possivelmente até mesmo de eventos de evasão, ou seja, as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica (ZAGO, 2014). Segundo a autora, é necessário estudar e entender as transformações nas demandas e nas práticas escolares, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea.

Concordamos com Coulon (2008) quando menciona que a afiliação remete à incorporação de um novo *habitus* e acrescentamos a sua ideia que ela deva começar antes mesmo da entrada na universidade, ou seja, deva ser construída já no ensino médio. Para que assim, o estudante já construa a sua condição de estudante universitário, ou seja, uma

condição que terá um tempo de adquirir novos saberes como o saber de estudar, de ler, de ir em busca de informações, de refletir sobre algo, de argumentar, de fazer escolhas, de conhecer as possibilidades de formação após o ensino médio e de tantos outros saberes que permanecerão internalizados, mesmo após a conclusão do ensino superior e que os tornarão cidadãos críticos e reflexivos refletindo assim no desempenho do futuro profissional que deseja ser. Logo, a construção da afiliação desde o ensino médio poderá facilitar a transição para a universidade assim como a permanência e a integração do estudante a ela.

Mannheim (s/d, p. 61 *apud* WELLER e PFAFF, 2015) usa o termo *milieu*⁸ acadêmico para se referir ao *habitus* estudantil. Segundo o autor, o estudo dos *milieux* permite conhecer a relação de interdependência existente entre a dimensão social e espiritual da vida. É compreender a vida na sua dimensão social e também na sua dimensão espiritual em termos dos princípios de desenvolvimento das diferentes estruturas que se desenvolvem. Weller e Pfaff (2015) e Weller e Pfaff (2012) após um estudo realizado reforça que os jovens quando não encontram equivalência entre o seu meio social de origem e o seu *milieu* acadêmico, eles adotam estratégias de distanciamento de seus pares dificultando assim a sua interação nos espaços universitários para além da sala de aula. A autora ainda acrescenta que as diferenças existenciais resultantes das diferenças sociais e da falta de um sistema de relevância comum entre os estudantes universitários de estratos sociais distintos geram obstáculos e dificuldades de compreensão comunicativa entre os grupos estudantis, dificultando a formação de novas coletividades e novos *milieux*.

Como afirmam os autores Lisciandro *et al.* (2020) ao falarem que a transição para a educação superior começa antes mesmo do estudante entrar na universidade, ou seja, começa num contexto pré-universitário com a construção das aspirações e expectativas para o estudo universitário e continua durante os primeiros meses ou ano(s) da universidade, com o desenvolvimento da construção da identidade estudantil. Esse desenvolvimento da construção da identidade estudantil é denominado de *Flourishing in*

⁸ A descrição de grupos sociais a partir de características relacionadas à condição social ou a visões de mundo, constitui uma base comum das distintas concepções de *milieu* (MANNHEIM s/d, p. 61 *apud* WELLER e PFAFF, 2015).

Transition (OLDS, 2020), significa evoluir e está presente em todo processo de transição e tem o objetivo de emancipar através da educação.

A saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro. Estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens. (WELLER, 2014 p. 137)

Sacristán (1996) colabora com as falas anteriores ao dizer que a transição aplicada ao processo de escolarização delimita os momentos da vida dos estudantes que passa de um estágio para outro para a abertura de um novo mundo, são mudanças de ambientes educativos que precisam de ajustes. O autor acrescenta que a transição é um processo de etapas: primeiro, separação do nível anterior, segundo a própria transição e terceiro ajuste à nova posição. A transição do ensino médio para o ensino superior começa mesmo antes de se iniciar a transição em si, que se chama de período de antecipação ou pré-transição/pré-universitária o qual começa no último ano do ensino médio, depois vem a transição em si que é o ponto alto, quando realmente passa para o ensino superior e o período de acomodação que se dá durante os primeiros anos universitários. É durante esse processo de transição que se deve planejar ações para solucionar os problemas derivados do processo de mudança de nível educativo, é o momento no qual tanto o ensino médio quanto o ensino superior devem se preocupar com o que ocorre antes, durante e depois da transição. É ter em mente que a transição depende da circunstância de cada sujeito e deve evitar a perspectiva negativa mesmo havendo riscos/desafios e problemas, a transição tem que ser vista como progresso e é um exercício para competências variadas. Se há fracasso na transição de um estudante então é necessário fazer um plano individual, mas se atinge um grupo de estudantes então o planejamento educacional está descoordenado, sem sequência e sem gradualidade.

Por isso, a necessidade de se ter um diálogo entre os dois lados da transição para preparar o estudante a se ajustar na universidade (SACRISTÁN, 1996). Um diálogo baseado em ações que favoreçam essa transição construtiva para o ensino superior e fomentem a integração acadêmica no primeiro ano universitário, ou seja, é necessário construir uma *bridge*, uma ponte entre o ensino médio e o ensino superior e entender que a adaptação é um processo. É a passagem por essa ponte funcionaria como se os

estudantes estivessem em uma corrida de revezamento, ou seja, cada um se ajudando, estudantes e instituição (KEUP, 2015).

Trata-se de desenvolver uma cultura institucional que considera a transição como uma missão da instituição e parte integrante do currículo. É considerar a transição como uma espécie de andaime que permite subir e ultrapassar obstáculos visíveis e invisíveis, pessoais e coletivos. É uma questão de passar de um monólogo e uma transição silenciosa e perigosa a um diálogo e uma transição consciente e calma. Além disso, é necessário considerar os jovens do século XXI como indivíduos capazes de fazer escolhas e tomar atitudes quanto ao seu próprio perfil formativo independente de sua origem econômica e social (MELO, 2021).

3.2.1. UM NOVO OLHAR PEDAGÓGICO

Os projetos de transição entre cada etapa da Educação Básica têm como objetivo amenizar a adaptação dos estudantes entre as etapas e garantir uma passagem mais tranquila. Em relação ao Ensino Médio, apesar de ser considerado uma etapa de transição ao ensino superior (BORGES e SILVA, 2017), a existência de projetos de transição entre esses dois níveis não é identificada.

E essa ausência de um projeto de transição pode causar a falta de motivação diante da continuação de estudos após o ensino médio, ou seja, na universidade. É necessário ver o ensino médio não somente como uma formação terminal, mas como uma etapa que possibilita a continuidade dos estudos àqueles que almejam o prosseguimento de seu itinerário formativo (SALES, 2014).

Muitos estudantes não sabem o que lhes espera na universidade e, frequentemente, eles não estão bem preparados para responder às exigências acadêmicas (KUH, 2006). Aqueles que têm uma bagagem escolar menos importante ou que foram fragilizados pelas incertezas de seu projeto, por sua falta de motivação ou por sua condição pessoal, podem mudar em direção a um percurso de sucesso se a pedagogia e o ambiente de estudo conseguem envolvê-los e motivá-los, oferecendo-lhes, desde o ingresso, um diálogo, um

verdadeiro quadro integrador, um ambiente formador e um ritmo personalizado (PAIVANDI, 2020).

Almeida *et al.* (2000) destacam três variáveis principais que interferem no processo de adaptação universitária: pessoal, acadêmica e contexto. Todas essas variáveis devem ser pensadas em conjunto. Um sujeito pode ter uma boa adaptação a estrutura física da instituição, mas caso não consiga integrar-se socialmente o mesmo tem a sua adaptação afetada e, por conseguinte, a sua adaptação com o todo.

A partir dos trabalhos de Tinto (1987 *apud* PAIVANDI, 2020), há dois tipos de integração: uma integração acadêmica que permita compreender e praticar o trabalho universitário e desenvolver uma maneira apropriada de aprender, e uma integração social que consiste em se tornar membro da instituição e desenvolver laços sociais com outros estudantes e o mundo acadêmico.

Apesar da integração na universidade ser uma responsabilidade compartilhada entre estudantes e a instituição que os acolhe, é a instituição que deve mobilizar, sensibilizar e formar os estudantes para lhes permitir compreender os desafios e mecanismos relacionados à sua própria integração. Logo, é papel da instituição conhecer seus estudantes, seus projetos, suas necessidades específicas (PAIVANDI, 2020).

Para desempenhar esse papel, é necessário que a instituição tenha um novo olhar pedagógico para o processo de transição e para isso, trazemos a colaboração de Kift *et al.* (2010) e Kift (2015), quando introduzem o termo *Transition Pedagogy* (Pedagogia da Transição). Segundo os autores, a Pedagogia da Transição é um alinhamento coerente e cuidadoso das atividades institucionais cujo objetivo é garantir que todos os estudantes, quaisquer que sejam suas origens, tenham todas as oportunidades de acessar de forma equitativa os efeitos transformadores do ensino superior. Ou seja, a Pedagogia da Transição reflete uma política e prática coerentes, integradas e coordenadas em apoiar e ajudar o estudante a encontrar o seu *habitus* de estudante. Além disso, visa integrar os estudantes ao *status quo* do ensino superior pressupondo que os estudantes vêm com diferentes *backgrounds* e trabalha também para que esses estudantes sejam valorizados dentro de um ambiente universitário que seja igualitário, apesar de ser um *mosaico* de culturas com subculturas como menciona Sacristán (1997), e que os apresente um currículo centrado nas suas experiências e nas demandas do futuro profissional que almejam ser.

A Pedagogia da Transição é desenvolvida desde o primeiro ano universitário e o seu currículo se concentra nas experiências de aprendizagem dos estudantes e em suas demandas, o seu eixo principal é o estudante. As características da estrutura integrativa da Pedagogia da Transição são três: primeiro, um foco curricular que tem como base a qualidade da experiência do estudante; em segundo lugar, uma ênfase no trabalho de toda a instituição o qual proporciona um envolvimento integral do estudante garantindo assim um sentimento de pertencimento; e, em terceiro lugar, o trabalho conjunto dos docentes sempre trabalhando em parcerias interinstitucionais. É um trabalho estratégico e holístico de toda a instituição com o objetivo de fomentar o aprendizado do estudante, o seu sucesso e a sua permanência no ensino superior desde o primeiro ano universitário.

Percebemos na Pedagogia da Transição a importância do trabalho colaborativo da instituição para alicerçar a formação integral do estudante, ou seja, um trabalho institucional que tenha o mesmo discurso e trabalhe em conjunto sempre tendo como centro de todo o processo, o estudante. Esse trabalho institucional deve funcionar como uma constelação onde todos os setores da instituição funcionam de forma colaborativa e integrada em prol do aprendizado e do apoio ao sucesso do estudante (KEUP *et al.*, 2013).

3.2.2. O APOIO PEDAGÓGICO: UMA AÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Se a democratização do acesso tem possibilitado o ingresso de um contingente significativo de estudantes às universidades, esse processo também gera demandas relativas à necessidade de programas apoio acadêmico e financeiro que promovam o necessário aporte ao desenvolvimento satisfatório das habilidades e talentos dos estudantes (HERINGER, 2012; DIAS *et al.*, 2020).

A adaptação acadêmica refere-se ao processo de adaptação do indivíduo frente às mudanças inerentes à experiência universitária, tais como corresponder às exigências de desempenho, ajustamento a novas regras da instituição e a novos colegas, professores e funcionários (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

A existência do apoio pedagógico pode apresentar uma contradição que tem a ver com a pluralidade de “sucessos” escolares que, pela multiplicação dos diplomas, funciona como elemento ocultador em relação aos problemas suscitados pelos desvios qualitativos dos cursos e dos conhecimentos adquiridos (ZANTEN, 2011).

O Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) realizado em 2014 reúne as características socioeconômicas básicas dos estudantes de graduação das Universidades Federais atendidos nas cinco regiões geográficas do Brasil. O relatório explana os tipos de dificuldades que interferem significativamente em suas vidas ou no contexto acadêmico que são as dificuldades financeiras com maior frequência, afetando 42,21% do total dos graduandos. Em seguida, foram citadas: carga excessiva de trabalhos estudantis (31,14%); falta de disciplina/hábito de estudo (28,78%); dificuldades com adaptação a novas situações (21,85%); relação professor(a)/ estudante (19,8%); dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador, outros) (18,33%); carga horária excessiva de trabalho (17,45%); dificuldade de aprendizado (16,22%) dentre outras. Percebemos com o resultado do relatório que tanto as dificuldades de cunho financeiro quanto de natureza pedagógica, afetam a aprendizagem.

Observamos que as ações de permanência desenvolvidas pela Assistência Estudantil da Universidade de Brasília ficam mais limitadas ao auxílio financeiro e ao apoio psicológico, ficando assim as poucas iniciativas no campo pedagógico desenvolvidas de forma isolada se considerarmos um contexto de maior abrangência dentro da universidade. Essa organização institucional vai no caminho contrário ao que define Tinto (1987) quando enfatiza a necessidade de as instituições de ensino assumirem um papel proativo no processo de integração dos estudantes mediante o senso de comunidade.

É necessário que as universidades sejam capazes de combinar em suas políticas de assistência estudantil tanto o apoio material voltado para as necessidades básicas quanto as atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes na garantia da permanência e sucesso acadêmico de seus estudantes (VARGAS e HERINGER, 2017). Esta abordagem leva a uma nova maneira de tratar tais políticas, influenciando sua concepção, desenho, definição dos beneficiários e elegibilidade; também implica numa diversificação dos serviços e tipos de apoio oferecidos aos estudantes; implica, principalmente, numa concepção de assistência

estudantil que vai além do apoio financeiro e tenta abordar diferentes aspectos que são pré-condições para que os estudantes desenvolvam todas as suas capacidades a partir do momento que se matriculam numa instituição federal de educação superior. Em relação às políticas de permanência na educação superior, as reflexões apontam para uma importância crescente destas políticas como um componente significativo do sucesso acadêmico dos estudantes. A permanência material, expressa em bolsas e outros auxílios financeiros, é uma medida importante, porém, insuficiente para garantir a trajetória bem-sucedida de muitos estudantes. Logo, as ações como apoio acadêmico ganham importância crescente na permanência estudantil, e tem recebido cada vez atenção das IFES (HERINGER, 2018).

Se refletirmos sobre o seguinte fato de que um dos objetivos do PNAES é a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal assim como a conclusão nele e que uma de suas ações é o apoio pedagógico, podemos vislumbrar que através do apoio pedagógico, é possível criar uma política de acompanhamento contínuo dos estudantes não só vulneráveis socioeconomicamente, mas também academicamente, ou seja, acompanhamento daqueles estudantes que apresentam dificuldades para acompanharem as atividades acadêmicas na graduação. Afastando da Assistência Estudantil como menciona Pereira (2017), sua imagem de ter ações apenas “assistencialistas” como sinônimo de uso exclusivo de suporte financeiro. Por isso, acreditamos que o Apoio Pedagógico dentro da Assistência Estudantil pode auxiliar na adaptação acadêmica dentro da universidade.

Logo, o apoio pedagógico precisa ser discutido com o intuito de conseguir intervir antes que o estudante apresente alguma dificuldade no campo acadêmico. Como ressalva Paura (2012), é necessário fazer um trabalho de análise crítico-reflexiva do levantamento de demandas e, a partir daí, construir as estratégias institucionais. Esse trabalho deve ser realizado por uma equipe multiprofissional dentro da Assistência Estudantil formada por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, administradores, secretários executivos e técnicos em assuntos educacionais. Nesse sentido, como menciona Pereira (2017), quanto mais se conhecer das implicações do trabalho concretamente realizado por equipes multiprofissionais, mais avançaremos em uma concepção de educação integral do ser humano, ou seja, uma educação emancipadora que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades.

Segundo Paivandi (2020), os trabalhos de pesquisa sobre a transição entre o Ensino Médio e o Superior devem enfatizar a importância do acompanhamento dos estudantes e da acolhida, e essa questão é largamente discutida nos países europeus e na América do Norte. Quando um estudante é aceito em uma universidade, a estrutura deverá levá-lo até o fim de seus estudos. Para isso, criou-se um conjunto de ações voltadas para o estudante ingressante no sentido de possibilitar a sua interação com o ambiente acadêmico e proporcionar o sentimento de pertencimento.

As instituições criaram programas que propõem facilitar a integração dos estudantes nas comunidades acadêmicas e sociais, permitindo aos estudantes adquirir as competências e os conhecimentos indispensáveis para ter sucesso na transição para o ensino superior e a permanência nele. Programas como seminários e cursos, comunidades de aprendizagem, projetos, pesquisa, auxílio de tutores, grupos de estudos, oficinas para o desenvolvimento de habilidades de estudos e de pensamento crítico são algumas das iniciativas de intervenção para os novos estudantes e foram construídas com base no modelo de integração acadêmica de Tinto, Kuh, Bean dentre outros e especificamente pensadas para favorecerem o engajamento e a permanência discente. Interessante observar que praticamente todas as instituições têm um departamento que trabalha exclusivamente com a acolhida, a integração acadêmica, o engajamento e permanência dos estudantes. E para colocar em prática o funcionamento desse departamento, as instituições tiveram que seguir algumas regras como: as ações não podem ser isoladas, ou seja, devem ser integradas e pertencer à filosofia institucional e as ações devem ser acompanhadas e avaliadas para verem se estão atingindo os seus objetivos.

Os temas relacionados à falta de integração das poucas iniciativas no campo pedagógico desenvolvidas pela Universidade de Brasília e a ausência de um setor responsável por elas foram discutidos durante a II Conferência de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília realizada em abril de 2021. A Conferência teve como objetivo construir, com a participação da Comunidade Universitária, uma proposta de minuta de Resolução para a implementação de uma Política de Assistência Estudantil para a UnB, que reunisse as diversas ações de uma gestão democrática para possibilitar as condições para a permanência dos estudantes garantindo-lhes a sua formação acadêmica. Um dos grupos de trabalho da Conferência chamado “Ações da Política de Assistência Estudantil: Permanência e Inclusão” trouxe muitas demandas como a criação de um núcleo de acompanhamento acadêmico inicialmente formado pelo Decanato de Graduação – DEG,

pela Diretoria de Desenvolvimento Social - DDS e pelo Decanato de Assuntos Comunitários – DAC e coordenadores de curso e o entendimento pela comunidade acadêmica das diferentes dimensões da vulnerabilidade discente inclusive a acadêmica e esta tem que estar no centro dos planejamentos dos cursos.

Percebemos que a UnB está se recriando e se organizando para melhorar a sua atual Assistência Estudantil e acreditamos que a experiência das ações de permanência e integração acadêmica internacionais possam vir a colaborar com esse novo cenário já que a cooperação e a troca de experiências internacionais estão estabelecidas no seu Plano de Internacionalização e no seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022.

3.3. O CURRÍCULO E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA

Um dos fatores que dificultam a integração acadêmica na graduação está relacionado à formação escolar anterior à universidade assim como o encontro com currículos dos cursos que são na sua maioria demasiadamente extensos com rígida cadeia de pré-requisitos, com falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso, conservadores e desatualizados. Sugere-se flexibilizar os currículos dos cursos e redimensioná-los em termos de menor carga horária e atualizá-los para que respondam às mudanças sociais contemporâneas - urbanas, culturais, artísticas, tecnológicas, organizacionais, etc, contemplando por igual o desenvolvimento do cidadão e do profissional (ANDIFES, 1996).

Compreende-se o currículo como um dispositivo responsável pelo processo de ensino- aprendizagem e inclusão dos estudantes dentro do curso de graduação, pois compreende estratégias pedagógicas, organização de diferentes instrumentos de ensino e possíveis adaptações curriculares. A diversidade e complexidade presente na universidade questionam o currículo quanto às organizações disciplinares, a temporalidade na aprendizagem e exigências de formação acadêmica. Pensar o currículo na atualidade implica em reconhecer que as mudanças sociais, estruturais e exigências de

profissionais capacitados exercem influências na organização dos currículos, especialmente na universidade, na qual se constitui em um espaço de aprendizagens e produção de conhecimentos, onde há estudantes advindos de diferentes lugares, com diferentes formas de aprender e relacionar-se.

Percebe-se que o currículo no meio educacional está relacionado a roteiro, uma listagem de disciplinas e conteúdos específicos de áreas de saber de um curso. Seguindo nesta perspectiva, o currículo traz a ideia de ordem e de disciplina, constituindo-se elementos essenciais para qualquer curso (SAVIANI, 2010). Evidencia-se o currículo como o grande norteador e regulador das práticas docentes, e então é a partir dele que se constituirá a (re) ligação dos saberes. Portanto, sinaliza-se a importância da IES conhecer os estudantes, pensar e formular de maneira colaborativa ações e estratégias que viabilizem a aprendizagem, permanência e conclusão dos estudantes (SILVA e CEZAR, 2015).

O sujeito nunca aparece como um indivíduo empenhado em criar significados e propósitos, em combater a favor de crenças ou contra elas, em negociar ou, talvez, em mudar a ordem inicial encontrada. Parece que as pessoas são mais pacientes das ações do que seus agentes ativos. (BERNSTEIN, 1996, p. 19)

Borges (2012) vem reforçar o ideário do sociólogo britânico Basil Bernstein acima citado ao enfatizar que a construção do currículo deveria ser baseada na perspectiva docente e discente, ou seja, dando voz às minorias sociais *silenciadas*. Isso reforça a ideia de que o currículo é uma construção social (MOORE e YOUNG, 2001 e SAVIANI, 2013) e que é um conjunto de experiências vividas por estudantes e docentes, desenroladas em torno do conhecimento escolar e organizadas pelas instituições educacionais, o conhecimento deve estar no centro do currículo (MOREIRA e SILVA, 2005). Inferimos nas falas dos autores acima que o currículo deve ser construído com a participação de todos, ou seja, de todos que estão envolvidos na comunidade educacional. Já que os diversos aspectos que impulsionam o desenvolvimento humano fundamentam-se na interação entre o indivíduo, o meio ambiente e as pessoas com as quais convive. Esta interação é sempre mediada por sistemas simbólicos que se desenvolvem em um processo histórico e cultural. É por meio das relações sociais que o ser humano age sobre seu

contexto, recriando-o mentalmente e gerando novas condições para o seu desenvolvimento, em uma relação dialética (VIGOTSKI, 2008).

As vozes silenciadas na construção do currículo foram percebidas também por Astin (1993). Segundo o autor, há uma falta de atenção dos estudiosos que pesquisam sobre o ensino superior em relação a questão da satisfação acadêmica. O autor ressalva também a falta de preocupação das instituições de ensino com a percepção dos estudantes sobre a sua experiência educacional, fato que deveria estar presente na base das prioridades educacionais já que constitui a própria experiência de integração, a qual envolve as vivências pessoais, acadêmicas e sociais do estudante. Mas, infelizmente isso não acontece, já que a materialização das prescrições curriculares nem sempre são condizentes com as demandas sociais e individuais (BORGES e SILVA, 2016a), provocando assim um empobrecimento curricular (BORGES e SILVA, 2016b).

Coulon (2008) vem a colaborar com a fala de Astin ao dizer que é indispensável que se avalie a integração entre estudante e universidade sob a perspectiva do próprio estudante. É necessário que ele apresente a sua visão de como a universidade está (ou não) aberta e preparada para a recepção e atendimento aos diferentes perfis acadêmicos, como o estudante concebe o atual sistema universitário no qual está inserido e quais são suas maiores dificuldades enfrentadas nesse processo de interação e adaptação e se as condições econômicas e sociomorais são favoráveis para sua permanência na jornada acadêmica com a qualidade esperada ou, se precisa de apoios e direcionamentos especializados.

Em Rodríguez (2013), ao revisar os estudos sobre “a voz” dos estudantes no processo de aprendizagem, o autor classifica a participação deles como fonte de dados, a consulta aos estudantes como colaboradores na comunidade de aprendizagem e os estudantes como colaboradores na formação dos professores e como avaliadores do sistema escolar. Para a atual pesquisa, usaremos a perspectiva dos estudantes para fazer uma retroavaliação sobre o impacto dos conteúdos curriculares na transição entre a educação básica e superior, bem como na permanência até a conclusão exitosa do curso.

Observamos nas pontuações acima que a reflexão do estudante sobre a sua trajetória acadêmica também tem influência na construção do currículo escolar. Dar voz aos seus interesses faz com que o estudante se reconheça no currículo. Caso contrário, ao não se reconhecer, ele não se sentirá pertencente e acaba desistindo da sua trajetória acadêmica.

Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, eles se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc, ou seja, está condenado ao fracasso escolar. (SACRISTÁN, 2017)

Através da aprendizagem do currículo, os estudantes se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obrigá-los a refletir sobre o seu conhecimento. A reflexão sobre o ensino e sobre as suas experiências modelam as escolhas e os comportamentos dos estudantes (GRIGSBY, 2009). Acrescentamos à fala de Grigsby que a reflexão sobre o ensino não só favorece os estudantes, mas também a gestão educacional. No caso da presente pesquisa, entender o impacto do currículo do ensino superior pode fazer com que a gestão reflita sobre como se dá a integração (ou não) dos estudantes a uma educação que sempre foi considerada como elitista, com o objetivo de sempre buscar uma formação de qualidade assim como uma relação com o saber bem-sucedido.

De acordo com Swail (2003), o currículo, considerado como um fator institucional, é apontado como uma das causas de retenção e evasão tanto no ensino médio quanto no ensino superior por oferecer uma formação defasada, não apresentar flexibilidade e não proporcionar uma construção do saber significativo para os estudantes, podendo assim trazer prejuízos para a integração acadêmica do estudante. Diante desse fato, trazemos para o debate a necessidade de se discutir sob a perspectiva do estudante, a influência do currículo do ensino superior, principalmente durante o primeiro ano universitário, na integração acadêmica universitária.

No currículo do ensino médio no Brasil, costuma-se ressaltar o valor propedêutico para o ensino superior, tornando-se evidente as determinações do conhecimento especializado. E no ensino universitário, se destaca a adequação dos currículos ao progresso da ciência, de diversos âmbitos do conhecimento e da cultura, e à exigência do mundo profissional. Cada nível tem as suas especificidades, mas deve ter como base o atendimento das necessidades do estudante como membro de uma sociedade. Essa perspectiva curricular discente tem como objetivo verificar a continuidade da aprendizagem e definir uma linha de progresso ordenado para o saber sistematizado (SACRISTÁN, 2017).

Segundo Borges (2015),

“Não há nenhuma utilidade para os estudantes em se construir um currículo que os deixem na mesma condição de conhecimento e aprendizagem, é necessário que seja construído em torno de suas experiências e demandas para que a formação seja integral. Para isso, é necessário fazer a distinção entre o conhecimento que deve fazer parte da base estrutural do currículo (eixo estruturante) e o que pode ser considerado complementar (eixo transversal)”.

Através da aprendizagem, o indivíduo vai da dependência para a autonomia, da passividade para a atividade, da imitação para a originalidade, dos interesses limitados para os interesses amplos, percebendo que sempre sairá de um nível de conhecimento para outro construindo assim o seu percurso acadêmico. (SWAIL, 2003)

Este conhecimento mencionado por Swail (2003) acima é definido por Japiassu (1934) de conhecimento-processo. Segundo Japiassu (1934), o conhecimento é, por essência, uma obra temporal. Ou seja, somos a cada instante a condensação da história que vivemos. A nossa vida não tem rupturas. Logo, o presente é repleto do passado e "preenche" do futuro. O conhecimento passou a ser considerado como um processo e não como um dado adquirido. Esta noção de conhecimento foi substituída por outra, que o vê antes de tudo como um processo, como uma história que, aos poucos e incessantemente, fazem-nos captar a realidade a ser conhecida. Devemos falar hoje de conhecimento-processo e não mais de conhecimento-estado. Só conhecemos realmente quando passamos de um conhecimento menor para um conhecimento maior. Os conhecimentos não são considerados como construções autônomas e individuais, mas como atividades sociais, inseridas num determinado contexto sócio-cultural.

Segundo Weller e Silveira (2008), para vivermos juntos, deve ser possível aprendermos a ver que o outro é uma figura possível de mim como eu dele, experimentar esse descentramento mútuo observador/observado. Assim, as nossas identidades passam a ser apreendidas do interior das nossas diferenças, a partir das relações e, por que não, de nossas discussões. A construção do conhecimento é uma formação do “eu” e dos “outros” que nos transforma continuamente ao longo de nossas vidas, no sentido de ser algo desenvolvido socialmente e coletivamente. E esse conhecimento nos transforma constantemente, nos transportando para patamares mais elevados e nos fazendo diferentes a cada dia, ao longo de nossa vida, nos transformando numa verdadeira “*escultura de si*” (PRADO, 2005). E em matéria de *escultura de si*, o sublime é o trabalho paciente que

desintegra o informe em proveito da forma, que é convidada a invadir cada vez mais a matéria bruta até a produção de uma figura. O sublime qualifica a operação que autoriza o movimento em direção a um grau superior, a progressão e a passagem para um novo patamar (FABRE, 2011). Em matéria de *escultura de si*, o sublime é o trabalho paciente que desintegra o informe em proveito da forma, que é convidada a invadir cada vez mais a matéria bruta até a produção de uma figura (ONFRAY, 1993, p. 60 *apud* FABRE, 2011).

Segundo Tinto (2015), a motivação discente de permanecer na universidade pode ser entendido como o resultado da interação entre os objetivos dos estudantes, autoeficácia, senso de pertencimento, valor percebido e relevância do currículo. A motivação para persistir também é influenciada pela percepção dos estudantes sobre o valor ou relevância de seus estudos (ZEPKE, 2015). Entre uma série de questões que moldam essas percepções, duas se destacam, a saber, as percepções dos estudantes sobre a qualidade do currículo e sua relevância (TESSEMA *et al.*, 2012). Os estudantes precisam sentir que o material a ser aprendido é de qualidade suficiente para valer a pena o seu tempo e esforço e que o que se aprende pode ser aplicado em situações significativas. O currículo que é visto como não recompensador, irrelevante ou de baixa qualidade geralmente produz o resultado oposto. A percepção do currículo é particularmente importante que seja feita pelos estudantes do primeiro ano universitário, pois o primeiro ano serve como porta de entrada para os semestres que se seguem (FRICK *et al.*, 2009).

Apesar dos documentos que norteiam a política de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas, como o Estatuto e o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), defenderem um ensino que tem como pilares a interdisciplinaridade, o acompanhamento contínuo dos estudantes em sua trajetória acadêmica, o apoio institucional para enfrentar as dificuldades do processo de ensino- aprendizagem e da vivência acadêmica e social e a sua organização curricular ser orientada pelos princípios da interdisciplinaridade, da transversalidade, da contextualização, da flexibilidade, da diversidade, da acessibilidade e da sustentabilidade socioambiental, a Universidade de Brasília se preocupou em saber qual a percepção que a sua comunidade educacional tem a seu respeito. E em 2020, lançou uma consulta pública para avaliação do seu PDI 2018-2022 chamada “Conheça o PDI”. A consulta foi baseada em seis temáticas (Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação, Gestão

Institucional, Gestão de Pessoas e Infraestrutura) contempladas no PDI nas quais a comunidade teve que opinar. Dentre os resultados, surgiram comentários relacionados aos processos pedagógicos como por exemplo a diferença de ritmo de aprendizado entre os estudantes, a necessidade de superar as aulas tradicionais e evoluir para temas e conteúdos interdisciplinares, a reprovação em disciplinas quantitativas e a importância de relacionar o aprendizado teórico com a realidade prática. Em relação especificamente ao currículo foi apontada a necessidade de planos individuais de acompanhamento e formação, pois existem estudantes que enfrentam problemas de adaptação no primeiro ano dos cursos dependendo da sua formação prévia e são submetidos a percursos no currículo de cada curso com pouca flexibilidade ou alternativas para que a sua adaptação seja efetiva, como solução comentaram que a UnB deveria oferecer percursos individualizados aos estudantes que possam prevenir o fracasso acadêmico durante o primeiro ano.

É necessário construir uma aprendizagem que seja centrada no estudante e que o considere como autor no processo de ensino e aprendizagem. Como mencionam Apple (2005) e Giroux (1997), é necessário haver um planejamento do currículo a partir da cultura do estudante, pois ele é um ser ativo e está no mundo e com o mundo. Experiências acadêmicas que levem a um processo de mudança, de transformação social e colaborem com a construção do conhecimento do estudante, tornando-o reflexivo e crítico e também dando-o voz ativa em suas experiências de aprendizagem.

As percepções da qualidade e relevância do currículo refletem uma interação complexa entre uma variedade de questões, incluindo métodos de ensino e os estilos de aprendizagem do estudante. E é nesse processo de aprendizagem que emerge o seu objeto, o saber. Pensar no estudante como sujeito, é considerar o seu processo de aprendizagem através da sua perspectiva (*Through the Eyes of Students* (TINTO, 2015)), vê-lo como ativo e capaz de exprimir através de sua voz, que por muito tempo foi *silenciada* (BORGES, 2012), os seus anseios, experiências, interesses, frustrações, medos de se relacionar com o saber.

3.3.1. O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DO SABER

De acordo com Zanten (2011), desde o final da década de 1980, a relação com o saber esteve no fundamento dos trabalhos de algumas pesquisas. Mas dentre esses trabalhos, o que mais recebe destaque mundialmente foi o desenvolvido pelo pesquisador e sociólogo francês Bernard Charlot que trabalhou com a questão entre as histórias de sucesso e de fracasso escolar e a relação com o saber.

Uma das preocupações da presente pesquisa está relacionada com o impacto que a organização curricular do ensino superior pode ter na integração acadêmica universitária dos estudantes egressos de escola pública. Sendo o impacto negativo, pode levá-los ao fracasso escolar. Nesse caso, Charlot (2013) afirma que esse estudante não tem carência, mas sim lhe faltou oportunidade de se relacionar com o mundo, com o outro, consigo mesmo, ou seja, com o saber e de forma mais geral com o aprender. Por isso que há a heterogeneidade do aprender que combate a ideia de que há carências nos estudantes dos meios populares, mas o que lhes faltou foi a oportunidade de se relacionar com o saber. Essa questão de heterogeneidade do aprender aparece claramente no PDI (2018-2022) quando os estudantes pedem que a UnB pense em implantar planos individuais de formação, pois eles enfrentam problemas de adaptação no primeiro ano dos cursos por causa da sua frágil formação prévia e de currículos com pouca flexibilidade ou alternativas para que a sua adaptação seja efetiva. Observamos aqui a importância dos estudantes perceberem a relevância do currículo (TINTO, 2015).

Mas de acordo com Charlot (2000, p.16), não existe o fracasso escolar, mas sim estudantes em situação de fracasso, ou seja, histórias escolares fracassadas. E essas histórias é que devem ser analisadas. Para estudar o que se chama o fracasso escolar, deve-se, portanto, definir um objeto que possa ser analisado e perguntar o que está por trás do fracasso escolar. Na presente pesquisa, os objetos a serem analisados serão o currículo dos cursos de graduação e as ações institucionais de transição e permanência.

Segundo Charlot (2000), existem estudantes que não conseguem acompanhar o ensino, que não adquirem os saberes, que não constroem certas competências e que não são orientados para a habilitação que desejariam. E diante de tantos *nãos*, eles reagem com condutas negativas a essas situações que os levam ao fracasso escolar.

A noção de fracasso escolar remete para fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão de regras, etc. O fracasso escolar é o não ter, não ser. (CHARLOT, 2000, p. 17)

Percebemos assim que a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot oferece uma rica contribuição para a presente pesquisa, pois define o fracasso escolar como algo que vai além das posições sociais e deve ser visto na perspectiva da relação com o saber e com a escola. Princípio este que é bem diferente da sociologia da reprodução que vê o fracasso escolar como fruto das diferenças entre posições sociais e deficiências socioculturais. Segundo o autor, há alguns desvios da sociologia da reprodução de Bourdieu (2014): interpretar o fracasso escolar em termos de origem e deficiência, dizer que a causa do fracasso escolar é a origem social e não conceder um verdadeiro lugar à questão da *ação* do indivíduo sobre o mundo e no mundo.

Charlot (2000) ainda acrescenta que é verdade que o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver” com a origem social, mas a origem social não produz o fracasso escolar, ideia defendida pela sociologia da reprodução. Sem desmerecer a importância desta sociologia para a Sociologia da Educação, o autor ainda enfatiza que ela é incompleta porque generaliza o fracasso escolar, pois não faz distinção entre classes; diz que é apenas o capital cultural que leva ao fracasso, esquecendo do que se passa com o sujeito, ou seja, com a individualidade e o com o social. Mas a teoria de Bourdieu é insuficiente para se interpretar a complexidade do insucesso escolar (BEATRICI, 2015).

Charlot ainda critica o fato de essa teoria reduzir a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo-se que ela é também um lugar de formação dos jovens. Nessa perspectiva, a análise educacional reprodutivista não é suficiente para compreender a experiência escolar do estudante, levando em conta as diferenças no modo como cada um participa do processo de reprodução social. A condição de dominação não pode eliminar a de sujeito, alguém que interpreta o mundo e age no mundo, buscando construir a melhor situação possível a partir de sua forma de vida. A sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, sendo preciso levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza. Cada estudante pertence a um grupo, uma posição social, o que Charlot chama de posição social objetiva. Mas cada um interpreta singularmente essa posição para dar sentido ao mundo e a si mesmo, o que o autor chama de posição social subjetiva (TRÓPIA e CALDEIRA, 2011).

Bernard Charlot insiste em não limitar o resultado escolar à condição social do estudante. Há muitos outros fatores que interferem no resultado de sucesso ou fracasso escolar, porque se não fosse assim, não haveria destaque entre os estudantes das classes sociais mais desfavorecidas e não haveria fracasso entre os estudantes das classes sociais mais favorecidas. Deve ser levada em consideração a história de cada estudante e a sua construção pessoal.

A questão do *habitus* da sociologia da reprodução (BOURDIEU, 2015) é importante para a atual pesquisa quando se refere ao *espaço social* que o estudante ocupa que é o estudantil. Acreditamos que o estudante entra despreparado no ensino superior porque ele não se apropriou do ofício ou condição de estudante, ou seja, do *habitus* estudantil (COULON, 2008) e dessa maneira poderá estar determinado ao fracasso escolar.

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates, o que se espera é descobrir a causa do fracasso escolar, no nosso caso pressupõe que uma das causas seja a organização curricular. Mas para saber como a organização curricular impacta na adaptação acadêmica dos estudantes, é necessário pesquisar a relação deles com o aprender, com o saber e com a universidade (CHARLOT, 2000).

Para definir o saber, Charlot (2000 *apud* TRÓPIA e CALDEIRA, 2011) apresenta os conceitos de saber e aprender. O primeiro, no sentido estrito da palavra, significa um conteúdo intelectual; o segundo tem um significado mais amplo, já que existem várias formas de aprender: pode ser adquirir um saber (aprender Fisiologia, Matemática), dominar um objeto ou uma atividade (aprender a escrever, a andar de bicicleta), entrar em formas relacionais (aprender a cumprimentar, a mentir). Nesse contexto, o aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. Assim, quando Charlot explora a relação com o saber, ele amplia essa noção para uma relação com o aprender. De acordo com Charlot (2000), o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Assim, não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. Logo, a educação deveria ter como objeto os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber, e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais.

A relação com o saber considerada como um objeto de pesquisa permite estudar o fracasso escolar dentro de uma abordagem antropológica e vê o sujeito como um todo,

ou seja, de forma integral. Essa relação é a forma da relação com o mundo, ou seja, é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo. Ao se apropriar do mundo, o sujeito também se apodera dele, moldando-o e transformando-o.

O estudante em situação de fracasso é um estudante, o que nos induz imediatamente a pensá-lo como tal, em referência à sua posição no espaço escolar, aos conhecimentos, às atividades e às regras específicas da escola. Mas o estudante é também, e primeiramente, um sujeito, um ser social confrontando com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos. A partir dessas ideias, Charlot (2000) explicita uma concepção de sujeito presente nos estudos da relação com o saber, mostrando como aquela está intimamente ligada a esta. Na teoria de Charlot, o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano singular e social. Assim, é um ser que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social e, ao longo da vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo sua singularidade. Portanto, na concepção de sujeito expressa por Charlot, não se fala de “aspectos” sociais e individuais do sujeito, pois ele é sempre simultaneamente social e singular (CHARLOT, 2005).

Outro aspecto levantado por Charlot (2000 *apud* TRÓPIA e CALDEIRA, 2011) na compreensão do sujeito é a questão da aprendizagem. O aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito, que envolve tornar-se um membro da espécie humana (hominizar-se), um ser humano único (singularizar-se) e um membro de uma comunidade, ocupando nela um lugar (socializar-se). É através do aprender que o sujeito se constrói, relacionando consigo próprio, com os outros a sua volta e com o mundo em que está inserido.

A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros, o aprender, requerem tempo e nunca acabam. Esse tempo no qual a relação do saber está inscrita é o tempo de uma história, ou seja, é o tempo da espécie humana, do sujeito e da linguagem. Tal tempo não é homogêneo, mas sim ritmado por momentos significativos. É o tempo da aventura humana, o da espécie e do indivíduo.

É necessário fazer uma leitura positiva com postura epistemológica do fracasso escolar, ou seja, é buscar compreender como se constrói a situação de um estudante que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de

estudante bem-sucedido. Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, reproduzido pelo dominante e completamente manipulado.

A experiência da situação de fracasso traz a marca da diferença entre estudantes, entre *currículos*, entre estabelecimentos e da ausência dos aprendizados. E quando se estuda o fracasso nesse prisma, ele é estudado então “*de dentro*”, como *experiência* que está centrada nas situações, nas histórias, nas condutas e nos discursos.

Segundo Charlot (2001), a questão é compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber, ou seja, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender. Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempos diversas, com a ajuda de outras pessoas que ajudam a aprender (CHARLOT, 2000).

A educação é um triplo movimento de humanização, de subjetivação-singularização e de socialização que são indissociáveis. Por isso, não se pode entender a problemática da relação do saber apenas por uma perspectiva, pois ela estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia da aprendizagem. É necessário identificar o que nutre, sustenta, contraria, desvia, bloqueia esse processo da aprendizagem, levando o estudante ao fracasso escolar (CHARLOT, 2001).

E para entrar no processo de aprendizagem, o estudante tem que se mobilizar e a situação deve apresentar um significado para ele. A mobilização implica mobilizar-se (de dentro), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (de fora). Ou seja, a motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno, por isso que é necessário saber como “semear” o desejo interno no estudante. A mobilização está intimamente ligada ao desejo, logo o problema é saber como podemos despertar no estudante um movimento interno, ou seja, um desejo interno de aprender (CHARLOT, 2013).

Segundo Charlot (2013 *apud* Beatrici, 2015), quando algo é interessante, quando é objeto de desejo, quando o estudante gosta, o estudante mobiliza-se, investe e percebe facilmente. Mas a relação entre o desejo e a aprendizagem não é linear, nem pode ser compreendida em termos de causa e efeito. Por isso, a necessidade de saber qual é a perspectiva dos estudantes e da própria escola em relação à atividade escolar. Na perspectiva estudantil, o sentido e o valor de um saber se articulam com as relações que o estudante pode ter com ele mesmo, com seu desejo, com seu futuro e com seu ambiente. O estudante só aprende quando está envolvido com uma atividade intelectual, quando

encontra um sentido entre a atividade intelectual e o aprendizado e quando há prazer ao realizar tal atividade intelectual.

A relação com o saber atinge seu ponto culminante na universidade, onde devemos nos apropriar dos objetos do saber, entrar de maneira aprofundada nos sistemas disponíveis, compreender como esses saberes se constroem e se transformam, aceitar a incerteza, o debate e o espírito crítico e aprender a mobilização crítica desses saberes em situações reais (PAIVANDI, 2015). Pensando nessa temática, vimos a importância de questionar o próprio estudante e a própria universidade sobre a integração acadêmica tendo como referência o currículo e o projeto político pedagógico dos cursos de graduação, e além de questionar também os próprios documentos institucionais. Charlot (2001) enfatiza que qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber: por que (motivo) e para que (fim, resultado) o sujeito se mobiliza? Que desejo/sentido sustenta esta atividade? Que relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo assume o sujeito que aprende?

Em relação às aprendizagens, Charlot (2009 *apud* BICALHO e SOUZA, 2014) elaborou as seguintes categorias: relacionais/afetivas, ligadas ao desenvolvimento pessoal, cotidianas, intelectuais/escolares, profissionais, genéricas/tautológicas.

E as relações com o saber devem ser discutidas nas dimensões Epistêmica (saber-objeto, o “aprender” não significa a mesma coisa para os estudantes, entender a relação epistêmica que um estudante possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para cada sujeito), Pessoal (Identidade – pois todo processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito e é construída também na relação com o outro) e Social (pois exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse indivíduo está inserido), uma vez entendido o sujeito de saber como indivíduo dinâmico que aprende de forma integrada com o mundo (CHARLOT, 2000 *apud* ARRUDA e MACHADO, 2013). É importante salientar que essas dimensões não estão fragmentadas no processo de aprendizagem, elas ocorrem simultaneamente.

4. O QUE REVELAM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE SOBRE O PAPEL DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS E DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O início do diálogo entre a literatura e os dados de pesquisa se deu primeiro pela leitura detalhada do título, pois o título traz consigo as principais discussões que o leitor encontrará ao longo do trabalho, é por onde a leitura começa e é o caminho para o despertar do interesse pela leitura (OLIVEIRA, 2011; IMBELLONI, 2012; HAIRSTON, KEENE, 2003; PRODANOV, FREITAS, 2013). O título também contém o tema que será relatado ao longo do texto e que vem representado por palavras-chaves as quais tem o papel de facilitar a busca de pesquisas futuras (HAIRSTON, KEENE, 2003; PRODANOV, FREITAS, 2013).

No título do presente trabalho, “Ensino médio e ensino superior: o papel das ações institucionais e do currículo no processo de integração à vida universitária”, podemos destacar as principais discussões que o leitor se deparará ao longo da leitura através das seguintes palavras-chaves que as representam: o ensino médio, o ensino superior, as ações institucionais, o currículo e o processo de integração à vida universitária.

Ações institucionais que fomentem uma transição bem-sucedida (COULON, 2008) para o ensino superior e a permanência nele. E um currículo que seja uma transformação social e que colabore com a construção do conhecimento do estudante (MOORE e YOUNG, 2001, SAVIANI, 2013, APPLE, 2005 e GIROUX, 1997), baseando-se em suas experiências vividas (MOREIRA e SILVA, 2005). É importante discutir a influência tanto das ações institucionais quanto do currículo no processo de adaptação à vida universitária sob a perspectiva do estudante, já que ambos são apontados como causas de retenção e evasão, trazendo assim prejuízos para a construção do saber significativo e para a adaptação acadêmica estudantil (SWAIL, 2003).

Como aponta Coulon (2008), o processo de adaptação à vida universitária passa por *tempos* que são fundamentais para a permanência e êxito estudantil que ajudam o

estudante a construir o seu ofício ou condição de estudante ou *habitus* estudantil. De acordo com o autor, ao ingressar na universidade, um novo mundo se apresenta ao estudante, sendo necessário que ele desenvolva um novo *habitus* escolar; assim, eis que ele se vê diante de um processo de transição entre a vida de estudante do ensino médio e de estudante universitário.

Pensando as ações institucionais e o currículo como causas de retenção e evasão estudantil trazendo assim prejuízos ao processo de integração à vida universitária, chegamos na seguinte problemática de pesquisa: “Qual o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação da Universidade de Brasília-UnB no processo de integração à vida universitária?”.

A presente pesquisa tem como objetivo principal “Analisar o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação da Universidade de Brasília-UnB no processo de integração à vida universitária”. Tal objetivo principal foi destrinchado em 03 objetivos específicos:

1. Identificar as ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa.
2. Identificar as ações institucionais de permanência desenvolvidas pela Universidade de Brasília-UnB e analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa.
3. Analisar o papel do currículo dos cursos de graduação dos sujeitos da pesquisa no seu processo de integração à vida universitária.

Com os objetivos acima descritos, planejou-se chegar a uma constatação ou não sobre o que construímos no pressuposto da pesquisa que foi de que “A não participação em ações institucionais de transição para o ensino superior assim como de permanência e um currículo de graduação não centrado no sujeito que aprende podem desempenhar um papel negativo no processo de integração à vida universitária”.

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa e se originou a partir de preocupações sociais na educação, em especial relacionadas à sociedade juvenil, que são as ações institucionais de transição para o ensino médio e a permanência nele e o processo de integração à vida universitária. Segundo Prodanov e Freitas (2013); Gamboa (2007) e Creswell (2007), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Considerando o estudante, sujeito da atual pesquisa, como parte integrante e ativa do processo de ensino e aprendizagem, nada mais justo, ouvi-lo como ocorre toda a dinâmica da sua relação com o ambiente acadêmico universitário.

O método de pesquisa escolhido foi o estudo de caso tendo como lócus a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF e pela Universidade de Brasília-UnB. A Universidade de Brasília-UnB por ser a primeira universidade pública federal do país a adotar o sistema de cotas raciais em 2003 (Lei 12.711, 2012) e por apresentar um histórico de uma política de inserção dos egressos do ensino médio público através da ação afirmativa de cotas sociais (PL 73/99) a partir do seu edital de vestibular (edital nº 1 – 2º vestibular 2013, de 3 de abril de 2013). Além disso, por ser igualmente uma instituição pública de ensino que detém a oferta mais ampla de cursos superiores a serem cursados por esses estudantes nos quatro *Campi*: Darcy Ribeiro, Ceilândia, Gama e Planaltina. A escolha da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF se deu por conta dos seus estudantes que ingressam por meio do sistema de cotas raciais e sociais representarem mais de 50% dos ingressantes nos cursos de graduação na UnB.

4.2. O PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A construção dos dados iniciou-se primeiramente pelo recorte temporal da pesquisa o qual compreende o período entre o segundo semestre de 2013, semestre no qual foi lançado o primeiro edital de vestibular da Universidade de Brasília que apresentou a opção de ingresso na universidade por cotas sociais, até o segundo semestre de 2019. E após a definição do recorte temporal, iniciamos a construção do Estado do

Conhecimento com o objetivo de compreender o objeto de pesquisa por meio da organização de produções acadêmicas (MOROSINI e FERNANDES, 2014) e o desenvolvimento de cada categoria ao longo do tempo (SILVA e BORGES, 2018), assim como identificar as lacunas do campo de pesquisa (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Dentro do campo de pesquisa sobre as ações institucionais de transição e de permanência, o currículo e o processo de integração à vida universitária, pudemos identificar lacunas relacionadas com as características da instituição (organização administrativa e acadêmica, currículo, etc.) e experiências acadêmicas (tempo dedicado aos estudos, créditos de disciplinas cumpridos, atividades extracurriculares, defasagem da formação anterior, etc.) que segundo a literatura são consideradas como fatores que impactam negativamente na permanência discente no ensino superior (TINTO, 1975; KUH, 2008; BEAN e EATON, 2000; SWAIL, 2003). Dessa forma, pudemos tomar a direção que confirmava o que estava descrito no objetivo principal da presente pesquisa que é a necessidade de analisar o papel das ações institucionais de transição e de permanência, e do currículo de graduação no processo de integração à vida universitária.

Para a construção de dados, foi necessário escolher instrumentos de pesquisa que nos dessem elementos suficientes para responder os objetivos e a pergunta problemática para a partir dessas respostas constatar ou não o pressuposto. Então, pensamos no tipo de instrumento mais adequado para cada objetivo (Quadro 09):

Quadro 09 - Tipo de instrumento para cada objetivo específico de pesquisa.

Objetivo Específico	Instrumento
Identificar as ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental dos PPPs dos CEMs, dos PPCs e dos currículos dos cursos de graduação envolvidos, e dos sites da SEEDF e da UnB (cursos, unidades acadêmicas e administrativas). • Entrevista semiestruturada: Gestão da SEEDF e da UnB.

	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário: sujeitos estudantes da pesquisa.
Identificar as ações institucionais de permanência desenvolvidas pela Universidade de Brasília-UnB e analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental dos currículos, dos PPCs e site da UnB (cursos envolvidos, unidades acadêmicas e administrativas). • Entrevista semiestruturada: Gestão da UnB. • Questionário: Sujeitos estudantes da pesquisa.
Analisar o papel do currículo dos cursos de graduação dos sujeitos da pesquisa no seu processo de integração à vida universitária.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental dos currículos e dos PPCs dos cursos de graduação envolvidos. • Questionário: Sujeitos estudantes da pesquisa.

Fonte: elaboração da própria autora.

A análise documental veio para complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Buscamos nas páginas de internet parcerias de ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela UnB e pela SEEDF assim como ações de permanência dos cursos de graduação que não estivessem contempladas nem no projeto político pedagógico, nem no currículo dos cursos e nem nas falas dos sujeitos participantes.

A entrevista semiestruturada realizada com a gestão da SEEDF e da UnB teve um formato flexível e um foco previamente determinado (LAVILLE, 1999, p.188 e 334). Flexível porque as perguntas foram abertas e feitas oralmente em uma ordem prevista e com a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento. Foram realizadas 04 entrevistas pela plataforma *Zoom* com duração de 1h cada uma delas com as gestões das instituições envolvidas na pesquisa.

O foco previamente determinado se refere à identificação das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação

do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e das ações institucionais de permanência e o seu papel no processo de integração à vida universitária, mais especificamente identificando também a forma de acompanhamento e avaliação das ações pela instituição, a existência de ação institucional para aqueles estudantes que não se adaptaram academicamente no primeiro ano universitário, o papel do apoio pedagógico, os setores e sujeitos envolvidos na construção e avaliação das ações, a construção do diálogo entre a SEEDF e da UnB na elaboração e acompanhamento das ações e sugestões de ações.

O questionário, no levantamento de dados da presente pesquisa, teve perguntas abertas e fechadas (PRODANOV, FREITAS, 2013; LAKATOS, MARCONI, 2003). O objetivo do seu conjunto de perguntas abertas foi saber a opinião, os interesses e os aspectos do pensamento dos sujeitos estudantes envolvidos na pesquisa, e o objetivo das perguntas fechadas foi obter informação biográfica (GÜNTHER, 2003).

Tendo a opinião do papel tanto das ações institucionais quanto do currículo no processo de adaptação à vida universitária sob a perspectiva do estudante (SWAIL, 2003) como base da discussão da presente pesquisa, surgiu uma preocupação em relação à aplicação do questionário, pois a pandemia de covid-19 atrasou o calendário acadêmico da UnB e por questões de segurança sanitária de toda a comunidade educacional, as atividades acadêmicas ainda estavam sendo integralmente realizadas de maneira remota (UNB, 2021) em consonância com o proposto no Plano Geral de Retomada das Atividades da Universidade de Brasília de 2021 durante todo o segundo semestre de 2021, período de aplicação do questionário. Logo, foi necessário usar algumas mídias sociais de longo alcance como o *Facebook* e o *WhatsApp* para disponibilizar o questionário para os estudantes responderem.

O questionário foi elaborado na plataforma do *Google* Formulários com questões fechadas e questões abertas e postado em espaços onde havia uma significativa representação discente da UnB, como descrito no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - Grupos da representação discente da UnB.

	<p>Grupo de <i>WhatsApp</i> Central da Assistência Estudantil – CAEs Grupo 8</p>
	<p>Grupo de <i>WhatsApp</i> Fórum Estudantil da UnB</p>
	<p>Grupo do <i>Facebook</i> Central da Assistência Estudantil – CAEs</p>
	<p>Grupo do <i>Facebook</i> Assistência de Verdade não é Caridade</p>
	<p>Grupo do <i>Facebook</i> Universidade de Brasília (UnB)</p>

Fonte: elaboração da própria autora.

Obtivemos 14 questionários respondidos, sendo 09 deles de estudantes egressos da rede pública de ensino do Distrito Federal, cujo ingresso na Universidade de Brasília se deu por meio da política de cotas sociais.

Estudantes egressos da rede pública de ensino do Distrito Federal, cujo ingresso na Universidade de Brasília se deu por meio da política de cotas sociais⁹, a Gestão responsável pelo Ensino Médio na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF e a Gestão da Universidade de Brasília-UnB (DEG-Decanato de Graduação e DDS- Diretoria de Desenvolvimento Social) compõem o grupo de sujeitos da pesquisa.

Os estudantes ingressaram na UnB por diferentes meios de ingresso: cinco estudantes ingressaram pelo ENEM, dois pelo PAS e dois pelo vestibular tradicional. E estão cursando entre o terceiro e o décimo semestres dos seguintes cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo, Pedagogia / Educação, Psicologia, Farmácia, Gestão Ambiental, Museologia, Serviço Social e Letras Licenciatura. Os cursos de graduação dos estudantes participantes estão distribuídos nas seguintes áreas de conhecimento segundo a tabela das áreas de conhecimento do CNPq (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes):

- Ciências Sociais Aplicadas: Arquitetura e Urbanismo, Museologia, Serviço Social
- Ciências Humanas: Pedagogia / Educação, Psicologia,
- Ciências da Saúde: Farmácia,
- Ciências Exatas e da Terra: Gestão Ambiental
- Linguística, Letras e Artes: Letras Português Licenciatura

⁹ Estudantes de baixa renda familiar que cursaram o ensino médio, em completude, em instituições públicas de ensino. A legislação atual prevê que 50% das vagas em instituições públicas devem ser reservadas aos cidadãos abrangidos pela lei de cotas, sendo os outros 50% destinados à ampla concorrência – pessoas sem direito às cotas. Dos 50% das vagas reservadas, 25% são destinados a alunos com renda familiar bruta total menor do que 1,5 salário-mínimo e os outros 25% a alunos com renda familiar bruta total maior que 1,5 salário-mínimo.

4.3. A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Utilizamos a análise do conteúdo defendida por Bardin (2016) para o tratamento dos dados da presente pesquisa cuja abordagem é qualitativa. Destacamos o uso de uma importante ferramenta o *software* IRaMuTeQ¹⁰ que auxiliou a análise qualitativa de dados.

O princípio da escolha dos instrumentos de pesquisa usados na construção dos dados foi pela escolha de instrumentos que primassem pela voz e opinião dos sujeitos participantes e por esta razão também, escolhemos a análise de conteúdo.

Para a análise, juntamos todo o material que os instrumentos nos proporcionaram e passamos a agir como verdadeiros espiões para investigar o que não estava explícito no texto, e sim o conteúdo implícito que estava representado na voz dos sujeitos participantes e que traziam vários sentidos (BARDIN, 2016).

Inicialmente, foi uma tarefa desafiadora estar diante das falas dos participantes que traziam contribuições com ricos significados para refletirmos sobre a realidade do *locus* de pesquisa. Para a realização da pré-análise (Quadro 11), procuramos fazer uma leitura flutuante, ou seja, uma leitura de primeiro contato com os documentos da coleta de dados, e focar no que realmente interessava para responder aos questionamentos da pesquisa. A partir disso, fizemos a inferência sobre o material estudado para a elaboração dos indicadores de frequência ou unidades de sentido que podem ser palavras ou um conjunto de palavras que nortearão a busca das informações contidas no texto (BARDIN, 2016).

Quadro 11 - Resultado da construção da etapa da Pré-análise.

Pré-análise
Indicadores: palavras importantes para a pesquisa
No caso da presente pesquisa, o indicador está relacionado a qualquer palavra que se refere às ações institucionais; currículo; integração à vida universitária narrada pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Fonte: elaboração da própria autora.

¹⁰ O IRaMuTeQ é um software livre ligado ao pacote estatístico R para análises de conteúdo (<http://www.iramuteq.org/>).

Após a etapa da pré-análise, fizemos a exploração do material e reagrupamos as unidades de registro que são as palavras, frases ou temas repetidos ao longo dos textos, ou seja, são os núcleos de sentido extraídos dos trechos, agrupados de acordo com os objetivos da pesquisa e o referencial teórico. A partir dos reagrupamentos das unidades de registro, construímos as categorias de análise (BARDIN, 2016). A categorização consiste na organização dos dados para que se consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que são fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre, porém, essas categorias são definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo, a fim de, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico. Nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias, em geral, é reexaminado e modificado sucessivamente, com vistas a obter ideais mais abrangentes e significativos (PRODANOV, FREITAS, 2013).

Foram identificadas 03 categorias de análise as quais estão alicerçadas nas abordagens acadêmicas defendidas por diferentes autores da base teórica da presente pesquisa, ou seja, a base teórica perpassa pelas 03 categorias elaboradas e dialoga com todas elas. Tais categorias foram construídas a partir do material da entrevista realizada com a gestão da UnB e da SEDF e das respostas dos estudantes participantes às perguntas abertas do questionário. Observamos a prevalência dos termos referentes à necessidade de oferta de ações institucionais para o primeiro ano universitário, às variáveis que interferem no processo de integração à vida acadêmica e às demandas curriculares para o primeiro ano universitário. Agrupamos as categorias de análise de no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Resumo das Categorias de Análise.

Categorias de Análise	
1.	Demandas de ações institucionais para o primeiro ano universitário
2.	Variáveis que interferem no processo de adaptação à vida universitária
3.	Demandas curriculares para o primeiro ano universitário

Fonte: elaboração da própria autora.

Por último, fizemos o tratamento dos dados com a ajuda da interpretação e do referencial teórico que envolve o estudo. O referencial teórico teve como objetivo embasar e dar sentido à interpretação (BARDIN, 2016).

4.4. O DIÁLOGO ENTRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E A LITERATURA

4.4.1. CATEGORIA 1 - DEMANDAS DE AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA O PRIMEIRO ANO UNIVERSITÁRIO

Antes de trazer as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, a respeito desta categoria de análise, foi necessário primeiro fazer um mapeamento das ações institucionais desenvolvidas tanto pela UnB quanto pela SEEDF com o objetivo de entender o seu *lócus*, conhecendo assim sobre quais esferas elas se concentram, quais departamentos as ofertam, quais profissionais estão envolvidos no seu desenvolvimento e por fim identificar as ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas em parceria entre as duas instituições e de permanência assim como analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa. O mapeamento das ações institucionais foi realizado através da análise documental dos *sites* da UnB, dos cursos de graduação dos sujeitos estudantes da pesquisa e da SEEDF, do currículo e do projeto político pedagógico dos cursos de graduação e do projeto político pedagógico de cada Centro de Ensino Médio – CEM da SEEDF.

4.4.1.1. MAPEAMENTO DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS DA UNB

Na literatura, é dito que a expansão do número de vagas na educação superior trouxe mais jovens para a universidade e introduziu maior diversidade em todos os âmbitos, passando pelo socioeconômico, racial, étnico e até o cultural, do universo

acadêmico universitário (FERES JUNIOR, 2006; RISTOFF, 2014; WELLER *et al.*, 2016). Um público novo que veio para romper com a imagem de educação elitista do ensino superior brasileiro (FERREIRA, 2007 *apud* HERINGER, 2012), apesar de ainda existirem características históricas fundamentais de exclusão social (MELO *et al.*, 2005). Com a mudança de perfil de público, as universidades passaram a discutir sobre ações institucionais de permanência com o objetivo de acolher para evitar o sentimento de exclusão (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998) e assim manter esse público em seu espaço acadêmico.

Após acompanhar o percurso histórico às ações de acesso ao ensino superior dentro da Universidade de Brasília, foi possível perceber que ao longo dos anos, a universidade vem se fortalecendo através de discussões entre os seus diversos setores. Desde a década de 1990, quando foi criada a comissão para estudar especificamente o tema do acesso, a UnB já vinha afirmando o seu papel nesse campo. Culminando assim, em 2003, com a aprovação do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial que colaborou para que a Universidade de Brasília se tornasse a primeira universidade federal a adotar as cotas raciais em seus processos seletivos para os cursos de graduação. Além disso, a Universidade de Brasília implantou o sistema de cotas sociais¹¹ (PL 73/99) em 2004.

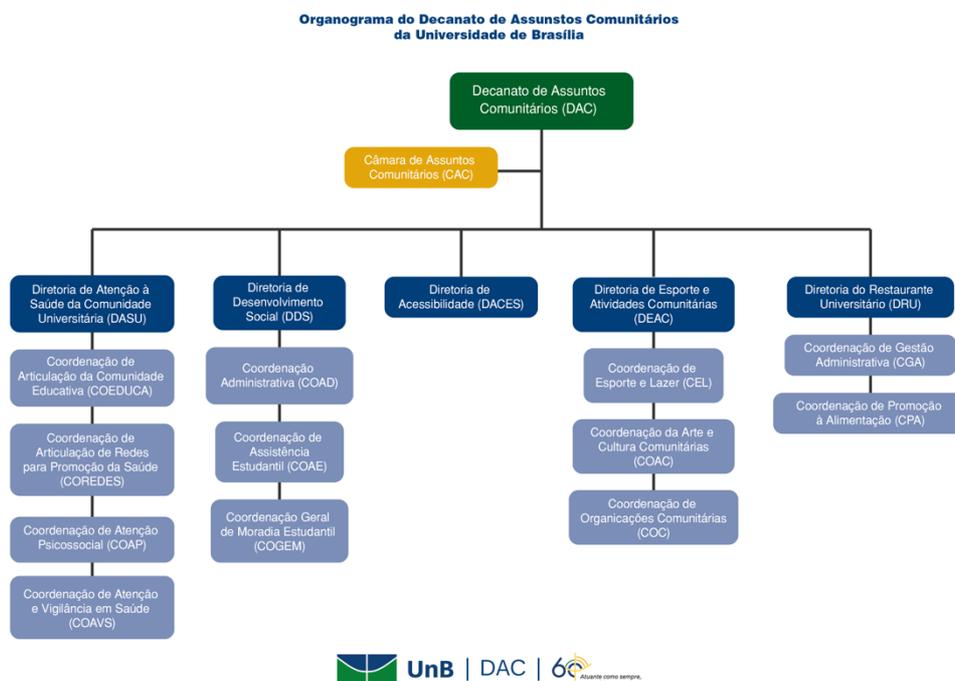
Em relação às ações de permanência, a Universidade de Brasília também vem se destacando na implantação de ações que promovem a inclusão social e a permanência discente. Foi possível identificar ações desenvolvidas no âmbito das esferas financeira, acadêmica e de acolhimento as quais estão distribuídas entre o Decanato de Assuntos Comunitários – DAC, o Decanato de Ensino de Graduação - DEG e a Biblioteca Central da UnB - BCE que é um dos Órgãos Auxiliares e Complementares da universidade.

O Decanato de Assuntos Comunitários – DAC faz parte do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários – FONAPRACE e além dos programas de moradia estudantil, de permanência, de alimentação e de apoio pedagógico (vale livro e acesso à língua estrangeira) para estudantes de baixa renda, também atua como gestor da política de apoio às pessoas com deficiências e das ações esportivas e culturais do

¹¹ O sistema de cotas sociais (PL 73/99) garante que, das vagas reservadas a escolas públicas (50%), metade (25%) será destinada a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. (<http://portal.mec.gov.br>)

Campus. Além de ser responsável por criar o Fórum da Assistência Estudantil da UnB, o Decanato também trabalha em parceria com outras unidades, tais como, o programa de transporte interno e Inter campi, com a Prefeitura do Campus, e o acesso à língua estrangeira, com a UnB Idiomas, além do Programa bolsa permanência - PBP com o MEC. As atividades do DAC são desenvolvidas por meio de 06 diretorias: a Diretoria de Acessibilidade – DACES, a Diretoria da Diversidade – DIV, a Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS, a Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias – DEAC, a Diretoria do Restaurante Universitário – DRU e a Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária – DASU (Figura 05).

Figura 05 - Organograma do Decanato de Assuntos Comunitários – DAC.



Fonte: <http://dac.unb.br/organograma-2>

A Diretoria de Acessibilidade – DACES trabalha com ações voltadas para atender as pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas na UnB e assegurar sua plena inclusão à vida universitária. Algumas dessas ações são a de *Produção de Material Acessível* que é a adaptação de materiais acadêmicos realizada em parceria com o Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual da Faculdade de

Educação (LDV) e a Biblioteca Digital e Sonora (BDS), e o *Acompanhamento Acadêmico* (trancamento de matrícula; risco de desligamento; reintegração; mudança de curso) que tem o objetivo de acompanhar a vivência acadêmica dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas e construir, em conjunto com eles e seus professores, estratégias e adequações que contemplem suas necessidades.

A Diretoria da Diversidade – DIV está fundamentada nos direitos humanos relativos aos valores da justiça, da liberdade, da solidariedade, da igualdade, da equidade, do combate ao preconceito, à intolerância e a todo tipo de violência e violações de direitos. A Diretoria elabora, executa, monitora e avalia programas e ações voltadas ao respeito e ao convívio com a diferença, no sentido de assegurar os direitos da comunidade universitária em relação às questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual.

A Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS foi criada em 1994 em substituição à Diretoria de Serviço Social e constitui uma das diretorias do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Tem como objetivo fazer o planejamento, a implantação, a operacionalização e o monitoramento dos programas, projetos e ações da Política de Assistência Estudantil desenvolvidos na Universidade de Brasília (UnB). Estas ações transitam por diversas esferas que garantem um padrão de proteção social amplo (IMPERATORI, 2017) e reforçam o mecanismo de direito social (MENEZES, 2012 *apud* HERINGER, 2018). Elas têm o objetivo de dar condições de acesso e permanência aos jovens na educação superior pública federal, mas para que isso aconteça, há a necessidade de desenvolvimento de estratégias de inclusão social, de democratização do acesso, de permanência e de formação acadêmica com qualidade, evitando a retenção e a evasão do estudante em situação de vulnerabilidade social e econômica. As ações da Política de Assistência Estudantil da UnB estão em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabelecido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. A assistência estudantil está presente fisicamente nos quatro *campi* da universidade e as ações contemplam mais de 6 mil estudantes por ano. A DDS é formada por 03 coordenações:

- Coordenação Administrativa (COAD) responsável pelo controle e organização de pagamentos e comunicação da DDS/DAC e pela assessoria à Direção da DDS;
- Coordenação de Assistência Estudantil (COAE) responsável pelas avaliações socioeconômicas, pela seleção para os programas de assistência estudantil,

pelo monitoramento acadêmico dos estudantes assistidos, pelo diálogo com unidades acadêmicas visando soluções pedagógicas e pelo acolhimento psicossocial dos estudantes de baixa renda. A COAE através do seu Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) tem como objetivos desenvolver ações de apoio pedagógico, acolhimento social e psicológico visando o desenvolvimento de ações em parceria com as unidades acadêmicas para a melhoria dos índices de retenção e evasão.

- Coordenação Geral de Moradia Estudantil (COGEM) responsável pela administração das moradias estudantis: a Casa do Estudante Universitário de Graduação (CEU/UnB) e a Casa do Estudante Universitário de Pós-graduação (CEU-Pós/UnB).

O público-alvo da Política de Assistência Estudantil na Universidade de Brasília é amplo e diversificado, expandindo-se a cada início de semestre, especialmente após a UnB integrar o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que, devido às novas demandas, impôs novos desafios. Para ter acesso aos programas, os estudantes devem estar regularmente matriculados em disciplinas dos cursos presenciais de graduação e serem identificados pela equipe de assistentes sociais como socioeconomicamente vulneráveis, após um processo de avaliação socioeconômica.

A DDS oferece programas regulares como *Programa Bolsa Alimentação*, o *Programa Auxílio Socioeconômico – PASE*, o *Programa Moradia Estudantil – PME (Programa Moradia Estudantil da Graduação – PME-G e Programa Moradia da Pós-Graduação – PME-PG)*, o *Programa Auxílio Emergencial* que é destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação, que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica inesperada e momentânea e que, prioritariamente, não estejam inseridos em Programas de Assistência Estudantil da Universidade, o *Programa Bolsa Permanência do MEC* destinado a estudantes indígenas e quilombolas que se inscreveram no Bolsa Permanência MEC¹², o *Programa de Acesso à Língua Estrangeira – UnB Idiomas*, o *Auxílio de Apoio à Saúde Mental*, o *Programa Auxílio Transporte*, o *Programa Auxílio Creche – PACreche* e o *Programa Vale Livro*

¹² É uma política pública voltada a concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados. <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>

que é um programa de parceria com a Editora UnB desde 2009 e oferece aos estudantes participantes dos Programas de Assistência Estudantil 5 (cinco) vales em cada semestre letivo, cada vale corresponde a 60% de desconto na compra de livros publicados pela editora.

A gestão ressaltou na entrevista que a DDS só tem informações consistentes sobre dados dos estudantes a partir de 2016 quando foi implantado na UnB o *Access* que é um programa de banco de dados. Antes disso, os dados estavam em planilhas espalhadas nos computadores do setor e o processo de avaliação e seleção dos estudantes que se inscreviam nos editais de avaliação socioeconômica era inteiramente manual, com formulários preenchidos à mão e documentação física. Ao final desse processo, as assistentes sociais somavam a pontuação obtida para divulgação do resultado.

Apesar da Política de Assistência Estudantil da UnB estar em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), algumas ações ainda estão por serem desenvolvidas no futuro segundo o Relatório do Triênio 2019, 2020 e 2021 da DDS, como por exemplo a necessidade de se criar uma dinâmica de Avaliação dos Programas, pois não há indicadores com metodologia definidas para fazer o acompanhamento e monitoramento deles e um Projeto de Acompanhamento Acadêmico que será desenvolvido pelo NAP para trabalhar com a evasão e a retenção dos estudantes.

A Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias – DEAC tem como objetivo promover a integração da comunidade universitária por meio do esporte, do lazer e de ações culturais. A DEAC é constituída por três coordenações:

- Coordenação de Arte e Cultura (CoAC) tem a competência de planejar, coordenar, divulgar, controlar e avaliar os programas e projetos comunitários com objetivo de executar uma política artística e cultural no âmbito da UnB. Por entender que a experiência universitária e o engajamento em atividades de representatividade estudantil podem contribuir para a formação cidadã e cultural dos discentes, a CoAC também apoia as iniciativas dos estudantes promovidas pelos Centros Acadêmicos (CAs) e pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). A Coordenação desenvolve um importante projeto de acolhimento que é o *Projeto de Boas-vindas dos CAs* que faz parte dos eventos de recepção da comunidade para o semestre que se inicia. É uma iniciativa em parceria com Centros Acadêmicos, DCE e outras entidades estudantis para a construção de atividades de acolhimento a novos estudantes e abertura do semestre letivo, a fim de contribuir para o fortalecimento da cultura de acolhimento na Universidade de Brasília a

partir de uma ação entre pares, como por exemplo palestras, distribuição de agendas, projetos de criação de aplicativos, preparação do guia do calouro em formato digital, com links para a página do calouro, um tour promovido pelos próprios estudantes a alguns lugares dos *campi* para conhecer um pouco da história da UnB, um evento denominado “Noite Cultural” com apresentações musicais e culturais, feira de artesanato, espaço para trocas de livros, CDs, DVDs, vinis e a Mostra de Oportunidades, em que serviços institucionais e grupos estudantis apresentam oportunidades aos estudantes e comunidade acadêmica de uma forma geral a respeito do que irão encontrar ao longo da vida acadêmica na UnB, entre outros.

- Coordenação de Esporte e Lazer (CEL): tem a tarefa de estimular e promover a integração da comunidade universitária por meio do esporte e do lazer e de apoiar iniciativas comunitárias, com destaque ao papel dos clubes esportivos, a elaboração de calendário de atividades anual e o estímulo a práticas esportivas.
- Coordenação de Organizações Comunitárias (COC): faz parte da Coordenação de Arte e Cultura (CoAC) e desenvolve atividades do *Fórum Estudantil da UnB*. O Fórum é uma ação inovadora dentro da UnB e é um espaço democrático, participativo de interlocução, de debate, de formação e de construção de políticas universitárias. Os estudantes atuam diretamente de forma ativa, reflexiva e crítica sobre as dimensões que permeiam a singularidade e multidimensionalidade do ambiente acadêmico. As reuniões do Fórum acontecem quinzenalmente.

A Diretoria do Restaurante Universitário – DRU tem como objetivo propiciar à comunidade universitária, em especial aos estudantes participantes dos programas de assistência estudantil, uma alimentação balanceada com a ajuda de uma equipe formada por multiprofissionais.

A Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária – DASU criada em 2019 tem como objetivo a coordenação de políticas e estratégias de atenção à saúde e à qualidade de vida da comunidade universitária. Realiza ações de prevenção, promoção de saúde e atenção psicossocial. A atuação da Diretoria é intersetorial, visando à elaboração conjunta de boas práticas, a construção de redes de cuidado e a implementação dos princípios de uma Universidade Promotora de Saúde (UPS). A DASU é formada por 4 coordenações:

- Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP): desenvolve as seguintes atividades: serviço de nutrição, acolhimento psicossocial; serviço de intervenção em crise; grupos psicossociais e psicoterapêuticos; intervenção grupal de prevenção e pósvenção de suicídio ou tentativa; orientações e encaminhamentos relativos à saúde mental no âmbito individual ou coletivo da UnB priorizando aqueles que se encontram em situação de crise psíquica e vulnerabilidade socioeconômica. Algumas ações da Coordenação: *Serviço de Acolhimento Psicossocial Individual, Serviço de Atendimento Psicológico, Prevenção e Pósvenção de Suicídio ou Tentativa, Serviço de Atendimento Nutricional, Vozes LGBTQIA+, Terapia de Família, Terapia de Casal, Vínculos e Reflexões: Grupo para pessoas em luto pela perda de familiares vítimas da COVID-19, Práticas de Mindfulness - Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP); Roda de Conversa "Clássicos Literários"; Bate-papo Literário; Indicação de Filmes e Atendimento Psicológico em Grupo.*

- Coordenação de Articulação de Redes para Prevenção e Promoção da Saúde (CoRedes): visa promover a saúde e prevenir agravos da comunidade universitária, por meio de acolhimentos, atendimentos breves individuais e coletivos, orientações de educação em saúde e articulação de redes. Algumas ações da Coordenação: *Escuta - partilha das experiências de vida dos estudantes da Universidade de Brasília, Técnicas de Relaxamento, Xô Stress! e Automassagem On-line.*

- Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca): tem como objetivo trabalhar a dimensão da educação universitária promotora do desenvolvimento humano de forma integral, considerando além da formação técnico-conceitual, vivências lúdicas, artísticas, esportivas, políticas e, principalmente, a convivência comunitária. A CoEduca substituiu o antigo Serviço de Orientação ao Universitário – SOU da UnB. Algumas ações da Coordenação: o *Projeto Acolhimento* cujos objetivos são colaborar para a construção de uma cultura de acolhimento na UnB, fazer um levantamento das ações de acolhimento de toda a comunidade principalmente dos estudantes recém-ingressos e sugerir melhorias, participa também da ação do *Projeto de Boas-vindas dos CAs* desenvolvida pela CoAC da Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias – DEAC; *"Nós Universitários"* - atendimento a demandas dos cursos, relativas aos processos educativos; *Acolhimento aos Membros da Comunidade Acadêmica* - espaço de escuta de situações acadêmicas do cotidiano da UnB; *Formação e Consolidação de Redes da Comunidade Educativa* - construção de parcerias com

unidades acadêmicas e administrativas e de espaços coletivos voltados a vivências diferenciadas na UnB por meio de atividades lúdicas, artísticas, dinâmicas e interativas que favoreçam o desenvolvimento do senso de comunidade na UnB; *Espaços que Acolhem; Oficina Canções e Reflexões; Grupo Sonhar e Grupo de FotoDiálogo.*

- Coordenação de Atenção e Vigilância em Saúde (CoAVS): visa acompanhar a saúde da comunidade e contribuir com as ações de vigilância, coordenação e inteligência, para riscos à saúde além de elo com atores externos como a Vigilância Epidemiológica, Sanitária e Ambiental da Secretaria de Saúde do DF, pilares da Vigilância em Saúde. A Coordenação desenvolve o *Projeto Guardiões da Saúde.*

Figura 06 - Biblioteca Central da UnB – BCE.



Fonte: <https://bce.unb.br/>

A Biblioteca Central da UnB – BCE (Figura 06) que é um dos Órgãos Auxiliares e Complementares da universidade também desenvolve ações de permanência que colaboram com a promoção da inclusão social e a permanência discente. São competências dos Órgãos Auxiliares e Complementares da universidade as atividades de caráter permanente de apoio, necessárias ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. A BCE oferece um conjunto de oito capacitações que visam o desenvolvimento de competências para identificação, recuperação, uso, organização e comunicação da informação, fornecendo ferramentas e recursos de aprendizagem. As capacitações são ofertadas regularmente ou por demanda, são elas: *ABNT para trabalhos acadêmicos, Currículo Lattes, Pesquisa em Bases de Dados, Recursos para identificação de autoria e produção acadêmica, Conheça a BCE: produtos e serviços, Curso APA, Fontes de informação para pesquisa, Gerenciadores de referência.* A Biblioteca também desenvolve o *clube de leitura* que foi idealizado por um grupo de servidores com o

objetivo de fomentar a leitura dentro do ambiente da biblioteca e da universidade, ao proporcionar um espaço de debate de troca de ideias. Além disso, a BCE proporciona o *empréstimo de notebooks* para uso exclusivo dos estudantes da Assistência Estudantil; os indígenas e os estudantes cadastrados na Diretoria de Acessibilidade – DACES.

Além do Decanato de Assuntos Comunitários – DAC e da Biblioteca Central da UnB - BCE, o Decanato de Ensino de Graduação - DEG também se destaca na implantação de ações que promovem a inclusão social e a permanência discente. O Decanato cuida das políticas e processos institucionais relacionados aos cursos de graduação e é composto por 4 diretorias: (Figura 07).

Figura 07 - Organograma do Decanato de Ensino de Graduação – DEG.



Fonte: https://www.deg.unb.br/images/DEG/arquivos_gerais/organograma.jpg

A Diretoria Técnica de Graduação - DTG busca solucionar questões da comunidade universitária a respeito de questões acadêmicas, pedagógicas e administrativas dos cursos, assim como orientar sobre normas acadêmicas e processos de criação e reestruturação de cursos – aumento de vagas, novos cursos, infraestrutura e projetos pedagógicos. Em parceria com a Secretaria de Administração Acadêmica – SAA atua como interlocutora de coordenadores de cursos de graduação junto ao MEC nos processos de reconhecimento de cursos. A Diretoria é composta por 2 coordenações:

- Coordenação de Gestão de Atividades na Graduação – CGAT: realiza estudos diagnósticos e proposições sobre os processos de graduação e acompanha a implementação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs).

- Coordenação de Acompanhamento de Ensino de Graduação – CAEG: auxilia no esclarecimento de dúvidas e na elaboração de instruções sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs (orienta e auxilia os Núcleos Docentes Estruturante – NDE), a Avaliação de Cursos, a Avaliação Institucional e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, além do tratamento de demandas gerais que envolvam o ensino de graduação na UnB.

A Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica – DAIA tem como objetivo coordenar, planejar e executar ações voltadas ao atendimento ao estudante e promover a sua integração nas atividades acadêmicas. A Diretoria é composta por 2 coordenações:

- Coordenação de Acompanhamento Acadêmico – CAA: analisa os processos associados à reintegração de discentes assim com realiza a gestão dos processos dos editais de *Monitoria, de Programa de Tutoria de Graduação, de Apoio para a Participação de Estudantes de Graduação em Eventos Nacionais e Internacionais e de Mobilidade Acadêmica*.

- Coordenação de Estágios da Graduação - CESG

A Diretoria de Inovação para o Ensino de Graduação – DIEG desenvolve espaços de aprendizagem em ambientes interdisciplinares e inovadores como projetos e eventos voltados para a qualidade do ensino e a integração com a sociedade. A Diretoria é composta por 2 coordenações:

- Coordenação de Processos Seletivos – CPS: articula, apoia, planeja e supervisiona os processos seletivos de ingresso na Universidade de Brasília. A Coordenação também é responsável pela elaboração da “Revista Estude na UnB”, revista digital que reúne informações sobre os seus 138 cursos de graduação, as profissões e o mercado de trabalho.

- Coordenação de Projetos e Eventos Institucionais – CPE: idealiza, gerencia e acompanha os projetos do Decanato de Ensino de Graduação relacionados às práticas de ensino e aprendizagem no âmbito da Graduação. Ocupa-se, também, dos eventos institucionais do ensino de graduação, os quais possibilitam o acolhimento e a integração da comunidade acadêmica e externa. Alguns projetos do DEG acompanhados pela Coordenação:

- O Programa de Aprendizagem e Acompanhamento Continuado - ELOS: tem por finalidade a orientação guiada, por meio de acompanhamento continuado, em disciplinas específicas e em outras intercorrências acadêmicas. O projeto destina-se a grupos de estudantes matriculados em disciplinas de alto índice de reprovação para suprir lacunas pedagógicas da formação anterior, o ensino médio.

- Programa Aprendizagem para o 3º milênio (A3M): tem como objetivo identificar e promover ações educacionais inovadoras. Desde a sua criação em 2017, já foram realizadas diversas ações: editais de fomento à inovação educacional na sala de aula; encontros temáticos; seminários; oficinas; minicursos e o *Educathon* (ação que tem como objetivo gerar ambiente propício ao surgimento de soluções visando melhorias no aprendizado a partir da percepção dos próprios estudantes).

- Mostra de Cursos: evento que ocorre anualmente e que busca divulgar e apresentar os diferentes cursos de graduação presenciais e a distância existentes nos campi da UnB com o intuito de subsidiar a escolha da futura profissão dos jovens que estejam cursando o ensino médio e instruí-los sobre a importância de cursar o ensino superior no Brasil.

- UnB nas Escolas: tem como objetivo apresentar aos estudantes das escolas públicas do DF os cursos de graduação e as oportunidades científicas e de mercado de trabalho oferecidas pela Universidade de Brasília, e assim, estreitar os laços da UnB com o Ensino Médio.

- Programa Raízes de Tutoria: tem como objetivo geral possibilitar que estudantes estrangeiros, indígenas e quilombolas, que enfrentam dificuldades decorrentes de diferenças culturais, de condições socioeconômicas desfavoráveis e/ou de adaptação à língua portuguesa.

Segundo a Gestão do DEG, o Programa de Tutoria e o Programa Raízes de Tutoria se referem à questão de transição na universidade, ou seja, ao processo de integração à vida universitária, mas não se referem à transição no primeiro ano universitário.

É importante ressaltar que apesar de estar em processo de desenvolvimento e implementação, o DEG desenvolve a “Política Integrada da Vida Estudantil da Universidade de Brasília”. A Política foi criada em 2018 e conta com consultas à comunidade acadêmica. A Comissão permanente da Política é composta pelo Decanato de Ensino de Graduação - DEG, pelo Decanato de Extensão – DEX, pelo Decanato de Pós-Graduação – DPG, pelo Decanato de Assuntos Comunitários – DAC, pela Secretaria de Administração Acadêmica – SAA e pelo Gabinete da Reitoria – GRE. O seu objetivo é o estímulo à permanência e à formação dos estudantes de graduação da UnB. Sua implementação se dará através de programas, projetos, ações e serviços que terão como princípios norteadores cinco eixos integradores, fundamentais e indissociáveis, são eles: identificação (definição dos perfis que compõem a comunidade discente), acolhimento (iniciação da vida acadêmica dos estudantes e integração destes à Universidade), comunicação (divulgação e esclarecimento de informações relevantes para apropriação da política da vida estudantil por toda comunidade universitária), assistência (apoio ao estudante em suas necessidades a fim de promover sua permanência e sucesso na trajetória acadêmica) e acompanhamento/orientação (conjunto de ações voltadas à instrução dos discentes quanto à sua inserção na vida estudantil e supervisão de seu desenvolvimento acadêmico).

A Diretoria de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico das Licenciaturas – DAPLI é responsável pela promoção de ações no âmbito dos cursos de Licenciatura da Universidade de Brasília para que sejam referência na formação inicial e continuada de professores, unindo excelência acadêmica, inovação e interação com a sociedade. A Diretoria conta com duas coordenações:

- Coordenação de Integração das Licenciaturas – CIL: tem o objetivo de promover a integração dos cursos de licenciatura da UnB, coordenar ações e projetos com vistas à melhoria dos cursos de licenciatura, fortalecer a articulação com as redes de ensino e propor políticas e diretrizes que atualizem, integrem, inovem e qualifiquem a formação inicial e continuada de professores da Universidade de Brasília, na perspectiva do ensino, da pesquisa e da extensão. É um espaço de reflexão e diálogo entre os cursos

e as demais unidades acadêmicas da universidade. Ligados à CIL estão os editais *Programa Residência Pedagógica*, *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid)*, *Estágio Obrigatório da Licenciatura*, Projeto de Extensão Licenciaturas em Ação, Projeto de Extensão Conexões e Projeto de Extensão Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. A Coordenação também é responsável pela elaboração do Boletim das Licenciaturas e pelos Polos de Integração UnB-Escola.

- Coordenação de Projetos Especiais na Licenciatura – CPLic: tem como objetivo dar apoio às reuniões da Comissão Permanente das Licenciaturas (CPL), da Comissão Central de Estágio das Licenciaturas (CCEL) e de parceiros externos, como a Secretaria de Educação do Distrito Federal, acompanhar e auxiliar os coordenadores de projetos institucionais como por exemplo os projetos Pibid e Residência Pedagógica e o *Projeto de Extensão de Escrita Acadêmica*, organizar os eventos UnB+Escola, Fórum das Licenciaturas, Seminários e encontros pedagógicos, entre outros. A Coordenação também é responsável pelo Canal UnB+Educação no *YouTube*, por divulgar as ações da DAPLI nas redes sociais e por enviar informações sobre as ações para as unidades da UnB.

Além das ações citas anteriormente, o Decanato de Graduação – DEG também oferece o Projeto de Extensão de Escrita Acadêmica que visa a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para promover a cultura da escrita científica na Universidade de Brasília e o Programa de Educação Tutorial – PET que é um programa acompanhado pelo Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação – CLAA da UnB. O PET foi criado e implantado em 1979 pela CAPES e é um programa acadêmico que tem como objetivo envolver os estudantes num processo de formação integral e interdisciplinar, propiciando-lhes uma compreensão abrangente e aprofundada de sua área de estudos.

O Decanato de Assuntos Comunitários – DAC, o Decanato de Ensino de Graduação - DEG e a Biblioteca Central da UnB - BCE tem equipes multiprofissional formadas por servidores de diferentes cargos: direção, coordenação, área administrativa, assistência social, pedagogos, psicólogos, nutricionistas, técnicos em assuntos educacionais, entre outros.

Segundo Heringer (2018), as políticas de permanência possuem maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, apoio à

participação em eventos, entre outras atividades, e devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário. Já as políticas de assistência estudantil estão contidas também nas políticas de permanência, mas apresentam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas e se destinam àqueles estudantes em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira (HONORATO, HERINGER, VARGAS, 2014). Madeira (2018) e Paivandi (2020) reforçam a fala das autoras ao dizer que ações de permanência que não estão relacionadas unicamente ao apoio financeiro, mas também às ações de acompanhamento e de acolhimento dos acadêmicos na universidade.

Observamos que a explicação das autoras sobre as ações de permanência não só modifica o conceito das linhas temáticas consideradas estratégicas para o desenvolvimento de uma política efetiva de assistência estudantil segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE (2012, p. 69), como também ampliam o campo de aplicação dessas ações. O FONAPRACE (2012) considera apenas as ações ligadas à Moradia - Alimentação - Saúde (física e mental) - Transporte - Creche e Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais como ações pertencentes à linha temática “Permanência”. Concluimos que reduzir as ações de permanência dessa forma é desconsiderar todo o trabalho desempenhado por outros setores da universidade que visam a permanência dos estudantes e o seu processo de adaptação à vida universitária.

Logo, concordando também que as ações de permanência vão além do apoio financeiro, decidimos elaborar o Quadro 13 abaixo que mostra o mapeamento das ações de permanência da UnB anteriormente apresentadas a fim de melhor visualizar em quais esferas se concentram e por qual departamento são oferecidas, evitando assim a superposição entre elas (HONORATO, HERINGER, VARGAS, 2014 *apud* HERINGER, 2018).

Quadro 13 - Mapeamento das Ações Institucionais de Permanência da UnB.

Esfera	Ações Institucionais de Permanência	Departamento	Quantidade
Financeira	Programa Bolsa Alimentação	DDS/DAC	09
	Programa Auxílio Socioeconômico – PASE	DDS/DAC	
	Programa Moradia Estudantil – PME (Programa Moradia Estudantil da Graduação – PME-G e Programa Moradia da Pós-Graduação – PME-PG)	DDS/DAC	
	Programa Auxílio Emergencial	DDS/DAC	
	Programa Bolsa Permanência do MEC	DDS/DAC	
	Auxílio de Apoio à Saúde Mental	DDS/DAC	
	Programa Auxílio Transporte	DDS/DAC	
	Programa Auxílio Creche – PACreche	DDS/DAC	
	Programa Vale Livro	DDS/DAC	
	Produção de Material Acessível	DACES/DAC	
	Acompanhamento Acadêmico	DACES/DAC	
	Projeto de Extensão de Escrita Acadêmica	DEG	
	Programa de Educação Tutorial – PET	DEG	
	Programa de Acesso à Língua Estrangeira – UnB Idiomas	DDS/DAC	
	ABNT para trabalhos acadêmicos	BCE	

Acadêmica	Currículo Lattes	BCE	28
	Pesquisa em Bases de Dados	BCE	
	Recursos para identificação de autoria e produção acadêmica	BCE	
	Curso APA	BCE	
	Fontes de Informação para pesquisa	BCE	
	Gerenciadores de referência	BCE	
	Clube de Leitura	BCE	
	Monitoria	CAA/DAIA/DEG	
	Programa de Tutoria de Graduação	CAA/DAIA/DEG	
	Apoio para a Participação de Estudantes de Graduação em Eventos Nacionais e Internacionais	CAA/DAIA/DEG	
	Mobilidade Acadêmica	CAA/DAIA/DEG	
	Estágio não obrigatório	CESG/DAIA/DEG	
	Programa ELOS	CPE/DIEG/DEG	
	Programa Aprendizagem para o 3º milênio (A3M)	CPE/DIEG/DEG	
	Mostra de Cursos	CPE/DIEG/DEG	
	UnB nas Escolas	CPE/DIEG/DEG	
	Programa Residência Pedagógica	CIL/DAPLI/DEG	
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid)	CIL/DAPLI/DEG	
	Estágio Obrigatório da Licenciatura	CIL/DAPLI/DEG	
	Projeto de Extensão Licenciaturas em Ação	CIL/DAPLI/DEG e DEX	
Projeto de Extensão Conexões	CIL/DAPLI/DEG e DEX		

	Projeto de Extensão Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio	CIL/DAPLI/DEG e DEX	
Acolhimento	Projeto de Boas-vindas	CoAC/DEAC/DAC e CoEduca/DASU/DAC	28
	Programa Raízes de Tutoria	CPE/DIEG/DEG	
	Eventos Esporte e Lazer	CEL/ DEAC/DAC	
	Fórum Estudantil da UnB	COC DEAC/DAC	
	Psicossocial Individual	CoAP/DASU/DAC	
	Serviço de Atendimento Psicológico	CoAP/DASU/DAC	
	Prevenção e Pósvenção de Suicídio ou Tentativa	CoAP/DASU/DAC	
	Serviço de Atendimento Nutricional	CoAP/DASU/DAC	
	Vozes LGBTQIA+	CoAP/DASU/DAC	
	Terapia de Família	CoAP/DASU/DAC	
	Terapia de Casal	CoAP/DASU/DAC	
	Vínculos e Reflexões	CoAP/DASU/DAC	
	Práticas de Mindfulness	CAEP/CoAP/DASU/DAC	
	Roda de Conversa "Clássicos Literários"	CoAP/DASU/DAC	
	Bate-papo Literário	CoAP/DASU/DAC	
	Indicação de Filmes	CoAP/DASU/DAC	
	Escuta	CoRedes/DASU/DAC	
	Técnicas de Relaxamento	CoRedes/DASU/DAC	

	Xô Stress!	CoRedes/DASU/DAC	
	Automassagem On-line	CoRedes/DASU/DAC	
	"Nós Universitários"	CoEduca/DASU/DAC	
	Acolhimento aos Membros da Comunidade Acadêmica	CoEduca/DASU/DAC	
	Oficina Canções e Reflexões	CoEduca/DASU/DAC	
	Grupo Sonhar	CoEduca/DASU/DAC	
	Grupo de FotoDiálogo	CoEduca/DASU/DAC	
	Projeto Guardiões da Saúde	CoAVS/DASU/DAC	
	Conheça a BCE: produtos e serviços	BCE	
	Empréstimo de Notebooks	BCE	
Total			65

Fonte: elaboração da própria autora.

A partir do Quadro 13 acima, podemos observar que há uma certa predominância dentro de cada unidade administrativa da UnB em relação à esfera na qual é ofertada a ação de permanência, ou seja, há um alinhamento. Desse modo, fica claro que a oferta das ações está de acordo com a missão institucional de cada unidade, marcando assim o seu espaço e a sua identidade dentro da instituição. As ações de permanência pertencentes às esferas financeira e acolhimento estão mais concentradas no Decanato de Assuntos Comunitários – DAC cujo objetivo é formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, como por exemplo a promoção da assistência estudantil como direito de cidadania a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a coordenação de estratégias de atenção à saúde e à qualidade de vida da comunidade universitária. Já as ações de permanência pertencentes à esfera acadêmica, podemos encontrá-las mais situadas no Decanato de Ensino de Graduação - DEG que trabalha na implantação de

ações que promovem a inclusão social e a permanência discente à nível dos cursos de graduação, e na Biblioteca Central da UnB - BCE que como um Órgão Auxiliar e Complementar da universidade desenvolve ações que colaboram também na mesma linha da inclusão e da permanência através do apoio, necessário ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Observamos também a presença de poucas ações de parceria entre as unidades administrativas¹³ (Decanatos) e entre as unidades administrativas (Decanatos) e unidades acadêmicas¹⁴ (os Institutos e as Faculdades). Situação essa que já havia sido apontada durante a II Conferência de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília realizada em abril de 2021. Podemos pontuar como ação entre unidades administrativas algumas ações do DEG que fazem parceria com o DEX para oferecer ações que qualificam a formação inicial e continuada de professores da Universidade de Brasília e dos professores da SEEDF através do Projeto de Extensão Licenciaturas em Ação, do Projeto de Extensão Conexões e do Projeto de Extensão Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. E como exemplo de ações entre unidades administrativas e unidades acadêmicas, temos as ações do DAC que estabelece parceria com o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras da UnB ao oferecer o acesso à língua estrangeira através do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas e do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) que tem parceria com o Instituto de Ciências Exatas (IE) para a oferta da disciplina de Cálculo I e com IB, FACE, FT, FGA, FCE, FS, ICH e IP para a oferta do Programa de Tutoria de Graduação para apoio acadêmico em disciplinas com elevadas taxas de reprovação e turmas numerosas.

A existência de poucas ações de parcerias entre as unidades institucionais pode ser consequência da sua intenção de quererem demarcar a sua identidade dentro da instituição e isto pode nos revelar um outro fator que é a falta de parceria, de colaboração e de diálogo entre as suas gestões dentro da instituição. Uma realidade que nos faz acreditar que as gestões trabalham de forma independente e isolada para atingir os mesmos propósitos que são a permanência estudantil e o sucesso no processo de integração à vida universitária, mas não se enxergam e não se escutam como parceiras que se completam e fazem parte de uma mesma comunidade acadêmica. Realidade esta

¹³ Unidades Administrativas: Reitoria (Decanatos, Procuradoria Jurídica; Auditoria; Ouvidoria; Conselho Universitário, Assessorias), unidades acadêmicas, centros, conselhos superiores e órgãos complementares (UNB, 2022).

¹⁴ Unidades Acadêmicas: os Institutos e as Faculdades (UNB, 2022).

que vai no caminho contrário de um dos princípios pedagógicos fundantes e da gestão democrática e colaborativa descritos nos documentos institucionais da UnB que definem a política de educação superior da Universidade e descrevem a incumbência pedagógica, filosófica e teórica da instituição, ou seja, documentos que mostram a identidade da UnB na formação de educação superior, o Estatuto e Regimento Geral e o Projeto Político-Pedagógico Institucional.

“O trabalho colaborativo em equipe.” (UNB, 2022)

“O modelo de gestão da Universidade de Brasília, em todas as instâncias, órgãos e unidades, é a gestão democrática.” (UNB, 2022)

“Compromisso com a democratização da educação no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso, e com a socialização de seus benefícios.” (UNB, 2018)

Essa situação já havia sido apontada pelo FONAPRACE ao citar a necessidade da criação de parcerias no interior da própria instituição. Para o FONAPRACE, “a falta de coordenação das iniciativas, nas diversas IFES, dificulta o compartilhamento de ações eficazes e a formação de um conjunto de procedimentos cuja eficácia possa ser fundamentada com base em evidência. Essa estrutura organizacional pode facilitar o desenvolvimento de projetos de forma conjunta, que atendam às demandas dos estudantes” (FONAPRACE, 2005, p. 282). Além da criação de parcerias, também é importante destacar a necessidade da divulgação das ações oferecidas, pois muitos estudantes nem sabem que determinados serviços estão disponíveis na instituição (FONAPRACE, 2005). Não basta oferecer os serviços; os discentes, e demais membros da comunidade acadêmica devem ser informados que existe determinado serviço na instituição, e quem/qual local devem procurar para orientar-se a respeito, e em quais situações. É importante compreendermos se as políticas de permanência e assistência estudantil estão funcionando de forma a suscitar o processo de afiliação dos estudantes – institucional e/ou intelectual – ou não (HERINGER, 2018).

Em relação à parceria entre a UnB e a SEEDF, podemos identificar apenas 02 ações que podem ser consideradas ações de transição, pois tem o objetivo de apresentar

aos estudantes das escolas públicas do DF os cursos de graduação e as oportunidades científicas e de mercado de trabalho oferecidas pela Universidade de Brasília, e assim, estreitar os laços da UnB com o Ensino Médio. São as ações “Mostra de Cursos” e “UnB nas Escolas” desenvolvidas pelo DEG através da Coordenação de Processos Seletivos – CPS da Diretoria de Inovação para o Ensino de Graduação – DIEG.

Já a defasagem acadêmica oriunda da formação anterior, no caso do ensino médio público que é objeto de interesse da presente pesquisa, a UnB desenvolve junto aos estudantes que apresentam essa demanda ações como o Programa de Aprendizagem e Acompanhamento Continuado - ELOS, o Projeto de Extensão de Escrita Acadêmica, o Programa de Tutoria de Graduação, o Programa de Aprendizagem para o 3.º Milênio – A3M, os cursos de formatação de textos acadêmicos e o Grupo de Leitura ambos da BCE.

É importante ressaltar também o papel dos Eventos Esporte e Lazer no fomento da permanência discente na UnB, segundo o Projeto Político-Pedagógico Institucional (2018), desde 2012 a Universidade tem criado projetos vinculados ao desenvolvimento social. Esporte, arte e cultura são estratégias para essa finalidade, por meio de oferta de oficinas artísticas e culturais, desenvolvimento de ações sociais, ambientais, educativas, difusão das vias esportivas na Universidade, inclusão de novos centros acadêmicos e implementação da Bolsa Atleta. Além disso, a UnB incentiva os estudantes em projetos que extrapolam a formação tradicional em salas de aula, ao participarem das empresas juniores que são vivências mais realistas com o mercado de trabalho, sendo assim estimulados a desenvolverem competências não previstas nos conteúdos programáticos dos cursos.

Segundo o relato da gestão, alguns editais de oferta das ações de permanência não têm fluxo contínuo, pois dependem da disponibilidade de recursos financeiros. Situação vista como preocupante pelos gestores, pois a descontinuidade das ações é algo que impacta negativamente no processo de adaptação à vida universitária dos estudantes que necessitam de um apoio acadêmico.

Os estudantes sujeitos da pesquisa quando questionados se participavam de alguma ação institucional de permanência da UnB, eles citaram o Auxílio Bolsa Alimentação, o Auxílio Socioeconômico, o Auxílio à Moradia Estudantil da Graduação - PME-G e o Auxílio Vale Livro. Interessante observar que todas as ações citadas por eles estão relacionadas à esfera financeira. Os estudantes não citaram nenhuma participação em ações referentes às esferas acadêmica e de acolhimento, apesar de demandarem ações

institucionais principalmente relacionadas à defasagem do ensino médio. Sugerindo para esse tópico da defasagem, ações durante os dois primeiros semestres da universidade tanto para aperfeiçoar problemas acadêmicos relacionados à escrita e leitura do ensino médio quanto para introduzi-los no novo cenário (PELEIAS, 2016), que vão enfrentar que é o da escrita e leitura do cenário universitário *“Poderia ser monitoria de acolhimento ofertado nos dois primeiros semestres e serviria, inclusive, de adaptação e boa recepção aos calouros que apresentaram essa defasagem”, “uma extensão relacionada às expectativas e realidades da universidade. Até como forma de incentivo para a ingressão do ensino superior, além de ser um ótimo espaço para compreender quais são as defasagens presentes nesses espaços”, “Particularmente não participei de nenhuma, mas acredito que a principal questão que nós estudantes de escola pública temos é aperfeiçoar a leitura e escrita”*.

Percebemos nessas falas a necessidade de a instituição olhar com atenção para as demandas estudantis de considerar e atender a experiência pessoal de cada estudante, de cada jovem (BEAN, 1980; WELLER, 2014, SOARES *et al.*, 2014; OLIVEIRA *et al.*, 2019; SALES, 2014; OLIVEIRA, 2015; PELEIAS, 2016; SILVA, 2017; BRAGA, 2017) e para o seu dever institucional que é o de oferecer apoio (HERINGER, 2015) e de se trabalhar em favor da permanência efetiva dos estudantes nos cursos de graduação (HERINGER e HONORATO, 2015).

Outra observação importante é em relação ao que os estudantes participantes demandam de um ambiente universitário, eles pedem ações que promovam um ambiente acadêmico menos formal e com mais diálogo, *“Um ambiente menos formal, algo mais como bate-papos”*. Esta fala discente reforça a ideia da necessidade dos estudantes de serem ouvidos e levados em consideração como sujeitos parte do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação às ações de apoio ao estudante que ajudaram na transição para o ensino superior e no processo de integração à vida universitária a partir do primeiro ano universitário, os estudantes nunca participaram e desconhecem alguma ação desse tipo dentro da universidade, mas sugeriram *“Uma semana de adaptação explicando o ambiente e as ações existentes”* ou a oferta de uma disciplina *“Poderia ter uma disciplina em todos os cursos que falasse sobre todos esses recursos”*. A disciplina sugerida também abarcaria ações de apoio pedagógico segundo os participantes. As falas dos discentes em demandar ações voltadas para o processo de integração desde o primeiro ano vem

confirmar o que realmente acontece na UnB. Segundo a Gestão, a UnB não oferece ações com tal propósito.

Segundo Tinto (1975, 1986, 1987, 1993), a Educação Superior deve ser vista como a integração entre a vida acadêmica e a vida social. Por isso, é importante o desenvolvimento de ações institucionais de permanência que acolha o estudante nesse novo universo acadêmico e o proporcione o sentimento de pertencer e de engajamento desde o início do seu curso, integrando-o assim academicamente desde o primeiro ano. Considerar o primeiro ano é importante porque é um período de desenvolvimento da construção da identidade estudantil (LISCIANDRO *et al.*, 2020), de transição (SACRISTÁN, 1996, 1997), além de ser um preditor importante da persistência e do sucesso do estudante ao longo do seu percurso acadêmico (ALMEIDA e CRUZ, 2010; ALMEIDA *et al.*, 2000) e de servir como porta de entrada para os semestres que se seguem (FRICK *et al.*, 2009). Na UnB, a preocupação com o primeiro ano não é recente, pois o estudo “análise de sobrevivência” realizado pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG) com estudantes ingressantes em 2000 até 2015 constatou um percentual de 40% de evasão nos dois primeiros anos de seus cursos de Graduação devido a problemas nas esferas socioeconômica e acadêmica.

Além de ter atenção ao primeiro ano, também é necessário enfatizar que a permanência material, expressa em bolsas e outros auxílios financeiros, é uma medida importante, porém, insuficiente para garantir a trajetória bem-sucedida de muitos estudantes. Por isso, as ações como apoio acadêmico vem ganhando importância crescente na permanência estudantil, e tem recebido cada vez atenção das IFES (HERINGER, 2018). Devem existir tanto as ações de apoio material voltadas para as necessidades básicas quanto as ações que envolvam atividades de apoio pedagógico (VARGAS e HERINGER, 2017).

Discussões iniciais sobre o apoio pedagógico foram lançadas na “II Conferência de Assistência Estudantil” da Universidade de Brasília realizada em 2021 quando trouxeram demandas como a criação de um núcleo de acompanhamento acadêmico inicialmente formado pelo Decanato de Graduação – DEG, pela Diretoria de Desenvolvimento Social - DDS e pelo Decanato de Assuntos Comunitários – DAC e coordenadores de curso. Conseguimos identificar dois prováveis projetos de apoio pedagógico que a UnB tem planos futuros para concretizá-los:

- Projeto de Acompanhamento Acadêmico que será desenvolvido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP/DDS/DAC) tem como objetivos desenvolver ações de apoio pedagógico, acolhimento social e psicológico visando o desenvolvimento de ações em parceria com as unidades acadêmicas para a melhoria dos índices de retenção e evasão (UNB, 2022).
- Política Integrada da Vida Estudantil da Universidade de Brasília – DEG, DEX, DPG, DAC, SAA e GRE cujo objetivo é o estímulo à permanência e à formação dos estudantes de graduação da UnB. Sua implementação se dará através de programas, projetos, ações e serviços que terão como princípios norteadores cinco eixos integradores, fundamentais e indissociáveis, são eles: identificação (definição dos perfis que compõem a comunidade discente), acolhimento (iniciação da vida acadêmica dos estudantes e integração destes à Universidade), comunicação (divulgação e esclarecimento de informações relevantes para apropriação da política da vida estudantil por toda comunidade universitária), assistência (apoio ao estudante em suas necessidades a fim de promover sua permanência e sucesso na trajetória acadêmica) e acompanhamento/orientação (conjunto de ações voltadas à instrução dos discentes quanto à sua inserção na vida estudantil e supervisão de seu desenvolvimento acadêmico) (<https://deg.unb.br/politica-integrada-da-vida-estudantil>, acesso em: 30/07/2022).

4.4.1.2. MAPEAMENTO DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS DA SEEDF

Direcionamos agora para o outro *locus* de pesquisa que é a SEEDF. A missão da SEEDF consiste em proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano e em assegurar a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes. Atualmente, a SEEDF atende 430.000 estudantes sendo 81.302 estudantes do ensino médio (SEEDF, 2020).

A Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB tem o papel dentro da SEEDF de gestão de todo o trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e nas modalidades da

Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino. E o acompanhamento em específico do ensino médio é feito por uma de suas Diretorias, a Diretoria de Ensino Médio – DIEM a qual possui 02 gerências, a Gerência de Atenção ao Ensino Médio e a Gerência de Atenção ao Novo Ensino Médio.

A SEEDF tem 14 Coordenações Regionais de Ensino – CREs para organizar, orientar e supervisionar diretamente o trabalho nas escolas. E as suas unidades de ensino são identificadas com as seguintes siglas: Centro de Educação Infantil (CEI – creche e pré-escola); Escola Classe (EC - exclusivo de 1o a 5o ano do ensino fundamental); Centro de Ensino Fundamental (CEF – 1o ao 9o ano); Centro Educacional (CED - ensino médio e outras etapas); Centro de Ensino Médio (CEM – exclusivamente ensino médio). Além do Ensino Médio Regular são também ofertadas as seguintes modalidades: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

O mapeamento das ações de transição para o ensino superior desenvolvidas em parceria entre a SEEDF e a UnB se deu primeiramente pela entrevista realizada com a gestão e pela busca no site da SEEDF. Mas, diante da dificuldade de acesso às informações e não satisfeitos com o resultado do site que não foi claro o suficiente para podermos identificar tais ações, resolvemos buscar mais detalhes sobre a sua existência ou não nos Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs dos 40 Centros de Ensino Médio - CEMs da SEEDF os quais estão distribuídos em 14 Coordenações Regionais de Ensino – CREs (Quadro 14).

Quadro 14 - Centros de Ensino Médio - CEMs e Coordenações Regionais de Ensino – CREs da SEEDF cujos PPPs foram analisados.

CREs	CEMs
Brazlândia	CEM 01, CEM 02
Ceilândia	CEM 02, CEM 03, CEM 04, CEM 09, CEM 10, CEM 12
Gama	CEM 01, CEM 02, CEM 03
Guará	RA: Guará – CEM 01
Núcleo Bandeirante	RA: Núcleo Bandeirante – CEM Urso Branco RA: Candangolândia – CEM Júlia Kubitschek RA: Riacho Fundo I – CEM 01 do Riacho Fundo I
Paranoá	RA: Paranoá – CEM 01 do Paranoá
Planaltina	CEM 01, CEM 02

Plano Piloto	CEM CEAN, CEM Elefante Branco, CEM Integrado – Cruzeiro, CEM Paulo Freire, CEM Setor Leste, CEM – Setor Oeste
Recanto das Emas	CEM 111, CEM 804
Samambaia	CEM 304, CEM 414
Santa Maria	CEM 404, CEM 417
São Sebastião	CEM 01
Sobradinho	CEM 01 – Sobradinho, CEM 02 – Sobradinho, CEM 04 – Sobradinho II
Taguatinga	CEM 03, CEM 05, CEM Ave Branca, CEM EIT, CEM Taguatinga Norte

Fonte: elaboração da própria autora.

No site da SEEDF, estão disponibilizados os Projetos Políticos Pedagógicos -PPP dos Centros de Ensino Médio - CEMs apenas a partir de 2019, mas resolvemos analisar os PPPs de 2022 por conta de alguns motivos:

- Os PPPs entre 2019 e 2021 ainda estavam se estruturando para atender as exigências da “Avaliação das Ações Governamentais desenvolvidas pela Secretaria de Educação na promoção do Ensino Médio” realizada pelo Tribunal de Contas do Distrito Federal – TCDF em 2014. Segundo a Avaliação, havia falhas no processo de elaboração dos PPP’s como ferramenta gerencial, como por exemplo deficiências no processo de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP’s) e ineficácia da sistemática de apoio, monitoramento e avaliação dos projetos. Além disso, foi informado que nem todas as ações e projetos desenvolvidos nas escolas eram documentados e formalmente estruturados, motivo este da não disponibilização no site da SEEDF dos PPPs anteriores a 2019. Após a Avaliação do TCDF, foi necessário reformular todos os PPPs principalmente nas escolas que iriam ofertar o Novo Ensino Médio.

- Os PPPs de 2022 já apresentam os itens “plano de ação para implementação do PPP, planos de ação específicos da unidade escolar, projetos específicos da unidade escolar e acompanhamento e avaliação do PPP” na sua estrutura de elaboração, itens estes que são exigências da avaliação realizada pelo TCDF em 2014.

- Os PPPs de 2022 já estão com a estrutura de exigências para atender o Novo Ensino Médio aprovado em 2017(Lei nº 13.415/2017).

Foi necessário primeiro elencar todas as ações desenvolvidas por cada CEM que estivessem relacionadas com o ES para depois podermos identificar as ações de transição (Quadro 15).

Quadro 15 - Mapeamento das ações desenvolvidas nos CEMs.

CREs	CEMs
Brazlândia 04	CEM 01: <i>Bate-papo com Alunos</i> (expectativas e possibilidades com relação ao mundo do trabalho, formação profissional e acadêmica), <i>Vivências</i> (palestrantes de instituições de ensino superior, assim como visitas a universidades públicas e privadas), <i>Projeto de Caderno de Avaliações e Correção Automática</i> (PAS e ENEM), <i>Projeto Você no Ensino Superior</i> (PAS e ENEM-orientações sobre inscrição até a aprovação e convocação das universidades desejadas)
	CEM 02: não identificado
Ceilândia 08	CEM 02: <i>Projeto Aprova</i> (rodas de conversa sobre o PAS e ENEM e obras indicadas pelo PAS), <i>Jornada das Profissões</i>
	CEM 03: <i>Projeto Novos Caminhos</i> (informações sobre as datas, financiamentos, provas e vestibulares; a entrada no mercado de trabalho)
	CEM 04: <i>Orientação Profissional – Feira de Profissões, Projeto de Redação</i> (ENEM, PAS)
	CEM 09: <i>Avaliação Multidisciplinar</i> (PAS)
	CEM 10: não identificado
	CEM 12: <i>Mostra de Tecnologia e de Profissões, PASseando</i> (análise das obras do PAS/UNB)
Gama 02	CEM 01: <i>Projeto Interdisciplinar – Iniciação Científica: aluno pesquisador, Leitura em Cena</i> (PAS)
	CEM 02: não identificado
	CEM 03: não identificado
Guará 00	CEM 01 (RA: Guará): não identificado
Núcleo Bandeirante 08	CEM Urso Branco (RA: Núcleo Bandeirante): <i>Educação Financeira</i> (PAS e ENEM), <i>Escrevendo o Amanhã</i> (PAS e ENEM), <i>O Corujão</i> (PAS e ENEM)

	CEM Júlia Kubitschek (RA: Candangolândia): <i>Orientação para Estudo (PAS), Simulado-Ensino Médio (PAS, ENEM e Vestibular da Universidade de Brasília), Oficina INCLUB – Simulação de Profissões, Oficina ENEM nem é tão difícil assim, Oficina Laboratório PASsei Direto (Interpretação e Gramática com foco nas provas do PAS)</i>
	CEM 01 do Riacho Fundo I (RA: Riacho Fundo I): não identificado
Paranoá 00	CEM 01 do Paranoá (RA: Paranoá): não identificado
Planaltina 04	CEM 01: <i>Projeto Blog do Centrão (PAS e ENEM), Projeto de Redação (PAS e ENEM, concursos, redação e mundo do trabalho)</i>
	CEM 02: <i>Cadernos de Questões Multidisciplinares (ABNT, PAS e ENEM, vestibulares), Projeto Sétimo Horário (abordagem dos conteúdos cobrados no ENEM)</i>
Plano Piloto 17	CEM CEAN: <i>Obras do PAS, Atualidades voltadas para vestibulares e concursos, Matemática para o PAS e ENEM, Reeditando obras do PAS, +PAS Matemática – Professores em conjunto com o Departamento de matemática da UnB, Múltiplas Linguagens no estudo das obras do PAS/UnB</i>
	CEM Elefante Branco: <i>Laboratório de Leitura e Produção Textual (ENEM E PAS) (o PPP de 2022 não foi encontrado, apenas o de 2019)</i>
	CEM Integrado – Cruzeiro: <i>Simulado do PAS/ENEM</i>
	CEM Paulo Freire: <i>Redação PAS ENEM, Leitura ao Pé da Árvore (obras PAS), Sala de Leitura Virtual (PAS), Feira das Profissões, Projeto Rádio Escola (obras musicais PAS e ENEM), Oficinas sobre as obras do PAS</i>
	CEM Setor Leste: <i>Projeto Feira de Informação Profissional, Projeto Intervalo Cultural</i>
	CEM – Setor Oeste: <i>Projeto Interventivo – Obras do PAS</i>
Recanto das Emas 10	CEM 111: <i>Por Dentro dos Exames do Ensino Médio PAS E ENEM, Projeto Mundo do Trabalho de Mãos Dadas com a Inclusão (palestras, orientações e outras atividades inerentes ao mundo do trabalho), Projeto: Passo Certo (parceria com a Faculdade Projeção - atividades de preparação para o ENEM voltadas para Matemática e Língua Portuguesa), Parada das Profissões, Instituição Escolar 93</i>

	(parceria com a Faculdade IESB - ações voltadas para o mundo do trabalho), <i>Semana da Educação Profissional</i>
	CEM 804: <i>Laboratório de Informática</i> (uso do laboratório nas inscrições para estágio, vestibulares e ENEM), <i>Feira de Profissões</i> (parcerias com faculdades e universidades), <i>Projeto Aulões do PAS e ENEM</i>
Samambaia 11	CEM 304: <i>Simulado ENEM, Produzir Textos - Produzir para a Vida</i> (ENEM e PAS, inclusão, cidadania e atualidades), <i>Ler</i> (temas do PAS e ENEM), <i>Cine PAS/ENEM</i> (assistir e debater filmes de cultura geral que estão nas matrizes do PAS e ENEM)
	CEM 414: <i>Projeto Redação ao Alcance de Todos</i> (PAS e ENEM), <i>SOS Estudos</i> (ação interventiva de forma individualizada a estudantes com necessidades de organização dos estudos pessoais; tira-dúvidas e orientações gerais dos exames externos (ENEM, PAS)), <i>PIBID: Química</i> (parceria com a Universidade Católica de Brasília - UCB), <i>Transição</i> (apresentação atividade de incentivo ao ingresso no Ensino Superior - UnB, UCB, outras, proporcionar ao estudante o conhecimento sobre o ES e sobre os cursos na área de interesse, familiarização com o ritmo do Ensino Superior), <i>#FoconoPASENEM, Luz, Câmera, Ação e muita Filosofia</i> (Cine Clube Filosófal - desenvolvimento da capacidade cognitiva dos estudantes acerca dos conhecimentos filosóficos inseridos nas obras cinematográficas do PAS e ENEM)
Santa Maria 12	CEM 404: <i>Projeto Geração</i> (PAS, ENEM, bolsas, teste vocacional), <i>Aulões</i> (PAS, ENEM e Vestibular), <i>EMANCIPA E + mAIS 123 no PAS</i> (PAS, ENEM aulas aos sábados), <i>Projeto Quilombo</i> (aprendendo e ensinando a História e a cultura afro-brasileira e indígena na escola usando as obras do PAS - visita ao Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas e ao Centro de Convivência Negra da Universidade de Brasília (UNB)), <i>Projeto Catavento</i> (parceria iniciada em 2015 com o Departamento de Engenharia da UnB – Gama, projeto focado na discussão sobre a produção e desenvolvimento de energia e tecnologia sustentável), <i>Meninas Velozes</i> (parceria com a Faculdade de Engenharias da UnB - Gama, procura despertar no público feminino a vocação para as áreas de exatas e engenharias),

	<p><i>Juventude e Política</i> (parceria firmada em 2014 com o Instituto de Ciência Política da UnB (IPOL) e a Câmara dos Deputados do Congresso Nacional), <i>Podcast Multiletramento</i> (obras do PAS), <i>Obras do PAS – Processos Criativos</i>, <i>Estudos Avançados em Química</i> (PAS e ENEM), <i>Metodologia Científica dentro da Área de Ciências da Natureza</i>, <i>Entendendo os processos de investigação científica por meio de produções midiáticas</i>, <i>A Matemática na pesquisa, aplicação e função das diversas engenharias</i></p> <p>CEM 417: <i>Chá Literário</i> (obras literárias PAS), <i>Projeto Simulado PAS</i>, <i>Projeto Suporte Pedagógico</i> (ENEM, Orientação Vocacional, Visitas Monitoradas a Universidades), <i>Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI</i>, <i>Desenvolvimento da Leitura</i>, <i>Interpretação e Produção de Texto</i> (Letramento PAS e ENEM), <i>Desenvolvimento do Letramento Científico</i>, <i>Matemática PAS e ENEM</i>, <i>Sala de Leitura: leitura em ação</i> (PAS e ENEM)</p>
São Sebastião 01	CEM 01: <i>Sabadou</i> (aulão temático voltado para o PAS / ENEM)
Sobradinho 03	<p>CEM 01 – Sobradinho: <i>Orientações sobre PAS/ENEM</i> (formas de ingresso no ensino superior, através de informativos, palestras e vídeos)</p> <p>CEM 02 – Sobradinho: <i>Prova Interdisciplinar</i> (PAS e ENEM)</p> <p>CEM 04 – Sobradinho II: <i>Programas de Estágios e Incentivo ao Primeiro Emprego</i></p>
Taguatinga 11	<p>CEM 03: <i>Jovens Digitais ABNT</i>, <i>Matematicando</i> (PAS /ENEM); <i>Redação Nota Mil</i> (PAS /ENEM)</p> <p>CEM 05 (Centro Ensino Médio 05 de Taguatinga): <i>Feira de Profissões</i>, <i>Preparatório PAS/ENEM</i>, <i>O livro que li e o texto que escrevi</i> (PAS ENEM) (o PPP de 2022 não foi encontrado, apenas o de 2019)</p> <p>CEM Ave Branca: <i>Projeto obras do PAS</i></p> <p>CEM EIT (Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga): <i>Projeto Verbalizando</i> (língua portuguesa - PAS e ENEM), <i>MATEMATICon</i> (matemática para concursos e vestibulares), <i>Debatendo PAS</i>, <i>Nota Mil</i> (redação para vestibulares e concursos)</p>

	CEM Taguatinga Norte: <i>Tempos</i> (autores contemporâneos PAS e ENEM)
Total	87

Fonte: elaboração da própria autora.

Após a análise do Quadro 15 acima, resolvemos categorizar as ações desenvolvidas nos CEMs com o objetivo de conhecer a predominância do campo de aplicação delas e também para facilitar a identificação das ações de transição. Conseguimos identificar 04 categorias: Exames de Acesso ES, EM e Mundo do Trabalho, Relação EM e ES e Letramento Científico (Quadro 16).

Quadro 16 - Categorização das ações desenvolvidas nos CEMs.

Categoria da Ação	Ação
Exames de Acesso ES	Projeto de Caderno de Avaliações e Correção Automática, Projeto Você no Ensino Superior, Projeto Aprova, Projeto de Redação, Avaliação Multidisciplinar, PASseando, Leitura em Cena, Educação Financeira, Escrevendo o Amanhã, O Corujão, Orientação para Estudo (PAS), Simulado-Ensino Médio, Oficina ENEM nem é tão difícil assim, Oficina Laboratório PASsei Direto, Projeto Blog do Centrão, Projeto de Redação, Cadernos de Questões Multidisciplinares, Projeto Sétimo Horário, Obras do PAS, Atualidades voltadas para vestibulares e concursos, Matemática para o PAS e ENEM, Reeditando obras do PAS, Múltiplas Linguagens no estudo das obras do PAS/UnB, Laboratório de Leitura e Produção Textual, Simulado do PAS/ENEM, Redação PAS ENEM, Leitura ao Pé da Árvore, Sala de Leitura Virtual, Projeto Rádio Escola, Oficinas sobre as obras do PAS, Projeto Intervalo Cultural, Projeto Interventivo – Obras do PAS, Por Dentro dos Exames do Ensino Médio PAS E ENEM, Projeto: Passo Certo, Laboratório de Informática, Projeto Aulões do PAS e ENEM, Simulado ENEM, Produzir Textos - Produzir para a Vida, Ler, Cine PAS/ENEM, Projeto Redação ao Alcance de Todos, SOS Estudos, #FoconoPASeENEM, Luz, Câmera, Ação e muita Filosofia, Projeto Geração, Aulões, EMANCIPA E + mAIS 123 no PAS, Podcast Multiletramento, Obras do PAS – Processos Criativos, Estudos Avançados em Química, Chá Literário, Projeto Simulado PAS, Projeto

	Suporte Pedagógico, Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI, Desenvolvimento da Leitura, Interpretação e Produção de Texto, Matemática PAS e ENEM, Sala de Leitura: leitura em ação, Sabadou, Orientações sobre PAS/ENEM, Prova Interdisciplinar, Matematicando, Redação Nota Mil, Preparatório PAS/ENEM, O livro que li e o texto que escrevi, Projeto obras do PAS, Projeto Verbalizando, MATEMATICon, Debatendo PAS, Nota Mil, Tempos, Projeto Novos Caminhos, +PAS Matemática – Professores em conjunto com o Departamento de matemática da UnB, Projeto Quilombo
EM e Mundo do Trabalho	Jornada das Profissões, Orientação Profissional – Feira de Profissões, Mostra de Tecnologia e de Profissões, Oficina INCLUB – Simulação de profissões, Projeto de Redação, Feira das Profissões (3 projetos existentes com o mesmo nome), Projeto Feira de Informação Profissional, Projeto Mundo do Trabalho de Mãos Dadas com a Inclusão, Parada das Profissões, Semana da Educação Profissional, Projeto Geração, Programas de Estágios e Incentivo ao Primeiro Emprego, Projeto Novos Caminhos
Relação EM e ES	Vivências, +PAS Matemática, Projeto Passo Certo, PIBID Química, Transição, Projeto Quilombo, Projeto Catavento, Meninas Velozes, Juventude e Política, Projeto Suporte Pedagógico, Instituição Escolar 93
Letramento Científico	Metodologia Científica dentro da Área de Ciências da Natureza, Entendendo os processos de investigação científica por meio de produções midiáticas, A Matemática na pesquisa, aplicação e função das diversas engenharias, Desenvolvimento do Letramento Científico, Jovens Digitais ABNT, Projeto Interdisciplinar – Iniciação Científica: aluno pesquisador, Cadernos de Questões Multidisciplinares

Fonte: elaboração da própria autora.

Após analisar o Quadro 16, podemos observar que apesar da criatividade nos temas das ações que apresentam relação com o ensino superior e do esforço dos docentes envolvidos, as ações são desenvolvidas de forma independente pelos professores indicando assim a falta de articulação de um projeto de parceria institucionalizado entre a escola e universidade. E até mesmo a falta de articulação de um projeto escolar dentro de uma mesma escola por exemplo, pois há ações com temas semelhantes sendo desenvolvidas por professores diferentes levando assim ao questionamento sobre a existência ou não de diálogo entre a gestão e professores e entre os professores.

Esta situação se configura na baixa oferta de ações desenvolvidas entre a escola e a universidade, no total de 87 ações, podemos identificar apenas 11 com tal objetivo, mas apesar de estarem relacionadas com o ES, as ações apresentam as suas particularidades como está detalhado a seguir:

1. Vivências: parceria entre escola e universidade (geral).
2. +PAS Matemática: apesar de ter parceria com a UnB, esta ação é voltada para o PAS.
3. Projeto: Passo Certo: apesar de ter parceria com a Faculdade Projeção, esta ação é voltada para o ENEM.
4. *Instituição Escolar 93*: apesar de ter parceria com a Faculdade IESB, esta ação é voltada para o mundo do trabalho.
5. PIBID: Química: apesar de ter parceria com a Universidade Católica de Brasília - UCB, esta ação é voltada para a ação de permanência pertencente a esfera acadêmica PIBID.
6. Transição: parceria entre escola e universidade (geral).
7. Projeto Quilombo: apesar de ter parceria com a UnB, esta ação é voltada para o PAS.
8. Projeto Catavento: apesar de ter parceria com a UnB, esta ação é voltada para o desenvolvimento de um tema específico que é sobre a produção e desenvolvimento de energia e tecnologia sustentável.
9. Meninas Velozes: parceria escola e UnB.
10. Juventude e Política: apesar de ter parceria com a UnB, esta ação é voltada para o desenvolvimento de um tema específico.
11. Projeto Suporte Pedagógico: parceria entre escola e universidade (geral, ENEM e Mudo do Trabalho).

Das 11 ações acima descritas, podemos observar que apenas 03 tem efetivamente um trabalho de parceria entre escola e universidade no sentido de apresentar o ambiente universitário e fomentar o ingresso, mas mesmo assim sem perspectiva de um projeto institucionalizado. E dentre as 03, apenas o “Projeto Meninas Velozes” apresenta parceria escola e UnB. Não descrevemos este projeto como parceria entre SEEDF e UnB porque

não é um projeto institucionalizado dentro das duas instituições, mas sim entre o docente do CEM 404 da CRE de Santa Maria que desenvolve a ação e a UnB.

- Vivências: parceria entre escola e universidade (geral).
- Transição: parceria entre escola e universidade (geral).
- Meninas Velozes: parceria escola e UnB.

O desejo de parceria entre o ensino médio e o ensino superior (SACRISTÁN, 1996; KEUP, 2015; PAIVANDI, 2020; TINTO, 1987) também é citada nas falas dos estudantes que deixaram claro como eles a idealizam “*Conversando entre si*”, “*baseado na formação como pessoa e profissional, não só como estudante*”, “*como iremos nos portar na universidade, como podemos ter entendimento do que é a universidade, como iremos obter as mínimas habilidades para está preparado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas*”.

Além disso, há uma predominância de ações voltadas para os exames de acesso ao ensino superior PAS e ENEM, iniciativa esta que não deixa de ter o seu lado positivo e é compreensível o alto índice de oferta, pois segundo a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2019) e o Relatório de Gestão 2021 da SEEDF, a publicação da Lei de Cotas Raciais e Sociais (Lei 12.711/2012) trouxe aos estudantes da rede pública maior possibilidade de acesso ao Ensino Superior público, fazendo-se necessárias ações de divulgação e entendimento desses exames no contexto da referida Lei. E as Diretrizes de Avaliação Educacional do Distrito Federal (2014) apontam que, na perspectiva formativa, a utilização das informações obtidas por meio dos resultados dos exames externos pode promover, na unidade escolar, uma reflexão sobre seu Projeto Político-Pedagógico, abrindo espaços para o crescimento de todo o coletivo e reorganização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Nessa mesma perspectiva, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) que também sinalizam em seu Art. 32 que as matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. Além disso, as questões trabalhadas nas ações voltadas para os exames de acesso ao ensino superior procuram também solucionar lacunas deixadas

na formação precedente (FIGUEIREDO, 2018; PAIVANDI, 2020; ZAGO, 2014), como as questões relacionadas à Língua Portuguesa, à Redação, à Interpretação de Texto e à Matemática.

Apesar da predominância de ações voltadas para os exames de acesso ao ensino superior PAS e ENEM ter o seu lado positivo, ela também pode indicar a falta de perspectivas de sinalizar para o estudante o que há além destes exames de acesso, ou seja, fica pressuposto que o limite do papel formativo do ensino médio não ultrapassa as informações sobre os exames de vestibular, ou seja, isso seria o máximo de informação que o ensino médio poderia prestar sobre o ensino superior. Pressuposto este que vai no caminho contrário segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019) quando cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) que em seu Art. 35, diz que uma das finalidades do Ensino Médio é o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Em consonância com as finalidades do Ensino Médio apontadas pela LDB, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), na sua meta 12, aponta a necessidade da criação de políticas de incentivo ao acesso ao Ensino Superior e à Educação Profissional.

Podemos observar também ações voltadas para o Letramento Científico, ações estas que não deixam de ser consideradas ações de transição, mas são desenvolvidas também de forma independente por professores e sem parceria com a universidade.

Outra questão que também nos chamou a atenção foi a oferta de ações voltadas para o mundo do trabalho que como já dito anteriormente está em consonância com uma das finalidades do ensino médio de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e com a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2019) quando enfatiza a necessidade de se dar atenção às questões sociais e do mundo do trabalho, bem como às formas de acessibilidade ao Ensino Superior e à Educação Profissional.

Apesar do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) citarem a necessidade de continuação dos estudos para aqueles que a desejam, o Plano Distrital de Educação 2015-2024 (Lei nº 5.499/2015) apenas cita a transição entre as etapas da educação básica. Não identificamos orientações legais que

falassem ou fomentassem a transição da educação básica para o ensino superior como parte da continuação dos estudos.

Além dos documentos citados acima, o Projeto “Transição Escolar: Trajetórias na Educação Básica no Distrito Federal” (2021) da SEEDF também enfatiza a transição das etapas da educação básica e a fim de atender às necessidades de cada estudante, elabora um projeto de transição sobre quatro aspectos integrantes do processo educativo: acolhimento, coordenação pedagógica, promoção da adaptação e avaliação. E é o único documento que menciona transição para o ensino superior no seu item “A Saída do Ensino Médio - Finalizando a Educação Básica” que sugere a elaboração de projetos visando a fomentação para o ensino superior, como por exemplo promover "aulões" de revisão, promover oficinas em parceria com universidades, promover rodas de diálogo, orientar para o PAS e o ENEM. Projetos esses que já estão sendo desenvolvidos pelos CEMs mencionados no Quadro 15. Algo de se estranhar neste Projeto é o incentivo imprescindível para sensibilizar os estudantes a partir do 9º ano do Ensino Fundamental, através da divulgação das informações sobre os cursos ofertados e das informações sobre as formas de ingresso e da organização de visitas às unidades escolares de Educação Profissional. E que estudantes egressos do Ensino Médio também deverão ser orientados sobre as possibilidades de continuar a sua formação nestas unidades.

A questão da transição do Ensino Médio para a Educação Profissional é tão fortemente enfatizada que uma das dicas que o Projeto sugere para qualificar tal transição é realizar adaptações curriculares. Esta fala imprescindível não é mencionada em relação ao ensino superior, transparecendo assim a ideia de que aos egressos do ensino médio público só existe a Educação Profissional ou o mercado de trabalho e que a universidade é algo que não é para todos. Gostaríamos de deixar claro que a nossa reflexão não é para desmerecer o papel da Educação Profissional no contexto da Educação Brasileira, mas para sinalizar que é necessário conscientizar os estudantes sobre a importância do ensino médio como etapa de formação para o ensino superior (BORGES e SILVA, 2017; SALES, 2014; WELLER, 2014; BRAGA e XAVIER, 2016; PINHO *et al.*, 2015; PINHO *et al.*, 2016) e que há diferentes caminhos para a continuação dos seus estudos para assim evitar privilegiar apenas um deles.

A maneira independente de se desenvolver as ações, a falta de articulação de um projeto de parceria institucionalizado entre a escola e a universidade e dentro da própria unidade escolar podem levar a uma não divulgação das ações de forma completa, ou seja,

os estudantes podem receber informações distorcidas ou mesmo não saberem da existência das ações, ficando assim a comunicação prejudicada não apenas com o corpo discente, mas com toda a comunidade escolar. Tal cenário totalmente contrário ao de uma gestão participativa e colaborativa que procura envolver toda a comunidade educacional (KEUP *et al.*, 2013, KIFT *et al.*, 2010). Esta situação ficou evidente nas respostas dos estudantes sujeitos da pesquisa ao questionário *“Bom, ações de apoio ao estudante do ensino médio eu tive contato somente, de fato, com as ações disponibilizadas pela minha escola, que eram os cursos preparatórios movidos pelos próprios professores. Os demais participantes mencionaram sua força de vontade de ir atrás dos seus interesses, já que não tinham conhecimento da existência de ações dentro da escola “eu busquei saber como funcionava a instituição, não esperei atividades” (vemos nessa fala que o estudante se mobilizou¹⁵ para entrar no processo de aprendizagem e esta situação apresentou um significado para ele), “O diálogo em sala de aula é indispensável para que o aluno possa escolher sua trajetória acadêmica/profissional. Acho que os professores devem abrir esse diálogo com seus alunos com o apoio da gestão escolar”*. A não participação nas ações desenvolvidas na escola também pode ter sido consequência da falta de organização dos PPPs segundo a “Avaliação das Ações Governamentais desenvolvidas pela Secretaria de Educação na promoção do Ensino Médio” realizada pelo Tribunal de Contas do Distrito Federal – TCDF em 2014.

4.4.2. CATEGORIA 2 - VARIÁVEIS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA

A presente categoria de análise mostrou como o estudante participante da pesquisa se sentia na UnB e como se deu o seu processo de integração à vida universitária, ou seja, quais foram as facilidades e as dificuldades enfrentadas durante esse percurso, e quais demandas na opinião do estudante que deveriam existir para ajudar na construção desse processo.

¹⁵ A mobilização implica mobilizar-se (de dentro), ou seja, a mobilização é um fenômeno interno e está intimamente ligada ao desejo, o desejo interno de aprender (CHARLOT, 2013).

Segundo os estudantes, eles se sentem pertencentes ao ambiente universitário, mas disseram que para atingir tal sentimento passaram por um longo processo. A construção do sentimento de pertencimento se deu de diferentes maneiras, afirmando assim que a construção do percurso na universidade nem sempre é linear (WELLER e PFAFF, 2015), um dos estudantes, antes de se sentir pertencente, desenvolveu um sentimento de não merecimento por estar na universidade e não acreditava que tinha conhecimento suficiente, construído na formação anterior, que fosse a altura do intelecto universitário e conseqüentemente receio de não conseguir corresponder “*Demorei um pouco mais de um ano pra dizer que estudava na UnB (é um peso, pois é uma das melhores universidades do Brasil) antes eu dizia que ia apenas pra escola*”. Outro estudante sinalizou que se sentia pertencente apenas em determinados locais da UnB, “*Depende do ambiente em que estou dentro da universidade*”. Percebemos nessas falas que a não participação em ações institucionais de transição para o ensino superior assim como de permanência, neste caso uma ação de permanência de acolhimento já a partir do primeiro ano de graduação, pode sim desempenhar um papel negativo no processo de integração à vida universitária.

Interessante observar que nesse processo de construção da integração à vida universitária, o papel social e acolhedor da universidade não foi mencionado, mas sim os colegas e o grupo de pesquisa que de acordo com as falas dos estudantes desempenharam um importante papel, “*Acho que tem muita diversidade, e se você não encontrar um grupo acolhedor, que você se sente pertencente, você acha que aquele não é o seu lugar. Acredito que não dá pra fazer todo esse caminho sozinho*”, “*No início do meu curso, eu me sentia bem perdida, no entanto, quando entrei no grupo de pesquisa o qual faço parte, comecei a entender meu lugar ali dentro e me senti parte de algo importante, me senti pertencente, além de fazer o que gosto*”. Percebemos nessas falas que não existiu interação com o meio ambiente, no caso o universitário, existiu apenas a interação entre indivíduos que passaram a conviver no mesmo espaço. Este tipo de interação é sempre mediado por sistemas simbólicos que se desenvolvem em um processo histórico e cultural e é por meio das relações sociais que o ser humano age sobre seu contexto, recriando-o mentalmente e gerando novas condições para o seu desenvolvimento, em uma relação dialética (VIGOTSKI, 2008). E não é pertencer a qualquer grupo, mas um grupo que compartilha dos mesmos interesses, vemos isso nas palavras ditas pelos estudantes “*acolhedor*”, “*faço parte me senti parte de algo importante*”, “*me senti pertencente*”.

A fala “*Acho que tem muita diversidade*” também carrega muito significado, pois como a expansão universitária trouxe uma mudança no perfil dos seus estudantes (WELLER *et al.*, 2016), a universidade passou a ser formada por um público diverso com diferentes trajetórias pessoal, social e acadêmica, é necessário que se faça desde o primeiro ano uma construção de dados mais eficientes sobre os sujeitos estudantes já que as formas de aprendizagem estão mais centradas no sujeito (PERON, 2019; BEAN, 1980; MELO *et al.*, 2021; PAIVANDI, 2020) e os acompanhe durante todo o seu percurso universitário e desenvolva ações institucionais que atendam as demandas estudantis.

A questão da relação e interação interpessoal também foi citada no processo de integração à vida universitária, os estudantes mencionam o papel positivo dos veteranos, dos colegas e dos professores no processo, “*Foi bom, houve um maior acolhimento vindo de veteranos do curso, mas também há uma preparação para os professores de matérias introdutórias que buscavam trazer um nivelamento dos conhecimentos necessários para os estudantes. Mas sinto que essa é uma experiência muito específica do meu curso*”, “*Foi bom, os professores e colegas foram incríveis*”. Gostaríamos de destacar os pontos positivos para a construção do processo de integração à vida universitária os quais estão presentes nessas falas:

- A responsabilidade do docente: segundo Perrenoud (2000), o professor também é responsável por formar opiniões e valores, assumindo assim um papel significativo tanto para o desenvolvimento de competências atitudinais, dentre as quais os desempenhos sociais habilidosos estão, como conceituais. E de que valorizar a interação pressupõe o reconhecimento de que parte importante do conjunto da aula vai além das questões conceituais e abraça a formação integral do indivíduo (SOARES e SANTOS, 2011).
- A contribuição das relações interpessoais: segundo Vasconcellos (2004), o relacionamento interpessoal no ambiente acadêmico é capaz de exercer significativa influência no processo de formação do estudante, possibilitando desenvolver as suas potencialidades para o exercício consciente da cidadania.

Por outro lado, os demais estudantes tiveram um processo de integração à vida universitária difícil, “*Foi muito ruim, mas não pensei em desistir. Eu ainda não havia conhecido os programas de auxílio estudantil, então estava muito difícil participar das aulas, o percurso/trajeto até a universidade e conseguir acompanhar as aulas vindo de*

um ensino defasado de escola pública”, “Foi bem difícil. Eu não conseguia fazer amizades, eu dividia minha rotina entre trabalhar e estudar, então, muitas vezes, eu não conseguia dar total atenção aos meus estudos e isso fez com que eu não conseguisse me aproximar de meus professores, pois eu não compreendia muitas coisas que eram ditas em sala. Mas com o passar do tempo consegui me adaptar e ver meus próprios limites e usar minhas habilidades e conhecimentos ao meu favor”, “No começo foi muito difícil, eu não achava que tinha capacidade de estar na faculdade. Mas aos poucos, bem aos poucos fui percebendo que era um preconceito meu comigo mesma” (vemos nessas falas que o estudante se mobilizou¹⁶ para entrar no processo de aprendizagem e esta situação apresentou um significado para ele).

Ações de permanência não foram citadas apesar de existirem na UnB e do seu empenho institucional em desenvolvê-las. Diante disso, podemos refletir sobre a maneira que a UnB tem desenvolvido a sua parceria na construção do processo de integração à vida universitária, ou seja, qual a imagem da sua missão como uma universidade inovadora e inclusiva (UNB, 2022) e provedora de acolhimento que fomenta o sucesso estudantil.

Além disso, é também importante pensarmos sobre a divulgação de suas ações de permanência, como está sendo feita a comunicação dessas ações entre a comunidade acadêmica, quem divulga e qual a abrangência dessa comunicação, questionamentos esses que devem ser analisados. A seguinte fala do estudante, *“Eu ainda não havia conhecido os programas de auxílio estudantil”*, sinaliza a possibilidade de falhas na divulgação principalmente a partir do primeiro ano, algo que não deveria acontecer, pois deveria existir alguma ação já a partir do primeiro ano que comunicasse o que é disponibilizado para os estudantes.

Percebemos também outro ponto falho na comunicação institucional, como mencionado anteriormente, o desenvolvimento e oferta de ações de permanência pontuais ou isoladas, ou seja, sendo oferecidas por determinada unidade administrativa ou acadêmica, *“... Mas sinto que essa é uma experiência muito específica do meu curso”*, fala do estudante do curso de Psicologia.

Outro ponto negativo no processo de integração à vida universitária foi a questão da defasagem da formação do ensino médio público (WELLER *et al.*, 2016; HERINGER,

¹⁶ A mobilização implica mobilizar-se (de dentro), ou seja, a mobilização é um fenômeno interno e está intimamente ligada ao desejo, o desejo interno de aprender (CHARLOT, 2013).

2018; BRITO *et al.*, 2014; FIGUEIREDO, 2018), “Foi muito ruim, mas não pensei em desistir. Eu ainda não havia conhecido os programas de auxílio estudantil, então estava muito difícil participar das aulas, o percurso/trajeto até a universidade e conseguir acompanhar as aulas vindo de um ensino defasado de escola pública”. Dos estudantes participantes, 07 disseram que a formação do ensino médio não colaborou com o processo de integração, “Sugeriria linkar as temáticas das disciplinas num modo mais contextualizado à realidade do que é pedido nos vestibulares, por exemplo”, “Acredito que meu ingresso a universidade foi mais uma escolha e preparação minha, de forma mais individual. Os professores estavam disponíveis para retirar dúvidas e mais orientações, mas o foco no ensino público não é este, de levar mais pessoas pra dentro da universidade. Acho que a formação do ensino médio pode ajudar a descobrir hobbies e atividades que facilitem essa entrada do aluno, como trabalhos em equipe, grupo de estudos e o hábito da leitura”, “Na escola não havia nada voltado para a universidade. Parecia que nem havia universidade”, “Colaborou em parte, pois mesmo sendo de escola pública já tinha vontade de fazer graduação, mas já sabia que teria dificuldade devido a defasagem do ensino”, “Tive dificuldade com a parte de exatas, precisei aprimorar essa área no cursinho pré-vestibular”. Vemos nas falas que a força de vontade dos estudantes fez superar os obstáculos, ou seja, o estudante se mobilizou¹⁷ para entrar no processo de aprendizagem e esta situação apresentou um significado para ele.

Segundo Tinto (1975), Kuh (2008), Bean e Eaton (2000), Swail (2003), Almeida *et al.* (2000), os problemas com a permanência discente no ensino superior abrangem múltiplos fatores, como por exemplo as características da instituição (organização administrativa e acadêmica, currículo), as experiências acadêmicas (tempo dedicado aos estudos, créditos de disciplinas cumpridos, atividades extracurriculares) e as experiências não acadêmicas dos estudantes (responsabilidades domésticas, trabalho, lazer, esportes etc.). Os estudantes relataram algumas dessas experiências como dificuldades a serem enfrentadas durante o processo de integração, “Administrar mal o tempo”, “Conciliar as demandas das disciplinas, trabalhos pra entregar, além das leituras obrigatórias”, “Morar longe do campus, assim não podia participar das interações noturnas na universidade, além de possuir um repertório diferente dos estudantes de escolas particulares”, “Devido morar longe gastava muito tempo nos deslocamentos e isso me

¹⁷ A mobilização implica mobilizar-se (de dentro), ou seja, a mobilização é um fenômeno interno e está intimamente ligada ao desejo, o desejo interno de aprender (CHARLOT, 2013).

deixava cansada”, “Tive muita dificuldade de me envolver com os demais colegas e administrar meu tempo entre faculdade e trabalho”. Acrescentamos aos fatores citados anteriormente, as habilidades e atributos que não foram desenvolvidos antes da vida universitária, mais especificamente durante o ensino médio, citados pelos estudantes como obstáculos encontrados durante o processo de integração (ALMEIDA e SOARES, 2001; COULON, 2017; SACRISTÁN, 1997; TINTO, 1994, 1975), “A defasagem do ensino médio sendo necessário buscar conhecimento e entendimento fora do conteúdo passado pelos professores para conseguir ter um rendimento melhor nas disciplinas”, “Abandonar todos os “vícios” do ensino médio e começar a compreender o estudo de outra forma foi uma das minhas maiores dificuldades”.

Em relação aos fatores facilitadores encontrados durante o processo de integração, os estudantes voltaram a mencionar o papel das comunidades de aprendizagem: o grupo de pesquisa, os CAs, os colegas e os professores, *“A maior e melhor facilidade foi encontrar um grupo de pesquisa no qual fui inserida e muito bem acolhida até agora”, “A maior facilidade foram as dinâmicas criadas pelo CA para inserir os caloures nessa realidade”, “Os colegas e professores foram super receptivos”, “Participar de um grupo de pesquisa me fez ter novos horizontes dentro da universidade”.* Além disso, uma ação de permanência da esfera financeira foi citada como um fator facilitador, *“O apoio com bolsa para permanecer na universidade foi crucial para continuar estudando”.* O empenho pessoal também teve a sua contribuição, *“Acredito que o fato de ser bastante empenhado tenha influenciado bastante para que eu me integrasse”* (vemos nessas falas que o estudante se mobilizou¹⁸ para entrar no processo de aprendizagem e esta situação apresentou um significado para ele).

De acordo com Coulon (2008), ao ingressar na universidade, um novo mundo se apresenta ao estudante, sendo necessário que ele desenvolva um novo *habitus* escolar; assim, *“eis que ele se vê diante de um processo de transição entre a vida de estudante do ensino médio e de estudante universitário”.* Sacristán (1996, 1997) diz que tal processo tem as suas fases e Coulon (2008) menciona *tempos* que são vivenciados pelos estudantes no processo de adaptação à vida universitária: tempo de estranhamento, de aprendizagem e de afiliação e que são fundamentais para sua permanência e êxito estudantil. Esse período de ajustamento depende tanto das características pessoais do estudante quanto

¹⁸ A mobilização implica mobilizar-se (de dentro), ou seja, a mobilização é um fenômeno interno e está intimamente ligada ao desejo, o desejo interno de aprender (CHARLOT, 2013).

dos serviços de apoio disponibilizados pela instituição de ensino. É necessário ensinar ao estudante o *habitus* estudantil universitário o qual deve começar antes mesmo da entrada na universidade. Para que assim, o estudante já construa a sua condição de estudante universitário, ou seja, uma condição que terá um tempo de adquirir novos saberes como o saber de estudar, de ler, de ir em busca de informações, de refletir sobre algo, de argumentar, de fazer escolhas, de conhecer as possibilidades de formação após o ensino médio, de lidar com o tempo, com o espaço e com as regras do saber no sentido de que na universidade há uma amplitude dos campos intelectuais abordados e de tantos outros saberes que permanecerão internalizados, mesmo após a conclusão do ensino superior e que os tornarão cidadãos críticos e reflexivos refletindo assim no desempenho do futuro profissional que deseja ser. Logo, a construção da afiliação e preparo do estudante desde o ensino médio (KUH, 2006; OLDS, 2020) poderá facilitar a transição para a universidade assim como a permanência e a integração do estudante a ela. E na universidade adotar amplos programas de permanência para permitir que o estudante possa concluir o curso com um bom aproveitamento (HERINGER, 2012; TINTO, 1999).

4.4.3. CATEGORIA 3 - DEMANDAS CURRICULARES PARA O PRIMEIRO ANO UNIVERSITÁRIO

O interesse em analisar o papel do currículo do curso de graduação no processo de integração à vida universitária, além das ações institucionais, surgiu ao tomar conhecimento de que ele é um dos fatores que pode causar impacto negativo na permanência do discente no ensino superior (TINTO, 1975, 2015; KUH, 2008; BEAN e EATON, 2000; SWAIL, 2003; ANDIFES, 1996). Mas para saber como a organização curricular impacta na integração acadêmica dos estudantes, é necessário pesquisar a relação dos estudantes com o aprender, com o saber e com a universidade (CHARLOT, 2000).

O termo currículo tem origem latina, que significa percurso, um caminho a ser seguido (SAVIANI, 2010). Evidencia-se o currículo como o grande norteador e regulador das práticas docentes, e então é a partir dele que se constituirá a (re) ligação dos saberes.

Portanto, sinaliza-se a importância da IES conhecer os estudantes, pensar e formular de maneira colaborativa ações e estratégias que viabilizem a aprendizagem, permanência e conclusão dos estudantes (SILVA e CEZAR, 2015). Além disso, a reflexão sobre o ensino, o conhecimento e as suas experiências modelam as escolhas e os comportamentos dos estudantes (GRIGSBY, 2009).

Para tal análise, foi necessário conhecer o sentido de aprender para o estudante, a sua opinião sobre o lugar da sua voz no currículo, ou seja, se ele se sentia representado e sujeito de saber como indivíduo dinâmico que aprende de forma integrada com o mundo (CHARLOT, 2000, 2001, 2005, 2009, 2013; PAIVANDI, 2015), os pontos positivos e negativos do currículo na opinião do estudante e as suas sugestões de melhoria para o currículo. Deste modo, foram analisados os seguintes documentos norteadores dos cursos de graduação, no caso do presente estudo, dos cursos de graduação dos estudantes sujeitos da pesquisa, Arquitetura e Urbanismo, Pedagogia / Educação, Psicologia, Farmácia, Gestão Ambiental, Museologia, Serviço Social e Letras Licenciatura: as Diretrizes Curriculares Nacionais -DCNs e os Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior foram imprescindíveis na análise por serem as orientadoras dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação, os parâmetros de referência que norteiam a construção dos programas acadêmicos e as orientações do Governo Federal para a elaboração do planejamento curricular nas IES. E o Projeto Pedagógico de Curso – PPC por ser o instrumento de gestão que, no âmbito acadêmico, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, revela os objetivos educacionais, profissionais, sociais e culturais, os rumos para o curso e o perfil do egresso pretendido. Além disso, define as concepções pedagógicas e metodológicas e as estratégias para o ensino, a aprendizagem e a avaliação, constituindo assim a identidade de um curso que deve estar alinhada aos propósitos da universidade (UNB, 2022). Segundo o “Curso de Formação para a Preparação de Projeto Pedagógico de Curso” (DEG, 2022), o PPC é um instrumento de redução de retenção e evasão. Para diminuir a evasão, é preciso trabalhar o engajamento, o senso de pertencimento e a construção de redes de apoio acadêmico e socioeconômico a partir da melhor elaboração do perfil de egresso, das políticas de atendimento ao discente e das políticas de desenvolvimento institucional no PPC. E para diminuir a retenção, é preciso trabalhar o planejamento da estrutura curricular com os discentes, os docentes e os técnicos administrativos no PPC.

Na UnB, a Coordenação de Acompanhamento de Ensino de Graduação – CAEG, vinculada à Diretoria Técnica de Graduação – DTG, do Decanato de Ensino de Graduação – DEG, é a responsável por auxiliar o Núcleo Docente Estruturante – NDE no processo de elaboração, de reformulação ou de revisão dos PPCs.

O “Documento Orientador para Elaboração, Revisão e Reformulação de PPC” (DEG, 2022) traz orientações referentes aos processos de criação, de reformulação e de revisão dos projetos pedagógicos de cursos de graduação da UnB. Este documento contempla a legislação educacional nacional, as normativas internas da UnB e observa as recomendações descritas no Instrumento de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Tal documento apresenta na sua estrutura os itens recomendados e/ou obrigatórios para compor e organizar as partes do PPC e a lista de apêndices imprescindíveis para plenificar a proposta pedagógica e possibilitar sua análise. Os itens classificados como “obrigatórios” constituem exigência emanada do conjunto da legislação aplicável e os itens classificados como “recomendados” se fundamentam no Instrumento de avaliação do INEP e/ou em convenções acadêmicas que não sejam explicitamente objeto de legislação regulamentadora e são elementos constitutivos que contribuem para a melhor avaliação do curso pelo INEP e aumentam o valor do PPC como documento norteador do curso. A apresentação do “Documento Orientador para Elaboração, Revisão e Reformulação de PPC” (DEG, 2022) anteriormente teve como objetivo informar como funciona a sistemática de construção do PPC na UnB assim como os itens que o compõem.

A partir da categorização (BARDIN, 2016) das respostas dos estudantes sobre o papel do currículo no processo de integração à vida universitária, conseguimos identificar sobre quais itens do PPC eles estavam se referindo e a partir desta identificação os analisamos de acordo com os objetivos da presente pesquisa. Observamos que os estudantes comentaram sobre 03 itens que fazem parte da Organização Didático-Pedagógica do PPC conforme o “Documento Orientador para Elaboração, Revisão e Reformulação de PPC” (DEG, 2022) (Quadro 17).

Quadro 17 - Itens da organização didático-pedagógica do PPC a serem analisados.

Itens da organização didático-pedagógica do PPC a serem analisados
Políticas de Atendimento ao Discente
Estrutura Curricular
Metodologia

Fonte: elaboração da própria autora.

- **Políticas de atendimento ao discente** (tópico recomendado): é a exposição das políticas de atendimento aos discentes, conforme disposto no PDI da UnB por exemplo Programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência, organização estudantil e acompanhamento dos egressos.
- **Estrutura Curricular** (tópico obrigatório): na perspectiva de promoção do efetivo desenvolvimento do perfil profissional específico dentro da área de formação, convém observar, dentre outros princípios: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, flexibilidade, interdisciplinaridade, diversidade, acessibilidade metodológica, articulação teoria-prática, articulação entre os componentes curriculares e inserção de elementos inovadores. Convém detalhar a carga horária nos seguintes itens: componentes curriculares obrigatórios, componentes curriculares optativos, componentes curriculares integrantes de cadeias de seletividade, estágio curricular obrigatório, atividades complementares, atividades de extensão e trabalho de conclusão de curso.
- **Metodologia** (tópico obrigatório ou recomendado): as estratégias diferenciadas e inovadoras; a promoção da aprendizagem com garantia da acessibilidade metodológica; as formas de incentivo à autonomia do discente; a interdisciplinaridade, a articulação teórico-prática e a flexibilidade curricular.

Os estudantes citaram pontos positivos e/ou negativos do papel dos itens da organização didático-pedagógica do PPC no processo de integração à vida universitária os quais estão distribuídos de acordo com cada curso de graduação envolvido na presente pesquisa (Quadro 18).

Quadro 18 - Pontos positivos e negativos de cada curso de graduação.

Cursos	Ponto Positivo	Ponto Negativo
Arquitetura	Estrutura Curricular	Políticas de atendimento ao discente
Pedagogia	Metodologia, Estrutura Curricular	Metodologia, Estrutura Curricular, Políticas de atendimento ao discente
Psicologia	Estrutura Curricular	Metodologia, Estrutura Curricular, Políticas de atendimento ao discente
Farmácia	Estrutura Curricular	Estrutura Curricular, Políticas de atendimento ao discente
Gestão ambiental	Estrutura Curricular	Metodologia, Estrutura Curricular, Políticas de atendimento ao discente
Museologia	Estrutura Curricular	Estrutura Curricular, Políticas de atendimento ao discente
Serviço Social Bacharelado	X	Políticas de atendimento ao discente
Letras Português Licenciatura	Metodologia	Políticas de atendimento ao discente, Estrutura Curricular

Fonte: elaboração da própria autora.

O estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo mencionou que o curso tem componentes curriculares interessantes com conteúdos variados. A estrutura curricular citada como ponto positivo provavelmente se dê por conta da larga abrangência para poder atender o embasamento teórico necessário para a caracterização da identidade profissional do arquiteto e urbanista. Após analisarmos o PPC, verificamos que essa variedade de conteúdos se deve ao fato de existirem dois núcleos de Conhecimento, o Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação e o Núcleo de Conhecimentos Profissionais, e o Trabalho de Curso, abrangendo grande parte da formação do futuro profissional. O estudante mencionou que o curso oferece atividades extra-curriculares, as quais segundo o PPC são as seguintes: Estágio no CANTOAR – Canteiro Oficina de Arquitetura; o Estágio no CEPLAN – Centro de Planejamento Oscar Niemeyer; a participação em projetos de extensão de ação contínua; a participação de atividades do escritório modelo – CASAS; o Estágio na Renzo Piano Workshop Foundation; os Intercâmbios diversos; os Cursos realizados; as Atividades de iniciação científica; as viagens de estudo etc. Percebemos que tais atividades proporcionam a relação entre

ensino, pesquisa e extensão os quais são os pilares que regem a missão e o dever da universidade. Estar num “*curso elitizado*” (FERREIRA, 2007 *apud* HERINGER, 2012) e “*não saber administrar o seu tempo de estudo*” foram as dificuldades mencionadas pelo estudante. Nesta questão, de acordo com o PPC, o curso não oferece políticas de atendimento ao discente, logo a ausência de acolhimento e de apoio pedagógico podem ter um impacto negativo no processo de integração à vida universitária. E a situação de não se sentir representado fica ainda mais forte por não existir uma representação discente com direito de voto, segundo o PPC existe o Fórum do Projeto Político Pedagógico da FAU que é composto por todos os docentes da FAU, os discentes e os técnicos administrativos, mas estes últimos são apenas ouvintes sem direito de voto.

O estudante do curso de Pedagogia mencionou que o curso tem componentes curriculares interessantes e que estão voltados para temáticas atuais. Segundo o PPC, o curso de Pedagogia, viabiliza a formação de profissionais da educação capazes de desenvolverem o exercício competente da docência e da gestão educacional, percebemos assim que os conteúdos curriculares abrangem toda a formação do futuro profissional. Além disso, a carga horária do curso que é de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico contribui para a oferta da diversidade de temáticas que reforçará a formação profissional. A presença de atividades extra-curriculares mencionada pelo estudante se confirma pela grande variedade consideradas, segundo o PPC, tais atividades podem ser: curso de extensão na UnB ou realizado em outras IES/Entidades; participação em cursos e/ou eventos científicos, presenciais ou a distância; organização de eventos científicos na área de educação; apresentação de trabalho em evento científico; trabalho publicado em revista científica; trabalho publicado em jornais/revistas não acadêmicas; participação em projetos comunitários de natureza educativa; estágio não obrigatório (remunerado ou não) como prática pedagógica e participação em atividades de iniciação científica. Algo que nos intrigou foi a questão da ausência da relação entre a teoria e a prática que o estudante mencionou, pois o que o PPC afirma é que existe a articulação teoria e prática, inclusive as 400 horas de prática como componente curricular estão inseridas nas disciplinas distribuídas ao longo do processo formativo. De acordo com o PPC de Pedagogia, os estudantes possuem assento nos colegiados da FE-UnB. Em relação às Políticas de atendimento ao discente, o PPC cita a recepção aos calouros onde os novos estudantes do curso de pedagogia passam por dois momentos: o primeiro, de boas-vindas com o reitor e decanos, e o segundo, quando são apresentados à diretoria da Faculdade de

Educação e aos coordenadores de graduação. Nesses momentos, os ingressantes também recebem orientações sobre a estrutura e a organização acadêmica e administrativa da Universidade e sobre a estrutura do currículo do curso de pedagogia. A Orientação Acadêmica é realizada pela coordenação de graduação por meio de rodas de conversas e pela recepção de calouros, e pela secretaria de graduação que orienta os estudantes sobre os procedimentos administrativos da vida acadêmica. O apoio pedagógico também é função da coordenação do curso que proporciona aos estudantes orientação quanto ao seu desempenho acadêmico e planejamento da vida escolar, bem como sobre os diversos tipos de programas de apoio existentes na UnB, como os programas de moradia estudantil, bolsa de permanência, bolsa alimentação e vale livro. A coordenação também indica o Serviço de Orientação Universitária (SOU) da DASU/DAC. O estudante citou que “enfrentou dificuldade em achar um estágio logo no início do curso” e “conciliar as demandas do estágio com as demandas das disciplinas”. Talvez se existissem ações de acolhimento e de apoio pedagógico a partir do primeiro ano, principalmente em relação à divulgação do estágio não obrigatório, o estudante poderia ter uma visão mais ampliada do que o curso oferece nesse campo. Observamos que há orientação bem estruturada em relação ao estágio obrigatório de acordo com o PPC, inclusive com participação em rodas de conversa, mas não identificamos em relação ao estágio não obrigatório.

O estudante do curso de Psicologia mencionou que o curso insere o estudante nas áreas de atuação desde cedo. Este fato está explícito no PPC quando diz que o curso é composto por um número expressivo de disciplinas optativas que o torna mais aberto. Além disso, apresenta uma diversidade de temas que estão distribuídos nos seus 12 eixos estruturantes da formação do profissional e que permitem ao estudante lidar com conteúdos da Psicologia na teoria e na prática em diferentes contextos de atuação. Apesar do estudante ter dito que não há muita oferta de atividades extra-curriculares, encontramos o contrário no PPC, o qual cita que tais atividades são compostas por nove atividades: participação em políticas públicas; participação em órgãos colegiados do Instituto de Psicologia; publicação submetida ou no prelo; participação em minicursos; participação no Programa de Iniciação Científica; participação no Programa de Educação Tutorial (PET); participação na *Praxis Consultoria Júnior em Gestão de Pessoas*; participação em congressos e eventos científicos, e participação em discussões de filmes e livros – em eventos programados com esses objetivos. Interessante observar que há o incentivo à representação discente dentro das próprias atividades extra-curriculares,

“participação em órgãos colegiados do Instituto de Psicologia”. Em relação às dificuldades encontradas, o estudante citou *“morar longe do campus”* e *“possuir um repertório diferente dos estudantes de escolas particulares que são a maioria no curso de psicologia”*, tal questão está relacionada a não oferta de políticas de atendimento ao discente. O PPC apenas menciona que a orientação acadêmica é oferecida, mas não detalha como e qual é o tipo de ação, mas há a conscientização de que a orientação acadêmica tem mostrado contribuição para melhorar o índice de reprovação e de estudantes sob condição. O estudante acrescentou que alguns componentes curriculares não são tão bem explicados principalmente nos semestres finais do curso. Observamos também neste ponto que a ausência de ações de acolhimento e apoio pedagógico pode trazer um impacto negativo no processo de integração à vida universitária. Mas, observamos que há a existência de uma ação de apoio pedagógico inserida nas atividades extra-curriculares que é a participação em discussões de filmes e livros.

O estudante do curso de Farmácia mencionou que encontrou dificuldades ao fazer componentes curriculares compartilhados com outros cursos. Após analisarmos o PPC do curso de Farmácia, identificamos que há disciplinas que são compartilhadas desde o primeiro semestre do curso com outros departamentos como por exemplo Ciências Exatas - Química Inorgânica Aplicada à Farmácia, Ciências Sociais e Humanas - Epidemiologia Descritiva, Ciências Sociais e Humanas - Saúde e Sociedade I, Ciências Sociais e Humanas Integrador Seminário Integrativo I, Ciências Exatas - Físico-química Aplicada à Farmácia, Ciências Exatas - Química Orgânica Aplicada à Farmácia I, Ciências Sociais e Humanas - Epidemiologia Analítica, Ciências Sociais e Humanas - Aprimoramento da Performance Comunicativa: Atividade Prática 2, Ciências Sociais e Humanas Integrador Leitura e produção de textos acadêmicos, Ciências Sociais e Humanas - Saúde, Ambiente e Trabalho. Observamos que tais disciplinas estão concentradas nas áreas de exatas e humanas, e isso nos levou a crer que tais dificuldades mencionadas pelo estudante podem estar relacionadas à uma possível defasagem da formação anterior em química, física, leitura e produção textual. Dificuldades que poderiam ser solucionadas com a ajuda de ações de políticas de atendimento ao discente, como o apoio pedagógico, algo que não é mencionado no PPC assim como as ações de acolhimento. Outro ponto que tais ações poderiam ter ajudado caso existissem é o sentimento de pertencimento do estudante, pois ele mencionou que *“precisou encontrar pessoas ou um grupo que se encaixasse com a sua realidade de vida”*. Algo positivo mencionado pelo estudante foi que *“aprendeu a*

gostar de alguns componentes curriculares com a ajuda dos professores”. Observamos aqui o importante papel dos docentes no processo de integração à vida universitária. A ausência de informação sobre as atividades extra-curriculares também foi citada pelo estudante, fato esse que não está de acordo com o PPC que cita a participação em cursos, minicursos, oficinas, seminários, aulas inaugurais, semanas, simpósios, congressos, colóquios, encontros e outros eventos, a realização de estágios extracurriculares de ensino em agências, órgãos e laboratórios governamentais, farmácias magistrais, drogarias e hospitais públicos ou privados e laboratórios de análises clínicas e hemocentros como atividades extra-curriculares. Além destas, o curso também inclui o estudante em atividades de pesquisa as quais são consideradas como atividades extra-curriculares: participação em projetos institucionalizados de pesquisa; publicação de trabalhos científicos e a realização de estágios extracurriculares de pesquisa científica.

O estudante do curso de Gestão Ambiental mencionou que teve facilidade com os componentes curriculares da área de humanas, mas encontrou dificuldade com a carga alta de leitura. Segundo o PPC, foram criadas disciplinas em inúmeros cursos integrando a questão ambiental aplicada à diferentes áreas de conhecimento. Surgiram assim as disciplinas de Direito Ambiental, Economia e Meio Ambiente, Antropologia Ecológica, Psicologia Ambiental, Saúde Ambiental, Engenharia Ambiental, Geologia Ambiental, Sociologia Ambiental, Filosofia do Meio Ambiente, Ecologia aplicada à Gestão Ambiental, entre tantas outras. Percebemos que tais disciplinas exigem alta carga de leitura e talvez a dificuldade mencionada pelo estudante pode estar relacionada à uma possível defasagem da formação anterior na língua portuguesa e leitura. Pensamos que poderia não existir ações de apoio ao discente, mas pelo contrário, encontramos no PPC que o curso trabalha as seguintes ações de permanência: uma avaliação pedagógica que deve ser uma operação sistemática e contínua de recolhimento de informações (sobre os estudantes e seu desempenho, interesses e características; sobre as atividades sugeridas e os objetivos a serem alcançados; uma avaliação diagnóstica da motivação dos estudantes para trabalhar com as questões pertinentes ao curso, através de questionários semiestruturados; oficinas de trabalho para colocar o estudante, ao longo do curso, em nível adequado de entendimento do perfil do egresso do curso; um questionário para levantamento da situação sócio-econômica dos estudantes, formação escolar e época de conclusão do ensino médio com o objetivo de traçar o perfil discente, tal questionário servirá de base para as demais avaliações que serão realizadas em parceria com o Centro

Acadêmico; um questionário anual sobre grau de satisfação dos discentes, sua relação com o curso e avaliação global do mesmo, da qualidade do corpo docente, do horário de funcionamento, da carga horária e características do curso cujo objetivo é oferecer informações sobre a relação professor- estudante e a qualidade do saber adquirido. Acreditamos que ações de acolhimento oferecidas no primeiro ano poderiam solucionar questões como o “*não saber administrar o tempo*” e a ausência de informação sobre o que o curso oferece por exemplo a oferta de atividades extra-curriculares, dificuldades estas também mencionadas pelo estudante, fatos estes que não estão de acordo com o PPC que elenca os Projetos de Iniciação Científica, Projetos de Pesquisa, Projetos de Extensão, eventos de caráter técnico-científico e Estágios não-obrigatórios como atividades extra-curriculares.

O estudante do curso de Museologia ressaltou que o curso é interdisciplinar e integra com outros cursos para possibilitar o estudante concluir o curso com mais de 1 diploma. Característica esta que está mencionada no PPC que menciona que o curso foi concebido como um curso interdisciplinar, seu formato é um consórcio com o Departamento de Antropologia (DAN), de Artes Visuais (VIS/IDA), de História (HIS) e a própria Faculdade de Ciência da Informação (FCI) por meio de parceria com os cursos de Biblioteconomia e Arquivologia. Já as ações de apoio ao discente, o PPC cita a semana de boas-vindas; a aula inaugural e o primeiro encontro entre a coordenação, professores do curso e calouro no qual as dúvidas e dificuldades dos estudantes postadas no portal do curso são sanadas. Além destas ações, o curso segue as instruções do Decanato de Graduação no sentido de selecionar um professor da área com experiência para ministrar a disciplina de Introdução à Museologia como parte da política de manutenção e permanência dos estudantes no Curso. Para o acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes, o PPC cita as ações desenvolvidas pelo DEG e o Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) - DAIA/DEG, já no âmbito do Curso de Museologia, professores e coordenação estão atentos ao desempenho acadêmico de seus estudantes e logo identificada a necessidade, a Coordenação entra em contato com o Serviço de Orientação Universitária. A orientação acadêmica e o apoio pedagógico são realizados pela coordenação de graduação por meio de rodas de conversas e recepção de calouros. Fazemos aqui uma crítica à informação desatualizada do PPC, pois o SOU foi substituído pelo CoEduca/DASU/DAC. O curso oferece como atividades extra-curriculares aquelas relacionadas à pesquisa e à extensão, atividades de natureza cultural, administrativas e

políticas, cursos de extensão, palestras, exposições, seminários, congressos, oficinas e projetos. Importante ressaltar que o estudante citou que o curso não oferece atividades extra-curriculares. Como dificuldades destacou “*morar longe*” e a “*defasagem do ensino médio*” que o fez “*buscar conhecimento e entendimento fora do conteúdo passado pelos professores para conseguir ter um rendimento melhor nas disciplinas*”. Com isso, percebemos que as ações de apoio ao discente mencionadas no PPC não estão sendo suficientes para atender as demandas dos estudantes, sendo necessário assim ações de acolhimento e apoio pedagógico mais específicas e a partir do primeiro ano.

O estudante do curso de Serviço Social não soube informar se o curso oferece atividades extra-curriculares. Mas, de acordo com o PPC, são consideradas atividades extra-curriculares todas as atividades teórico-práticas que proporcionam o enriquecimento extra-curricular e que estão relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e contemplam aspectos relevantes da formação do estudante, como: apresentação de trabalhos científicos em eventos, publicação de artigos e trabalhos científicos em periódicos e ou anais de congresso e eventos similares, publicação de resenhas e resumos científicos em periódicos e ou anais de congresso e eventos similares, minicursos, oficinas, cursos de média ou longa duração de natureza presencial, participação em seminários, encontros, conferências, simpósio e congressos nacionais e internacionais, atividade de extensão. O PPC também menciona ações de apoio e orientação ao discente, como o acompanhamento dos estudantes que é realizado pela coordenação. Mas, acreditamos que sejam necessárias ações de apoio ao discente que atendam demandas estudantis mais específicas, como o apoio pedagógico já a partir do primeiro ano já que o estudante ressaltou que teve “*dificuldade em abandonar todos os "vícios" do ensino médio e começar a compreender o estudo de outra forma*”.

O estudante do curso de Letras Português Licenciatura mencionou que o curso oferece atividades extra-curriculares. De acordo com o PPC, o Curso cita como atividades extra-curriculares: seminários, congressos, encontros de pesquisa, projetos de pesquisa coletivos, atividades de Iniciação Científica, atividades de extensão, atividades científico-culturais, entre outras, e ações do DEG e DEX como a monitoria, o PET, o UnBIdiomas e a participação em cursos de extensão. As ações de apoio ao discente não foram mencionadas no PPC. Algo preocupante, pois segundo o estudante “*foi preciso buscar disciplinas além das que eram obrigatórias,*” e “*Disciplinas na área da educação e da escrita. Assim, eu consegui me integrar melhor na universidade*”. Nesta última fala,

percebemos claramente que a defasagem da formação anterior pode causar um impacto negativo no processo de integração à vida universitária e ao sentimento de pertencimento. A oferta de ação de acolhimento também poderia solucionar dificuldades como a mencionada pelo estudante *“tive muita dificuldade de me envolver com os demais colegas e de administrar o meu tempo entre faculdade e trabalho”*.

Apesar de estar no Art. 93 do Regimento Geral 2022 de que “a orientação acadêmica nos cursos regulares de graduação tem como objetivo fornecer ao estudante as informações e as recomendações necessárias ao bom desenvolvimento de seus estudos durante sua permanência no curso”, percebemos após a análise dos PPCs, que alguns cursos passam a responsabilidade das ações de acolhimento e de apoio pedagógico para os decanatos, já que eles próprios não oferecem tais ações. E a ausência da orientação acadêmica teve um impacto negativo no processo de integração à vida universitária de 07 dos estudantes participantes da presente pesquisa.

Em relação em ter voz ativa dentro da universidade, os estudantes mencionaram novamente os coletivos como lugar de participação, *“Inserido nas políticas públicas”*, *“Existem os conselhos que tem a vaga do discente ali para ele, entretanto os alunos não sabem muitas vezes que podem ocupar esse espaço de fala! As reuniões não são tão públicas quanto parece ou pelo menos não dão tanta visibilidade para nós em questão de datas, por exemplo”*, *“DCE”*, *“Conselho estudantil”*, *“CA”*, *“DDS/DAC”*, *“No fórum estudantil”*, *“grupos de pesquisas”*. Um ponto que merece destaque é a falta de divulgação destes espaços dentro da universidade, algo já mencionado anteriormente na presente análise, como podemos observar nas seguintes falas, *“entretanto os alunos não sabem muitas vezes que podem ocupar esse espaço de fala!”*, *“As reuniões não são tão públicas quanto parece ou pelo menos não dão tanta visibilidade para nós em questão de datas, por exemplo”*. Por outro lado, a DDS/DAC foi mencionada como espaço de voz ativa estudantil. Já o lugar da sua voz no currículo, ou seja, se eles se sentiam representados e sujeitos de saber como indivíduos dinâmicos que aprendem de forma integrada com o mundo (CHARLOT, 2000, 2001, 2005, 2009, 2013; PAIVANDI, 2015), os estudantes não comentaram a respeito.

O sentido de aprender na opinião dos estudantes, é conhecimento, é compartilhar, ter contato com novas experiências e adquirir algo para se tornar melhor, *“Ganhar conhecimento”*, *“Aprender é possível e é um descortinar de novas experiências e vivências”*, *“Repassar o conhecimento para ter mais e mais pessoas que saibam de*

informações corretas e de fontes confiáveis”, “Para tornar ambientes de convivência melhores”, “Sair do ciclo da ignorância e pobreza”, “Conhecimento não se joga fora, então até o último dia de vida a pessoa pode buscar saber das coisas pois pode ser útil”, “Se tornar um melhor ser humano”, “Aprender, para mim, é uma atividade constante onde precisamos nos reinventar todo o tempo”. Podemos perceber nessas falas que o aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da história do indivíduo e em condições de tempos diversas, com a ajuda de outras pessoas que ajudam a aprender (CHARLOT, 2000). Além disso, o aprender não ficou restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo (CHARLOT, 2000 *apud* TRÓPIA e CALDEIRA, 2011). Ponto importante é relacionar o saber ao status social, ou seja, como algo que edifica o homem e o qualifica dentro da sociedade, *“Sair do ciclo da ignorância e pobreza”, “Conhecimento não se joga fora, então até o último dia de vida a pessoa pode buscar saber das coisas pois pode ser útil”.*

Ao serem questionados sobre sugestões de melhoria para o currículo e para o curso de graduação, os estudantes citaram alguns “Princípios Orientadores da Organização Curricular” segundo o PPPI (UNB, 2018), como a Acessibilidade, a Diversidade, a Contextualização, a Flexibilidade, a Interdisciplinaridade e a Transversalidade (Quadro 19).

Quadro 19 – Princípios Orientadores da Organização Curricular que devem ser melhorados segundo os estudantes.

Curso	Princípio Orientador da Organização Curricular
Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> Contextualização: <i>“Eu acho que poderia ter ferramentas melhores para a inserção de extensões no currículo”.</i> Flexibilidade: <i>“diminuição de créditos por semestre no início da graduação e também uma ferramenta mais intuitiva para encontrar estágios obrigatórios”.</i> Interdisciplinaridade e Transversalidade: <i>“Seria interessante ter um maior aprofundamento, como matérias de tópico, que não sejam na área de clínica e extensões que não sejam voltadas para o aprendizado”.</i>
Farmácia	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilidade: <i>“Inovar e trazer mais modernidade nos tópicos abordados”.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade: <i>“Separar turmas de ciências exatas”</i>.
Gestão Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade e Acessibilidade: <i>“Sei que o curso é noturno, mas poderia ter mais algumas aulas em outros horários”</i>.
Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização e Acessibilidade: <i>“Estar atento às demandas reais de quando a gente sai da universidade”, “A melhoria do curso seria fazê-lo um curso integral de verdade. Pela manhã teoria a tarde prática, desde o primeiro semestre e fazer um curso noturno mais abrangente também. Abarcar o todo! Sairíamos mais capacitados!”, “Mais práticas”</i>.
Letra Português Licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinaridade: <i>“Gostaria que houvesse mais disciplinas obrigatórias para a área de educação”</i>. • Diversidade e Acessibilidade: <i>“Mais eventos que pudessem acolher os alunos nos primeiros semestres, ajudando a criar laços entre os alunos e entre a universidade”</i>.

Fonte: elaboração da própria autora.

Os Princípios Orientadores da Organização Curricular segundo o PPPI (UNB, 2018) são princípios epistemo-metodológicos que estão em consonância com a formulação das DCNs e orientam a organização curricular dos cursos de graduação da UnB. A Interdisciplinaridade permite ultrapassar as fronteiras disciplinares, o que possibilita tratar, de forma integrada, tópicos, temáticas e eixos integradores às diversas áreas do conhecimento. É um princípio fundante e contrapõe-se à fragmentação, à homogeneidade e à linearidade no currículo. Com fundamento nos pressupostos de Paulo Freire (2011 *apud* UNB, 2018), a Interdisciplinaridade reconhece o conhecimento como um processo de construção e reconstrução do mundo, alcançado por meio de uma visão ampla da realidade. Já a Transversalidade busca a aproximação entre a realidade e a ciência, materializada no processo de construção do conhecimento pela inserção de temas da vida cotidiana na estrutura curricular e tem como objetivo atender os desafios contemporâneos ou as problematizações atuais dos diferentes campos de conhecimento. Segundo Veiga (2004 *apud* UNB, 2018), a Contextualização ou Tematização dá sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas de conhecimento, superando, assim, o ensinar, o aprender, o pesquisar e o avaliar apenas pela necessidade acadêmica além disso dá sentido social aos conhecimentos, conceitos e procedimentos metodológicos. A

Flexibilidade capta a complexidade que “significa dar abertura para a atualização de paradigmas científicos, diversificação de formas de produção de conhecimento e desenvolvimento intelectual e profissional” (VEIGA, 2004 *apud* UNB, 2018). A Diversidade vincula-se à ideia de emancipação humana e social e o conceito de diferença e, por consequência, os de igualdade e desigualdade, são fundamentais para a compreensão da diversidade. E a Acessibilidade orienta as políticas e as ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes.

5. REFLETIR SOBRE O AGORA PARA CONTRIBUIR COM O AMANHÃ

Segundo alguns autores como Tinto (1975, 1994), Kuh (2008), Bean e Eaton (2000), Swail (2003), Almeida e Soares (2001), Coulon (2017) e Sacristán (1997) dentre outros, os problemas com a permanência discente no ensino superior abrangem múltiplos fatores, como por exemplo as características pessoais do estudante, as características demográficas ou pré-universitárias (sexo, renda, cor da pele, idade, educação da família etc.), características da instituição (organização administrativa e acadêmica, currículo), experiências acadêmicas (tempo dedicado aos estudos, créditos de disciplinas cumpridos, atividades extracurriculares) e experiências não acadêmicas dos estudantes (responsabilidades domésticas, trabalho, lazer, esportes etc.).

Após a análise das produções acadêmicas categorizadas durante o Estado do Conhecimento, podemos perceber que elas se referem aos temas “Transição do Ensino Médio para o Ensino Superior” e “Processo de Adaptação à Vida Universitária” como questões que estão ligadas mais ao nível da relação interpessoal envolvendo aspectos psicológicos, socioculturais e psicossociais típicos da vida estudantil. Ou seja, as características pessoais do estudante, as características demográficas ou pré-universitárias, experiências acadêmicas e experiências não acadêmicas dos estudantes foram trabalhadas nas pesquisas categorizadas. O papel do ensino médio também foi colocado em discussão por alguns autores que consideram a importância de uma formação de qualidade anterior ao ingresso na universidade. Mas, a questão das ações institucionais de transição e de permanência e do impacto da organização curricular e o processo de integração à vida universitária não foram localizadas em nenhum trabalho.

Logo, percebemos que as questões institucionais foram menos problematizadas, causando assim o surgimento de lacunas (ROMANOWSKI e ENS, 2006) no campo de estudo. E tais lacunas constituíram justamente na preocupação que está descrita no objetivo geral da presente pesquisa que foi a necessidade de se analisar o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação no processo de integração à vida universitária. Tendo como *locus* de pesquisa a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF e a Universidade de Brasília-UnB.

E o que pressupôs tal objetivo foi em acreditarmos que “A não participação em ações institucionais de transição para o ensino superior assim como de permanência e um currículo de graduação não centrado no sujeito que aprende podem desempenhar um papel negativo no processo de integração à vida universitária”. Pressuposto esse que delineou todo o percurso da pesquisa desde os seus questionamentos e seus achados até as suas reflexões.

Os 03 eixos teóricos que orientaram a pesquisa foram os seguintes: “A transição para o ensino superior e a permanência nele: ações institucionais para evitar uma democratização desencantada”, “As ações institucionais e o processo de integração à vida universitária: um novo olhar pedagógico” e “O currículo e o processo de integração à vida universitária”.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e utilizamos o Estado do Conhecimento que teve como recorte temporal, o período entre o segundo semestre de 2013, semestre marcado pelo primeiro edital de vestibular da Universidade de Brasília que ofertou a opção de ingresso por cotas sociais, até segundo semestre de 2019.

Estudantes egressos da rede pública de ensino do Distrito Federal, cujo ingresso na Universidade de Brasília se deu por meio da política de cotas sociais¹⁹, as Gestões da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF e da Universidade de Brasília-UnB formaram o grupo de sujeitos da pesquisa.

O método de pesquisa escolhido foi o estudo de caso. Como técnicas para coleta de dados, decidimos pela análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos, pela entrevista semiestruturada e pelo questionário. O tratamento dos dados se deu pela análise do conteúdo defendida por Bardin (2016), da qual foram construídas 03 categorias de análise: “Demandas de ações institucionais para o primeiro ano universitário”, “Variáveis que interferem no processo de integração à vida universitária” e “Demandas curriculares para o primeiro ano universitário”.

Na categoria de análise “Demandas de ações institucionais para o primeiro ano universitário”, foi realizado um mapeamento das ações institucionais desenvolvidas tanto pela UnB quanto pela SEEDF com o objetivo de entender o *lócus* de construção e para

¹⁹ Estudantes de baixa renda familiar que cursaram o ensino médio, em completude, em instituições públicas de ensino. A legislação atual prevê que 50% das vagas em instituições públicas devem ser reservadas aos cidadãos abrangidos pela lei de cotas, sendo os outros 50% destinados à ampla concorrência – pessoas sem direito às cotas. Dos 50% das vagas reservadas, 25% são destinados a alunos com renda familiar bruta total menor do que 1,5 salário-mínimo e os outros 25% a alunos com renda familiar bruta total maior que 1,5 salário-mínimo.

evitar a superposição entre elas (HONORATO, HERINGER, VARGAS, 2014 *apud* HERINGER, 2018), ou seja, identificar sobre quais esferas (HONORATO, HERINGER, VARGAS, 2014 *apud* HERINGER, 2018) elas se concentravam, quais departamentos as ofertavam, quais profissionais estavam envolvidos no seu desenvolvimento e por fim identificar as ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas em parceria entre as duas instituições e de permanência, ou seja, para evitar o sentimento de exclusão (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998) e manter o estudante em seu espaço acadêmico, assim como analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa. O mapeamento das ações de transição para o ensino superior desenvolvidas em parceria entre a SEEDF e a UnB se deu primeiramente pela entrevista realizada com as gestões, pelo questionário aplicado junto aos estudantes e pela busca nos sites das instituições. Em seguida, fizemos a análise documental do currículo e do projeto político pedagógico dos cursos de graduação nos quais os estudantes participantes estavam cursando, e dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs dos 40 Centros de Ensino Médio – CEMs da SEEDF.

Esta categoria de análise nos trouxe fatos importantes a serem considerados pela gestão como a presença de poucas ações de parceria entre as unidades administrativas²⁰ (Decanatos) e entre as unidades administrativas (Decanatos) e unidades acadêmicas²¹ (os Institutos e as Faculdades) dentro da própria UnB (FONAPRACE, 2005); o baixo número de ações de transição desenvolvidas em parceria entre a UnB e a SEEDF; o baixo número de ações desenvolvidas pela UnB com vistas em solucionar a defasagem acadêmica oriunda da formação anterior, fato este demandado pelos estudantes que não citaram nenhuma participação em ações referentes às esferas acadêmica e de acolhimento, apesar de demandarem ações institucionais principalmente relacionadas à defasagem do ensino médio; a descontinuidade da oferta de ações de permanência pela UnB; a necessidade de um projeto de ação de apoio pedagógico (HERINGER, 2018; VARGAS e HERINGER, 2017) institucionalizado com oferta de ações diversas para atender demandas estudantis específicas.

Como demandas de ações institucionais para o primeiro ano universitário, os estudantes solicitaram ações de acolhimento e de apoio pedagógico durante os dois

²⁰ Unidades Administrativas: Reitoria (Decanatos, Procuradoria Jurídica; Auditoria; Ouvidoria; Conselho Universitário, Assessorias), unidades acadêmicas, centros, conselhos superiores e órgãos complementares (UNB, 2022).

²¹ Unidades Acadêmicas: os Institutos e as Faculdades (UNB, 2022).

primeiros semestres da universidade (TINTO, 1975, 1986, 1987, 1993; LISCIANDRO *et al.*, 2020; SACRISTÁN, 1996, 1997; ALMEIDA e CRUZ, 2010; ALMEIDA *et al.*, 2000; FRICK *et al.*, 2009) que trabalhassem com a defasagem do ensino médio para aperfeiçoar problemas acadêmicos relacionados à escrita e leitura do ensino médio e com o letramento acadêmico (BEAN, 1980; WELLER, 2014; HERINGER, 2015; HERINGER e HONORATO, 2015) assim como uma semana de adaptação ou uma disciplina que explicassem o ambiente e as ações existentes da UnB. Solicitaram também ações que promovessem um ambiente acadêmico menos formal e com mais diálogo, reforçando assim a necessidade dos estudantes de serem ouvidos e levados em consideração como sujeitos parte do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à SEEDF, evidenciou-se a falta de articulação de um projeto institucionalizado de ações de transição construído em parceria entre a escola e universidade (SACRISTÁN, 1996; KEUP, 2015; PAIVANDI, 2020; TINTO, 1987); a falta de articulação de um projeto de ações de transição dentro de uma mesma escola; a predominância de ações voltadas para os exames de acesso ao ensino superior PAS e ENEM e de ações voltadas para o mundo do trabalho; pouca oferta de ações de transição para o ensino superior (BORGES e SILVA, 2017; SALES, 2014; WELLER, 2014); predominância de informações de continuação de estudos direcionada apenas para a educação profissional e não para o ensino superior.

Observamos também a mobilização (CHARLOT, 2013) dos estudantes em irem atrás dos seus interesses para entrarem no processo de aprendizagem, situação esta que apresentou um significado positivo para eles ao longo do processo de transição e de integração à vida universitária.

A categoria de análise “Variáveis que interferem no processo de integração à vida universitária” mostrou através das respostas do questionário aplicado junto aos estudantes participantes da pesquisa, como se deu o seu processo de integração à vida universitária, ou seja, quais foram as facilidades e as dificuldades enfrentadas durante esse percurso, e quais demandas na opinião do estudante que deveriam existir para ajudar na construção desse processo. Como a construção do percurso na universidade nem sempre é linear (WELLER e PFAFF, 2015), a construção do sentimento de pertencimento se deu de diferentes maneiras e foi um longo e difícil processo para alguns estudantes. De acordo com o que foi exposto, algumas variáveis facilitaram a construção do processo de integração à vida universitária, mas outras dificultaram o processo. Pertencentes ao grupo

das primeiras, podemos mencionar o papel acolhedor dos colegas, do grupo de pesquisa, dos veteranos, dos colegas e dos professores (VIGOTSKI, 2008). Em relação ao segundo grupo, temos a falta de articulação na divulgação de ações de permanência dentro da comunidade acadêmica da UnB e a ausência de ações institucionais de apoio pedagógico e de acolhimento a partir do primeiro ano universitário (TINTO, 1975; KUH, 2008; BEAN e EATON, 2000; SWAIL, 2003; ALMEIDA *et al.*, 2000). Diante dessas variáveis, seria interessante a gestão da UnB refletir sobre o seu papel institucional, social e acolhedor, e construir dados mais eficientes sobre os sujeitos estudantes desde o primeiro ano já que as formas de aprendizagem estão mais centradas no sujeito, sujeitos com diferentes trajetórias pessoal, social e acadêmica (BEAN, 1980; MELO *et al.*, 2021; PAIVANDI, 2020).

A categoria de análise “Demandas curriculares para o primeiro ano” mostrou através das respostas do questionário aplicado junto aos estudantes participantes da pesquisa, como a organização curricular impactou no processo de integração à vida universitária (TINTO, 1975, 2015; KUH, 2008; BEAN e EATON, 2000; SWAIL, 2003; ANDIFES, 1996), para isto foi necessário pesquisar a relação dos estudantes com o aprender, com o saber e com a universidade (CHARLOT, 2000, 2001, 2005, 2009, 2013; PAIVANDI, 2015).

Para completar as informações, realizamos também a análise documental dos PPCs e dos currículos dos cursos de graduação nos quais os estudantes participantes estavam cursando. A partir da categorização (BARDIN, 2016) das respostas dos estudantes sobre o papel do currículo no processo de integração à vida universitária, conseguimos identificar os seguintes itens que fazem parte da Organização Didático-Pedagógica do PPC conforme o “Documento Orientador para Elaboração, Revisão e Reformulação de PPC” (DEG, 2022): Políticas de Atendimento ao Discente como por exemplo ações de acolhimento, Estrutura Curricular e Metodologia.

As demandas curriculares dos estudantes para o primeiro ano universitário foram melhorias relacionados aos 03 itens acima citados: nas Políticas de atendimento ao discente, os estudantes sugeriram ações de acolhimento; na Metodologia sugeriram ações inovadoras e de incentivo à autonomia do discente dentre outras; e na Estrutura Curricular sugeriram ações de acolhimento e de apoio pedagógico a partir do primeiro ano, articulação teoria e prática, representação discente, melhor divulgação das ações desenvolvidas nos cursos, dentre outras.

O aprender para os estudantes é exercer uma atividade em situação (CHARLOT, 2000). Além disso, o aprender não ficou restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo (CHARLOT, 2000 *apud* TRÓPIA e CALDEIRA, 2011).

Ao serem questionados sobre sugestões de melhoria para o currículo e para o curso de graduação, os estudantes citaram alguns Princípios Orientadores da Organização Curricular segundo o PPPI (UNB, 2018), como a Acessibilidade, a Diversidade, a Contextualização, a Flexibilidade, a Interdisciplinaridade e a Transversalidade.

No decorrer da pesquisa, obtivemos evidências para constatar o que estava descrito no seu pressuposto de que a não participação em ações institucionais de transição para o ensino superior assim como de permanência e um currículo de graduação não centrado no sujeito que aprende podem desempenhar um papel negativo no processo de integração à vida universitária.

Constatamos também a necessidade de desenvolver um projeto de ações de transição para o ensino superior, de permanência e de apoio pedagógico institucionalizado para todos os estudantes (PEREIRA, 2017; MENEZES, 2012 *apud* HERINGER, 2018), que viabilize a igualdade de oportunidades e contribua para a melhoria do desempenho acadêmico. É necessário fazer um trabalho de análise crítico-reflexiva do levantamento de demandas e, a partir daí, construir as estratégias institucionais, trabalho este que deve ser realizado por uma equipe multiprofissional (PAURA, 2012; SANTOS, 2019 e DIAS, 2021; PERON, 2019). Apesar de constituir um dos princípios da política de acolhimento integrado aos discentes da UnB, percebemos que o apoio pedagógico da UnB é uma ação que ainda não possui uma identidade institucional definida.

Segundo Tinto (1975, 1986, 1987), a Educação Superior deve ser vista como a integração entre a vida acadêmica e a vida social. Por isso, é importante o desenvolvimento de ações institucionais de permanência que acolha o estudante nesse novo universo acadêmico e o proporcione o sentimento de pertencer e de engajamento desde o início do seu curso, integrando-o assim academicamente desde o primeiro ano.

Acreditamos que a presente pesquisa possa colaborar ao reforçar a importância de desenvolver tais ações institucionais e de construir uma organização curricular da graduação que vai além da sala de aula e que tenha o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem (COULON, 2008) e que tenham as suas vozes ouvidas e não silenciadas (BERNSTEIN, 1996; ASTIN, 1993; RODRÍGUEZ, 2013; BORGES, 2012;

SACRISTÁN, 2017; SWAIL, 2003; GRIGSBY, 2009; TINTO, 2015; ZEPKE, 2015; TESSEMA *et al.*, 2012).

Reforçamos também alguns fatores como a troca de “tópico recomendado” para “tópico obrigatório” do item “Políticas de atendimento ao discente” da Organização Didático-Pedagógica do PPC da UnB, pois é um item que é um dos requisitos para se fazer a avaliação do curso, então se os estudantes não apresentarem um bom desempenho acadêmico devido à defasagem da formação anterior consequentemente afetará a nota do curso, logo há a necessidade de exigir dos cursos um acompanhamento estudantil mais eficiente na perspectiva da promoção do desempenho social, cultural e também acadêmico assim como o desenvolvimento de ações de apoio pedagógico e de acolhimento; o equilíbrio e diversidade na oferta das ações institucionais e a reflexão sobre a cultura institucional e o papel da universidade dentro da comunidade acadêmica.

A progressão na trajetória acadêmica deve ser feita ao longo da vida estudantil passando por todos os níveis escolares, e não deve ser diferente entre o ensino médio e o ensino superior. Pois, mesmo sendo etapas diferentes e com características próprias, é necessário que se crie uma *ponte* para que assim o estudante almeje a possibilidade de continuar os seus estudos, tendo a chance assim de progredir nas transformações que a educação oferece e de transitar pelas diferentes *peças* que compõem o *mosaico* do sistema educacional (SACRISTÁN, 1997). Mas, sempre tendo como base o respeito às fases (SACRISTÁN, 1996, 1997) ou aos *tempos* (COULON, 2008) que são vivenciados pelos estudantes no processo de integração à vida universitária e que são essenciais para o desenvolvimento do seu novo *habitus* escolar, o *habitus* (COULON 2008) universitário que contribuirá para a construção da sua condição de estudante universitário no qual o possibilitará adquirir novos saberes com vistas a sua permanência e ao seu sucesso acadêmico.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P., GUISANDE, A. A. & PAISANA, J. **Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano**. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Braga, n.1, 2007, p. 207-220.

ALMEIDA, L. S., GUISANDE, M. A., & FERREIRA, A. I. **Inteligência: perspectivas teóricas**. Coimbra: Almedina, 2009.

ALMEIDA, L. S. **Transição, Adaptação Académica e Êxito Escolar no Ensino Superior**. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Coruña, ano 11, v. 15, n. 2, 2007.

ALMEIDA, L.S.; VASCONCELOS, R.; MENDES, T. **O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na universidade do Minho**. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educacion, Coruña, ano 12, v. 16, n.1, 2, 2008.

ALMEIDA, L. S., FERREIRA, J. A., SOARES, A. P. Questionário de Vivências Académicas (QVA e QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Orgs.), **Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003. Pp. 113-130.

ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P.; FERREIRA, J. A. **Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários**. Avaliação Psicológica, v.1, n.2, p.81-93, 2002.

ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. C. Transição para a universidade: apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). In: SILVA, B. D., ALMEIDA, L. S. (Orgs.). **Actas do VI Congresso Galaico – Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2001. Pp. 899-809.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A.P.; FERREIRA, J. A. **Transição e Adaptação à Universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (AVA)**. Revista Psicologia, v. XIV, n.2, p. 189-208, 2000.

ALMEIDA, L.S; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. **Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r)**. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIII, n. 3, p. 181-207, 1999.

ALMEIDA, A., CRUZ, J. **Transição e Adaptação Acadêmica: reflexões em torno dos alunos do primeiro ano da Universidade do Minho**. Actas do Congresso Ibérico, 2010.

ANDIFES, A., ABRUEM, A., & SESu/MEC, S. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, A. M., ALMEIDA, L. S., FERREIRA, J. A., SANTOS, A. A., NORONHA, A. P., & ZANON, C. **Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário**. Psicologia, Educação e Cultura, 18(1), 2014, 131-145.

ARAÚJO, Josimeire de Omena. **O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ASSIS, Anna Carolina Lili de, SANABIO, Marcos Tanure, MAGALDI, Carolina Alves, MACHADO, Carla Silva. **As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras**. Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 125-146, Edição Especial, 2013.

ASTIN, A.W. **What matters in college? Four crucial years revisited**. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. P.1-105.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. **“Não havia outra saída”:** percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF* (Impr.), Itatiba, v. 14, n. 1, Abr. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Roseane de Almeida. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BEAN, J. P., EATON, S. A psychological model of college student retention. In Braxton, J. M. (Ed.), **Reworking the departure puzzle: new theory and research on college student retention**. Nashville: University of Vanberbilt Press, 2000.

BEAN, J. **Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition**. *Research in Higher Education*. Volume 12, 1980, pp.155–187.

BEATRICI, Alexandra F. **Reflexão sobre a evasão no proeja à luz da teoria da relação com o saber**. EDUCERE, PUCPR, 2015.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando raça a sério: ações afirmativas e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 217-228.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BICALHO, Maria G., SOUZA, Maria C. **Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 617-635, jul./set. 2014.

BORGES, Livia F. F., SILVA, Francisco T. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal. In: WELLER, Wivian, GAUCHE, Ricardo. **Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2017.

_____, SILVA, Francisco. T. **O currículo da mordaza: políticas de regulação e controle da escola pública**. XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, 2016, Recife. Anais do XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, 2016. Recife: ANPAE, 2016^a. v. 1. P. 213-221.

_____, SILVA, Francisco. T. **A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual**. Revista RBBA. Vitória da Conquista. V. 5, n.1 e 2, 2016b.

BORGES, Livia F. F. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria do Socorro Laura (Org.). **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. 1. Ed. Fortaleza: UECE; ENDIPE, 2015. P. 1181-1199.

_____. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma P. A. *et al.* (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. 3^a ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012. P. 35-60.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 16^a ed. Petrópolis: Vozes, 2015. P. 81-88.

_____. **A reprodução**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Vozes: 2001. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 481-486.

BOURDIEU, P., CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 217-227.

BRAGA, Alexandre Marcos Rodrigues. **Adaptação à vida acadêmica e fatores associados à qualidade de vida de estudantes de Ciências da Saúde**. 2017. 64f. Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção à Saúde, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

BRAGA, Maria José, XAVIER, Flavia Pereira. **Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 245-259, out./dez. 2016.

BRASIL. Tabela das áreas de conhecimento do CNPq. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>>. Acesso em: 30/09/2022.

_____. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 30/06/2020.

_____. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 30/03/2022.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 30/06/2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 19/03/2021.

_____. **Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Brasília, DF, 24 de abril de 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em: 30/06/2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 2.7833

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.** Brasília, 2019.

_____. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 30/06/2020.

_____. **Lei n. 11.096, 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 30/06/2020.

_____. **Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm>. Acesso em: 30/06/2020.

_____. **Parecer CNE/CP nº 98/99, de 6 de julho de 1999.** Institui a regulamentação de processo seletivo para acesso a cursos de graduação de universidades, centros universitários e instituições isoladas de ensino superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP098.pdf>>. Acesso em: 30/06/2020.

_____. **Parecer CNE/CES nº 968/98, de 22 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre os conceitos de Áreas de Conhecimento e Campos de Saber. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf>. Acesso em: 13/08/2021.

_____. **Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 30/03/2022.

BRASÍLIA (DF). **Edital nº 1 – 2º vestibular 2013, de 3 de abril de 2013.** Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE). Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 3 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_13_2/>. Acesso em: 30/06/2020.

BRITO, Edith C., SOUZA, Ana Carmita B., GUIMARÃES, Maria dos Santos, SÁ, Denise Gomes. **Acesso e permanência de jovens populares à universidade: relatos de experiências**. Conedu, 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n.º 73, de 1999**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências. Reserva cinquenta por cento das vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio – cota universitária. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>>. Acesso em: 30/06/2020.

CAMARGO, Júlio. **UnB: número de estudantes negros triplica em 10 anos**. Entrevista concedida a Natália Cardim e Iana Caramori. Jornal Metrópolis, Brasília, 21 de novembro de 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/unb-numero-de-estudantes-negros-triplica-em-10-anos>>. Acesso em: 30 de novembro de 2019.

CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CASTIONI, Remi, MELO, Adriana S., NASCIMENTO, Paulo M., RAMOS, Daniela L (In Memoriam). **Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021.

CASTIONI, Remi, MELO, Adriana S., AFONSO, Maria da Conceição L. **Bolsa produtividade do CNPq na área de Educação: uma análise com foco na Educação Básica**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio.** Porto: Livpsic, 2009. Tradução de Catarina Matos.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria,** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Le rapport au savoir en milieu 203ducação203 – Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.** Paris: Anthropos, 1999.

COULON, Alain. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

_____. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008. Tradução de Georgina G. dos Santos, Sônia Maria R. Sampaio.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 2/2020 – CEDF.** Estabelece normas e diretrizes para a educação básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Publicada no DODF nº 242, de 24 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cedf-2-2020-cedf_60883f8ab0732.pdf>. Acesso em: 30/03/2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III). Paris, 10 de dezembro 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 30/06/2020.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.) **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 518 p.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.** Aprova o Plano Distrital de Educação 2015-2024 – PDE-DF. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/pde-2/>>. Acesso em: 30/03/2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei no 4.751, de 07 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html>. Acesso em 19/03/2021.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica: serviço especializado de apoio à aprendizagem.** Brasília, DF. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf>. Acesso em: 20/03/2021.

ESTRADA, Adrian Alvarez, RADAELLI, Andressa. **A política de assistência estudantil em uma universidade pública: a perspectiva estudantil.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 16, 2017.

FABRE, M. **Fazer de sua vida uma obra.** Educação em Revista, vol. 27, n. 1, p. 347-368, 2011.

FAGUNDES, C. V. **Transição ensino médio–educação superior: qualidade no processo educativo.** Educação Por Escrito, v. 3, n. 1, 2012.

FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R. **O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio – Educação Superior**. Avaliação em Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p.635-670, jul/set. 2014.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. **Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão**. Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, mar. 2009.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**, FERES JÚNIOR, João, ZONINSEIN, Jones (Organizadores). – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Renato. **A Educação Despejada**. Publicado em 28/02/2007. (disponível em [www.oglobo.globo.com /opinião](http://www.oglobo.globo.com/opinião)).

FIGUEIREDO, Alice Cristina. **Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária**. Educ. Pesqui.vol.44. Epub. July 19, 2018.

FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. **Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL — indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil**. Revista Libertas – Faculdade de Serviço Social. V. 6 n. ½ (2006).

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2014.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **IV Pesquisa do perfil 206educação206ualiz e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras 2014**. Uberlândia, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRICK, T., CHADHA, R., WATSON, C., WANG, Y., GREEN, P. **College student perceptions of teaching and learning quality**. Educational Technology Research and Development, 57(5), 705-720, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2007. V. 1. P. 193.

GASPI, Suelen, MARON, Luís Henrique Pupo, MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Análise de conteúdo numa perspectiva de Bardin. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira, BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1. Ed., Maringá, PR: Gráfica e Editora Massoni, 2021.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Biographical-narrative methodologies for adult education and lifelong learning between personal development and critical reflection. In: **Culture, Biography & Lifelong Learning**. Volume.3, Number.2, Pages 45-65, 2017.

GRIGSBY, Mary. **College life through the eyes of students**. State University of New York Press. Albany, NY, 2009.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, No 01. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez., 2012.

HAIRSTON, M., KEENE, M. **Successful writing**. 5th ed. New York: Norton, 2003.

HERINGER, Rosana. **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, jan.-jun. 2018, Vol. 19, No. 1, 7-17.

HERINGER, Rosana, Honorato, Gabriela. Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ. In: **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015.

HERINGER, Rosana, FERREIRA, Renato. **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008**. Brasília, IDP, 2011/2012.

HERINGER, R. **Expansão do ensino superior no Brasil: acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão**. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 15, 2011, Curitiba. Anais Curitiba: SBS, 2011.

HERINGER, ROSANA, PAULA, MARILENE DE. (Org.). **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. 1^a ed. Rio de Janeiro: ActionAid e HBS, 2009, v. 1, p. 1-292.

HONORATO, G., VARGAS, H. M.; HERINGER, R. **Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF**. In: 38^o Encontro Anual da ANPOCS, 2014, Caxambu – MG. Anais do 38^o Encontro Anual da ANPOCS.

IMBELLONI, Luiz Eduardo. **Títulos de trabalhos científicos: obrigado pela informação contida em seu título**. Revista Brasileira de Anestesiologia, Vol. 62, Nº 2, Março-Abril, 2012.

IDEB — **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Resultados e Metas**, 2017. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/site/>>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1934.

JONES, Angela, OLDS, Anita, LISCIANDRO, Joanne. **Transitioning students into higher education philosophy, pedagogy and practice**. Routledge Press, 2020.

KEUP, J.R. **Structuring the preparatory year of college for student success**. Keynote speaker for the First National Conference on Preparatory Year in Saudi, Universities. Dammam, Saudi Arabia, 2015.

KIFT, Sally. **A decade of transition pedagogy: A quantum leap in 2018ducação2018ualiza the first year experience**. Herdsa Review of Higher Education, Vol. 2, 2015.

KIFT, Sally M., NELSON, Karen J., CLARKE, John A. **Transition pedagogy: a third-generation approach to FYE: a case study of policy and practice for the higher education sector**. The International Journal of the First Year in Higher Education, 2010.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Porto Alegre, 2012. Tese 180f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Serviço Social.

KUH, George. **Student engagement in the first year of college**. New Jersey, USA, p. 86-107, 2008.

_____. **What matters to student success: a review of the literature**. Washington, DC: NPEC, 2006.

KUH, G. D., GONYEA, R. M., & WILLIAMS, J. M. What students expect from college and what they get. In T. Miller, B. Bender, J. Schuh, & Associates (Eds.), **Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional thinking about the college experience**. San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators. Pp.34-64, 2005a.

KUH, G. D., KINZIE, J., SCHUH, J. H., & WHITT, E. J. **Student success in college: creating conditions that matter**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005b.

KUH, G. **The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development**. The Journal of Higher Education. Vol. 66, No. 2, 1995, pp. 123-155.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. – São Paulo, 2003.

LAVILLE, Christian. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, F.S., ZAGO, N. **Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária**. Revista Internacional de Educação Superior, v.4, n. 2, Campinas, p.366-386, 2018.

LÜDKE, H. A. M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Elaine da Silva, ARRUDA, Sérgio de Mello. **Descrição das relações tridimensionais do saber discente na orientação da prática no ensino superior**. II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD – Docência na Educação Superior: Caminhos para uma práxis transformadora. Universidade Estadual de Londrina, PR, 2013.

MADEIRA, Zelma. **Políticas Afirmativas na Educação Superior**. CEPPIR-Coordenadoria Especial de políticas públicas para promoção da igualdade racial, 2018.

MARCONI, Marina A., LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

MANNHEIM, KARL (s/d). A natureza da ambição econômica e seu significado para a educação social do homem. In: _____. **Sociologia do conhecimento** – II volume. Porto: RES-Editora, p. 55-114.

MELO, Adriana S. **Desenvolvendo competências e habilidades para o trabalhador do futuro: caminhos do Banco Mundial e da OCDE**. Revista Lusófona de Educação, 51, 13-27, 2021.

MELO, Adriana S. **A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 2, p. 397 – 408, 2005.

MENEZES, S. C. **Assistência estudantil na educação superior pública: o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Ações afirmativas**. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>>. Acesso em: 30.06.2020.

MOORE, R., YOUNG, M. **Knowledge and the curriculum in the sociology of education – towards a 210ducação210ualization**, British Journal of Sociology of Education, 22, 4, 2001, p. 445-61.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOROSINI, Marília C., FERNANDES, Cleoni Maria B. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro, 2002.

MORAES, Michelle Rodrigues; LIMA, Gleyce Figueiredo. **Assistencialização das Políticas Educacionais Brasileiras**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da. **Ações afirmativas na universidade popular brasileira: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**, Dissertação (mestrado), 2016 – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016.

OLDS, Anita. Flourishing in Transition. In: JONES, Angela, OLDS, Anita, LISCIANDRO, Joanne. **Transitioning students into higher education philosophy, pedagogy and practice**. Routledge Press, 2020.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de *et al.* **Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura**. Revista Brasileira Orientação, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 177-186, dez. 2014.

OLIVEIRA, Etienne de Sousa Lima de. **Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior**. 2019. 250f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2019.

OLIVEIRA, K. L. DE, INÁCIO, A. L. M., SILVA, A. O. G. DA, MARIANO, M. L. S., FRANCO, S. A. P. **Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro.** Revista Portuguesa De Educação, 32(2), 2019, 134–149.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração.** Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, ROGÉRIO EDUARDO CUNHA DE. **Vivências acadêmicas: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal.** 2015. 124 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

ONFRAY, M. **La sculpture de soi.** La Morale Esthétique. Paris: Grasset, 1993.

PADGETT, Ryan, KEUP, Jennifer, PASCARELLA, Ernest T. **The impact of first-year seminars on college students' life-long learning.** Journal of Student Affairs Research and Practices. Volume 50, 2013, Issue 2.

PAIVANDI, Saeed. As pesquisas internacionais e o desafio da transição entre secundário e o superior. P.279 – 322. In: SANTOS, Gerogina, SAMPAIO, Sônia. **Observatório da vida estudantil: interdisciplinaridade, vida estudantil e diálogo de saberes.** Salvador: Edufba, 2020.

_____, Saeed. **A implicação do estudante para uma transição compreensiva,** 2015.

PAURA, Simone G. O serviço social na educação superior. In: PEREIRA, Larissa D., ALMEIDA, Ney L. T. (orgs.). **Serviço Social e Educação.** Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2012.

PELEIAS, Thiago Augusto Corrêa. **Um estudo de caso, com ingressantes de 2015 do curso de licenciatura em matemática do IME-USP, sobre a transição do ensino médio para o superior.** Dissertação Mestrado. São Paulo, 2016.

PEREIRA, Potyara A., SOUZA, Jacqueline D. A. Assistência estudantil: direito ou mérito? In: YANNOULAS, Silvia C. (coord.), **O Trabalho das Equipes Multiprofissionais na Educação.** Curitiba: Editora CVR, 2017, páginas 57 a 81.

_____. **Assistência Estudantil: direito ou mérito? O Trabalho de Equipes Multidisciplinares na Assistência Estudantil: análise de experiência profissional na UnB.** O trabalho das equipes multiprofissionais na educação – 10 anos do grupo de pesquisa TEDis / coordenação Silvia Cristina Yannoulas. Curitiba [PR]: CRV, 2017. P.17-56.

PERON, V. D. **Adaptação acadêmica e relações com a evasão: identificação de indicadores.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade – PPGTGS, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHO, A. P. M., TUPINAMBÁ, A. C. R., & BASTOS, A. V. B. **O desenvolvimento de uma escala de transição e adaptação acadêmica.** Revista De Psicologia, 7(1), 2016, p. 51-64.

PINHO, A. P. M., DOURADO, L. C. D. C., AURÉLIO, R. M., & BASTOS, A. V. B. **A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais.** Revista De Psicologia, 6(1), 2015, p. 33-47.

PRADO, Guilherme V. T., SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme V. T., SOLIGO, Rosaura. (Org.). **Porque escrever é fazer história. Revelações subversões superações**. 2ed. Campinas: Gráfica FE-UNICAMP, v. 1, p. 47-62, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo, 2013.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. IN: INEP. **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Coleção INEP 70 anos. Vol. 2, Brasília, 2008.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RISTOFF, D. **Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: Flascso. Cadernos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, n. 3, 2013.

RODRIGUEZ, J. B. M. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, José Gimeno: **Saberes e incerteza sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”**. Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2017.

_____. **La transición a la educación secundaria**. Cuarta Edición. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. **Transição da formação técnica de nível médio para o ensino superior: itinerários de alunos da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2014. 210 f., Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SANT’ANNA, Marcia Costa de, MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Caracterização da política de assistência estudantil: um enfoque na Universidade de Brasília**. Revista Ciências Humanas – Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU – ISSN 2179-1120 UNITAU, Taubaté/SP – Brasil, v. 12, n 3, edição 25, p. 7 – 19, 2019.

SANTOS, Carolina Cassia Batista, ABRANTES, Patricia Paulino Muniz de, ZONTA, Rafael. **Limitações orçamentárias: desafios à assistência estudantil da UnB em tempos de pandemia**. Cadernos Cajuína, V. 6, N. 3, 2021.

SANTOS, Carolina Cassia Batista, ABRANTES, Patrícia Paulino Muniz de, ZONTA, Rafael. **Equipes multidisciplinares na assistência estudantil: análise de experiência profissional na UnB**. 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social” Brasília, DF, 2019.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. **Aprendizagem e relação professor- aluno na universidade: duas faces da mesma moeda**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v22, n.49, p.353-370, maio/ago. 2011.

SANTOS, L., ALMEIDA, L. S. Adaptação e rendimento acadêmico: estudo com alunos universitários do 1º ano. In: SOARES, P., ARAÚJO, Caires (orgs.). **Avaliação psicológica: formas e contextos**. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses, pp.73-80, 1999.

SANTOS, Luisa, ALMEIDA, Leandro S. **Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano**. Análise Psicológica, 2001, 2 (XIX): 205-217.

SANTOS, Elaine Maria, NETO, José Dutra de Oliveira. **Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção.** Revista Científica de Educação a Distância. Vol2 – Nº2 – DEZ 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 6. Ed. Ver. Campinas: Autores Associados, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. **Projeto atitude – Correção de fluxo escolar no DF – possibilidades para continuar avançando.** Brasília, DF, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. **Projetos político-pedagógicos das escolas.** Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>>. Acesso em: 30/03/2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. **Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília, DF, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. **Orientação pedagógica da orientação educacional.** Brasília, DF, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição Escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal.** Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. **Relatório de gestão SEEDF,** Brasília/DF Dezembro de 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. **Regimento Interno das Instituições de Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 1ª. Ed – Brasília, 2019. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculoem-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>

SHOR, I., FREIRE, P. **What is the “dialogical method” of teaching?** Journal of Education, 1987.

SILVA, Adão Rogério Xavier, CARVALHO, Mark Clark Assen de. **Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no brasil**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-26, 2020.

SILVA, Francisco Thiago, BORGES, Livia F. F. **Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SILVA, Henrique Grabalos. **Modelo psicológico, sociocultural e psicossocial do desempenho acadêmico na transição do Ensino Médio à Educação Superior: o caso do curso de licenciatura em matemática da UFTM**. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

SILVA, Mariane C., CEZAR, Amanda P. F. **Aprendizagem e o currículo no ensino superior: algumas considerações sobre adaptação curricular**. EDUCERE, PUCPR, 2015.

SOARES, Adriana Benevides. **O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./abril, 2014.

SOARES, A. P. & ALMEIDA, L. S. **Transição para a universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas acadêmicas (QEA)**. In B. D. Silva & L. S. Almeida (orgs.), Actas do VI Congresso Galaico -Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2001, pp. 899-909.

SOARES, José Francisco, RIBEIRO, Leandro Molhano, CASTRO, Cláudio de Moura. **Valor agregado de instituições de ensino superior em Minas Gerais para os cursos de direito**, Administração e Engenharia Civil. Dados, vol.44, no.2, 2001.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior. Flexibilização e Regulação ou Avaliação e Sentido Público. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo. Editora Xamã; Goiânia. Editora Alternativa, 2003

STEENKAMP, L. P.; BAARD, R. S.; FRICK, B. L. **Factors influencing success in first-year accounting at a South African university: a comparison between lecturers' assumptions and students' perceptions**. SA Journal of Accounting Research Vol, v. 23, n. 1, 2009.

SWAIL, Watson S., LEE, John. **Retention: preparing students for postsecondary success**. A presentation at the National College Access Network annual conference. Crystal City, VA, 2003.

TESSEMA, Mussie T., READY, Kathryn, YU, Wei-Choun "William". **Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: evidence from nine years of data**. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 2 No. 2. Special Issue – January, 2012.

TINTO, Vincent. **Reflections on Student Persistence**, 2017. Disponível em: <<https://studentsuccessjournal.org/article/view/495> >

TINTO, V. **Through the eyes of students**. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice 0(0) 1–16, 2015.

_____. **Taking student retention seriously: rethinking the first year of college**. NACADA Journal · September 1999.

_____. **Building learning communities for new college students**. A publication of the National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, Pennsylvania State University, University Park, PA, 1994.

_____. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

_____. **Theories of student departure revisited**. Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. 2, New York: Agathon Press, 1986.

_____. **Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research**. Review of Educational Research, vol.45, p.89-125, 1975.

TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL – TCDF. **Avaliação das ações governamentais desenvolvidas pela Secretaria de Educação na promoção do Ensino Médio**. Auditoria Operacional, Brasília 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRÓPIA, Guilherme, CALDEIRA, Ademir Donizeti. **Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set./dez. 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório do Triênio 2019, 2020 e 2021**. Diretoria de Desenvolvimento Social. Brasília, DF, 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do conselho de ensino, pesquisa e extensão nº 0052/2021**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Brasília, DF, 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano geral de retomada das atividades na universidade de Brasília**. Comitê de Coordenação das Ações de Recuperação. Brasília, DF, 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório final de autoavaliação institucional – ano base 2018**. Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional. Brasília, DF, 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (BISINOTO, Cynthia *et al.*). **Projeto político pedagógico institucional da Universidade de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Versão aprovada na 450ª Reunião do Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade de Brasília, em 06/04/2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e o regimento geral**. Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional. Brasília, DF, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e o regimento geral**. Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional. Brasília, DF, 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório final de gestão**. Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional. Brasília, DF, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de desenvolvimento institucional 2018-2022**. Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional. Brasília, DF, 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de metas para integração social, étnica e racial**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Brasília, DF, 6 de junho de 2003.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projetos políticos pedagógicos de cursos**. <<https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/lista.jsf>> Acesso em: 30/07/2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto político-pedagógico institucional da Universidade de Brasília – PPPI**. Versão aprovada na 450ª Reunião do Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade de Brasília, em 06/04/2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília – Período: 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013**. Decanato de Ensino de Graduação. Brasília, DF, 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Curso de formação preparação de projeto pedagógico de curso**. Decanato de Ensino de Graduação. Brasília, DF, 2022. Disponível em: < <https://deg.unb.br/projeto-pedagogico-caeg> >_Acesso em: 30/07/2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **SIGAA criação componente curricular completo**. Decanato de Ensino de Graduação. Brasília, DF, 2022. Disponível em: < <https://deg.unb.br/projeto-pedagogico-caeg> >, Acesso em: 30/07/2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Documento orientador para elaboração, revisão e reformulação de PPC**. Decanato de Ensino de Graduação. Brasília, DF, 2022. Disponível em: < <https://deg.unb.br/projeto-pedagogico-caeg> >, Acesso em: 30/07/2022.

VASCONCELOS, Natália. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. **Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile**. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 25, 2017, pp. 1-33. Arizona State University Arizona, Estados Unidos.

VASCONCELLOS, C. S. **(In)disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** 15ª. Ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior – Projeto Político Pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

VELLOSO, J. **Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos na Universidade de Brasília.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 621-644, 2009.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALL, Amanda. **Em 16 anos, UnB vê presença de negro e indígena saltar de 4,3% para 48%.** UOL Educação, 2022. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/07/12/em-16-anos-unb-ve-presenca-de-negro-e-indigena-saltar-de-43-para-48.htm>>. Acesso em: 30/07/2022.

WELLER, Wivian, GAUCHE, Ricardo. **Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

WELLER, Wivian; CHEN Weidong; BASSALO, Lucelia M.B. Origem familiar, percursos acadêmicos e projetos de estudantes universitários brasileiros e chineses. In: DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz; WELLER, Wivian; JIU Shuguang; GUO Kaiyuan. (Org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira.** Ed. IPEA, 1ed. Brasília, 2016.

WELLER, Wivian, PFAFF, Nicole. Estudantes oriundas de escolas públicas na Universidade de Brasília: transições entre o meio social de origem e o *milieu* acadêmico. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce, ZARDO, Sinara P., SANTOS, Aline V. (Orgs.). **Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2015.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 135-154, 2014.

WELLER, Wivian.; PFAFF, N. **Transições entre o meio social de origem e o milieu acadêmico: discrepâncias no percurso de estudantes da Universidade de Brasília.** Estudos de Sociologia, Recife, v. 18, p. 1-16, 2012.

WELLER, Wivian. SILVEIRA, Marly. **Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3):424, setembro-dezembro, 2008.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. Ed. Porto Alegre: Brookman, 2015.

ZANTEN, Agnès V. **Dicionário de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZAGO, Nadir. **Um filme pela metade: conteúdos escolares e marcas das desigualdades.** Atos de Pesquisa em Educação (FURB), v. 9, p. 452-471, 2014.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

ZEPKE, N. (in press). **Student engagement research: thinking beyond the mainstream.** Higher Education Research and Development.

APÊNDICES

APÊNDICE A
OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS NORTEADORAS
DA ENTREVISTA E DO QUESTIONÁRIO

Quadro 20 - Objetivos específicos e perguntas norteadoras da entrevista e do questionário.

Objetivos Específicos	Questionário Estudantes	Entrevista Gestão UnB	Entrevista Gestão SEEDF
Identificar as ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa.	Quais as ações de apoio ao estudante que ajudaram na sua transição para o ensino superior? Caso não tenha participado, gostaria de sugerir alguma ação? Na sua opinião, como deveriam ser o ensino médio e o ensino superior como etapas na formação do estudante?	Quais as ações institucionais que favorecem a transição do estudante para o ensino superior? Caso não haja, poderia sugerir alguma ação? Há alguma parceria com a SEEDF na construção das ações?	Quais as ações institucionais que favorecem a transição do estudante para o ensino superior? Caso não haja, poderia sugerir alguma ação? Há alguma parceria com a UnB na construção das ações?

<p>Identificar as ações institucionais de permanência desenvolvidas pela Universidade de Brasília-UnB e analisar o seu papel no processo de integração à vida universitária dos discentes, sujeitos da pesquisa.</p>	<p>Você se acha pertencente ao ambiente universitário? Justifique a sua resposta.</p> <p>Como foi o seu processo de integração à vida universitária durante o seu primeiro ano do curso de graduação? Cite os fatores facilitadores e as dificuldades.</p> <p>Quais as ações de apoio ao estudante que ajudaram no seu processo de integração à vida universitária desde o primeiro ano universitário? Caso não tenha participado, gostaria de sugerir alguma ação?</p> <p>A sua formação do ensino médio colaborou com o seu processo de integração à vida universitária? Caso positivo, como colaborou? Caso negativo, na sua opinião, como poderia colaborar? Poderia</p>	<p>Há alguma ação que trabalhe o processo de integração à vida universitária? Caso não haja, poderia sugerir alguma ação?</p>	<p>X</p>
--	--	---	----------

	<p>sugerir alguma atividade?</p> <p>Você participou de alguma ação institucional de apoio ao estudante na UnB para solucionar alguma defasagem de formação do Ensino Médio (redação, gramática e matemática por exemplo)? Se participou, qual foi essa ação e qual departamento a ofertou? Se não participou, poderia sugerir alguma ação desse tipo?</p> <p>Você participou de alguma ação de apoio pedagógico para orientar quanto ao contexto acadêmico universitário (escrita, leitura, pesquisa, extensão, cursos, orientação para escolher as disciplinas, etc)? Qual foi essa ação? Se não participou, poderia sugerir alguma ação?</p>		
--	--	--	--

<p>Analisar o papel do currículo dos cursos de graduação dos sujeitos da pesquisa no seu processo de integração à vida universitária.</p>	<p>Na sua opinião, em qual/quais espaço(s) os estudantes têm voz ativa e participativa na UnB?</p> <p>Qual o sentido de aprender para você?</p> <p>Como o currículo do seu curso de graduação colaborou com o seu processo de integração à vida universitária? Cite pontos positivos e negativos.</p> <p>O seu curso de graduação oferece atividades extra-curriculares (seminários, visitas técnicas, palestras, cursos diversos, etc)? Caso não ofereça, você poderia sugerir alguma atividade extra-curricular?</p> <p>Quais sugestões você poderia dar para a melhoria do currículo do seu curso de graduação?</p>	<p>O currículo dos cursos é levado em consideração no desenvolvimento das ações?</p>	<p>X</p>
---	--	--	----------

Fonte: elaboração da própria autora.

APÊNDICE B

QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO

APLICADAS AOS ESTUDANTES

1. Quais as ações de apoio ao estudante que ajudaram na sua transição para o ensino superior? Caso não tenha participado, gostaria de sugerir alguma ação?
2. Na sua opinião, como deveriam ser o ensino médio e o ensino superior como etapas na formação do estudante?
3. Você se acha pertencente ao ambiente universitário? Justifique a sua resposta.
4. Como foi o seu processo de integração à vida universitária durante o seu primeiro ano do curso de graduação? Cite os fatores facilitadores e as dificuldades.
5. Quais as ações de apoio ao estudante que ajudaram no seu processo de integração à vida universitária desde o primeiro ano universitário? Caso não tenha participado, gostaria de sugerir alguma ação?
6. A sua formação do ensino médio colaborou com o seu processo de integração à vida universitária? Caso positivo, como colaborou? Caso negativo, na sua opinião, como poderia colaborar? Poderia sugerir alguma atividade?
7. Você participou de alguma ação institucional de apoio ao estudante na UnB para solucionar alguma defasagem de formação do Ensino Médio (redação, gramática e matemática por exemplo)? Se participou, qual foi essa ação e qual departamento a ofertou? Se não participou, poderia sugerir alguma ação desse tipo?
8. Você participou de alguma ação de apoio pedagógico para orientar quanto ao contexto acadêmico universitário (escrita, leitura, pesquisa, extensão, cursos, orientação para escolher as disciplinas, etc)? Qual foi essa ação? Se não participou, poderia sugerir alguma ação?
9. Na sua opinião, em qual/quais espaço(s) os estudantes têm voz ativa e participativa na UnB?
10. Qual o sentido de aprender para você?
11. Como o currículo do seu curso de graduação colaborou com o seu processo de integração à vida universitária? Cite pontos positivos e negativos.

12. O seu curso de graduação oferece atividades extra-curriculares (seminários, visitas técnicas, palestras, cursos diversos, etc)? Caso não ofereça, você poderia sugerir alguma atividade extra-curricular?
13. Quais sugestões você poderia dar para a melhoria do currículo do seu curso de graduação?

APÊNDICE C

QUESTÕES DA ENTREVISTA COM A GESTÃO DA UNB

1. Quais as ações institucionais que favorecem a transição do estudante para o ensino superior? Caso não haja, poderia sugerir alguma ação?
2. Há alguma parceria com a SEEDF na construção das ações?
3. Há alguma ação que trabalhe o processo de integração à vida universitária? Caso não haja, poderia sugerir alguma ação?
4. Quais os setores que estão envolvidos na construção, no acompanhamento e na avaliação dessas ações?
5. Quais os profissionais que estão envolvidos na construção, no acompanhamento e na avaliação dessas ações?
6. Os alunos e os professores também estão envolvidos na construção e na avaliação dessas ações?
7. As ações têm fluxo contínuo?
8. Como essas ações são acompanhadas e avaliadas? Há algum dado para consulta pública? Qual a frequência dessa avaliação?
9. O currículo dos cursos é levado em consideração no desenvolvimento das ações?
10. O que ainda precisa melhorar?

APÊNDICE D

QUESTÕES DA ENTREVISTA COM A GESTÃO DA SEEDF

1. Quais as ações institucionais que favorecem a transição do estudante para o ensino superior? Caso não haja, poderia sugerir alguma ação?
2. Há alguma parceria com a UnB na construção das ações?
3. Quais os setores que estão envolvidos na construção, no acompanhamento e na avaliação dessas ações?
4. Quais os profissionais que estão envolvidos na construção, no acompanhamento e na avaliação dessas ações?
5. Os alunos e os professores também estão envolvidos na construção e na avaliação dessas ações?
6. As ações têm fluxo contínuo?
7. Como essas ações são acompanhadas e avaliadas? Há algum dado para consulta pública? Qual a frequência dessa avaliação?
8. O que ainda precisa melhorar?

APÊNDICE E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)²²
ENTREVISTA

Prezado(a) participante,

Sou estudante do curso de Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB. A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e está sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Livia Freitas Fonseca Borges. Tem como objetivo geral “Analisar o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação da Universidade de Brasília-UnB no processo de integração à vida universitária”. Sua participação envolve a resposta a uma entrevista que será gravada, com duração aproximada de 1 hora. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá para a compreensão do objeto estudado e para a produção de conhecimento científico.

²² Termo adaptado do modelo indicado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS-UnB). Disponível em: <https://www.cepchs.unb.br/2-publicacoes/2-bem-vindo-a-ao-novo-site-comite-de-etica-em-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais>.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador pelo e-mail carladantaspos@gmail.com ou pela entidade responsável Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)-UnB, telefone: 3107.6194.

Atenciosamente,

Carla Tereza Pessoa da Rocha Dantas

Local e data

Matrícula: 18/0142925

Nome e assinatura do participante

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

APÊNDICE F
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)²³
QUESTIONÁRIO

Prezado(a) participante,

Sou estudante do curso de Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB. A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e está sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Livia Freitas Fonseca Borges. Tem como objetivo geral “Analisar o papel das ações institucionais de transição para o ensino superior desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília-UnB e das ações institucionais de permanência e do currículo de graduação da Universidade de Brasília-UnB no processo de integração à vida universitária”. Sua participação envolve a resposta a um questionário com questões abertas e fechadas e duração aproximada de 20 minutos. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá para a compreensão do objeto estudado e para a produção de conhecimento científico.

²³ Termo adaptado do modelo indicado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS-UnB). Disponível em: <https://www.cepchs.unb.br/2-publicacoes/2-bem-vindo-a-ao-novo-site-comite-de-etica-em-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais>.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador pelo e-mail carladantaspos@gmail.com ou pela entidade responsável Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)-UnB, telefone: 3107.6194.

Atenciosamente,

Carla Tereza Pessoa da Rocha Dantas

Local e data

Matrícula: 18/0142925

Nome e assinatura do participante

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.