

A CENTRALIDADE DA INSTITUIÇÃO NA PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO: UM OLHAR SOBRE ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO CURRÍCULO

Luciana Alaide Alves Santana³⁸
Virgínio Isidro Martins de Sá³⁹

Resumo

A dimensão institucional refere-se aos processos internos da universidade e se constitui como parte do emaranhado de explicações do sucesso escolar. Buscou-se analisar o contexto institucional de aprendizagem de forma a apreender como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) se organizou para promover o sucesso educativo, a partir da análise da qualidade do ensino, por meio da avaliação da organização dos saberes, dos métodos de avaliação e das metodologias de ensino. Utilizou-se da triangulação de informações obtidas a partir de dados secundários (projeto pedagógicos de 28 cursos de graduação), entrevistas com nove professores e aplicação de questionário autoadministrado aplicado junto a egressos de cursos de graduação da UFRB no semestre 2014.2 (174 casos válidos). Na análise da qualidade do ensino, verificou-se que o projeto pedagógico do BIS foi o único que apresentou coerência com o PDI/PPI, cuja análise foi ratificada pela opinião dos professores do curso entrevistados. Os cursos, em sua maioria (57%), estavam organizados no modelo disciplinar hierarquizado e os demais implantaram algumas inovações, mas o modelo disciplinar prevaleceu. Este hiato entre as formulações propostas no PDI/PPI e o texto dos PPCs foi confirmado pela percepção dos estudantes, quando analisaram o currículo vivenciado, bem como pela necessidade de revisão curricular apontada pelos professores do CCAAB e do CETEC.

Palavras chaves: Sucesso Educativo; Dimensão Institucional; Currículo no Ensino Superior.

Abstract

The institutional dimension refers to the internal processes of the university and constitutes itself as part of the tangle of explanations of school success. The aim was to analyze the institutional context of learning in order to understand how the Federal University of the Recôncavo of Bahia (UFRB) organized to promote educational success, based on the analysis of the quality of teaching, through the evaluation of the organization of knowledge, evaluation methods and teaching methodologies. It was used the triangulation of information obtained from secondary data (pedagogical project of 28 undergraduate courses), interviews with nine teachers and application of self-administered questionnaire answered by graduates of UFRB undergraduate courses in

³⁸ Doutora em Ciências da Educação; Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; lualaide@ufrb.edu.br

³⁹ Doutor em Educação; Docente da Universidade do Minho – Pt; virsa@ie.uminho.pt

the semester 2014.2 (174 valid cases). In the analysis of teaching quality, it was verified that the pedagogical project of the BIS was the only one that presented coherence with the PDI / PPI, whose analysis was ratified by the opinion of the professors of the course interviewed. Most courses (57%) were organized in the hierarchical disciplinary model and the others implanted some innovations, but the disciplinary model prevailed. This gap between the formulations proposed in the PDI / PPI and the text of the PPCs was confirmed by the students' perception, when they analyzed the curriculum vividly, as well as by the need for curricular revision pointed out by the teachers of the CCAAB and the CETEC.

Key words: Educational Success; Institutional Dimension; Curriculum in Higher Education.

Introdução

A dimensão institucional refere-se aos processos internos da universidade e se constitui como parte do emaranhado de explicações do sucesso escolar. Nesta dimensão, a centralidade estará na instituição e em como ela organizou seus processos internos, de modo a interferir na trajetória dos seus estudantes. A avaliação desta dimensão envolve o mapeamento da cultura institucional de promoção do sucesso do estudante, que abarca uma análise da ação sistemática e organizada da instituição e do contexto institucional de aprendizagem, ambos voltados para promover o sucesso educativo dos estudantes. De forma a identificar se existe um *ethos* global, ou seja, se há evidências que possam indicar a existência de um conjunto de valores, regras e padrões de conduta que caracterizam a universidade e impactam no sucesso dos estudantes.

Lugar especial na bibliografia especializada deve ser dado ao pesquisador Vincent Tinto e à sua teoria que focou o envolvimento do estudante com a instituição, destacando que esta interação costuma ocorrer no primeiro ano do estudante na universidade. Uma análise feita pelo próprio Tinto da sua produção e do seu grupo de estudos ao longo das últimas quatro décadas constatou que o seu trabalho inaugurou o que foi chamado de “age of involvement” e o grupo de estudos sobre as condições de excelência na educação superior. As pesquisas iniciais realizadas pelo conjunto de pesquisadores dessa corrente serviram para reforçar a importância do contato do estudante, ou envolvimento institucional, nos primeiros anos, a uma série de resultados dos alunos (TINTO, 2006).

Os estudos do grupo, então, passaram a enfatizar o primeiro ano, especialmente a transição para a faculdade e a natureza do contato do estudante com o corpo docente. Uma crítica que Tinto imputou aos primeiros estudos realizados pelo seu grupo sobre a permanência dos alunos foi a falta de complexidade e detalhe nas suas análises.

Todavia, o autor pontuou que uma série de mudanças foram implantadas pelos pesquisadores, como, por exemplo, a compreensão da experiência de estudantes de diferentes origens a partir de uma visão ampliada, por meio de lentes que envolviam aspectos culturais, econômicos, sociais e institucionais (TINTO, 2006).

Outro aspecto destacado pelo autor foi a compreensão de que o processo de permanência dos estudantes diferia em função de contextos institucionais diversificados. Um exemplo foi um estudo comparativo entre estudantes que residiam no campus universitário com aqueles, cujos locais de moradia eram externos à universidade. Este estudo apontou que os residentes eram menos susceptíveis às influências do ambiente externo e os eventos das suas vidas tinham menor impacto e representações diferenciados na permanência, resultando em maior envolvimento com a vida universitária. Para os não residentes, a sala de aula ganhava uma importância fundamental para o envolvimento e a permanência dos mesmos, visto que este espaço acadêmico representava para estes estudantes; talvez o único lugar onde eles se encontravam com os colegas e com a faculdade. Se o envolvimento não ocorresse lá, era improvável que acontecesse em outro espaço (TINTO, 2006).

Apesar dos novos achados do grupo, o autor sinalizou que, ao longo das últimas três décadas, o que se manteve consistente foi que o envolvimento institucional durante os primeiros anos na universidade relacionou-se diretamente com a permanência dos estudantes na instituição. O que foi menos evidente, na sua visão, foi o como fazê-lo acontecer em configurações diferentes e para diferentes alunos (por exemplo, estudantes que trabalham) de forma a interferir nas taxas de conclusão na graduação. Neste contexto, o autor salientou a importância da sala de aula como um espaço estruturante para fomentar a longevidade no nível universitário (TINTO, 2006).

O autor destacou que o envolvimento e os esforços institucionais em prol da permanência dos estudantes são, muitas vezes, fulcrais para o sucesso. Logo, as universidades deveriam superar a noção de que as baixas taxas de conclusão dos cursos de graduação se explicariam apenas por questões próprias dos estudantes, de modo a compreender que as formas de organização dos ambientes universitários de aprendizagem possuem um papel fundante na construção do sucesso. Nas últimas décadas, Tinto tem defendido como estratégia para organização das práticas institucionais, em torno da promoção do sucesso, a concepção de comunidades de aprendizagem. Esta estratégia baseia-se em blocos de programação, que permitiriam ampla participação dos estudantes de diversas turmas, organizados em equipes de

aprendizagem (TINTO, 1999).

Nesta perspectiva de analisar o ambiente universitário de aprendizagem, buscou-se apreender como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia se organizou para promover o sucesso educativo, a partir da análise da qualidade do ensino, por meio da avaliação da organização dos saberes, dos métodos de avaliação e das metodologias de ensino.

Estes elementos compõem o currículo dos cursos de graduação, o qual é visto como o documento estruturante da formação, uma vez que compete a este instrumento normativo definir o perfil do egresso, o objetivo da formação, as competências, as normas de excelência, as metodologias e o sistema de avaliação. Esta assunção do currículo como estruturante para organização da aprendizagem implica em opções em relação à teoria que orienta a sua concepção.

Por um lado, teremos a teoria da instrução, a qual se associa à ideia de currículo associada à transmissão de conhecimento e organizado em disciplinas. Nessa perspectiva, duas concepções foram descritas na literatura: uma vinculada ao papel da escola como instituição responsável por instruir e modelar o comportamento de forma a adaptar os indivíduos para uma ação dócil e obediente (tradicionalismo conservador); e outra, o racionalismo acadêmico, ligado ao conhecimento logocêntrico, que impõe a soberania do magister mediante um currículo e, deste modo, a submissão se dá pela experiência de subordinação às regras (PACHECO, 2009).

Em contraponto, a teoria crítica do currículo promove uma ruptura epistemológica mediante a proposta teórica da “reconceitualização”, enunciativa do currículo como um projeto que responde prioritariamente à dimensão humana do sujeito. Nesta perspectiva, foi incorporado à noção de currículo um debate político, cultural, de pertencimento e de significação das experiências dos sujeitos (PACHECO, 2009). Neste contexto, tornam-se fulcrais o reconhecimento e a valorização da individualidade do aluno, dos seus valores, das suas atitudes, da sua história familiar e de seus traços de personalidade.

Perrenoud (2003) defendeu, diante dos dilemas quanto à definição do sucesso escolar, controvérsias e interpretações divergentes: “Ater-se ao currículo e às suas finalidades é, entretanto, a única maneira coerente de colocar o problema dos critérios de sucesso: só o currículo, nada mais que o currículo!” (p. 18). Para tanto, o autor apresentou etapas essenciais, nem sempre visíveis no sistema escolar, que se posicionam no eixo entre o currículo formal e o julgamento de excelência referente a

um aluno particular, que permitirão que o sucesso escolar se fundamente em uma avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo.

Zabalza (1998) definiu como organização eficaz “aquela que é capaz de fazer com que os estudantes obtenham independentemente da sua origem sociocultural ou econômica, níveis elevados de rendimento acadêmico” (p. 36) e salientou três condicionalidades na organização e desenvolvimento do currículo para que uma organização educativa seja eficaz: “a riqueza e a atualidade dos objetivos e dos conteúdos formativos da instituição, uma boa coordenação do currículo tanto no sentido horizontal como vertical e a existência de mecanismos adequados de avaliação e supervisão das atividades que se realizam” (p. 37).

Método

Os dados que serão apresentados compõem a tese de doutorado desenvolvida pela primeira autora deste texto, na qual se avaliou o sucesso educativo de estudantes egressos de cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e ocupou-se em investigar este fenômeno a partir das dimensões estrutural, individual e institucional, acrescenta-se que a estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso com abordagem mista. Neste artigo, uma das vertentes da dimensão institucional será analisada, ou seja, o foco será o contexto institucional de aprendizagem analisada a partir de uma triangulação de dados secundários, entrevistas com professores e, questionário autoadministrado com estudantes.

Os estudantes egressos dos cursos de graduação da UFRB, no semestre letivo 2014.2, foram os agentes sociais incluídos na pesquisa. No semestre 2014.2, cinco dos sete centros acadêmicos da UFRB registraram egressos: Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAAB); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Formação de Professores (CFP); e Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL). Nestes centros, 30 cursos apresentaram egressos no semestre de referência para este estudo. Somente em dois cursos, Medicina Veterinária (13 egressos) e Tecnologia em Agroecologia (21 egressos), ambos pertencentes ao CCAAB, os concluintes não participaram do estudo⁴⁰, portanto, foram excluídos do computo final de egressos. Assim, foram considerados um universo de 365 egressos do semestre 2014.2.

⁴⁰ A participação dos egressos no estudo se deu por adesão a um convite feito por correio eletrônico (*email*) ou rede social (*in box Facebook ou Wahtsapp*), os egressos destes cursos não aderiram ao convite ou os meios utilizados foram insuficientes para alcançá-los.

O contato com os estudantes foi realizado por meio de correio eletrônico (*e-mail*) e para alcançar o maior número possível de egressos do semestre de referência, também, foi utilizada, como estratégia de mobilização, uma rede de divulgação do questionário (formada pela própria pesquisadora, professores da universidade, coordenadores de colegiado e estudantes da instituição), que utilizou as redes sociais - *Whatsapp*, *in box do Facebook*, como meios de acesso.

A coleta de dados ocorreu no período 25 de maio a 17 de agosto de 2015, por meio de um inquérito utilizando-se de um questionário autoadministrado, enviado por meio eletrônico. Este ficou disponível para acesso no intervalo de tempo referido acima, no seguinte endereço eletrônico: (<https://pt.surveymonkey.com/r/successoacademicoUFRB>). Tal forma de recolha dos dados foi utilizada por ser de amplo alcance, visto que a característica *multicampi* da universidade dificultou o acesso presencial aos egressos de todos os cursos.

Foram registrados 284 acessos à plataforma de coleta de dados. Foram excluídos os formulários incompletos (somente com a identificação) e os casos que não atendiam a condição precípua de inclusão (ser egresso no semestre 2014.2). Assim, obteve-se uma amostra não probabilística do tipo acidental constituída por 174 casos válidos, ou seja, por egressos que voluntariamente aderiram ao convite para participar do estudo (COUTINHO, 2013).

Optou-se por calcular e apresentar os resultados quantitativos por centros acadêmicos da UFRB. Isso se justifica, pois, a organização destes se deu por área de conhecimento e, não por curso de diferentes áreas. A principal razão para esta decisão metodológica apoiou-se no argumento de que a análise realizada ao nível dos cursos estaria mais sujeita a flutuações decorrentes de pequenos tamanhos de amostra. O processamento dos dados foi feito utilizando o software IBM SPSS Statistics 23 de forma a transformar os dados obtidos em informações sobre o fenômeno estudado.

Os dados secundários foram caracterizados utilizando-se dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC). As informações foram coletadas a partir da análise de 29 Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação da UFRB. Na perspectiva de que o currículo pode favorecer o sucesso escolar, Perrenoud (2007) apontou três necessidades: (1) dos currículos estarem direcionados para o essencial, visando objetivos de formação explícitos e sensatos, ressaltando que os critérios de sucesso sejam coerentes e, sobretudo, que deem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis; (2) de privilegiar didáticas construtivistas e dispositivos pedagógicos

capazes de criar situações de aprendizagem fecundas; e (3) de desenvolver uma organização do trabalho escolar colocada prioritariamente a serviço de uma pedagogia diferenciada e, sobretudo, afastar as urgências avaliativas. Então, a análise dos PPC dos cursos teve como foco as variáveis: estrutura curricular, metodologias de ensino e métodos de avaliação.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas orais e gravadas com docentes, com a finalidade de melhor evidenciar o contexto institucional de aprendizagem, a partir do olhar destes sobre o currículo dos cursos que trabalham (estrutura, métodos de ensino e de avaliação). Os docentes foram indicados pelos nove egressos entrevistados, etapa qualitativa da tese referida acima (SANTANA, 2017). A pesquisadora no final de cada entrevista solicitava aos egressos que informassem, por meio do registro escrito o nome de dois docentes, um que na sua visão tivesse contribuído para o seu sucesso e outro que por suas ações representaram entraves para o sucesso. Os entrevistados listaram dois nomes de docentes, e ressaltamos que em nenhum momento a entrevistadora teve conhecimento sobre a classificação feita pelo concluinte dos docentes listados. Todos os docentes indicados foram contatados (18 docentes); no entanto, só obtivemos aceite de nove, os quais lecionavam no CCAAB, CETEC e CCS.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo – que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2014).

Com relação às questões éticas, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB (Parecer 947.257 de 15/12/2014). Com a finalidade de manter o anonimato dos entrevistados, conforme acordado no termo de consentimento livre e esclarecido firmado entre pesquisadora e pesquisados, antes da entrevista, as suas identidades não foram reveladas. Assim, foi necessária a adoção de nomes fictícios e, no nosso caso, recorremos ao artifício de atribuir nomes de Deuses Gregos e, assim, afastar qualquer semelhança com nomes usuais no contexto estudado.

Qualidade do ensino: análise dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação

A) Organização dos saberes

A análise dos projetos pedagógicos dos 28 cursos integralizados pelos concluintes, que participaram deste estudo, permitiu-nos perceber uma diversidade na

organização curricular na universidade; mesmo no interior de um centro acadêmico, foi possível identificar modelos curriculares diferenciados.

Em relação ao modelo de organização dos saberes, somente um curso organizou-se por meio de um currículo integrado em módulos: o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do CCS. A maioria dos cursos (57%) estruturou-se de forma disciplinar hierarquizada, ou seja, por meio de uma grade sequencial de disciplinas vinculadas por pré-requisitos. Este modelo foi observado em 100% dos cursos do CCAAB e do CETEC e nos demais cursos do CCS. No CFP e no CAHL, predominaram cursos disciplinares, mas sem pré-requisitos para progressão do estudante na grade curricular.

Apesar da organização curricular disciplinar, dos cursos destes dois últimos centros, a leitura e a apreciação mais detalhada dos projetos revelou que dispositivos integradores foram criados, como a organização das disciplinas em núcleos, os eixos horizontais integradores que apontaram para um deslocamento da organização curricular em busca de uma aproximação com a flexibilização curricular e a integração de saberes. Ademais, no CAHL, a maioria dos cursos possuía disciplinas comuns que tinham a finalidade de oferecer uma formação geral, por meio do estudo dos seguintes componentes curriculares: Fundamentos de Filosofia; Oficina de Textos I, Sociologia Geral e Introdução aos Estudos Acadêmicos.

Segundo definições do SINAES, as instituições devem definir uma política para o ensino, a qual deverá constar no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A política de ensino descrita neste documento deveria ser o eixo norteador para a organização dos projetos pedagógicos dos cursos da instituição, de forma a construir uma identidade entre os cursos de graduação da instituição. A UFRB teve o seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional elaborado em 2009, para um período de cinco anos (2010-2014) (UFRB, 2009). No PDI/PPI, encontramos o seguinte posicionamento:

[...] que os componentes curriculares que integram um curso superem o enfoque unidisciplinar e permitam concretizar, pela via das diferentes óticas teóricometodológicas, experienciais e crítico-constructivo sobre um mesmo objeto de estudo e de prática profissionalizante (p. 27).

Os cursos em tela, em sua maioria, foram criados antes da publicação do PDI, no período entre 2006-2008, nos anos iniciais da universidade. Contudo, seguindo os parâmetros legais, isso não justificaria a falta de coerência entre estes documentos, mesmo porque um dos objetivos do PDI era a reformulação dos projetos pedagógicos

dos cursos da instituição. A concepção de formação, que enfatizava a necessidade de produzir conhecimentos a partir de outros paradigmas, não foi coerente com a maioria dos cursos avaliados, nos quais a organização em disciplinas hierarquizadas privilegiou a produção de conhecimento fragmentado e meramente instrucional.

Não podemos deixar de sinalizar que os cursos que incorporaram algumas “janelas” de liberdade e de integração parecem ter seguido orientações do PPI/PDI, no que se refere ao conceito de flexibilização curricular cunhado neste plano. De acordo com o documento: “a flexibilidade será assegurada pela superação da exigência de pré-requisitos e pela oferta de componentes curriculares optativos diversos, de livre escolha dos discentes” (p. 27).

No PDI/PPI, encontramos uma avaliação dos projetos dos cursos de graduação da universidade e o texto apontou as seguintes características dos currículos em execução na instituição em 2009:

Nos currículos dos cursos de graduação da UFRB observa-se que a inflexibilidade curricular e a unidisciplinaridade são a tônica. Cadeias de pré-requisitos são constitutivas das estruturas curriculares, como se houvesse apenas um caminho para o estudante realizar o seu percurso acadêmico e os docentes concebidos como aqueles que conhecem e delimitam o percurso estudantil. Tolhe-se a possibilidade do estudante ser autônomo na construção da sua trajetória no ensino de graduação e no desenvolvimento de competências e habilidades diversificadas que atendam à missão da Instituição, aos objetivos dos cursos de graduação e à consolidação de uma formação que responda ao perfil do egresso almejado (p. 31).

Um contraponto a esta avaliação, em relação aos PPC, foi registrado no relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA). O relatório da CPA, ciclo 2014-2016 (UFRB, 2015), sistematizou as respostas dos coordenadores de colegiado dos cursos de graduação da UFRB a um formulário próprio de avaliação de várias dimensões do currículo. Do total de cursos da instituição (44), a taxa de resposta ao instrumento foi de 45%. Em relação ao currículo, o relatório registrou a seguinte percepção dos gestores acadêmicos:

De forma unânime, os coordenadores avaliam que os PPC, bem como, o currículo e a organização didático-pedagógica estão adequados à formação vislumbrada para o futuro profissional, contemplando as exigências de inovação para a área e alinhado às DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais). Avaliam ainda, que a carga horária dos componentes curriculares é adequada, havendo coerência dos procedimentos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso, assim como a existência de mecanismos de articulação entre teoria e prática (p. 104).

Esta visão dos coordenadores de colegiado também diverge da análise da organização curricular feita neste estudo, visto que identificamos que predominaram currículos organizados por meio de disciplinas isoladas e ausência da definição de

elementos importantes da organização didático-pedagógica, como modelo de avaliação e metodologia de ensino em grande parte dos projetos pedagógicos dos cursos.

Ainda neste relatório da comissão própria de avaliação institucional (UFRB, 2015), para 85% dos respondentes (coordenadores de colegiado), as inovações pedagógicas ocorreram por meio da realização de “aulas práticas a partir da ampliação e finalização de estruturas físicas; projetos de pesquisa e ou extensão atrelados aos componentes curriculares; vídeos didáticos e plataformas virtuais; uso do portfólio e simulação de casos reais” (p. 106).

Com um olhar sobre esta perspectiva dos gestores dos cursos, identificamos que ela não inclui uma concepção integrada de currículo, autonomia dos educandos, papel dos docentes no processo de ensino, metodologias de ensino e modelo de avaliação, mas somente a incorporação de estratégias de ensino – que no caso das aulas práticas, não se constituem em inovação, representam uma necessidade fundante de articulação entre teoria e prática na formação universitária instrucional– bem como a introdução de vídeos ou ambientes virtuais, que, por si só, não garantem a existência de práticas inovadoras, nem mesmo a consolidação da infraestrutura.

Outro elemento do currículo analisado neste estudo, foi a carga horária destinada para as Atividades Complementares (AC), no currículo dos cursos de graduação. Esta consiste em uma exigência das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação, como forma de induzir uma diversificação na formação universitária. Na UFRB, as ACs consistem em uma carga horária curricular estabelecida nos projetos pedagógicos dos cursos que os estudantes devem cumprir no percurso de formação e que tem a finalidade de ampliar e diversificar a formação, por meio da participação em atividades de extensão, pesquisa, ensino (estágios e monitoria) e de representação em instâncias da universidade. Os estudantes podem escolher as atividades de acordo com os seus interesses, a partir de uma grade de possibilidades definidas pelo colegiado do curso. (UFRB, 2009).

Nos currículos dos cursos avaliados, verificamos que a carga horária destinada para as ACs variou de 2% a 10%. Um percentual de 54% dos cursos destinou menos de 5% da carga horária total do curso para desenvolvimento de AC, enquanto, 46% reservaram mais de 5% da carga horária do curso para este tipo de atividade curricular (Tabela 22). Podemos inferir que os cursos que optaram por uma maior carga horária de AC demonstraram uma preocupação em proporcionar ao estudante outras vivências acadêmicas e, com isso, garantir a liberdade de construir seu percurso de acordo com

interesses e contingências.

Segundo o relatório da CPA (UFRB, 2015), os coordenadores de colegiado que responderam ao formulário de avaliação no ciclo avaliativo 2014-2016 consideraram que as práticas institucionais que mais estimulariam o ensino na graduação e a permanência do aluno na instituição seriam “as bolsas de iniciação científica, bolsas de monitoria, Programas PET, Programa Ciências sem Fronteiras e realização de eventos científicos” (p. 105). Ressaltamos que esta opinião dos gestores dos cursos retira da sala de aula o papel fundante no envolvimento do estudante com o curso e com a instituição.

Estas atividades acadêmicas, geralmente, são mais acessíveis para os estudantes afiliados e o acesso a bolsas acadêmicas se dá nas instituições por meio de processos seletivos baseados em critérios meritocráticos. Na tese que originou este artigo, observou-se que 34% dos participantes deste estudo trabalharam durante a graduação (SANTANA, 2017), portanto, podemos inferir que estes estudantes não tiveram acesso, ou o acesso foi limitado a estas atividades. Adicionalmente, se considerarmos o perfil social dos estudantes que participaram deste estudo (SANTANA, 2017), causa certa estranheza o “esquecimento”, por parte dos coordenadores de colegiado, das políticas de assistência estudantil, com estratégias fulcrais para a garantia da permanência material dos estudantes na instituição e, conseqüentemente, estabilização de uma esfera importante da vida que pode contribuir para a realização dos estudos.

A posição dos gestores dos colegiados parece muito ligada à excelência acadêmica, sem considerar o perfil do estudante da instituição e as necessidades da comunidade estudantil relacionadas com inclusão e envolvimento com a vida universitária. Estas ações, especialmente no primeiro ano na instituição, ocorreriam na interação promovida na e pela sala de aula, com destaque para o papel do grupo de docentes responsáveis pelo acolhimento dos estudantes no curso, aliado à organização de práticas institucionais em torno da promoção do sucesso educativo, a qual deve resultar na integração do estudante aos sistemas social e acadêmico da instituição que frequenta.

B) Avaliação da aprendizagem

Para 11% dos cursos (dois cursos do CCAAB), o modelo de avaliação definido no PPC foi o somativo, ou seja, aquele que acontece no fim de um processo de aprendizagem e tem uma função classificatória. Um percentual importante de projetos pedagógicos (32%) não fez nenhuma referência ao processo de avaliação da

aprendizagem. Outros 36% apenas citaram a necessidade de adoção do modelo formativo e, somente, em 21% dos projetos existia uma definição explícita da opção pela avaliação formativa.

Dois instrumentos legais da instituição definem o modelo de avaliação que deveria ser adotado na instituição: o PDI/PPI e o Regulamento de Ensino de Graduação (REG). No PDI/PPI, encontramos a seguinte definição:

A avaliação de ensino é compreendida com parte integrante do processo de ensino aprendizagem e focaliza-se no estudante como sujeito ativo no seu processo pessoal de desenvolvimento acadêmico/cidadão. Nesta perspectiva, optou-se pela avaliação formativa, processual, que engloba acertos e erros, uma vez que os equívocos permitem diagnosticar lacunas a serem superadas no repertório do estudante, identificar mudanças de percursos eventualmente necessárias em função das competências e habilidades a serem desenvolvidas individualmente pelos discentes, garantir a reconstrução do conhecimento e aferir resultados periódicos alcançados durante o processo de ensino-aprendizagem em cada componente curricular (p. 29)

O REG (UFRB, 2012) também assumiu a avaliação formativa como o modelo institucional. Com uma análise entre os princípios da avaliação da aprendizagem definidos no regulamento e o texto dos projetos pedagógicos dos cursos em tela, verificamos que aqueles que fizeram referência ao REG somente mencionaram aspectos relacionados com o número de avaliações e percentual de faltas para aprovação em componentes curriculares. Somente no PPC do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, encontramos uma maior coerência entre a concepção de avaliação descrita e aquela registrada nos documentos institucionais (REG e PPI/PDI).

No relatório da CPA (UFRB, 2015), registramos o seguinte texto sobre avaliação da aprendizagem nos cursos da UFRB:

De acordo com os coordenadores dos colegiados dos cursos, a avaliação da aprendizagem era realizada majoritariamente utilizando provas escritas, provas práticas, seminários individuais ou em grupo. Alguns cursos descreveram a avaliação da aprendizagem como um processo, que deve considerar a autonomia do docente e o que está previsto no PPC dos cursos (p. 106).

C) Metodologias de ensino

O PDI/PPI da UFRB definiu que o processo de aprendizagem “baliza-se nos princípios da aprendizagem centrada no aprendiz, ou, seja, na perspectiva da aprendizagem significativa e no ponto de vista sócio-histórico-cultural” (p. 26). Novamente ressaltamos a falta de coerência entre os documentos institucionais e os PPCs dos cursos, visto que o elemento do currículo menos encontrado nos projetos pedagógicos analisados foi a metodologia de ensino. Em 71%, dos projetos avaliados,

não encontramos nenhuma referência aos procedimentos metodológicos que balizariam a organização do ensino nos cursos. Somente o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde referiu-se ao conceito de aprendizagem significativa e definiu que a aprendizagem deveria seguir uma sequência definida por momentos de mobilização, construção e síntese do conhecimento.

Segundo consta no relatório da CPA, a partir das informações dos coordenadores de colegiado, os métodos, as metodologias, as estratégias e/ou técnicas de ensino predominantes nos cursos foram: aula expositiva, seminários, aulas interativas, visitas técnicas, aulas práticas em laboratório, juntamente com os estudos de caso (UFRB, 2015).

Qualidade do ensino: avaliação dos egressos sobre a qualidade do ensino

A percepção dos egressos participantes deste estudo, em relação à qualidade de ensino, foi apreendida a partir das mesmas variáveis que orientaram a análise do currículo. A organização de saberes⁴¹, as atividades complementares ou outras estratégias de integração entre ensino, pesquisa e extensão⁴², o modelo de avaliação⁴³ e as metodologias de ensino⁴⁴. O percentual de concordância (i.e. concordo totalmente) dos estudantes egressos com as variáveis que compuseram o indicador qualidade do ensino não ultrapassou 27% (Tabela 01).

Para os estudantes do CCS os itens com maior concordância total foram: currículo possibilitou vivências importantes em atividades práticas em comunidades e serviços (39,7%), o currículo do curso possuía espaços curriculares – disciplinas ou módulos – de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão (32,8%) e a organização curricular do curso deu ênfase na interdisciplinaridade (27,6%) (Tabela 01). Ressaltamos que os estudantes do BIS (curso que apresentou um arranjo curricular integrado) representaram uma importante parcela dos estudantes do CCS na amostra

⁴¹ Organização curricular do curso deu ênfase na interdisciplinaridade; possibilitou vivências importantes em atividades práticas em comunidades e serviços.

⁴² Currículo do curso possuía espaços curriculares – disciplinas ou módulos – de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão.

⁴³ Professor realizava intervenções, buscando identificar lacunas de processos de aprendizagens anteriores aos que estavam em realização; objetivos do processo de ensino estavam explícitos nos componentes curriculares que cursou; possibilitou retroalimentação das avaliações, de forma que ajudou a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem; havia mecanismos como o e-mail e o web plataforma moodle, que permitiam relação educativa de maior proximidade, acompanhamento e troca de conhecimentos e experiências.

⁴⁴ Ambiente de aprendizagem: proporcionou aprendizagem ativa/estratégias diversificadas/aprendizagem significativa.

deste estudo.

No CCAAB e no CETEC, os estudantes apresentaram um baixo nível de concordância total para a maioria dos itens avaliados. No CFP os itens que obtiveram maior concordância total foram: docente possibilitou retroalimentação das avaliações, de forma que ajudou a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem (25%) e organização curricular do curso deu ênfase na interdisciplinaridade (25%). No CAHL, o item “objetivos do processo de ensino estavam explícitos nos componentes curriculares que cursou” obteve a maior concordância total (30,8%) (Tabela 01).

Tabela 01. Opinião dos inquiridos sobre a qualidade do ensino vivenciada no curso de graduação que integralizou na UFRB

Qualidade do ensino		Centros da UFRB					UFRB
		CCS	CCAAB	CFP	CETEC	CAHL	
Ambiente de Aprendizagem:	Discordo totalmente	3,4%	0,0%	10,5%	0,0%	0,0%	3,0%
	Discordo	5,1%	20,0%	15,8%	66,7%	30,8%	15,9%
	Concordo	62,7%	68,0%	57,9%	33,3%	46,2%	59,1%
	Concordo totalmente	28,8%	12,0%	15,8%	0,0%	23,1%	22,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Proporcionou aprendizagem ativa/estratégias diversificadas/Aprendizagem significativa.	Discordo totalmente	3,3%	19,2%	20,0%	0,0%	0,0%	8,0%
	Discordo	24,6%	23,1%	15,0%	100,0%	29,6%	25,5%
	Concordo	52,5%	53,8%	50,0%	0,0%	55,6%	51,8%
	Concordo totalmente	19,7%	3,8%	15,0%	0,0%	14,8%	14,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
O professor realizava intervenções, buscando identificar lacunas de processos de aprendizagens anteriores aos que estavam em realização	Discordo totalmente	1,7%	8,0%	4,8%	0,0%	7,7%	4,4%
	Discordo	20,0%	28,0%	47,6%	33,3%	26,9%	27,4%
	Concordo	55,0%	52,0%	23,8%	33,3%	34,6%	45,2%
	Concordo totalmente	23,3%	12,0%	23,8%	33,3%	30,8%	23,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Os objetivos do processo de ensino estavam explícitos para você nos componentes curriculares que cursou	Discordo totalmente	3,3%	16,0%	10,0%	33,3%	3,7%	7,4%
	Discordo	23,0%	20,0%	35,0%	33,3%	37,0%	27,2%
	Concordo	60,7%	48,0%	30,0%	33,3%	40,7%	49,3%
	Concordo totalmente	13,1%	16,0%	25,0%	0,0%	18,5%	16,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Possibilitou retroalimentação das avaliações, de forma que o ajudou a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem.	Discordo totalmente	3,4%	8,3%	10,0%	66,7%	7,7%	7,6%
	Discordo						
	Concordo						
	Concordo totalmente						
	Total						
Possibilitou vivências importantes em	Discordo totalmente	3,4%	8,3%	10,0%	66,7%	7,7%	7,6%

atividades práticas em comunidades e serviços	Discordo	6,9%	45,8%	30,0%	33,3%	38,5%	24,4%
	Concordo	50,0%	29,2%	45,0%	0,0%	34,6%	41,2%
	Concordo totalmente	39,7%	16,7%	15,0%	0,0%	19,2%	26,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
A organização curricular do seu curso deu ênfase na interdisciplinaridade	Discordo totalmente	12,1%	12,5%	30,0%	33,3%	7,7%	14,5%
	Discordo	17,2%	45,8%	35,0%	33,3%	34,6%	29,0%
	Concordo	43,1%	37,5%	25,0%	33,3%	46,2%	39,7%
	Concordo totalmente	27,6%	4,2%	10,0%	0,0%	11,5%	16,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
O currículo do seu curso possuía espaços curriculares (disciplinas ou módulos) de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão	Discordo totalmente	8,6%	12,0%	15,0%	33,3%	0,0%	9,1%
	Discordo	13,8%	20,0%	35,0%	33,3%	42,3%	24,2%
	Concordo	44,8%	56,0%	45,0%	0,0%	38,5%	44,7%
	Concordo totalmente	32,8%	12,0%	5,0%	33,3%	19,2%	22,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Havia mecanismos como o e-mail, o web plataforma moodle, que permitiam relação educativa de maior proximidade, acompanhamento e troca de conhecimentos e experiências	Discordo totalmente	10,3%	4,3%	10,0%	0,0%	16,0%	10,1%
	Discordo	13,8%	4,3%	40,0%	33,3%	44,0%	22,5%
	Concordo	58,6%	60,9%	40,0%	66,7%	24,0%	49,6%
	Concordo totalmente	17,2%	30,4%	10,0%	0,0%	16,0%	17,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Pesquisa de campo

Qualidade do ensino: avaliação dos docentes

A) Organização dos saberes

É oportuno destacar que temos clareza da distância existente entre o texto do currículo e o contexto da sua operacionalização; assim, para melhor elucidar o indicador qualidade de ensino, apresentaremos a opinião dos professores, a partir da avaliação do currículo, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino.

Nas entrevistas dos professores do CCAAB e do CETEC, um traço em comum, identificado nas falas dos mesmos, foi a opinião em relação à necessidade de revisões nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. No texto acima, apontamos que, nestes dois centros, os currículos apresentaram-se 100% organizados no formato disciplinar e hierarquizado. Como também registramos o baixo nível de concordância total dos egressos com a integração curricular, as metodologias ativas e a avaliação formativa.

A UFRB foi criada em 2006, sob a tutoria da Universidade Federal da Bahia e, dessa instituição, herdou os projetos pedagógicos dos primeiros cursos implantados. Os primeiros professores que chegaram à instituição tiveram a tarefa de revisar os currículos existentes. Sobre isso um entrevistado assinalou:

Então, foram proporcionadas algumas modificações daquele currículo, não sei se vou ser duro, na palavra, mas, aquele currículo recalcitrante, que já estava vigorando muito tempo aqui. Só que hoje eu vejo que é necessário, novamente discutir, novamente atualizar, novamente trazer elementos que possam melhor correlacionar (Eli).

A necessidade de alterações no currículo também foi ressaltada por outros entrevistados. Segundo “Aurora”, o currículo do curso de Agronomia, em execução, contempla de forma insuficiente a área das Ciências Sociais aplicadas. Ela destacou:

O currículo do curso de Agronomia está organizado em áreas de conhecimento, mas, a parte de ciências sociais aplicadas deveria ter uma inserção maior do que a parte tecnológica ou técnica [...] Porque, Agronomia é um curso que tem diversas áreas, você pega as áreas de solos e química, de zootecnia (produção animal), você pega a parte das engenharias, pega a parte da fitotecnia e, deveria ter a parte de humanas mais solidificada. No sentido de interagir com as demais áreas, mais acaba que é uma área muito marginalizada (Aurora).

Para os novos cursos propostos pela instituição, foi necessária a elaboração de projetos. Sobre isso, “Eros” falou:

Foi um PPC criado em 15 dias. É também explicado pelo momento que a UFRB vivia. Criada em 2005, passou a funcionar em 2006, então, em 2008, tinha dois anos de funcionamento. Então, credenciar os cursos, credenciar a universidade junto ao MEC. Então, tem confusões! A gente não conseguiu pensar de uma forma muito elaborada [...] aquelas pessoas que estavam à frente. A gente pensou assim, a partir da nossa experiência de vida na instituição de origem (Eros).

Sobre os elementos que subsidiaram a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC), Eros declarou:

O PPC foi elaborado em 2008, na época da elaboração eu fazia parte da comissão. Na elaboração o que ficou pensado em relação ao curso foi seguir de forma rígida o que determinava as diretrizes curriculares nacionais (Eros).

Já Apolo, referindo-se à necessidade de reformas do currículo em execução no seu curso demonstrou um desconhecimento da existência de referenciais internos e, revelou uma confusão em relação aos órgãos superiores que regulam a graduação, quando se referiu à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), visto que esta coordenação ocupa-se, especialmente, de cursos de Pós-Graduação. Ainda podemos

perceber na sua fala, certo isolamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE)⁴⁵:

O currículo do curso está passando por algumas transformações, agora a gente tem discutido dentro do NDE, estas questões mais relacionadas às recomendações da CAPES de alteração dos cursos no país inteiro. O que a gente tem visto é que o curso está defasado, em alguns aspectos e, a gente tá tentando adequar. Vendo que caminho seguir. Porque, não há uma normativa direta indicando, o que cada curso deve fazer? O que cada área deve fazer? A gente tá tentando encontrar um caminho para atualizar o curso (Apolo).

Sobre o curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas do CETEC, criado em 2009, Zeus também destacou a necessidade de aprimoramentos, bem como apontou problemas, como a retenção⁴⁶ dos estudantes e, na sua visão, os motivos que levaram a sua ocorrência. Ele disse:

É eu acredito que precise atacar alguns pontos para melhorar a questão do primeiro e o segundo semestres, para gente ter, não uma qualidade, mas uma forma melhor de apresentar os conteúdos e diminuir a retenção dos alunos e, também, de viabilizar uma carga horária menor nos primeiros semestres. Hoje, os cursos do 1º e 2º semestres eles tem mais que 24 horas/semanais de aula e, isso é ruim para planejar e ruim para o aluno, que tem pouco tempo para estudar, uma gama de disciplinas que requer muito deles e eles não tem muito preparo (Zeus).

Os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do CCS apresentaram uma visão de concordância com o modelo curricular vivenciado, com destaque para pontos estruturantes, como a formação geral e a integração curricular por meio de eixos e módulos. Destacamos a visão de Flora do currículo integrado, como um meio para promoção do sucesso dos estudantes. Na sua perspectiva, o modelo adotado no curso permitiu ao estudante a experiência do interconhecimento, por meio de uma integração teoria/prática vivenciada pelos estudantes em espaços curriculares construídos na interação com comunidades:

Então, é um currículo que prevê a integração dos componentes, no qual o componente Processo de Apropriação da Realidade (PAR) é o componente que costumo chamar de eixo integrador. O PAR por estar sendo realizado em um contexto que é real, entendendo que a realidade é dinâmica, outros conceitos podem ali serem construídos e surgirem a partir daquela realidade, então, acho que isso é que é interessante. Isso para mim tem total relação com sucesso acadêmico do estudante do bacharelado, porque permite uma formação que, eu denomino que é não esquizofrênica, ou seja, o estudante percebe que há uma interação, integração ente o conhecimento teórico com o conhecimento prático e, há uma circularização, onde a experiência do estudante na comunidade e a experiência das pessoas da comunidade também são integradas dentro do conhecimento científico. (Flora).

⁴⁵ O NDE regulamentado pela Portaria 147 de 02 de fevereiro de 2007 é constituído por uma parcela do corpo docente responsável pela criação, implantação e consolidação do projeto pedagógico do curso.

⁴⁶ O termo “retenção” refere-se à reprovação dos estudantes em componentes curriculares.

B) Avaliação aprendizagem

Dos nove docentes entrevistados, quatro deles demonstraram compreender o processo avaliativo como algo formativo. Para tanto, um conjunto de informações coletadas ao longo do semestre serviriam para diagnosticar a qualidade dos resultados intermediários ou finais. Ademais, para parte deste grupo, a prova escrita foi considerada como inadequada ou dispensável para avaliar o componente curricular.

Eu já trabalhei algum tempo atrás com modelo só de provas, e não gostei do resultado alcançado, hoje eu inovar, eu tento mudar meu processo avaliativo. Eu acho que uma avaliação escrita, ela é fundamental. A gente precisa ter. Mas as outras avaliações a gente pode fazer de forma diferenciada. Eu vejo que dentro do processo do componente curricular, aquelas avaliações, por exemplo, que eu faço que são presenças, atividades que são feitas em sala de aula, em grupo, coletivamente, essas ajudam sobremaneira no processo de êxito do aluno no final. Porque é processual. Então o aluno não fica tenso, ele fica muito mais descontraído, ele fica muito mais... ele se envolve mais, e aí quando chega no final no término do componente, ele percebe que tudo aquilo que foi construído ao longo do componente já foi pra ele o processo avaliativo em si, então, essa tensão é muito menor (Eli).

A análise das entrevistas dos demais docentes nos permitiu afirmar que estes realizavam verificação da aprendizagem, geralmente, por meio de provas escritas. No depoimento de Thor, ficou evidente que o sucesso do estudante no componente curricular era aferido por meio de um padrão de médias, no qual o aproveitamento parcial nestas avaliações era considerado. Além disso, registrou o número elevado de estudantes na turma, como justificativa para a adoção deste tipo de medida do aproveitamento cognitivo dos estudantes:

Bom a minha avaliação é, como eu falei, às vezes a disciplina tem particularidade, as disciplinas que eu ensino normalmente eu divido em três avaliações escritas e abertas. Então, até pela quantidade aluno na turma, eu avalio o que ele escreve baseado na aula que eu dei, então, aquilo que eu dei eu tento observar na escrita dele se ele conseguiu absorver o conteúdo. Fora as discussões que a gente tem dentro da sala de aula, é claro. Mas eu observo dentro das três avaliações que apliquei pra ele, então, eu considero que o aluno vai nessa média, apesar de ser sete, mas o aluno que ficou com sessenta por cento, eu considero ele, que conseguiu alcançar, conseguiu compreender todo o conteúdo. Então eu avalio nessas três avaliações, por que eu não tenho outra forma de ficar avaliando individualmente cada um, esse é um... talvez com quarenta e cinco alunos na turma a gente poderia fazer um trabalho melhor, mas com setenta... e às vezes matricula setenta e cinco na minha turma, aí não tem como eu ficar avaliando aluno de outra forma, tem esses fatores aí (Thor).

Já Apolo, afirmou que utiliza a prova como única medida da aprendizagem, mas com um olhar de que pode não ser o ideal, mas, no seu espectro de visão, naquele momento, não havia alternativa:

[...] infelizmente a gente tem que fazer prova. Por que eu acho que ainda é o único mecanismo que a gente tem inclusive com o tempo fora de sala de aula pra preparar, pra corrigir, não tem outro mecanismo que pelo menos eu

enxergo e, falta preparação pra gente enxergar outros caminhos. Mas é baseado nisso, são trabalhos, avaliações e provas, que eu tento minimizar os impactos, fazendo ela menos subjetiva possível (Apolo).

Eros apontou que na sua experiência, houve mudança em relação ao modelo de prova em função da limitada capacidade de abstração dos estudantes, o que levou à adoção de um modelo “mais fácil”. Isso é característico do modelo de verificação, visto que o diagnóstico ou uma informação desta natureza, não contribuiu para adoção de medidas para superar a lacuna de aprendizagem de modo a construir efetivamente os resultados necessários à aprendizagem.

Por que assim, eu [...] foi outra coisa que eu mudei, as minhas provas eram todas de situações, que a pessoa tinha que dissertar realmente, e eu via que eles não conseguem e, aí eu me coloco assim, não como totalmente culpado, por que essas coisas... as minhas aulas elas são muito dinâmicas nesse aspecto. Mas [...] aí eu tive que mudar minha prova, uma vez eu fiz, eu dei uma prova assim toda decoreba, eles foram bem, mas quando eu dei uma prova em que eu cobrei dele, uma forma, era uma situação que ele tem que dissertar em cima da situação com os conhecimentos já acumulados, eles não mandam, não conseguem, eles escrevem três linhas e acham que explicou muito (Eros).

Quanto ao conhecimento dos docentes sobre documentos institucionais que definiriam as bases para a avaliação da aprendizagem, somente os professores do BIS/CCS referiram que estas referências encontravam-se descritas no Projeto Pedagógico do Curso. Os demais docentes afirmaram desconhecer qualquer normativo institucional. Eli questionou se a existência deste documento seria suficiente para que os professores incorporassem outros métodos de avaliação – para o entrevistado, a instituição deveria investir na formação docente neste quesito.

[...] desconheço regulamentação. Não sei se apenas uma regulamentação em relação a isso, daria o efeito necessário, porque se o professor não sabe fazer isso, se o professor não tá preparado pra fazer isso, ele não vai adotar, ele vai ter a resistência. Aí quando eu penso, por exemplo, no curso de Agronomia que a gente tá falando, esse corpo docente cheio de resistência. Dizer que olhe você não vai fazer mais três provas no semestre. Mas eu só sei fazer as provas, e aí? O quê que eu vou fazer? Eu não sei fazer isso que você tá fazendo, eu não sei fazer esse negócio processual, essas atividades em grupo de avaliação, eu não sei fazer nada disso. Então, é necessário um investimento institucional, no sentido de uma mudança, de apresentar possibilidades, discutir possibilidades, pra que depois... aí eu acho que naturalmente um normativo pode direcionar (Eli).

C) Metodologias de ensino

A maioria dos docentes entrevistados manifestou desconhecimento em relação à existência de referenciais orientadores ou normas institucionais que definissem os princípios metodológicos que deveriam ser seguidos pelos professores, enquanto outros referiram o REG, embora este documento não trate desta temática. Sobre este

desconhecimento, Thor afirmou:

Não, assim [...] Eu não sei se é por que essa experiência que vem acaba você não lendo essas coisas. Eu acho que, ou falta alguém mostrar essa metodologia pra gente, eu acho que a gente fica um pouco solto nesse sentido aí, eu não conheço não (Thor).

Eli também reforçou esta ideia de ausência ou insuficiência de documentos institucionais que tratassem das metodologias de ensino⁴⁷:

A nossa Instituição no meu ponto de vista, na condição de docente, eu acho que a nossa instituição ainda precisa aprimorar um pouco mais esses processos, é... e esses documentos é... assim, do que possa subsidiar e auxiliar o corpo docente no sentido dessa mudança metodológica. Eu desconheço, eu desconheço na nossa instituição, eu não, eu desconheço. Em termos de regulamentação, a gente sabe do regulamento do ensino de graduação, mas, ele não traz elementos contundentes que aborde essa questão metodológica, então, se essa documentação ela existe, eu não tive acesso a ela ainda (Eli).

Neste artigo, registramos que 71% dos Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados não continham referência aos princípios metodológicos dos cursos, apesar do registro explícito no PDI/PPI. Como o PPC é um documento mais próximo do fazer do docente que o PPI, podemos inferir que a ausência de registros neste documento pode ter contribuído com o desconhecimento aqui apresentado. Isso pode ser confirmado pelas respostas dos professores do BIS/CCS. Todos os entrevistados deste curso afirmaram conhecer os princípios metodológicos do curso e que estes estavam registrados no PPC. Acima informamos que o único curso que definiu explicitamente este quesito no seu PPC foi o BIS. A transcrição da fala abaixo exemplifica a posição dos docentes do BIS/CCS:

No bacharelado a metodologia ela está descrita no Projeto Pedagógico do Curso, as atividades elas são definidas pelos docentes, então né, tem, as atividades são diversas ... quando eu fui professora do módulo, antigo módulo filosofia, ciência e realidade, utilizava estratégias como ciclos de debates, que estudávamos um livro, cada turma apresentando, debatendo capítulo, o mapa conceitual também né uma estratégia já adotada, mas, a metodologia ela está prevista, agora, os recursos, as estratégias, elas vão sendo definidas, encontradas pelos docentes (Maia).

Considerações

A formação profissional assumiu um espaço na formação universitária brasileira e foi vista por muitos como a única, talvez, a mais importante função da universidade. Isso em contraposição a uma perspectiva contra-hegemônica que preconizava a superação dessa visão economicista e voltada para mercado, em prol da assunção das

⁴⁷ Este baixo conhecimento ou apropriação dos normativos institucionais foi também registrado no relatório da CPA. Neste documento, os dados apontaram para um grau de conhecimento normativo relativamente baixo para toda comunidade acadêmica da UFRB (UFRB, 2015).

reais funções da universidade como espaço de desenvolvimento do conhecimento científico, artístico, humanístico e, também, instrucional (SANTANA, 2017). Retomamos esta dicotomia no âmbito do ensino superior para ilustrar que a concepção de ensino superior prevista no PDI possuía com o objetivo o rompimento com a formação meramente instrucional. Contudo, a análise dos projetos pedagógicos dos cursos efetivamente implantados, a impressão de alguns dos professores entrevistados e parte dos estudantes inquiridos sobre a qualidade de ensino não asseguraram que de fato ocorreu esta ruptura no conjunto da instituição.

Por fim, ratifica-se que neste texto foram apresentados aspectos que envolvem o contexto institucional de aprendizagem e, neste indicador, um dos focos a organização dos processos em “sala de aula”, vista como o espaço de efetivação do sucesso educativo, uma vez que é neste ambiente que ocorre o encontro do estudante com os conteúdos programáticos, metodologias, sistema de avaliação da aprendizagem, com os docentes e o com o conjunto de características destes que compõem a tarefa de ensino. Estes resultados apontam para a necessidade de ações orientadas e organizadas a partir do princípio de que a “sala de aula” representa a “pedra angular” da promoção do sucesso educativo.

Bibliografia

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Lda, 2014.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA/UFRB. Relatório de Autoavaliação Institucional: Relatório Final do Segundo Ciclo Avaliativo 2012-2014 . Cruz das Almas: UFRB, 2015.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática** (Vol. 2ª Ed). Coimbra: Almedina S.A, 2013.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Caderno de Pesquisa, Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.383-400, maio/ago. 2009.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. (Tradução de Ramos, P. C.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTANA, L. A. A., **O sucesso educativo em cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação: especialidade em sociologia da educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga. Portugal, p. 420. 2017.

TINTO, V. Learning Communities: Building Gateways to Student Success. **Annual meeting of the American College Personnel Association**. Denver, Colorado, 1999, p. 1-14.

_____. Research and practice of student retention: what next? **J. College Student Retention**, Washington, D. C, 8(1), 2006, pp. 1-19.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Plano de desenvolvimento Institucional**. Cruz das Almas: UFRB, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Regulamento de Ensino de Graduação**. Cruz das Almas: CONAC/UFRB, 2012.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1989.