

Universidade de Caxias do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado Acadêmico em Educação

**A ARQUITETURA DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA**

Pedro Augusto Alves de Inda

Caxias do Sul
2023

A ARQUITETURA DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

Coorientador: Prof. Dr. Mateus Panizzon

Caxias do Sul, novembro de 2023.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

- I38a In da, Pedro Augusto Alves de
A arquitetura da experiência acadêmica [recurso eletrônico] : um estudo de caso em uma universidade comunitária / Pedro Augusto Alves de In da. – 2023.
Dados eletrônicos.
Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Orientação: Nilda Stecanela.
Coorientação: Mateus Panizzon.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Ensino superior. 2. Educação afetiva. 3. Universidades e faculdades comunitárias. 4. Educação. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Panizzon, Mateus, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 378

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“A Arquitetura da Experiência Acadêmica: Um Estudo de Caso em uma Universidade Comunitária”

Pedro Augusto Alves de Inda

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 11 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dr. Mateus Panizzon (coorientador – UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)a

Dra. Eliana Relá (UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (PUC/RS)

Participação por videoconferência

Dra. Regina Celia Linhares Hostins (UNIVALI)

para Ziggy e Heitor

*Em memória de minha mãe, o itinerário da docência e da filosofia,
as cartas náuticas,
e de meu pai, a referência na arte e no humanismo,
o farol.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos estudantes e egressos que aceitaram participar desta pesquisa, pelas oportunidades de mútuo aprendizado.

À Universidade de Caxias do Sul, pela possibilidade de realizar esse estudo.
À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela rica experiência ao longo de minha formação, especialmente à Banca de Qualificação, pelos aportes feitos, e aos professores e colegas com os quais compartilhei experiências únicas.

À direção da área de conhecimento de Artes e Arquitetura e seu corpo administrativo, em especial à Enilda Gabana e, especificamente, ao curso de Arquitetura e Urbanismo.

À direção de área de conhecimento, coordenadores de curso e aos estudantes dos cursos envolvidos nesta pesquisa: de Ciências Exatas e Engenharias (Engenharia Mecânica), de Humanidades (Letras), de Ciências Sociais (Administração), de Ciências Jurídicas (Direito).


À minha orientadora, Profa. Dra. Nilda Stecanela, pelo incentivo, conhecimentos compartilhados e compreensão na condução desta pesquisa.

A meu coorientador, Prof. Dr. Mateus Panizzon, por ampliar os horizontes.

Aos professores, Dr. Gabriel Bergmann Borges Vieira, pelo acesso ao material disponibilizado pelo Programa Gestão da Permanência; Dr. Alexandre Viecelli e Dr. Diego Chiapinotto, pela colaboração para acessar os estudantes e egressos dos seus respectivos cursos; Ms. Doris Baldissera e Ms. Nicole Rosa e Dra. Terezinha Buchebuan, pela contribuição na aplicação dos primeiros instrumentos; e, Dra. Valneide Luciane Azpiroz, pela revisão criteriosa do texto.

Aos colegas das mais diferentes áreas que, de alguma maneira, colaboraram, opinaram e incentivaram-me na realização desta pesquisa, em especial André Melati, Daniel Reimann, Marcia S. de Quadros Piccoli e Rafael Rosa.

Aos amigos Daniel Pagnussat e Givanildo Garlet.

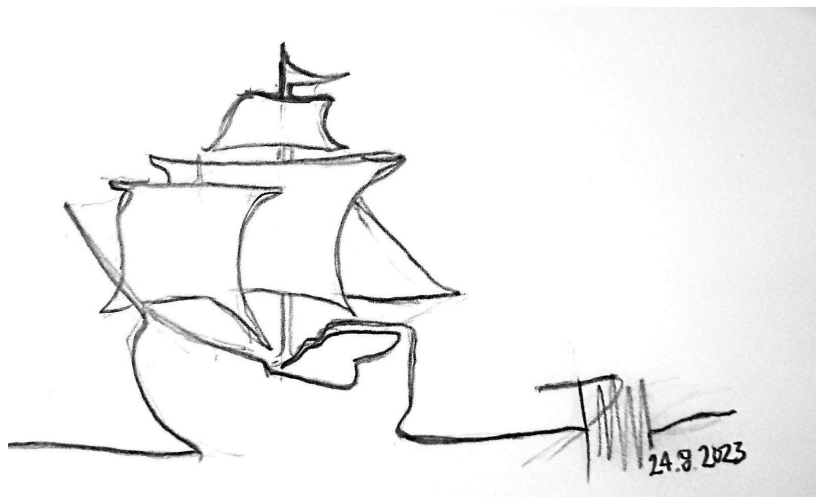
A toda minha família: meu irmão, Carlos e minha irmã, Márcia; tia Vera, tia Mene e tio Deco; primas e primos; sobrinhas e sobrinhos; pelo apoio e incentivo incondicionais; em especial, à Isabela Rech Schumacher 

In memoriam de vó Ega, vó Landa, tio Gil, tio Carlos e tia Ieda.

Desenho melhor que escrevo, construo melhor que pesquiso.

Escrever meu percurso formativo seria melhor na forma de um desenho, possivelmente do desenho de uma longa estrada que toma caminhos muito improváveis e tortuosos, ou de um barco à deriva, que aguarda o vento para ver que direção irá tomar e, por isso, descobre coisas que não esperava, conhece lugares inesperados e encanta-se com cada nascer e pôr do sol, como o viajante de Nietzsche, em seu necessário Humano, Demasiado Humano.

Estou convencido de que a formação não se restringe a certificados e diplomas conquistados, mas também ao que a vida, de um modo geral, nos ensina. Em última instância, o objetivo do ensino é construir uma sociedade melhor, que pressupõe pessoas melhores, como nos faz refletir o pensamento de Paulo Freire repetido, incansavelmente, na esperança de que um dia se torne real.



RESUMO

Esta tese, ancorada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, procurou identificar como os estudantes do ensino superior constroem a arquitetura de sua experiência acadêmica. A partir desse ponto de partida, buscou analisar como emerge o significado (o todo coerente) a partir dos fragmentos (as partes) vivenciados ao longo do tempo e em um espaço específico (o campus universitário de ensino integral). O sentido dessa investigação visou rastrear as aprendizagens efetivas, considerando as inúmeras partes oferecidas pela facilidade e pelo incentivo à mobilidade acadêmica entre instituições de ensino superior, potencializadas pelo fenômeno da desagregação, o qual permite separar as partes constituintes do ensino superior em todas as suas escalas, bem como, aos estudantes, acessarem-nas do modo que desejarem. Configurou um estudo de caso em uma universidade comunitária (ICES) localizada na região da serra do Rio Grande do Sul, cujos dados possibilitaram apreender a totalidade de um fenômeno em um contexto social no qual o limite entre eles ainda não está claro e se tem pouco controle sobre os eventos estudados. Em síntese, compôs uma investigação empírica que analisou as experiências dos estudantes a partir dos mapas mentais do percurso formativo de cada um e de seus percursos efetivos, no âmbito de diferentes cursos e áreas do conhecimento. Sem a pretensão da generalização, haja vista que se trata de um caso particular, o estudo pode ser inspirador a outras análises devido ao seu caráter descritivo, explicativo e indutivo, tendo o pesquisador como um sujeito implicado que auxilia a pesquisa. Além dos mapas mentais construídos pelos estudantes, acompanhados de suas narrativas, o percurso de desenvolvimento da tese contou com as contribuições de autores tais como, John Dewey, Alain Coulon, Tristan McCowan, Kevin Lynch, entre outros. Culminou com a formulação da seguinte tese: é possível aprender um todo coerente mesmo em um cenário de desagregação acentuado, pressionado pelos interesses financeiros, desde que, em algum momento, esse estudante possa usufruir de um campus universitário e das estruturas coerentes ali existentes: laboratórios, espaços de convívio, corpo docente dedicado e, principalmente, dos seus colegas. Ademais, procurou mensurar e compreender o que é o fenômeno da desagregação e a

importância da vivência integral para as aprendizagens a partir da percepção dos estudantes sobre seus percursos formativos, em um cenário onde o avanço das instituições de ensino superior (IES) mercantis têm feito o ensino assemelhar-se a produtos a serem consumidos em prateleiras. Os pontos de chegada do estudo permitiram concluir que é possível oferecer uma formação integral de qualidade para os estudantes e que contribua para o desenvolvimento de sua região, competindo com esses grandes grupos mercantis.

Palavras-chave: arquitetura da experiência acadêmica; ensino superior; experiência acadêmica; fenômeno da desagregação; mapa mental do percurso formativo.

ABSTRACT

This thesis, anchored in the Postgraduate Program in Education at the University of Caxias do Sul, sought to identify how higher education students build the architecture of their academic experience. From this starting point, it was sought to analyze how meaning (the coherent whole) emerges from the fragments (the parts) experienced over time and in a specific space (the full-time university campus). The purpose of this investigation aimed to track effective learning, considering the countless parts offered by the ease and encouragement of academic mobility between higher education institutions, enhanced by the phenomenon of disaggregation, which allows the separation of the constituent parts of higher education at all its scales, as well as for students to access them in any way they wish. It set up a case study in a community university (ICES) located in the mountain region of Rio Grande do Sul, whose data made it possible to understand the totality of a phenomenon in a social context in which the limit between them is still not clear and there is little control over the events studied. In summary, it composed an empirical investigation that analyzed the students' experiences based on mental maps of each one's educational path and their actual paths, within the scope of different courses and areas of knowledge. Without the intention of generalization, given that this is a particular case, the study can be inspiring for other analyzes due to its descriptive, explanatory and inductive character, with the researcher as an implicated subject who assists the research. In addition to the mental maps constructed by the students, accompanied by their narratives, the thesis development path included contributions from authors such as John Dewey, Alain Coulon, Tristan McCowan, Kevin Lynch, among others. It culminated in the formulation of the following thesis: it is possible to learn a coherent whole even in a scenario of marked disaggregation, pressured by financial interests, as long as, at some point, this student can take advantage of a university campus and the coherent structures that exist there: laboratories, social spaces, dedicated teaching staff and, most importantly, your colleagues. Furthermore, it sought to measure and understand what the phenomenon of disaggregation is and the importance of an integral experience for learning based on the students' perception of their educational paths, in a scenario where the advancement of commercial

higher education institutions (HEIs) have made teaching resembles products to be consumed on shelves. The study's endpoints allowed us to conclude that it is possible to offer quality comprehensive training for students and that it contributes to the development of their region, competing with these large commercial groups.

Keywords: architecture of the academic experience; higher education; academic experience; phenomenon of disaggregation; mental map of the academic path.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Impacto do planejamento no tecido urbano	52
Figura 2 – Impacto do planejamento no tecido urbano	53
Figura 3 – Exemplos de mapas mentais	97
Figura 4 – Instrumento para aplicação do mapa mental	101
Figura 5 – Primeiros mapas mentais para verificação da metodologia	102
Figura 6 – Categorias de acontecimentos identificados	114
Figura 7 – Relação entre os conceitos do Coulon e o estudo	115
Figura 8 – Tipos de estruturas de suporte	118
Figura 9 – Imagem mental do percurso formativo	120
Figura 10 – Simbologia utilizada para a análise dos mapas	123
Figura 11 – Ficha de análise do mapa mental do percurso formativo do acadêmico A08ARQ	130
Figura 12 – Ficha de análise do mapa mental do percurso formativo do acadêmico A02ENG	131
Figura 13 – Ficha de análise do mapa mental do percurso formativo do acadêmico A01LET	132
Figura 14 – Síntese do percurso formativo a partir da imagem mental	135
Figura 15 – Esquema de estruturação do gráfico do percurso formativo	138
Figura 16 – Registro das informações das disciplinas cursadas	139
Figura 17 – Ficha para análise comparativa	141
Figura 18 – Ficha de análise comparativa do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A08ARQ	142
Figura 19 – Ficha de análise comparativa do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A02ENG	143
Figura 20 – Ficha de análise comparativa do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A01LET	144
Figura 21 – Síntese da imagem mental dos percursos formativos	149
Figura 22 – Mapa mental do percurso formativo do pesquisador	150
Figura 23 – Os cinco conceitos da arquitetura da experiência acadêmica	151

Figura 24 – Dos fragmentos ao significado no espaço: o <i>campus</i> universitário	155
Figura 25 – Nau voltando ao porto	157
Figura 26 – A arquitetura da experiência acadêmica: ruínas e legado	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Amostra para a pesquisa	109
Quadro 2 – Recorrências dos registros	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Totais de entrada, IIM e IAM na universidade	64
Gráfico 2 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM da universidade	66
Gráfico 3 – Totais de entrada, IIM e IAM do curso de Arquitetura e Urbanismo	71
Gráfico 4 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM do curso de Arquitetura e Urbanismo	73
Gráfico 5 – Totais de entrada, IIM e IAM do curso de Engenharia Mecânica	74
Gráfico 6 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM do curso de Engenharia Mecânica	75
Gráfico 7 – Totais de entrada, IIM e IAM do curso de Direito	76
Gráfico 8 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM do curso de Direito	77
Gráfico 9 – Totais de entrada, IIM e IAM do curso de Administração	79
Gráfico 10 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM do curso de Administração	80
Gráfico 11 – Totais de entrada, IIM e IAM do curso de Letras	81
Gráfico 12 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM do curso de Letras	82
Gráfico 13 – Comparativo ingresso no Brasil e na ICES	83
Gráfico 14 – Comparativo entre Letras e Administração	85
Gráfico 15 – Comparativo entre Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Mecânica	86
Gráfico 16 – Comparativo entre o curso de Direito e a universidade	86
Gráfico 17 – Taxa de conclusão e desistência acumulada	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM	Bacharelado em Administração
ARQ	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DIR	Bacharelado em Direito
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
E	Entrada
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENG	Bacharelado em Engenharia Mecânica
FB	Formação Básica
FE	Formação Específica
FG	Formação Geral
I	Ingresso
ICES	Instituição Comunitária de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IAM	Índice Ampliado de Mobilidade
IIM	Índice Inicial de Mobilidade
IPM	Índice de Percepção de Mobilidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LET	Licenciatura em Letras
MEC	Ministério de Educação
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
PEC	Plano de Execução Curricular
PPC	Plano Pedagógico do Curso
R	Reopção Interna
RUF	Ranking Universidades da Folha de São Paulo
SISACAD	Sistema Acadêmico de Registro
Ti	Transferência Externa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	21
1.2	JUSTIFICATIVA	24
1.3	OBJETIVOS	26
1.4	METODOLOGIA	27
1.4.1	Referencial teórico: a experiência acadêmica e o fenômeno da desagregação	28
1.4.2	Identificação da escala da mobilidade acadêmica potencializada pelo fenômeno da desagregação	29
1.4.3	Construção da imagem do percurso formativo	30
1.4.4	Análise do percurso formativo	31
2	A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA E O FENÔMENO DA DESAGREGAÇÃO	32
2.1	A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA	34
2.2	O FENÔMENO DA DESAGREGAÇÃO	39
2.3	O FENÔMENO DA DESAGREGAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	45
2.4	UM CENÁRIO POSSÍVEL PARA A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA	51
2.5	EDUCAÇÃO: PURA E SIMPLEMENTE EDUCAÇÃO	54
3	ESCALA DA MOBILIDADE ACADÊMICA	57
3.1	CONSTRUÇÃO DO ÍNDICE DE MOBILIDADE ACADÊMICA ...	57
3.2	IDENTIFICAÇÃO DA ESCALA DE MOBILIDADE ACADÊMICA POTENCIALIZADA PELO FENÔMENO DA DESAGREGAÇÃO	61
3.3	RESULTADOS	63
3.3.1	Resultados da universidade	64

3.3.2	Resultado da área de Artes e Arquitetura: curso de Arquitetura e Urbanismo	71
3.3.3	Resultado da área de Ciências Exatas e Engenharias: curso de Engenharia Mecânica	73
3.3.4	Resultado da área de Ciências Jurídicas: curso de Direito	76
3.3.5	Resultado da área de Ciências Sociais: curso de Administração	78
3.3.6	Resultado da área de Humanidades: curso de Letras	81
3.3.7	Análises comparativas	82
4	IMAGEM DO PERCURSO FORMATIVO	92
4.1	CONSTRUÇÃO DO MAPA MENTAL DO PERCURSO FORMATIVO	97
4.1.1	Aplicação do instrumento	101
4.1.2	Amostra para aplicação	105
4.1.3	Guarda e descarte dos mapas mentais do percurso formativo e TCLE	110
4.2	A IMAGEM DO PERCURSO FORMATIVO	110
4.3	OS MAPAS MENTAIS DO PERCURSO FORMATIVO	121
4.3.1	As categorias de análise	121
4.3.2	Os padrões recorrentes no percurso	128
4.3.3	Os mapas mentais do percurso formativo e sua análise	129
5	PERCURSO FORMATIVO	133
5.1	CONSTRUÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS	135
5.2	ANÁLISE DOS PERCURSOS FORMATIVOS	140
5.3	OS PERCURSOS FORMATIVOS	141
6	CONCLUSÃO: A ARQUITETURA DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA	145
	REFERÊNCIAS	161

OBRAS CONSULTADAS	166
APÊNDICE A – PADRÕES RECORRENTES NAS ESTRUTURAS DE SUPORTE DOS MAPAS MENTAIS DO PERCURSO FORMATIVO	168
APÊNDICE B – PADRÕES RECORRENTES NOS MAPAS MENTAIS DO PERCURSO FORMATIVO	172
APÊNDICE C – FICHAS DE ANÁLISE DO MAPA MENTAL DO PERCURSO FORMATIVO DOS ACADÊMICOS E EGRESSOS	176
APÊNDICE D – FICHAS DE ANÁLISE COMPARATIVA DO PERCURSO FORMATIVO E IMAGEM MENTAL DOS ACADÊMICOS..	200
APÊNDICE E – DADOS DE INGRESSO E TRANSFERÊNCIAS DA UNIVERSIDADE	222

1 INTRODUÇÃO

É de senso comum que os anos de vivência no ensino superior são marcantes para quem consegue cursá-lo, talvez, porque ao percorrer os caminhos para aprender as habilidades e competências necessárias à formação acadêmica, seja preciso vivenciar esse aprendizado e, ao fazer isso, enriquecer sua formação integral, pois relaciona o estudado com a vivência, conhecer pessoas novas, futuros colegas de trabalho, talvez um amor, enfim, experimentar emoções únicas.

Nesse cenário, apenas ler os livros e fazer as provas não é o que garante um aprendizado. Na verdade, é o convívio com os colegas e professores, os estudos na biblioteca, os trabalhos em grupo, o caminhar nos corredores, as conversas nos bares, as monitorias, o diretório acadêmico, as festas com os colegas, os estágios profissionais, os intercâmbios e viagens de estudo, as alegrias e tristezas, os momentos de realização e fracasso, tudo isso fará parte dessa experiência que é cursar o ensino superior.

Talvez o que menos impacte no aprendizado efetivo seja a sala de aula e o conteúdo ministrado, não que isso não seja fundamental para que todo o resto seja possibilitado, mas a formação integral *precisa ter uma experiência acadêmica* (grifo nosso).

John Dewey (1979) esclareceu, na primeira metade do século passado, a importância da experiência e o cuidado com a organização e sistematização do conhecimento para o aprendizado. Para além disso, afirmava que a continuidade e interação entre ambos garantiria a implementação real de uma nova filosofia de ensino, e não apenas a negação do ensino tradicional, compartimentado em matérias e rígido em seu formalismo.

Sendo assim, para que esse conjunto de experiências aconteça, é preciso que o sujeito de fato ingresse nesse mundo novo, o qual é definido por Alain Coulon (2017) como afiliação e cujo início implica em aprender a ser um estudante do ensino superior com a complexidade e autonomia dele oriundas, o que pode ser entendido como um processo contínuo que irá se repetir toda vez que um sujeito se

colocar na situação de fazer parte de um novo grupo, assimilando novas funções e desenvolvendo habilidades que não tinha (Sampaio; Santos, 2015).

Ou seja, o aprendizado do ensino superior é constituído por uma série de fatores que vão além da sala de aula e dos conteúdos ministrados, e tudo isso precisa, em algum momento, fazer sentido para o estudante. Para tal, ele deve compreender como conseguiu aprender um todo maior a partir das partes experimentadas, nos estudos ou das atividades realizadas e vividas.

Assim, de modo preliminar, a experiência acadêmica no ensino superior pode ser entendida como um conjunto de atividades realizadas por todos os espaços das universidades e, inclusive fora dele, que vão dando essa formação para os estudantes, pois é ali que seu aprendizado efetivo acontece, é onde compartilha vivências com colegas, a fim de colocá-las em prática.

Pode-se comparar esse ambiente necessário ao aprendizado como uma arquitetura para que esse processo aconteça, porque a arquitetura é compreendida quando construímos algo que, além de cumprir sua função primordial, acrescenta ao usuário uma experiência única naquele espaço, seja pela beleza, espacialidade, conforto, visuais, ou ainda, possibilidade de integração de outras funções, por seu todo ser maior que a sua soma de suas partes e dar um sentido àquele lugar. Michel de Certeau (1998) define esse acontecimento que a arquitetura traz aos lugares como o espaço praticado.

Assim, a experiência acadêmica só se realiza quando as partes constituintes fazem sentido no todo para quem as vivencia, como a arquitetura só se concretiza quando sua forma, função e estrutura estão intrinsecamente relacionadas ao seu entorno, e seu todo compreendido pelas suas partes. Em ambos casos, se isso acontece, o todo é maior que a soma das partes, fazendo com que essa experiência se torne única e memorável.

Desse modo, a arquitetura da experiência acadêmica¹ acontece quando, independentemente de como o estudante faça seu percurso pelo ensino superior,

¹ O conceito de arquitetura da experiência acadêmica será explicitado no Capítulo 6.

ele consiga atribuir, ou dar um sentido maior para tudo que viveu, desenvolvendo as novas competências e habilidades para o ingresso na profissão e grupo social que escolheu.

Este estudo se propõe a debruçar-se em como os estudantes constroem, ou não, essa arquitetura a partir do conjunto de partes que podem ser organizadas, e que hoje são oferecidas em grande escala. É inegável que o ensino superior vem sofrendo pressões variadas, desde a exploração como mercadoria pelos investidores privados, bem como o impacto da tecnologia no ensino, as mudanças políticas e sociais que colocam em xeque a indiscutível hegemonia das universidades, e suas consequências na legitimidade e na própria instituição (Sousa Santos, 2005).

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Dentro desse cenário, as Universidades Comunitárias (ICES), que representam quase 10% das instituições do país, são reconhecidas como um modelo entre as instituições públicas e privadas e identificam-se como instituições públicas não estatais, agrupando as confessionais ou não confessionais, ou laicas, sem fins lucrativos e, especificamente, porque as laicas surgiram em lacunas do território não atendidas pelo estado, tomam esse caráter de pública, atuando em prol do desenvolvimento regional e da sociedade (Longo, 2019, p. 13).

Esse conflito entre a natureza de sua origem (privada) e sua atuação (pública) é suficiente para entender que, no cenário atual, ela compete no mercado com instituições privadas mercantis para conseguir sua sustentabilidade econômica e poder prestar seu serviço à sociedade. Obviamente, a pressão que as Instituições de Ensino Superior (IES) mercantis fazem, concorrendo pelos estudantes nas suas regiões, tem imposto dificuldades que não existiam antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, principalmente para as comunitárias, que não têm o financiamento público nem de grandes grupos societários privados (Bittar; Oliveira; Morosini, 2008). Soma-se a isso o expressivo aumento da oferta em cursos na Modalidade a Distância (EaD) por grandes grupos educacionais.

Também é importante o impacto do mundo digital no ensino tradicional, que tem obrigado as universidades a se atualizarem e inovarem constantemente. Nesse processo de mudanças, o ensino desagregado² ganha espaço, pois permite maior flexibilidade que o tradicional (McCowan, 2018, p. 472).

Esses três pontos são os que mais impactam no problema de pesquisa, pois essa pressão sobre o ensino superior pode estar fazendo com que a experiência acadêmica seja cada vez mais desagregada e, como para ter legibilidade, é necessário que as partes sejam compreendidas em um todo coerente, como define Kevin Lynch (1999, p. 3), será que os estudantes, nessas condições, conseguem perceber o todo de sua formação?

De fato, o acadêmico precisa entender o todo, o curso, e as partes, sua trajetória, onde ele está em relação ao todo, para onde vai e as razões que o levam a seguir determinado caminho. A ausência dessa percepção pode fazê-lo sentir-se perdido, desanimado, sem interesse, e inclusive ansioso ou depressivo, pois é um grande esforço que se faz para cursar uma graduação, e existe uma expectativa grande da família e da sociedade para que ele seja bem-sucedido nessa trajetória.

Nesse sentido, compartimentar o conhecimento em disciplinas, organizadas em cursos, departamentos ou áreas de conhecimento, para remontá-lo em currículos, aceitando a lógica analítica que vem do mundo industrial, da linha de montagem, sem considerar muitas vezes as visões que vêm da filosofia e das artes, que articulam a ideia do todo, o sentido, foi aos poucos construindo um ensino que permitiu que o todo fosse apenas o resultado da soma das partes.

Como até certo momento os estudantes cursavam todas essas partes dentro de praticamente uma única instituição, no máximo duas, e muitas vezes a segunda por um intercâmbio, esperava-se conseguir um sentido de todo por seguir basicamente um projeto pedagógico. A vivência nos mesmos espaços físicos, como os laboratórios, a biblioteca, os corredores, o diretório acadêmico, a lanchonete, compartilhando seu cotidiano com os colegas e professores, seria capaz de criar um

² Quanto ao conceito de desagregação, ele será abordado no Capítulo 2.

apego emocional ao lugar, necessário ao aprendizado, colaborando para compor algumas partes de outros projetos e instituições, agregando experiências.

Não que isso se efetivasse como uma realidade no aprendizado, mas o fato de o estudante pertencer prioritariamente a um ambiente educacional dava a sensação de que havia um sentido de todo nem que fosse pelas vivências e experiências que teriam, que seriam similares. Por essa razão, a preocupação se concentrava mais se os conteúdos e horas estavam sendo cumpridos, ou não, e nas práticas pedagógicas, mas não na experiência do acadêmico como um todo, pois o todo era, de certo modo, a própria instituição.

Porém, esse modelo de construção do conhecimento por partes, somado às políticas neoliberais, que ganharam força no final do século XX com forte justificativa nas pedagogias de ensino mais contemporâneas que buscam dar autonomia ao estudante na busca de um cidadão mais reflexivo, criaram um solo fértil para o que se conhece como o fenômeno da desagregação, que permite que se separem as partes constituintes do ensino, em todos os seus níveis e escalas, considerando que na ponta desse fenômeno o estudante poderá acessar os pedaços do ensino superior ofertados, do modo que lhe convier (McCowan, 2018, p. 465).

Desse modo, o todo começou a ser desmontado e vendido por partes em escala nunca antes vista, permitindo que os estudantes pudessem comprar as partes de instituições diferentes e ir justapondo sua graduação praticamente de qualquer maneira, bastando atender ao número de horas e conteúdo mínimo.

Ou seja, a desagregação não é prejudicial em si, muito antes pelo contrário, ela existe há muito tempo e pode ser bem positiva na constituição da autonomia do estudante, enriquecendo a experiência acadêmica. Porém, o fenômeno da desagregação do ensino superior, classificada como a mercantilização do ensino, como produtos dispostos em prateleiras, precariza o ensino e permite diminuir a possibilidade da experiência acadêmica, pois o estudante pode simplesmente ir sobrepondo seu curso superior com um conjunto de partes desconexas sem a construção de um todo coerente.

Isso porque uma minoria de estudantes teria conhecimentos prévios necessários para já ingressar no ensino superior com maturidade para lidar com essa situação de poder ir constituindo o todo por partes em um conjunto coerente. De um modo geral, espera-se que eles atinjam esse grau de maturidade no ensino superior, não que cheguem pronto a ele. E, se hoje eles podem ingressar e trocar de curso com muita facilidade, aproveitando as partes que cursam, seja por economia, seja por conveniência, como isso poderia afetar seu percurso formativo?

Assim, seja aquele estudante que ingressa e fica em uma mesma instituição e vai cursando as cadeiras da grade para se graduar, seja o que fica migrando de uma IES para outra a fim de concluir o curso, buscando alguma facilidade ou benefício nesse processo, como será dado sentido a tudo isso? O ensino, diferente de outros serviços prestados, traz consigo a experiência do aprender, então, será que ele será capaz de aprender, de fato?

Se não há aprendizado sem emoção, como preconiza Paulo Freire (1996), então o ensino precisa vir carregado de sentido, de um todo coerente e, como se pode fazer isso nesse momento em que o fenômeno da desagregação impacta em todos os níveis do ensino superior, desde a desagregação dos cursos até as estruturas fundamentais da universidade? Como os docentes podem cumprir seu papel de educadores, não de vendedores ou facilitadores de disciplinas? É nesse cenário que emerge o problema de pesquisa: descobrir como os estudantes constroem sua trajetória acadêmica, unindo partes, a fim de elaborarem um todo, pautado no conhecimento que permita transformar a realidade.

1.2 JUSTIFICATIVA

Este trabalho busca explorar o contexto em que se impõem caminhos possíveis: de um lado encontram-se os educadores e, de outro, as políticas neoliberais que enfatizam a educação como relações de poder, incentivando o desenvolvimento de atitudes de competitividade, de acordo com as necessidades do mercado, transformando a educação em mercadoria e minimizando sua atuação dentro do campo social. O questionamento irá pairar sobre os estudantes, pois, como garantir que se dê o devido valor à formação que se pretende dar a eles?

Percebe-se, atualmente, que aqueles que defendem políticas neoliberais na economia andam junto com os que defendem políticas conservadoras nos costumes e, por consequência, na educação. Mesmo que uma onda conservadora venha a vigorar – como tem se apresentado na última década – ela não deverá ser sobre as políticas neoliberais, mas sim, na forma e no conteúdo que devem ser ensinados. Assim, pode-se até retornar a uma universidade tradicional nos projetos pedagógicos e nos conteúdos ministrados, sendo inseridas disciplinas tecnicistas no lugar de humanistas, mas não se deverá retornar a um modelo de educação protegido pelo estado e assim livre da concorrência dos grandes grupos mercantis.

É inegável a possibilidade de o estudante ir comprando a formação em partes, do jeito que for, sendo, portanto, inevitável. Por essa razão, precisamos encontrar as estratégias para acolher os estudantes, desenvolver metodologias de ensino adaptadas a esse cenário e, inclusive, estabelecer os limites que precisam ser impostos para que a experiência acadêmica aconteça e a educação não seja prejudicada.

Dewey (1979, p. 97) alertava, no século passado, em sua primeira reflexão sobre as escolas novas e progressistas em relação às tradicionais: a questão básica prendia-se à natureza de educação sem qualquer adjetivo qualificativo, pois o que se buscava era o que se precisava, era educação pura e simples. Nessa perspectiva, considerando o contexto de mercantilização, potencializado pelo fenômeno da desagregação, como proporcionar um ambiente de real aprendizagem aos estudantes que permita que as partes tenham sentido no todo.

Ante o exposto, a tese que este estudo se propõe a defender é: para acontecer o aprendizado efetivo e a formação integral do ser humano, o objetivo intrínseco da universidade, compreendida desde sua constituição moderna, é necessário uma experiência acadêmica coerente, independente de desagregada, para que o estudante construa a arquitetura dela, de seu percurso formativo, com sentido de afiliação e de aprendizado em si. Ou seja, que permita que as partes da sua formação sejam compreendidas no todo da constituição desse ser humano, e

não seja apenas uma coletânea de conteúdos ministrados e habilidades e competências adquiridas.

A defesa, para que a formação integral aconteça a partir da experiência acadêmica, não exclui que possa acontecer em cursos EaD ou híbridos, mesmo que não sejam o objeto deste estudo, desde que sejam previstos nos projetos dos cursos que o estudante busque essa experiência de outras formas, e elas sejam parte integrante do seu todo coerente. Nada impede que, em um bom curso EaD, o estudante tenha orientação humana quanto à sua formação e precise fazer estágios e ir a bibliotecas, e assim se reunir com colegas para que essa experiência seja rica e coerente à sua formação.

O que esta tese defende é que, independentemente da possibilidade da mobilidade entre cursos e instituições e do fenômeno da desagregação, das inúmeras modalidades que se pode estudar hoje, esse estudante, ao ingressar em uma instituição, seja pela primeira vez que acessa o ensino superior, ou porque retorna a estudar, seja porque vai enriquecer sua experiência pela mobilidade ou apenas obter vantagens econômicas, ele não seja tratado como estoque de matrículas pela instituição. Significa compreender que, mesmo sabendo que os aspectos econômicos e a pressão da mercantilização existam, ela não transforme os estudantes em consumidores, o ensino em mercadoria e os professores em vendedores ou facilitadores.

Esse desejo se justifica quando se analisam as universidades comunitárias, que não têm o lucro como seu objetivo-fim, ou seja, que se possa encontrar um caminho entre a sustentabilidade financeira dessas instituições, frente ao avanço das IES mercantis, sem que percam sua identidade, de terem um caráter público, mas não estatal.

1.3 OBJETIVOS

Considerando o cenário atual do ensino superior no Brasil, com a expansão de IES mercantis e aumento da concorrência, que possibilitam aos estudantes uma mobilidade maior de instituição, ou curso, seja por transferências externas ou

reopções internas, aumentando a proporção de estudantes que se graduam aproveitando partes de projetos pedagógicos de mais de uma instituição, ou curso, o **objetivo geral** deste trabalho é:

Identificar a arquitetura da experiência acadêmica que os estudantes universitários constroem ao longo de seu percurso no ensino superior, a partir de como eles compreendem sua trajetória e experiência acadêmica através da análise de percurso, que relaciona o mapa mental do percurso formativo, que aponta as partes nesse percurso que os acadêmicos usam para montar sua imagem, ou seja, aquilo que mais percebem e valorizam, e o percurso efetivo nos projetos pedagógicos propostos, que poderá apontar com mais exatidão, então, não só o que mais percebem e valorizam – as experiências –, mas também o tempo dedicado a estes e o todo da organização – os conteúdos – associando-os, como referido por Dewey, os princípios de continuidade e interação, efetivando, a educação que teve.

E, como **objetivos específicos**, este trabalho debruçou-se em:

Compreender o fenômeno da desagregação do ensino superior e como ele se manifesta na Universidade de Caxias do Sul nas dimensões associadas à experiência acadêmica do estudante, especificamente, na possibilidade de ir fazendo seu percurso pela soma de partes oferecidas na mesma IES ou por várias IES, em um todo coerente, ou não.

Identificar a escala que o fenômeno da desagregação pode estar atuando na Universidade de Caxias do Sul, a partir do aumento de transferências externas e reopções internas observados na última década, que impactam diretamente no percurso formativo dos estudantes e na experiência acadêmica.

1.4 METODOLOGIA

Para responder às perguntas mobilizadoras da pesquisa e atender ao que preconizam os objetivos, os percursos investigativos contemplam: estudo de caso em uma grande ICES do sul do país, método indicado para análises que precisam construir numerosos dados para apreender a totalidade de uma situação (Bruyne;

Herman; Schoutheete, 1977) como meio de estudar objetos sociais preservando o caráter unitário do objeto estudado (Goode; Hatt, 1979, p. 421-242). Por essa razão, é definido como uma investigação empírica de um fenômeno dentro de contexto social no qual o limite entre esses ainda não está definido, e o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos estudados, sendo, portanto, um objeto de estudo e múltiplas unidades de análise – único incorporado (Yin, 2001, p. 6-32).

Para além disso, ele é um estudo particular, descritivo, explicativo e indutivo (Wimmer; Dominick, 1996, p. 161) e, pelo fato de o pesquisador ser um sujeito implicado, que é o caso, auxilia na pesquisa, pois o positivismo limita o pensamento científico ao desassociar a subjetividade inerente entre sujeito e objeto em nome da objetividade da ciência, desconsiderando a necessidade do pensamento crítico do construtor e do construído (Martins Filho; Narvai, 2013, p. 652).

1.4.1 Referencial teórico: a experiência acadêmica e o fenômeno da desagregação

A pesquisa iniciou pelo referencial teórico, a fim de que se compreendesse o que é o fenômeno da desagregação e seu impacto no ensino superior, mais especificamente, na Universidade de Caxias do Sul; o que é experiência acadêmica e sua importância para o aprendizado, e uma análise do cenário atual enfrentado a fim de encontrar caminhos possíveis. O Capítulo 2 definiu melhor esses elementos na confirmação do primeiro objetivo específico.

Para isso, autores fundamentais e contemporâneos foram abordados, tanto da educação como da arquitetura e urbanismo, para que se compreendessem os termos e a problemática enfrentada. Convém ressaltar que esta tese fez uma analogia do momento atual da educação com o que vinha acontecendo com as cidades desde o século XIX, pela excessiva exploração do mercado financeiro, entendendo os mecanismos que se utilizavam para impor regras que lhes beneficiassem, e o enfrentamento feito por urbanistas, ao longo do século XX, e que serviu à compreensão do que pode estar acontecendo com o ensino superior.

Assim, Boaventura Sousa Santos (2005), Charlot (2006), Tristan Mccowan (2018), Robertson e Komljenovic (2006) guiaram para a fundamentação da situação do ensino superior e aprofundaram o que é o fenômeno da desagregação; as definições de educação e experiência foram apresentadas pela leitura de autores que se dedicaram a esses temas, tais como, John Dewey (1979), Jean Piaget (1998), Lev S. Vygotsky (1991), Paulo Freire (1996; 2001) e Alain Coulon (2017).

Kevin Lynch (1999) e Christopher Alexander (2012) trouxeram em suas obras a construção, feita pelo usuário, da imagem, dos padrões e das interfaces do seu ambiente urbano para ajudar na analogia dos problemas enfrentados pela cidade liberal e pós-liberal pressionadas pelo mercado financeiro. Indiscutivelmente, esse cenário se assemelhou muito ao que está acontecendo com a educação, como as pessoas compreendiam, ou não, um todo coerente pela soma de suas partes, conceito que Edson Mahfuz (1995) ajudou a definir, entrelaçadas por autores que transitaram nesse universo da educação e da sociedade, como Michel de Certeau (1998).

1.4.2 Identificação da escala da mobilidade acadêmica potencializada pelo fenômeno da desagregação

Tendo a compreensão do que é o fenômeno da desagregação, no Capítulo 3 foi mensurada a escala desse impacto dentro da universidade em estudo e, para tal, foi feita uma coleta e análise de dados da ICES no que diz respeito à mobilidade discente, pois a possibilidade de ir trocando de IES impactou diretamente na experiência acadêmica e foi potencializada pelo fenômeno da desagregação e políticas educacionais das últimas décadas, atingindo, assim, o segundo objetivo específico.

A metodologia consistiu em verificar o que foi definido como Índice Inicial de Mobilidade (IIM), que é a proporção do ingresso no início do curso pelo ingresso por transferência externa, o Índice Ampliado de Mobilidade (IAM), que é a proporção do ingresso no início do curso pelo ingresso por transferência, bem como as reopções, e o Índice de Percepção de Mobilidade (IPM), que inclui a evasão por transferência.

O IIM mostrou a mobilidade entre IES, verificando o incremento de transferências a fim de se obter a escala do fenômeno da desagregação mais efetivo, que é poder ir trocando de IES para obter vantagens econômicas, (aproveitando as disciplinas) ou seja, ir montando as partes do seu todo motivado principalmente pelos descontos oferecidos pelas IES que concorrem pelas matrículas dos alunos.

O IAM incluiu as reopções dentro da IES, verificando mobilidade externa e interna, incluindo estudantes que iniciaram o curso, mas puderam aproveitar disciplinas de conhecimento geral e básico, ou de mesmo teor formativo, e mostrou o impacto que a desagregação permitiu para os jovens quando ingressaram no ensino superior, já que ainda estavam no processo de afiliação, neste período de escolha da carreira, e foram trocando de curso até se decidirem. Essas constatações representaram um aspecto mais sociocultural do fenômeno da desagregação na experiência acadêmica, além de econômico, pois pressionou as ICES a terem o máximo de disciplinas compartilhadas e de formação geral para competir com as IES mercantis.

O IPM trouxe, também, os números da evasão por transferência externa e, por abordar toda mobilidade acadêmica, de entrada e saída, evidenciou melhor a percepção dessa mobilidade, ou seja, a possibilidade facilitada de o estudante trocar de curso.

1.4.3 Construção da imagem do percurso formativo

A etapa seguinte foi a construção e aplicação do instrumento para identificar como o estudante construiu e percebeu sua experiência acadêmica: o mapa mental do percurso formativo. A construção desse mapa deu a percepção do estudante dos momentos em que a aprendizagem foi mais efetiva, com experiências marcantes, e foi desenvolvida no Capítulo 4, onde o objetivo geral deverá ser alcançado.

Convém ressaltar que mapa mental é uma metodologia importada dos estudos da percepção ambiental, construído por Kevin Lynch (1999) para identificar quais os elementos na cidade os seus usuários guardam memória e utilizam-nos

efetivamente para compreender a cidade. Sua riqueza consistiu em trazer, de qualquer entrevistado, os elementos marcantes no meio urbano, que nas cidades contemporâneas são diversos e muitas vezes desconexos, ou seja, que partes do todo conseguiram entender.

1.4.4 Análise do percurso formativo

No Capítulo 5, procedeu-se à análise de percurso que iniciou a partir do estudo de currículo, no qual se verificou como o estudante cursou cada disciplina prevista, e outras atividades complementares, identificando se houve o aproveitamento das partes de outras IES, relacionando a percepção dos estudantes, de modo a atingir o terceiro objetivo específico.

A metodologia consistiu em analisar o estudo de currículo e comparar com a imagem mental do percurso formativo para saber como cada conteúdo previsto foi cumprido, e identificar em que momento o estudante realmente percebeu sua aprendizagem ou experiências marcantes, atendendo à continuidade e interação entre experiência do aprender e organização dos conteúdos e componentes curriculares mínimos.

Para isso, foi preciso um trabalho de análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sua estrutura física oferecida, e o estudo do currículo dos entrevistados, que identificou qual era o percurso sugerido na grade curricular, relacionando com o que de fato foi feito, utilizando aproveitamentos, intercâmbios e as atividades complementares e estágios, podendo identificar onde e quando ele percebeu seu aprendizado.

2 EXPERIÊNCIA ACADÊMICA E O FENÔMENO DA DESAGREGAÇÃO

Educar é quando olhamos para o outro; a educação é quando olhamos para a sociedade. Educamos com amor, mas a educação é um ato político. Assim, entender essa complexidade em um cenário em que as políticas públicas da educação atendem ao mercado financeiro, e as pedagogias de ensino buscam inovar os processos pedagógicos para cada vez mais contribuir com a construção e assunção da autonomia dos estudantes, transferindo-lhes o protagonismo no aprender, é importante para compreender como a experiência acadêmica está se efetivando nas universidades e no ensino superior como um todo.

O ingresso do jovem no ensino superior traz consigo uma gama de incertezas: o currículo do curso que escolheu, ou ainda, a dúvida relacionada a essa escolha, são algumas. O que ele enxerga é um conjunto de disciplinas (ou caixinhas) que precisam ser cumpridas, isto é o contexto que se relaciona diretamente às partes, para obter o diploma e poder usar um jaleco de médico, um capacete de engenheiro ou um terno de advogado. Se o que ele busca, o contexto maior, o todo, é o diploma, incentivado pela sociedade de consumo, já que somos avaliados muito mais pelo que temos (ou aparentamos ter), e não pelo que somos, tanto faz como ele vai conseguir. Ele precisa cursar todas essas disciplinas.

Dessa forma, ele precisa cursar essas disciplinas e compor um certo número de atividades complementares, a fim de concluir o ensino superior. Porém, ao ingressar, a exigência, principalmente de autonomia para vencer essas caixinhas, não é tão fácil assim, exigem-se muitas habilidades e competências e, diferentemente da escola, agora é ele que precisa fazer seu próprio caminho. Assim, o modelo de ensino mais comum nas universidades tradicionais pode não ser atraente a esse jovem que não foi preparado para isso, pois observa-se que atualmente eles precisam de uma atenção que não era comum nesses lugares.

Então, a necessidade de inovação disruptiva tão desejada, inevitável frente ao modelo tradicional anacrônico e uma estrutura constituída por partes, pronta para ser desagregada na escala que precisar, apresenta-se como um campo fértil para que o mercado financeiro invista com suas estratégias de vendas e incentivo ao

consumo, para que o estudante que não estava tão empolgado, alcance seu diploma, por caminhos mais fáceis e/ou baratos, que se identifica com o *fenômeno da desagregação* (grifo nosso).

Então, esse jovem tem à sua frente uma quantidade enorme de cursos superiores, de modalidades e duração variadas: tecnólogo, licenciatura, bacharelado, em múltiplas ofertas: presencial, EaD, híbrido e, principalmente, custos diversos com promoções de todos os tipos, para que ele faça a sua transferência e ganhe descontos e outros benefícios. Ou seja, ele pode escolher como vai cursar seu percurso formativo do modo que lhe convier, e não necessariamente será considerando a melhor formação, poderá ser pelo menor custo ou facilidade de aprovação nas disciplinas.

Assim, será que hoje a educação pode ser vendida em prateleiras, como outros produtos, e os consumidores podem ir escolhendo como vão adquirir o pacote completo comprando-o por partes, às vezes pelo preço, às vezes pela qualidade e, às vezes, pela embalagem? E se pode, então, a sua formação no final não será um todo reconhecível, e sim será resultante de como essas partes foram sendo *adquiridas* (grifo nosso), possivelmente, um conjunto desconexo de partes.

Analogamente a esse cenário, encontram-se as cidades contemporâneas. Elas são resultantes de operações analíticas sobre o lote que rompem sua estrutura formal (Inda, 2003), não sendo mais a repetição de um mesmo tipo edilício, como nas cidades tradicionais, ou de um projeto unitário, em caso de cidades projetadas, tornando-se cidades sem imagem reconhecível, uma sequência sem fim de edificações que não constroem espaços para a convivência e troca nos espaços públicos, sentido e principal função do meio urbano.

Ou seja, assim como as cidades tornaram-se resultantes da exploração do mercado imobiliário, sendo construídas pela pressão que sofreram independentemente do resultado que deveriam alcançar, será que o ensino não está seguindo o mesmo caminho? Quais seriam os possíveis efeitos desse fenômeno de desagregação do ensino superior na formação dos estudantes? Estariam construindo um todo reconhecível ou apenas uma soma das partes?

Para isso, é possível observar como esse fenômeno ocorreu nas cidades, ou seja, para resolver problemas urgentes das cidades, tais como a insalubridade, os congestionamentos excessivos, a adaptação à sociedade industrial e de consumo, a pressão do mercado imobiliário substituiu a cidade tradicional pelas contemporâneas, que parecem tão iguais e não mais adequadas ao convívio humano.

Ou seja, será que para atender aos novos modelos de ensino nos quais o estudante é o construtor do seu percurso formativo, o que é desejado, em uma estrutura que permite que o todo seja construído por partes, pressionado, seja pela obtenção de lucros para os acionistas ou necessidade de sustentabilidade econômica, não acontecerá com o ensino superior o que aconteceu com as cidades?

Será que os estudantes estão tendo uma vivência efetiva do que se espera no ensino superior ou apenas colecionando um conjunto de partes para conseguir o diploma? Então, vamos entender melhor esse processo, desde a importância da experiência acadêmica ao fenômeno da desagregação e o que se pode analisar e esperar desse cenário.

2.1 A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Desde Jean Piaget, que explica como são os processos de aprendizagem do ser humano, até autores mais contemporâneos, como Alain Coulon, passando por John Dewey, Paulo Freire, e outros, existe uma linha consistente que permite aceitar que a educação pela experiência é efetiva e muito adequada ao mundo atual e à democracia. Aprender pela experiência é um dos caminhos do aprendizado, não o único, nem o certo e, tal afirmação esclarece que o processo de aprendizagem é muito mais amplo e complexo, incluindo inúmeras possibilidades.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se preocupa em estudar como a experiência acadêmica está acontecendo no ensino superior. A experiência

acadêmica vai além da sala de aula, ela acontece durante os intervalos: no café e nas conversas durante e depois do lanche.

Isso posto, não resta dúvida de que a experiência acadêmica está em todas as atividades que vivemos e as relacionamos com o que aprendemos no ensino formal, e sobre a importância desses *espaços de experimentação* (grifo nosso) entre as atividades para a efetiva construção do aprendizado e conhecimento. Jonhson (2009, p. 57) pergunta: “Quanto do Iluminismo devemos aos cafés? A maioria dos desenvolvimentos épicos que tiveram lugar na Inglaterra entre 1650 e 1800 que ainda merecem uma menção nos livros-texto de história tem um café escondido em algum de seus momentos críticos”.

Piaget (1998), entre tantos outros conhecimentos de como é o processo de aprendizagem e a compreensão do mundo pelos seres humanos, sinaliza que as relações humanas, quando baseadas na cooperação, são mais efetivas, o que valoriza o aprendizado pela experiência, porque as partes envolvidas no processo se identificam como iguais, e não estabelecem hierarquias. Camargo e Becker explicam esse processo:

Não é pelos outros que, no fundo de nós mesmos, empreendemos esse esforço de adaptação; é por interesse próprio, para podermos nos orientar, para agir sem o outro, para trazê-lo para nossas ideias e submetê-lo aos nossos desejos, às vezes até para nos protegemos e nos defendermos. Mas, à medida que nos submetemos às condições necessárias para compreender os outros – isto é, à medida que nos separamos de nossas falsas ideias e de nossos preconceitos pessoais –, adquirimos simultaneamente uma nova atitude de reciprocidade e nos libertamos de nosso egocentrismo inicial (Camargo; Becker, 2012, p. 534).

Isso pode acontecer por reciprocidade – um ajuda o outro – seja em uma escala familiar ou social, ou por um desenvolvimento intelectual e moral, capaz de possibilitar a dissociação do pensamento de si e do pensamento do outro com quem se relaciona e, a partir dessa interação entre seu ponto de vista e o do outro, surge uma terceira concepção – que seria o modo ideal de colaboração, pois, de fato, todos fizeram parte da construção e se veem representados nela –, então a colaboração surge pela libertação desse estado inicial egocêntrico.

Segundo Piaget (1998), isso acontece quando o ser humano chega na etapa que é capaz de fazer operações formais, ou seja, consegue fazer o pensamento hipotético e alcança o raciocínio científico, que é o que permite a colaboração como definida anteriormente. Isso porque somente ao fazer uma hipótese consegue *pensar fora de seu cérebro* (grifo nosso) e visitar outros pontos de vista e tentar enxergar como esse o vê e compreender, da melhor forma possível, o ponto de vista do outro. A colaboração efetiva vem dessa abstração reflexionante.

É importante compreender que ter a capacidade de fazer essa operação não significa que o indivíduo a faça, seja por falta de interesse próprio, seja por condicionantes externas ou por falta de estímulo. Assim, estar em um estágio de desenvolvimento difere de acumulação de experiência e conteúdo que são o resultado de operar suas possibilidades cognitivas.

Por isso, a experiência é importante para que o indivíduo seja capaz de experimentar e aplicar o que aprendeu na sua vida e profissão: saber apenas o conteúdo não lhe dará a competência de colocá-lo adequadamente em prática, aplicando-o com respeito ao outro. Ou seja, podemos ter uma pessoa com doutorado em uma área específica do conhecimento que fez inúmeras vezes abstrações reflexivas nos seus estudos com os colegas de pesquisa, mas não os fez na vida.

Ou seja, Piaget (1998) mostra que a experiência é o meio pelo qual as nossas habilidades cognitivas irão se tornar e efetivar o conhecimento e a prática na vida social. Logo, a experiência acadêmica – a vivência integral – é fundamental para que as competências descritas nos projetos pedagógicos sejam alcançadas e depois praticadas na vida profissional.

Vygotsky (1991) também assinala a importância da experiência como meio para o aprendizado, aponta à importância do conhecimento da experiência prévia do aprendiz para seu aprendizado quando afirma que “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 1991, p. 56), e exemplifica que muito antes de se estudar

aritmética na escola, as crianças tiveram experiências com quantidades e tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho.

Nessa mesma linha, vemos muito da pedagogia de Paulo Freire (2001), que sugere o ingresso na realidade das pessoas para, a partir dali, iniciar o processo de aprendizagem, contextualizar o conteúdo na experiência prévia do aprendiz e na realidade que poderá aplicar, dando sentido ao aprender. Afirma que “ninguém nasce feito, que vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que formamos parte” (Freire, 2001, p. 40), para reforçar a importância da experiência no aprendizado e formação humana.

John Dewey (1979), em sua obra *Educação e Experiência*, publicada originalmente em 1935, fez uma primeira e consistente avaliação do resultado das primeiras escolas novas ou progressivas, que traziam a tentativa de implantação de um novo modelo de educação a partir da experiência dos estudantes. Observou que, pela natureza humana e pelo exercício de oposição que tendemos a fazer, colocando as coisas umas contra as outras, essa escola nova era entendida em oposição à tradicional, mas que deveria ser uma nova filosofia de ensino para um mundo novo, não uma negação ao que já havia sido construído.

Em sua análise, descreve que uma das principais falhas nas escolas novas não estava nos princípios, mas em não consolidar efetivamente sua proposta, deixando espaço para as críticas dos opositores, ficando a discussão da educação em uma arena política: aqueles a favor da escola nova em um lado, e os da escola tradicional no outro. E a educação, pura e simples, passava à margem dessa discussão.

Dewey (1979) assumia, naquela época, que aprender pela experiência era um modelo adequado, ou o mais adequado à democracia, e que já poderia ser entendido como algo consolidado. Porém, o aprendizado pela experiência não significa em apenas tê-las, mas quais pode ter, pois nem toda experiência é válida, e, principalmente, porque a organização e sistematização do conhecimento para o aprendizado garantem a continuidade e interação, pois todo conhecimento é

experimentado no presente, para um aprendizado futuro de uma conteúdo – ou matéria – que foi consolidado no passado. O autor reverbera esse princípio:

Constitui princípio cardeal da mais recente teoria de educação dever toda instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz já possui: essa experiência e as capacidades desenvolvidas, durante esse período anterior (à escola), fornecem o ponto de partida de toda aprendizagem posterior (Dewey, 1979, p. 74).

Portanto, aprender pela experiência é efetivo, mas isso só se realiza se ela for preparada de modo a cumprir o objetivo de aprendizagem proposto e se, ao longo ou ao final da experiência, o estudante for capaz de entender para que servirá esse aprendizado na sua vida futura e como ele foi concebido ou descoberto, relacionando esse conhecimento – e seus conteúdos – com os demais que já estudou ou que irá estudar ao longo de sua formação. O autor observou que a primeira parte já estava bem-aceita e consolidada, mas que a segunda ainda carecia de atenção e soluções:

Mas já não estou tão certo se a segunda condição – ou seja, o desenvolvimento ordenado das atividades escolares de forma a obter, graças ao crescimento em experiência do aluno, a expansão e organização da matéria em estudo – recebe muita atenção (Dewey, 1979, p. 74).

Dewey (1979) ainda mencionou outro problema para o educador que até hoje representa um desafio para a implantação de pedagogias contemporâneas: elas são bem mais trabalhosas que as tradicionais. Selecionar e preparar experiências já obriga um trabalho extra do professor que, em uma escola tradicional, recebe uma apostila com os conteúdos a serem ministrados. Nesse cenário, tanto o currículo como as aulas precisam de uma organização e sistematização muito bem-elaboradas, para que o estudante compreenda o que está experimentando e aprendendo.

Alain Coulon (2017) também evidencia a importância da experiência quando desenvolve sua teoria da afiliação e Sampaio e Santos (2015, p. 205) explicam: “podemos pensar na noção de afiliação como um processo contínuo, que se repete ao longo da vida do sujeito, cada vez que se coloca para ele a tarefa de tornar-se membro de um novo grupo, assimilar novas funções e desenvolver habilidades

antes desconhecidas”, ou seja, antes, ou em paralelo ao aprendizado dos conteúdos, a experiência é que faz o indivíduo iniciar seu processo de aprendizagem, para só depois concretizá-lo.

É lícito explicar que não se objetiva esgotar todo conhecimento que já se tem sobre a importância da experiência no aprendizado, mas sim definir, com mais clareza, o que se entende por experiência acadêmica para, a partir do exposto, ser entendido como todas as atividades que colaboram para que o conhecimento formal se efetive e possa ser aplicado na vida profissional e pessoal.

Em específico para o ensino superior, essa relação entre a experiência – prévia e atual – e a sistematização e organização do conhecimento – conteúdos, habilidade e competências a serem aprendidas – devem ocorrer paralelamente e de forma contínua, permitindo que o estudante possa dar sentido do todo à sua formação. Indiscutivelmente, a formação é feita de partes que poderão ser compostas, partindo das disciplinas teóricas ou práticas, de estágios profissionais, bem como a participação nos diretórios acadêmicos, na vida social com colegas e professores. Para além disso, ainda precisam ser consideradas o sair da casa dos pais para morar sozinho, o abrir seu próprio negócio, enfim, todas as experiências em que o acadêmico visualiza a aplicação dos aprendizados que está tendo no ensino superior.

2.2 O FENÔMENO DA DESAGREGAÇÃO

Nas últimas décadas, como resposta, ou consequência, às limitações das instituições tradicionais de ensino superior e bem-alinhado à sociedade de consumo pós-industrial, o fenômeno da desagregação ganha espaço como solução para essa complexa equação de democratizá-lo, impulsionado pelo crescimento de políticas neoliberais, em um mundo que muda cada vez mais rápido pela constante evolução das tecnologias da informação, conectado em redes sociais e gerenciado pela inteligência artificial.

Ao mesmo tempo que permite a adoção irrestrita de novas pedagogias, modelos de ensino, tecnologias, abandonando ou não as tradições, a desagregação

tem conseguido levar o ensino superior para uma parcela bem maior da população pelo aumento da oferta, diminuição dos custos e a possibilidade de rápida correção de distorções na formação clássica das profissões frente ao novo cenário da sociedade, ampliando o leque de formações devido às mudanças constante do perfil profissional no mercado de trabalho.

Robertson e Komljenovic (2016a) observam que, nesse cenário, financiar a expansão contínua do ensino superior e alinhar as políticas econômicas globais conduziram ao aumento da desagregação impulsionada pelo crescimento do setor com fins lucrativos, e não por razões de acrescentar uma experiência mais rica ao acadêmico. McCowan (2018, p. 465) conclui que “esse processo envolve a separação da instituição em seus papéis constituintes e atividades diferentes, e o corte de funções percebidas como supérfluas, permitindo ao cliente comprar apenas os elementos desejados”.

Essa possibilidade de permitir com mais facilidade a aquisição de partes do ensino superior, curiosamente, facilita a adoção de pedagogias de ensino mais atuais que não achavam espaço no ensino tradicional – colocando o aprendiz como construtor do seu conhecimento e do seu percurso formativo – e, mesmo que muitas vezes possam ser distintas ideologicamente ao mercantilismo no ensino, acabaram achando um denominador comum. Então, na esteira desse fenômeno muitos buscam inovar a educação.

Buckingham (2006) afirma que fora das escolas as crianças já estão engajadas com as novas mídias, não como tecnologia, mas como cultura, enquanto Graham (2006) e Tyler Dewitt (2022) propõem o uso mais efetivo de um sistema de ensino misto – *blending learning system*³ – no qual os universos digitais e analógicos convivam melhor, aproveitando-se o que cada um oferece de vantagens. Destacam-se o aumento do acesso ao ensino, sua flexibilidade, redução do custo, implementação pedagógica mediada pela inteligência artificial e a realidade virtual, sem perder a espontaneidade e a conexão humanas da aula presencial.

³ Em uma tradução livre do autor: mistura de sistemas de aprendizagem.

Assim, essa confluência inesperada de correntes, muitas antagônicas, vem moldando o ensino como é hoje e pode estar contribuindo para a desconstrução da imagem dos cursos superiores como eram, além de ter possibilitado transformar a educação superior em mercadoria. Essa crise do ensino superior, descrita por Boaventura Sousa Santos (2005), se estende desde a descapitalização da universidade pública e transnacionalização do mercado universitário – os aspectos mais econômicos da crise –, chegando ao que ele chama de conhecimento universitário e conhecimento pluriversitário – o aspecto mais social e pedagógico.

De forma sintética, McCowan (2018) define a desagregação como a possibilidade de separar as partes constituintes do ensino superior e vendê-las isoladamente, como se fossem pacotes em uma loja onde cada um pode montar o kit que quiser e lhe for mais conveniente. Essa perspectiva se assenta sob o argumento de que se pode diminuir o custo e aumentar o número de matrículas e alcance social – democratizar, reduzir diferenças sociais – e, ao mesmo tempo, dar mais autonomia discente na construção do conhecimento adaptado às necessidades locais, em um mundo no qual o mercado de trabalho muda rapidamente.

Dados apontam que o acesso ao ensino superior no Brasil aumentou, mas não se reduziram as diferenças sociais. Alain Coulon (2017, p. 1239) comenta: “Se a democratização do acesso ao ensino superior é incontestável, não se pode dizer o mesmo sobre a democratização do acesso ao saber, marcado, ao contrário, pela desigualdade”.

Acessar apenas às aulas, muitas vezes em cursos totalmente em EaD, sem nenhuma interatividade, espaços de convivência e estruturas de apoio para a experimentação prática do como fazer, não garantem o aprendizado e muito menos o preparo para o mundo do trabalho, pois apenas os conteúdos e o conhecimento não dão a formação completa.

Indiscutivelmente, se apenas acessar os conteúdos resolvesse todo problema do aprendizado, ter bibliotecas on-line gratuitas seria o suficiente para democratizar o ensino e diminuir as desigualdades. E, por que isso não ocorre? Porque a

experiência precisa ser vivida. Não se ganha experiência apenas lendo, e quando se enfrenta o mercado de trabalho, ter o conhecimento é o ponto de partida, mas ter vivido e experimentado, é que dará segurança a esse jovem ao colocar o conhecimento em prática.

É indiscutível que ter acesso a um curso superior em EaD é melhor que não ter acesso a curso nenhum, além do que, para algumas habilidades, o aprendizado a distância é mais efetivo que o presencial. Este trabalho não tem oposição alguma aos modelos em EaD, pelo contrário, a leitura é ensino a distância, e ler é a base de qualquer modalidade de ensino. Mas o modelo EaD deve ser bem-construído, e não apenas atender ao mercado financeiro.

Um dado interessante sobre como o ensino superior é visto por aqueles que contratam mostra essa distinção entre apenas aumentar a oferta e realmente diminuir desigualdades. O levantamento do Ranking Universitário da Folha de São Paulo de 2019 (RUF, 2021), aponta que os profissionais mais valorizados pelo mercado são os formados nas instituições federais ou nas privadas mais tradicionais, como as confessionais e comunitárias, e em cursos presenciais.

Segundo esse levantamento, das dez primeiras colocadas pela percepção do mercado, seis são públicas, três são confessionais ou filantrópicas e uma é privada. Das vinte primeiras, onze são públicas, sete confessionais ou filantrópicas, e duas privadas. Já no contexto das trinta primeiras, dezessete são públicas, onze confessionais ou filantrópicas, e seguem as mesmas duas privadas.

Convém ressaltar que essa percepção do mercado acontece não necessariamente porque essas instituições seriam melhores que as demais, mas, principalmente, pelo fato de elas abrigarem os estudantes com melhores condições. Obviamente, apenas garantir o acesso ao conhecimento não retira toda desigualdade que vem da linha de partida, a estrutura, ou a falta de estrutura familiar e social que cada indivíduo vive ao longo da infância e adolescência.

Esse levantamento colabora em mostrar que aqueles que têm melhores condições de saída também têm melhores condições para escolhas, e então podem

estudar nas grandes universidades tradicionais, onde o ensino é menos desagregado, e ele pode usufruir do *campus* inteiro, fazer pesquisa, extensão e intercâmbios, para ter uma melhor formação e depois ser preferido pelo mercado quando for à procura de trabalho. McCowan observa esse movimento das universidades tradicionais em busca de atender a rankings internacionais, a fim de se destacarem para atraírem os melhores estudantes:

(...) também existem forças em jogo que servem para reforçar a integração da universidade, particularmente no caso de instituições de alto nível. A universidade de pesquisa integrada continua a ser o “padrão-ouro”, e a febre em torno de alcançar o status de “classe mundial” e inserir instituições nos principais níveis do ranking internacional, fornece pressões isomórficas para instituição tradicional do *campus* que reúne pesquisa de elite, ensino, atividades extracurriculares e estudos de pós-graduação (McCowan, 2018, p. 466).

Esses dados também permitem a constatação de que o mercado, que investe no ensino superior como mercadoria, curiosamente, prefere os profissionais que seriam formados nas instituições que ainda tentam resistir à exploração da educação pelo mercado. Ou seja, podemos concluir que é como o dono de uma rede de *fast food* que por saber o que vende aos seus clientes, em casa só serve alimentos orgânicos e saudáveis aos filhos.

E como a desagregação impacta diretamente na experiência acadêmica? Segundo McCowan (2018), a desagregação pode ocorrer quando um produto ou serviço, antes vendido junto, pode ser comprado em partes, e exemplifica com a indústria da música, que passou a vender faixas ao invés do álbum todo, ou quando um produto ou serviço é vendido na sua forma mais barata, chamado de *no-frills*⁴, sem luxo ou extras, como as companhias aéreas de baixo custo que vendem basicamente a passagem para ir de um lugar ao outro, sem nenhum conforto extra a bordo e usando os lugares mais econômicos do aeroporto.

O autor define três tipos de pacotes na desagregação: (i) pacotes inter-relacionados, quando todos itens são necessários, mas o consumidor pode adquirir por partes; (ii) pacotes de conveniência, no qual o consumidor pode adquirir o que lhe interessar e economizar naquilo que não quiser; e (iii) pacotes atrelados, que para comprar algo que lhe interesse a um preço atrativo, precisa levar junto

⁴ Compreende-se por *no-frills* algo simples, sem luxo.

outros itens desnecessários para o benefício financeiro de quem produz e vende (MCCOWAN, 2018).

No ensino superior, é possível identificar essa situação em quatro níveis: nos sistemas de educação superior; nas instituições; nos cursos; e no quadro acadêmico. O início dessa sistemática é observada na dificuldade de articulações entre consórcios de comunitárias e confessionais com federais, para o desenvolvimento regional, limitando os sistemas de cooperação em macroescala, já que ambas se veem como rivais. Há outro aspecto ainda mais negativo que se refere à oferta de descontos nas transferências e diminuição do ticket médio das mensalidades indiscriminadamente para atrair os alunos: o resultado é uma movimentação dos estudantes, de instituição em instituição, por razões puramente econômicas, diminuindo o valor do ensino que se assemelha a uma mercadoria que se pode ir no comércio e comprar.

Internamente, as instituições tradicionais vêm se terceirizando, não só nos setores de administração e meio, mas na sua atividade-fim. Observa-se a venda de cursos para grandes grupos financeiros, a ampliação irrestrita da oferta de EaD e disciplinas compartilhadas. Para além disso, verifica-se um envolvimento cada vez menor do professor na instituição que, muitas vezes, leciona em várias IES com contrato de horista ou até já como pessoa jurídica, para redução de custos.

A educação acontece pela vivência, e retirar os vínculos e envolvimento das partes que o constituem impactam diretamente na aprendizagem, isso porque, diferente de outros serviços, como de companhias aéreas – cujo objetivo final é transportar pessoas, permitir que o cliente opte por comprar apenas a passagem para ir de um local para o outro é aceitável: ele não precisa ter uma *experiência ao voar* (grifo nosso) se não desejar, pode, simplesmente, querer chegar ao destino em segurança. Já o ensino, seja presencial ou EaD, agregado ou desagregado, vem junto com a experiência de aprender.

Assim, é importante observar que a desagregação do ensino em si não é um problema, assim como o ensino em EaD, pelo contrário, ambos permitem uma autonomia ao discente. Entretanto, se associada apenas à lógica mercantil de

redução de custos e obtenção de lucro, o resultado pode ser apenas a precarização do ensino em grande escala e a perda do seu valor, ficando restrito o ensino de qualidade a grandes universidades de excelência, para poucos.

Então, posto esse cenário no qual a possibilidade de ir trocando de cursos e instituições, aproveitando as partes cursadas para ir cumprindo o currículo e obter seu diploma, seja para percorrer um caminho mais barato, ou mais cômodo, cabe a pergunta: que sentido ou propósito na sua formação esse jovem terá? Se ela for apenas a soma das partes espalhadas por várias IES, que imagem ele construirá do seu percurso formativo? E se cabe à sociedade dar um espaço de aprendizado que permita a formação adequada aos nossos estudantes, será que assim se alcançará esse objetivo?

2.3 O FENÔMENO DA DESAGREGAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Algumas considerações breves sobre meu percurso formativo serão necessárias para compreensão de como surgiram as perguntas e como se desenvolveu a hipótese deste trabalho. Sou um sujeito implicado, ou seja, pesquiso e escrevo muito a partir de observações que faço de processos que estão ocorrendo com o ensino superior e que impactam a universidade e o cotidiano acadêmico pelas atividades que exerço na UCS, quer seja como coordenador do Curso de Arquitetura e Urbanismo, quer seja pelo tempo que estive à frente do Programa UCS Evidências, além da docência.

Martins Filho e Narvai (2013, p. 47) discutem sobre o fato que “todo sujeito que se coloca no papel de produzir conhecimento é, em sentido amplo, um sujeito implicado”. Apontam os mecanismos aceitos para lidar com essa implicação para terem seus trabalhos reconhecidos e mostram que o positivismo limita o pensamento científico ao desassociar a subjetividade inerente entre sujeito e objeto em nome da objetividade da ciência, desconsiderando a necessidade do pensamento crítico do construtor e do construído.

Wimmer e Dominick (1996) explicam que um estudo de caso é particular, descritivo, explicativo e indutivo, assim, ser um sujeito implicado é um auxílio na pesquisa, não um impeditivo. Então, sou como aquele cientista que está empiricamente desenvolvendo um trabalho e anotando os resultados das observações que faz, ajustando e reajustando o rumo da pesquisa pelos resultados que ela vai trazendo. Sou como aquele velejador que precisa saber usar os ventos, independentemente da direção em que sopram, para ir seguindo a seu destino. A rota poderá mudar, mas isso só enriquecerá a travessia.

Considerando minha formação em nível de graduação e de pós-graduação – sou Arquiteto Urbanista e Mestre em Arquitetura – torna-se necessário realizar uma analogia com o fenômeno que ocorreu no processo de desagregação das cidades, com o que se visualiza nas instituições de ensino superior.

Mahfuz (1995) discorre sobre o todo e as partes em arquitetura, aplicável ao urbanismo. Na sua obra, o autor resume as características de um todo arquitetônico: deve ter extensão espacial (deve ser um objeto construído); ser composto por partes (que o distingue de uma massa homogênea); organizadas de acordo com algum princípio estrutural (que os diferencia de agrupamentos caóticos); se relacionar positivamente com seus contextos (não sendo possível compreendê-los claramente sem esses contextos); depender de sua percepção em relação a uma tradição artística maior (da qual faz parte), e, sempre pode ser explicado teleologicamente (é subordinado funcionalmente à sociedade na qual é criado).

Ou seja, o todo é formado por partes que têm princípios que o estruturam: é organizado, relaciona-se com seu contexto e é percebido em um contexto maior, além de ter uma função para qual é concebido. Por isso, cabe afirmar que o todo é maior que a soma das partes: as percepções, relações e usos que podem vir da experiência em um todo arquitetônico são muito maiores que o conjunto de paredes, pisos, esquadrias e coberturas que o compõem.

Assim como no ensino superior, o aprendizado que se tem é maior que as partes dos componentes mínimos curriculares: número de horas em graduação, em atividades complementares e os conteúdos. É como isso se articula – que princípios

os estruturam – e como os estudantes os compreendem no seu escopo – na universidade – e percebem em um contexto maior – na vida profissional.

Ao longo de meus estudos, identifiquei que a lógica analítica de resolver problemas é prática e efetiva, no entanto, por permitir que o todo seja apenas a soma das partes, prepara o espaço para que a iniciativa individual, ou privada, as partes, prevaleçam sobre o bem-comum, o todo. Analogamente, o mesmo se observa nas cidades, nas quais a sequência de edificações desconexas vão ocupando cada vez mais o horizonte e um sem fim de autopistas e espaços para automóveis particulares, em detrimento de uma morfologia que valorize a rua e os espaços abertos de convívio e trocas, deteriorando a imagem da cidade, algo que Lynch buscava identificar, ou seja, a reação das pessoas.

Indubitavelmente, ao tentar resolver a cidade a partir das partes, se desconstrói sua imagem, ou seja, seu todo. Esse conhecimento me fez verificar, ao longo do meu trabalho como coordenador de curso, que fazemos algo muito análogo na construção dos currículos, e que as causas e consequências podem também estar relacionadas com o que ocorre nas cidades.

Ao observar como os currículos são construídos, identifiquei a mesma lógica: para atender à formação do estudante, os currículos são constituídos de disciplinas, mantendo um mínimo de carga horária total e conteúdo ministrado. Dessa forma, muitas vezes acabam também sendo construídos pelas partes e não pelo todo, sendo mais o resultado de uma série de conteúdos em disciplinas que devem ser lecionados em vez daquilo que o egresso deveria obter em sua formação.

Ou seja, deixar para os lotes definirem a morfologia da cidade é análogo a organizar os currículos dos cursos por disciplinas: é construir o todo pelas partes, e como são partes que podem variar muito, (no tamanho, forma, uso do lote; na carga horária, conteúdo, teor formativo da disciplina), a probabilidade de não se chegar a um todo reconhecível, ou agradável, é considerável.

De um lado, nas cidades, cada lote tem um dono que pode desmembrá-lo em lotes menores, ou lembrá-lo com outros lotes, e construir o que quiser neles,

desde que esteja dentro do envelope do plano diretor. Por outro, os estudantes podem cursar disciplinas, com carga horária e conteúdo variados, em qualquer instituição de ensino superior e depois aproveitá-la, desde que no final do somatório tenha a mesma carga horária e conteúdo nos planos de ensino do seu currículo. Como se verifica, essa situação é análoga ao envelope dos planos diretores, não importando efetivamente o projeto pedagógico em que está inserido.

Se ele cursar essas disciplinas enquanto estiver regularmente matriculado, existe um limite de número de horas que pode aprovar de outra IES. Porém, se ele ingressa por transferência, pode aproveitar até 100% das horas. Então, independentemente se em uma instituição forem previstas 80 horas para um conteúdo e em outra 40, ao somar todos conteúdos e horas cursadas e o coordenador do curso identificar que cumpriram o mesmo teor formativo, ele pode aproveitar e lembrar ou desmembrar as disciplinas de um projeto pedagógico para aproveitar no outro. Ou seja, um processo muito similar ao que ocorre nas cidades.

Curiosamente, observa-se que, nas cidades, esse processo depende da pressão que o mercado exerce sobre os gestores públicos para elaborar planos que permitam esse crescimento e o quanto o estado está disposto a controlar esse crescimento. Nas universidades, não é diferente: depende da pressão que os coordenadores de curso têm para captar mais ou menos alunos para o curso.

Situação diferente se observa em cursos que não sofrem concorrência local: o fato de o estudante realizar todo seu percurso formativo em uma mesma instituição parece apresentar mais sentido: o todo é resultante das partes de uma mesma IES, embora o projeto pedagógico tenha sido constituído por partes.

Verifica-se outro fenômeno similar ao que ocorre nas cidades: cursos que são pressionados pelo mercado em regiões onde existe uma concorrência maior, principalmente com as IES mercantis, que permitem aos estudantes várias trocas durante sua formação, terão um impacto muito maior, como acontece na cidade, que em vez de seguir um projeto pedagógico, é uma montagem de pedaços de vários.

Cabe um relato que explica uma significativa alteração no cenário que envolve o curso de Arquitetura e Urbanismo da UCS. Quando fui coordenador de 2007 a 2012, o curso de Arquitetura e Urbanismo só existia no *Campus-sede*, e recém havia sido aberto um segundo curso na serra gaúcha. Assim, pode-se dizer que não tínhamos concorrência e nosso vestibular era um dos mais concorridos, sempre tínhamos mais candidatos que vagas, tanto no verão como no inverno.

Por sermos um dos melhores cursos do estado, recebíamos muitas transferências de alunos que tinham iniciado seus estudos em outra cidade ou em outro curso que ainda se implantava na cidade em busca de qualidade e reconhecimento para sua formação. No entanto, esse número era pequeno – em torno de 9% – comparado aos estudantes que ingressavam no curso pelo vestibular e faziam toda a formação conosco.

Então, esse ajuste de carga horária e conteúdos não chegava a ter um impacto muito grande estatisticamente para o curso. Mesma situação se verificava junto aos egressos, pois eles faziam uma única vez um ajuste de projeto pedagógico enquanto se adaptavam ao curso, complementando, inclusive, partes que, na transferência, se percebiam lacunas pela diferença dos projetos pedagógicos.

E, como não havia a necessidade de captar alunos, não era necessário aproveitar 100% da carga horária, então, era um processo mais criterioso de ajuste de dois projetos pedagógicos. Se algum aluno desistisse da transferência por ter muitas disciplinas não aproveitadas, isso não era um problema, não havia essa pressão por captar novos alunos, pois a procura pelo curso era grande. Inclusive, não se aprovava mais que certo percentual do curso para evitar que alguns estudantes só viessem para a UCS para obter seu diploma. Ele deveria ter uma formação na nossa instituição.

Porém, ao retornar à coordenação em 2017, o cenário era diferente: várias outras IES mercantis atuando com oferta de cursos de arquitetura com valores mais baixos, com descontos e bolsas oferecidas para captar os alunos da concorrência a qualquer custo. Também se observou que o índice de evasão do curso era muito alto, pois se exigia muito dos estudantes, se comparado às concorrentes,

incentivando, assim, que estudantes optassem pela troca do curso pela dificuldade de aprovação.

Assim, se a troca de IES não fosse motivada pela questão econômica, poderia ser pela facilidade de aprovação em outra instituição. Enfim, um cenário completamente diferente, no qual o número de transferências era bem superior – em torno de 28% – e com muitos casos de alunos passando por mais de duas IES, indo e voltando. Esse panorama não era exclusividade do curso de arquitetura, pelo contrário, a universidade já identificava e sentia esse efeito em outros cursos.

Essa conjuntura desencadeou um movimento de reestruturação curricular, que objetivava principalmente alcançar a sustentabilidade econômica mantendo as diretrizes de qualidade. Além disso, propunha-se a inovação nos projetos pedagógicos, a fim de tornar os cursos mais enxutos e atraentes aos estudantes, principalmente possibilitando a vivência integral na instituição e em sua estrutura como um todo, não apenas na sala de aula.

Mesmo que feita com muita pressa, deixando lacunas no processo, os resultados positivos da reestruturação fizeram com que aumentasse muito o número de transferências para a instituição e, diferentemente da primeira vez que fui coordenador, agora os estudantes vinham de um número maior de IES, e faziam mais trocas durante o curso, já se aproveitava 100% da carga horária para captação de novos alunos. Essa mesma realidade era verificável em outros cursos da UCS, ou seja, tornou-se mais comum um estudante ter um maior número de partes desconexas de projetos pedagógicos preenchendo seu currículo.

Naquele momento, percebi que esse panorama começou a ficar muito similar ao que acontece nas cidades que sofrem com a pressão do mercado imobiliário: muitos estudantes aproveitando um grande número de disciplinas por partes cursadas de outros cursos com projetos pedagógicos distintos do nosso e em modalidades diferentes, às vezes presenciais, às vezes em EaD. Ou seja, sua formação começava a ficar muito desagregada, constituída cada vez mais por partes que poderiam não fazer sentido no todo.

Então, se esse fenômeno da desagregação acontecesse, não seria porque ele encontrara solo fértil para isso? As bases legais permitiam, o mercado incentivava e o momento de vida dos jovens era de dúvidas e incertezas na hora de se definir por uma carreira. Será que não poderia somar-se o fato de a apresentação dos projetos pedagógicos ser feita basicamente em percursos formativos construídos por disciplinas, que contribuíram para essa percepção do projeto pedagógico por partes, e não um todo? A própria designação usual de *grade curricular* (grifo nosso) evidencia isso, pois muitos estudantes referem que *matam disciplinas* (grifo nosso) quase como a morte do presente, a sublimação da experiência que é fazer parte de uma universidade.

Graças a essas observações, foi possível estabelecer relações entre a cidade e a pressão do mercado para sua exploração, e o ensino superior, que passava a ser amplamente explorado por instituições mercantis. Tal cenário proporcionou a realização de pesquisas estruturadas, a fim de identificar o que estava acontecendo e o que seria possível e perguntar: em que escala o fenômeno da desagregação nos atingia? Quais dimensões?

Outra pergunta ainda mais interessante: como será que os estudantes lidam com essa possibilidade de ir fazendo seu percurso formativo montando por partes? Que impacto isso pode ter em sua formação? Que imagem o estudante fazia da sua própria formação? Será que eles montavam essas partes pensando em um todo coerente ou iam cursando aleatoriamente, a fim de obter um diploma?

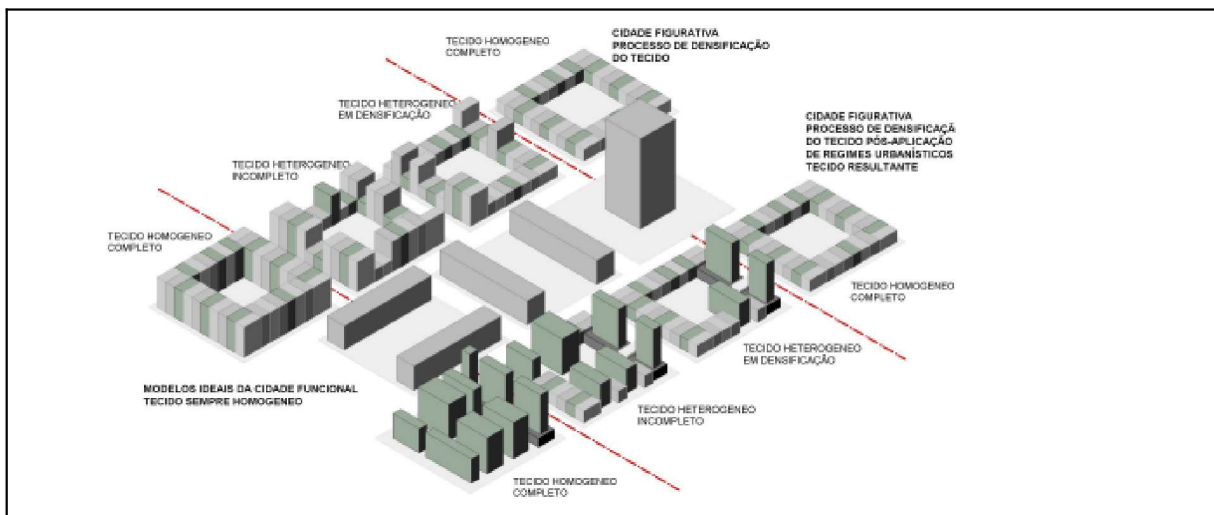
2.4 UM CENÁRIO POSSÍVEL PARA A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Quando os gestores públicos e os arquitetos e urbanistas modernistas, após muitas teorias e propostas para cidades industriais e seus automóveis e autopistas, puderam, de fato, debruçaram-se sobre o mapa da cidade para planejar seu crescimento com ordem, salubridade, flexibilidade, atendendo às classes mais necessitadas, democratizando o acesso à moradia e incorporando o ritmo de vida moderno, depararam-se com um desafio simples, mas difícil de se contornar: a parcela mínima da cidade, o lote, que era privado em quase toda totalidade da área urbana.

Do mesmo modo, quando gestores acadêmicos e professores se propõem a construir currículos que permitam a flexibilização, autonomia, em processos pedagógicos inovadores e mais econômicos para democratizar o acesso ao ensino superior, deparam-se com a disciplina que, assim como os lotes nas cidades, são a parcela mínima do currículo acadêmico. Faz-se, portanto, necessário justapor o projeto pedagógico, tentando construir uma grade que integre, de modo coerente, as disciplinas de formação geral, básica e específica, na expectativa de que o estudante faça toda sua formação nesse currículo.

E, assim como os urbanistas modernos que esperavam que a densificação dos lotes fosse ocorrer em todo quarteirão de uma vez só, substituindo os tipos arquitetônicos tradicionais por tipos modernos, esses professores podem acreditar que os estudantes, em quase sua totalidade, vão ingressar no curso e fazê-lo integralmente em sua IES, garantindo o cumprimento correto do projeto pedagógico que, mesmo feito por partes, constrói um todo coerente.

Figura 1 – Impacto do planejamento no tecido urbano



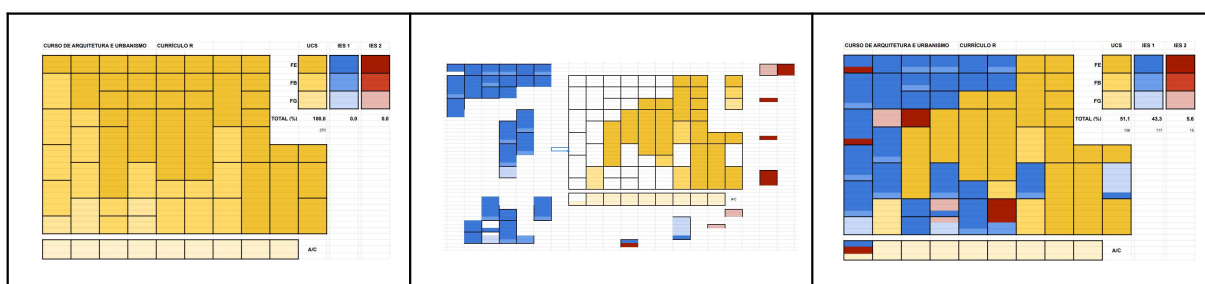
Fonte: Elaborada pelo Autor (2003, p. 184).

No caso das cidades, convém mencionar que, na tentativa de adaptar o parcelamento existente (que crescia como no modelo à esquerda) à nova tipologia proposta (modelos no centro), optou-se por um modelo analítico (à direita), no qual a forma vai resultar de operações matemáticas aplicadas ao lote, que é muito variado.

Dessa forma, o tecido será resultante dessas operações, e não um resultado, um todo, que desconfigura a imagem da cidade e prejudica sua função de propiciar a vivência e as trocas sociais. A Figura 1 corrobora o descrito.

No que ao ensino superior se refere, o currículo, quando construído pelos docentes (à esquerda), é concebido como um todo onde as disciplinas de formação geral (amarelo claro), básicas (amarelo médio) e específicas (amarelo escuro), mais as atividades complementares, montam um percurso planejado. O fatiamento dos conteúdos em disciplinas pelo processo analítico de construção de currículos preparou o terreno para o momento em que o mercado pudesse explorar o ensino, o fenômeno da desagregação iniciasse com grande força. Assim como nas cidades, onde a estrutura mínima é rompida, os estudantes também podem ir montando seu currículo com partes de outros (no centro), inclusive rompendo a célula mínima que é a disciplina, pois o aproveitamento é feito pelo número de horas e conteúdos cursados, uma vez que cada PPC pode, e deve, ter seu próprio modelo pedagógico de ensino, e isso varia em como se organiza os conteúdos e quantas horas se disponibiliza, fazendo que o currículo percorrido (à direita) possa ser bem variado com disciplinas aproveitadas por partes de disciplinas de outras IES (em tons de azul e vermelho). Na sequência, a Figura 2 ilustra o relatado.

Figura 2 – Impacto da desagregação nos percursos formativos



Fonte: Elaborada pelo Autor (2021).

No entanto, dados apontam que, assim como na cidade, a expectativa pode não se confirmar e levar à falta de uma imagem da experiência acadêmica como um todo, em que os estudantes podem ficar trocando de curso todo semestre e aproveitando as disciplinas pelas horas e conteúdos cursados, montando um currículo que resulta apenas em uma soma de partes.

Esse modelo levou à desconstrução em grande parte de sua imagem, impactando diretamente na diminuição radical da qualidade de vida urbana pública, o todo, em troca de aumentar a qualidade dos lotes privados, as partes. Esse processo pode estar iniciando no ensino superior impulsionado pelo fenômeno da desagregação, e caso seja confirmado, pode diminuir o valor da experiência acadêmica, seus currículos e projetos pedagógicos, o todo, valorizando as disciplinas, suas horas e conteúdos que podem ser aproveitados de IES para IES, que são as partes.

Na cidade, esse planejamento urbano veio para sanar graves problemas e resolveu, mas desconstruiu a imagem e muito da vivência urbana. Pode ser que para dar autonomia e democratizar o acesso ao ensino superior, o fenômeno da desagregação faça algo similar, pois em ambos casos o mercado anda junto e pode não ter o mesmo interesse.

Se isso ainda não aconteceu com o ensino na mesma proporção e escala que com as cidades, ou se já estamos vivendo isso e impactando na experiência acadêmica dos nossos estudantes, esta pesquisa se propõe a analisar. E, assim como na cidade, que é de todos, a educação também deve ser, e ambas deveriam estar livres das disputas políticas e ideológicas danosas ao seu objetivo (CHARLOT, 2006).

2.5 EDUCAÇÃO: PURA E SIMPLEMENTE EDUCAÇÃO

Se desejamos democracia – e não vamos simplificar democracia ao direito de votar – por esta ser até então o único regime que prevê a coexistência entre as diferenças, tanto a cidade como a educação devem ser democráticas e ensinar e construir espaços democráticos. E espaços e uma educação democrática devem começar no respeito ao outro e às diferenças e terminar na defesa da própria democracia. Assim, deve-se pautar por educação: “A questão básica, repito, prende-se à natureza de educação sem qualquer adjetivo qualificativo. Aquilo por que ansiamos e de que precisamos é educação pura e simples” (Dewey, 1979, p. 97).

Se deixarmos somente o estado decidir, ela será autoritária. Se deixarmos o mercado reger, ela será apenas um produto. Portanto, devemos aprender e construir uma estrutura para a educação que não fique presa nem a um nem a outro. Não podemos nos iludir que governos, empresários e sindicatos irão abrir mão de seu poder, lucros ou influência por uma educação para todos. Precisamos construí-la no meio desse embate político e econômico em andamento, pois não haverá trégua para que façamos a educação. Na cidade, na ponta, há um arquiteto que pode, dentro das regras estabelecidas, construir uma arquitetura e valorizar o meio urbano, ou apenas entregar mais um projeto.

Na educação, encontram-se professores que podem construir melhores e mais adaptáveis projetos pedagógicos e lecionar aulas que, independente das políticas públicas e pressão do mercado, priorizem o respeito ao outro e à diferença, que ajudem estudantes a aprenderem de fato a construírem a arquitetura de sua experiência acadêmica. A educação, por fim, é como a cidade, o espaço onde nos encontramos como seres humanos e como sociedade: é de todos, para todos.

Em alusão ao já referido fato de que me expressei melhor por meio de desenhos – não há como negar minha formação –, este estudo poderia contribuir para identificar a imagem que surge das experiências acadêmicas construídas nesse cenário atual, se ela evidencia um todo coerente de modo legível, se é apenas uma soma de partes, ou ambos? E que traços comuns se podem perceber nessas imagens que os estudantes consideram positivas? Que pistas nos dão para construir projetos pedagógicos, estruturas de aprendizagem e de convívio melhores, que facilitem a leitura de como e onde fazer sua experiência acadêmica com todas essas possibilidades?

É neste último ponto que este trabalho pretende trazer sua contribuição. Certamente ele não será capaz de alterar as políticas do Ministério de Educação, influenciar o mercado ou sanar as dúvidas e incertezas dos jovens nesse mundo digital de redes sociais. Porém, poderá ajudar a compreender melhor a dimensão e escala em que isso ocorre, como é feita essa experiência acadêmica e como se constitui a imagem que surge desses percursos formativos pelos estudantes.

E a imagem, como nos traz Lynch (1999), é a síntese da nossa percepção, daquilo que vivemos e aprendemos e que damos sentido. Então, se for possível identificar essa imagem, poder-se-á gerar uma informação muito interessante para a construção dos projetos pedagógicos e dos currículos: comparando as imagens que os projetos propõem, as que foram percorridas de fato com as que os estudantes estruturam mentalmente. Esses três pontos de convergência podem apontar indicadores de valor para os estudantes, para pôr em evidência quais as partes que precisam ser mais agregadas e as que, sendo cursadas desagregadas, podem contribuir para sua experiência acadêmica.

Costuma-se afirmar que a arquitetura nasce quando sua forma, função, estrutura e sítio onde é construída são congruentes e intrinsecamente relacionadas, ou seja, não se pode alterar uma parte sem que isso influencie a outra, concebendo-a pela composição de partes menores que fazem um todo coerente, seja um edifício, seja uma cidade.

Se isso não acontece, costumo dizer aos estudantes que é apenas construção civil, atende ao mercado, cumpre uma função, fica de pé, mas não é arquitetura, pois não agrega um sentido a ela. E isso prejudica a função que cumpre na cidade, pois essa edificação, ou espaço urbano, sem sentido maior no todo, poderá ser facilmente substituída toda vez que se desejar, assim, não construindo uma imagem legível para que seja realmente apropriado pela comunidade.

Busca-se aqui a educação, pura e simplesmente. E a educação para ter sentido, como na arquitetura, poderá ter uma imagem legível para quem a vivencia. Assim, nesse cenário complexo de tanta diversidade e possibilidades, para construir um aprendizado efetivo, é preciso que os estudantes vivam sua experiência acadêmica como se espera que um arquiteto e urbanismo planeje e projete as cidades, de modo que as partes sejam percebidas em um todo coerente. Ou seja, aspira-se que consigam construir a arquitetura da experiência acadêmica.

No próximo capítulo, serão analisados os impactos da desagregação e da mobilidade acadêmica no percurso formativo de estudantes de diferentes cursos.

3 ESCALA DA MOBILIDADE ACADÊMICA

Como visto no capítulo anterior, a desagregação e a mobilidade acadêmica podem ser muito positivas para a experiência acadêmica quando fazem parte de um todo maior que o estudante está construindo. Porém, se elas forem impulsionadas pelo fenômeno da desagregação, podem causar consequências ao aprendizado, transformando os cursos superiores em produtos que podem ser comprados em vez de vividos.

Para identificar a escala e mensurar a dimensão que esse fenômeno está impactando na ICES em estudo, foi definida uma metodologia para a construção de Índices de Mobilidade (IM), a fim de que eles pudessem permitir uma análise mais criteriosa do movimento que os estudantes fazem, do ingresso à conclusão de seu curso superior, trocando de uma instituição para outra em busca de benefícios ou vantagens que podem ser, não necessariamente pedagógicas, mas, muitas vezes, facilidades para obter o diploma ou razões econômicas.

3.1 CONSTRUÇÃO DO ÍNDICE DE MOBILIDADE ACADÊMICA (IMA)

Para medir a escala desse impacto dentro da universidade em estudo, iniciou-se uma coleta e análise de dados da ICES no que diz respeito à mobilidade discente, pois essa possibilidade de ir trocando de IES impacta diretamente na experiência acadêmica e tem sido potencializada pelo fenômeno da desagregação e políticas educacionais nas últimas décadas.

A metodologia consistiu em verificar o Índice Inicial de Mobilidade (IIM), definido como a proporção do ingresso no início do curso por transferência externa, e o Índice Ampliado de Mobilidade (IAM), entendido como a proporção do ingresso no início do curso por transferência, bem como as reopções.

O IIM mostrou a mobilidade entre IES, verificando o incremento de transferências, a fim de se verificar a escala do fenômeno da desagregação mais efetivo, que compreende a troca de IES para obter vantagens econômicas, (aproveitando as disciplinas) ou seja, ir construindo as partes do seu todo motivado

principalmente pelos descontos oferecidos pelas IES que concorrem pelas matrículas dos alunos.

O IAM inclui as reopções dentro da IES, verificando mobilidade externa e interna, incluindo estudantes que iniciam o curso, mas podem aproveitar disciplinas de conhecimento geral e básico, de mesmo teor formativo, e mostra o impacto que a desagregação permite para os jovens quando ingressam no ensino superior e ainda estão no processo de afiliação. Nesse período de escolha da carreira, os estudantes vão trocando de curso até se definirem por algum. Isso posto, verifica-se um aspecto mais sociocultural do fenômeno da desagregação na experiência acadêmica, mesmo que também seja econômico, pois pressiona as ICES a terem o máximo de disciplinas compartilhadas e de formação geral para competir com as IES mercantis.

Para construção das fórmulas, utilizaram-se as seguintes siglas:

I = Ingresso por vestibular, ENEM ou outra forma no início do curso

Ti = Ingresso por transferência externa

R = Ingresso por reopção interna

E = Entrada total de estudantes

Assim, as fórmulas para obtenção dos índices foram:

$$IIM = Ti * 100 / E$$

$$IAM = (Ti + R) * 100 / E$$

É importante observar que não é apresentado um índice total ou definitivo de mobilidade, ou algo parecido, pois, para se chegar a ele, seria necessário a verificação individual do percurso de todos estudantes, uma vez que um mesmo estudante poderá ter feito uma transferência e uma reopção, o que mudaria o índice para baixo, mas não invalidaria o que se procura identificar neste estudo, que é essa sensação que se tem de poder ir trocando de cursos como quem compra produtos.

Ou seja, mesmo que efetivamente o número de estudantes que fizeram a mobilidade possa ser menor, o resultado é bem representado, e esse movimento de

entrar e sair de cursos, mesmo por um mesmo aluno, evidencia o impacto do fenômeno da desagregação no ensino superior.

Salienta-se que para um índice total de mobilidade também deveria ser incluído a mobilidade pelo intercâmbio, mas ele não é motivado pelo fenômeno em estudo. O interesse reside na mobilidade causada pela facilidade e incentivo para trocar de instituição por razões econômicas, e não pedagógicas, consequências diretas do fenômeno da desagregação.

Para construir os índices e verificar a aplicação, foi escolhido um único curso para identificar os índices de mobilidade. O curso escolhido foi o de Arquitetura e Urbanismo, por conveniência, uma vez que o pesquisador é o coordenador do curso, tendo facilidade de acesso aos dados e informações, além de ser o maior da área de Conhecimento de Artes e Arquitetura.

Os dados foram construídos da seguinte forma e para identificar o IIM e IAM:

- a) Os dados de Entrada no início do curso (E), seja por vestibular, Enem, Prouni, ou outras formas de ingresso (desconsidera estudantes que retornam ao curso após trancamento para evitar a duplicidade). Esses são os estudantes com grande probabilidade de ter uma formação integral em um único curso na ICES.
- b) Os dados de Reopção Interna (R), ou seja, estudantes que ingressam no início do curso vindos de outro curso da UCS que podem ter aproveitamento de disciplinas pelo menos da formação geral. Aqui já são estudantes que tiveram algum tipo de mobilidade na formação que, neste caso, refere-se geralmente àquele momento de afiliação, em que estão buscando ver com que curso se identificam melhor.
- c) Os dados de ingresso por Transferência Externa (Ti), ou seja, estudantes que ingressam vindos do mesmo curso de outras IES e podem ter aproveitamento de até 100% da carga horária. Esses trazem uma maior probabilidade de mobilidade por razões econômicas, que representa o impacto do fenômeno da desagregação, mas também inclui os que mudaram de cidade, e por isso de curso, e aqueles que em

algum momento percebem um valor maior na formação em outra IES e optam pela troca.

Com esses dados analisados, pode-se trazer para discussão um índice adicional usado no trabalho para fins de algumas possíveis reflexões no intuito de entender melhor a percepção da escala da mobilidade. Nele, estão incluídas as transferências para outras IES, assim, é um índice que não pode ser utilizado para identificar a mobilidade na ICES, que esta pesquisa objetiva, mas sim para colaborar no entendimento do fenômeno como um todo.

Portanto, esse índice pode identificar melhor a sensação que este vaivém dos estudantes pode causar, pois muitas vezes somos influenciados muito mais por impulsos do que por dados consolidados, ou seja, se sentimos que algo está acontecendo, independente do percentual ou grandeza absoluta, temos a sensação de que agora essa é a nova realidade e agimos impulsionados por ela.

Então, esse índice inclui as Transferências Externas, assim, se identifica esse movimento todo de entra e sai da ICES, e será chamado de Índice de Percepção de Mobilidade (IPM). Para construção dessa fórmula, inclui-se, então, os dados de saída por Transferência Externa, que terá a sigla (Ts). Assim, a fórmula para obter o índice é:

$$IPM = P * 100 / E$$

Onde:

$$P = (Ti + R + Ts) \text{ (transferência ingresso + reopção + transferência saída)}$$

$$E = (I + Ti + R) \text{ (ingresso + transferência ingresso + reopção)}$$

Com os dados desse curso em específico, pôde-se testar e validar a metodologia para construção dos índices. Os dados foram coletados nos bancos de dados da universidade e serão apresentados nos resultados, junto com os demais cursos analisados.

3.2 IDENTIFICAÇÃO DA ESCALA DE MOBILIDADE ACADÊMICA POTENCIALIZADA PELO FENÔMENO DA DESAGREGAÇÃO

Após validar a metodologia proposta, passou-se à construção estruturada dos índices, com os dados consolidados de ingresso e transferências de toda ICES, e estratificada para as áreas de conhecimento e cursos.

A universidade se organiza em seis áreas de conhecimento: Artes e Arquitetura; Ciências Exatas e Engenharias; Ciências Jurídicas; Ciências Sociais; Ciências da Vida; e Humanidades. Procurou-se escolher um curso de cada área, que fosse um dos maiores e mais tradicionais, ofertados a mais tempo, e incluir na amostra, além dos bacharelados, pelo menos uma licenciatura. Esta seria escolhida da área das Humanidades pela concentração de licenciaturas ser significativa na área.

Observou-se que a área das Ciências da Vida, pelas especificidades muito diferentes das demais, principalmente pelo apelo do curso de Medicina, precisaria de um estudo específico para ela, ficando então descartada desta pesquisa.

A definição por levantar os dados de um único curso em cada área leva em conta viabilizar a pesquisa e também para elaborar uma metodologia simples, que não envolva orçamentos impeditivos e grandes equipes de pesquisadores. O intuito é que esta pesquisa possa ser aplicada em outras IES, possibilitando um estudo amplo do impacto do fenômeno da desagregação no ensino superior, principalmente, nas universidades comunitárias.

Os dados consolidados de toda universidade permitiu alcançar um dos objetivos específicos do trabalho, que é compreender o fenômeno da desagregação e mensurar a escala que ele pode estar impactando na ICES. Já o detalhamento em cursos por áreas assentiu compreender como ele atua mais especificamente nas diferentes partes que compõem a universidade, pois os cursos e áreas têm perfis diferentes, podendo ter impactos distintos.

Assim, foram construídos os seguintes critérios para definição dos cursos que serão estudados:

- a) Estar entre os maiores cursos em número de alunos de uma área, preferencialmente, entre os três maiores. Isso porque se cursos maiores forem mensurados poder-se-ia ter uma amostra mais próxima de como esse impacto do fenômeno da desagregação estava acontecendo nessa área específica. Os maiores cursos geralmente são aqueles que têm maior procura e visibilidade, assim impactam mais nos números de transferências e reopções e, por consequência, na percepção de mobilidade, pois estatisticamente vão contribuir com um percentual maior para os índices da área, e da universidade.
- b) Ter participado dos ciclos de avaliações do MEC nos últimos vinte anos ou mais. Para medir o impacto do fenômeno da desagregação, que se intensifica principalmente nas últimas duas décadas, o curso deveria ter acompanhado o processo que se iniciou a partir da LDB de 1996, que permitiu a exploração da educação por grupos mercantis, instituindo, para o controle da qualidade das ofertas dos cursos, processos avaliativos desde então.

Os cursos escolhidos de cada área (incluindo Arquitetura e Urbanismo, onde foi feita a coleta preliminar, pois ele se adequou aos critérios) receberam uma sigla com três letras para facilitar sua identificação:

- a) Área de Artes e Arquitetura:
Curso: Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo
Identificação: ARQ
Tamanho do curso: maior bacharelado da área, com 327 alunos matriculados no primeiro semestre de 2023
Tempo de avaliação: primeira avaliação do MEC em 2002
- b) Área de Ciências Exatas e Engenharias:
Curso: Bacharelado em Engenharia Mecânica
Identificação: ENG

Tamanho do curso: maior bacharelado da área, com 296 alunos matriculados no primeiro semestre de 2023

Tempo de avaliação: primeira avaliação do MEC em 1999

c) Área de Ciências Jurídicas:

Curso: Bacharelado em Direito

Identificação: DIR

Tamanho do curso: único curso da área com 2.666 alunos matriculados no primeiro semestre de 2023

Tempo de avaliação: primeira avaliação do MEC em 1996

d) Área de Ciências Sociais:

Curso: Bacharelado em Administração

Identificação: ADM

Tamanho do curso: maior bacharelado da área, com 983 alunos matriculados no primeiro semestre de 2023

Tempo de avaliação: primeira avaliação do MEC em 1996

e) Área das Humanidades:

Curso: Licenciatura em Letras

Identificação: LET

Tamanho: terceira maior licenciatura da área, com 70 alunos matriculados no primeiro semestre de 2023

Tempo de avaliação: primeira avaliação do MEC em 1998

Definidos os cursos, foi feita a coleta para encontrar os índices da universidades e dos cursos escolhidos. Com esses dados, pôde-se avaliar o impacto do fenômeno da desagregação na ICES sob o ponto de vista da mobilidade no ingresso.

3.3 RESULTADOS

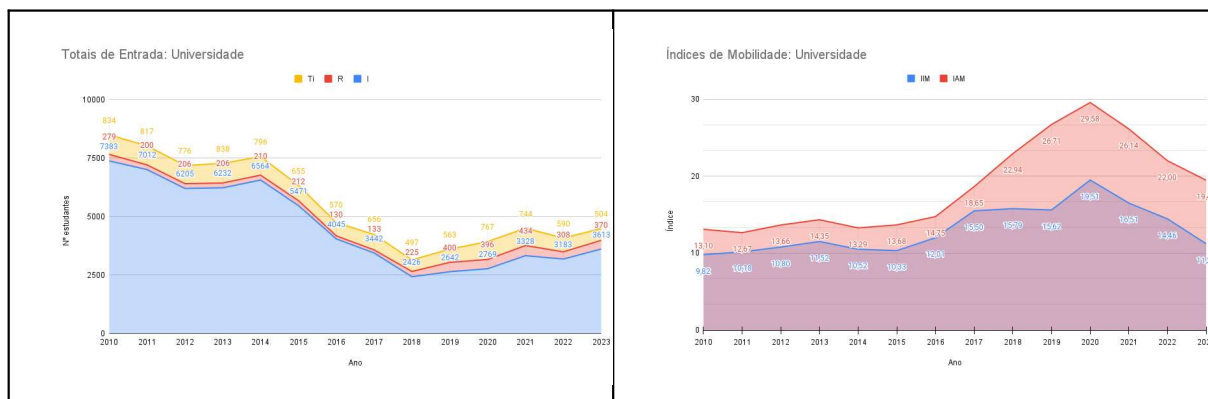
Seguem os dados totais da ICES e dos cursos, coletados nas bases de dados do Programa UCS Gestão da Permanência, os quais foram organizados em planilhas para permitir comparação e análise mais adequadas. Esses índices foram aumentando ao longo da última década, acompanhando a abertura de mais ofertas na região, crise econômica e impacto do mundo digital na vida cotidiana e no ensino.

Ou seja, pela análise desses dados, o aumento da oferta de cursos, modalidades e outros vêm aumentando a concorrência com a modalidade presencial, permitindo que o ensino possa ser percebido cada vez mais como uma mercadoria que se pode adquirir, mas, outros aspectos também vão aparecer, como veremos a seguir.

3.3.1 Os resultados da universidade

O Gráfico 1 sintetiza os dados de Entrada (E) na universidade: o Ingresso (I), seja por vestibular, Enem, Prouni, ou outras formas, desconsiderando o reingresso no mesmo curso para evitar a duplicidade, mais a Reopção Interna (R) e o Ingresso por Transferência (Ti), para construção dos índices, como já referido.

Gráfico 1 – Totais de entrada, IIM e IAM na universidade



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

A comparação entre a grandeza (dados totais da entrada, gráfico à esquerda) e as proporções (índices, gráfico à direita) mostra um comportamento que interessa à pesquisa: na última década, em que o ensino superior vem enfrentando uma crise econômica, observa-se um decréscimo significativo no ingresso de estudantes (I) no ensino presencial, chegando ao ponto mais baixo em 2018. A partir deste ano, retoma um crescimento modesto que, curiosamente, aumenta mais ao longo da pandemia.

Já o Ingresso por Transferências (Ti) se mantém constante, tendo um pequeno decréscimo entre 2016 e 2018, mas logo retornando ao patamar anterior.

No entanto, as reopções aumentaram progressivamente a partir de 2018, porém em uma curva que não chegou a contrastar com a de transferências. Quanto mais diminuiu o ingresso no início do curso, mais os índices IIM e IAM de mobilidade aumentaram. Com a retomada, mesmo modesta do ingresso, eles decaem.

Isso suscita algumas novas perguntas interessantes que não poderão ser respondidas nesta pesquisa, mas que indicam possibilidades de continuar estudos nessa linha. A primeira é se a resposta da ICES para enfrentar a pandemia foi percebida como positiva na comunidade, o que teria causado o aumento no número de ingressantes ou, se o fato de as aulas serem remotas, ficando mais próximas do modelo EaD, e depois no retorno ao presencial, com mais flexibilidade devido a se incorporar às aulas síncronas e muito das tecnologias digitais que se usaram ao longo do isolamento, tornaram-se mais atraentes?

A segunda pergunta consiste em identificar essa grandeza quase constante do número de estudantes que pedem transferência. Isso indica um grupo que fica constantemente trocando de IES à procura de descontos e benefícios, que é a dimensão mais econômica do fenômeno da desagregação, ou seja, teríamos uma faixa de estudantes que sempre busca vantagens econômicas? Ou é só uma coincidência?

Ou ainda, como a transferência é para a ICES em estudo – que goza, na região, de um status de ser a mais tradicional e melhor estruturada, por consequência, o diploma valeria mais –, chega um ponto em que essa faixa de estudantes de outras IES fazem a transferência por perceberem a importância de ter estudado em uma universidade mais reconhecida? Ou um pouco de cada?

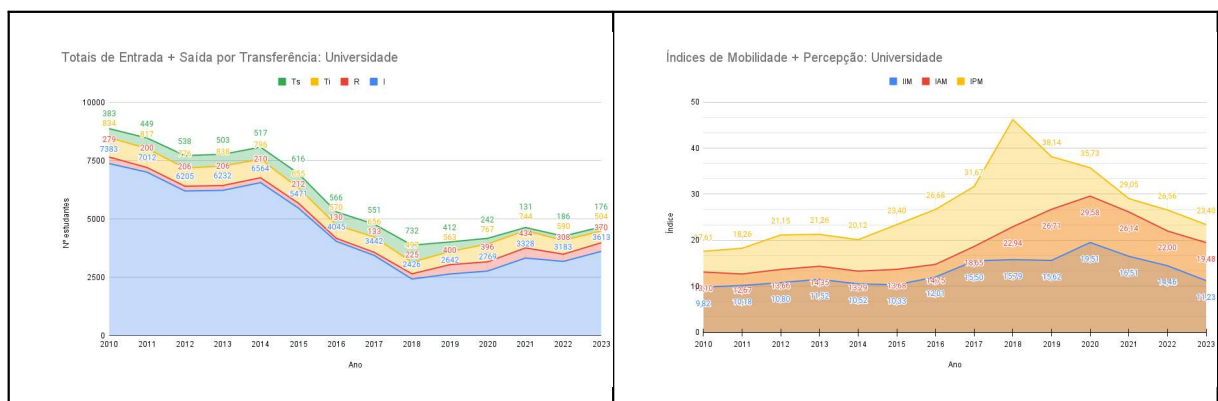
Em qualquer um dos casos, a manutenção do número de transferências ao longo desse período mostra que a grandeza da mobilidade entre IES para a ICES em estudo se manteve quase constante de 2010 a 2023. O que reduziu drasticamente foi o ingresso no início do curso. Ou seja, a possibilidade de ir trocando de cursos foi verificada e flutuou de acordo com estratégias de venda ou políticas públicas de incentivo ao ensino superior, no entanto, a concorrência pelo ingresso foi realmente impactada.

Talvez, a preocupação em captar alunos por transferência tenha uma importância reduzida para o cenário geral da manutenção de alunos em cursos presenciais em uma universidade comunitária. O problema pode estar relacionado ao fato de que as novas gerações não conseguem pagar o ensino presencial ou ainda, encontram a modalidade EaD mais atrativa e adaptada à sua realidade. De acordo com o Censo do INEP (2023), o ingresso no ensino superior no Brasil aumentou na última década, porém, com um decréscimo no ensino presencial.

Então, ao focar os esforços em competir pelo estudante que já ingressou no ensino superior, eventualmente, isso não atingiu o interesse daqueles estudantes que, ao longo das décadas anteriores, talvez só escolhessem o presencial por ser a única oferta, e quando as modalidades de ensino aumentaram, ele deixou de ser atrativa para um grande número de pessoas e o ingresso sofreu uma grande redução.

Para verificar essa possibilidade, que surgiu após a análise de dados proposta, é importante observar o Gráfico 2, para entender essa percepção de mobilidade mais abrangente. Neles, foram acrescentadas as transferências da ICES para outras IES, e foi possível construir o Índice de Percepção de Mobilidade (IPM), que incluiu a evasão por transferência na proporção pelo ingresso, que vai permitir verificar essa relação com mais clareza.

Gráfico 2 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM da universidade



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Quando se observa o gráfico acima, ele esclarece rapidamente que a diminuição dos estudantes nos cursos presenciais não está na mobilidade entre IES, mas no decréscimo do ingresso. É possível verificar um acréscimo de evasão por transferência a partir de 2014, chegando no auge em 2018. Logo depois, começa a diminuir, chegando em 2020 e 2021 a valores bem inferiores a 2010, porém, o índice IPM, como os outros dois, só decresce na pandemia quando há um pequeno aumento no ingresso, como já assinalado.

Os gráficos comprovaram uma melhora na permanência de estudantes (diminuição da evasão) e na captação por transferência externa, o que ajudou nos números da universidade, mas a constância com que aconteceram não varia muito na grandeza absoluta dos números, pois o que realmente diminuiu foi o ingresso. O gráfico do IPM comprovou isso, há uma redução expressiva dos índices de mobilidade: eles aumentaram na mesma proporção que se retomou o ingresso ao mesmo tempo que se reduziu o número de evasão por transferência. Porém, o número absoluto de estudantes que ingressaram, mesmo melhorando, ainda está muito longe do que era.

Então, é possível deduzir que o esvaziamento do ensino presencial não está na mobilidade acadêmica em si, mas sim no desinteresse pelo ingresso. Como a percepção de mobilidade aumentou muito, (mas não porque ela aumentou efetivamente, ela aumentou proporcionalmente) se viu muito esforço para atuar nesse ponto – a mobilidade – que é mais sistêmico (depende muito de estratégias de mercado para captar e manter estudantes) do que na estrutura do problema, que é a diminuição do ingresso efetivo, que tem perdido estudantes para o EaD.

Este trabalho, inclusive, comprova isso, pois a motivação dele foi a percepção de aumento de mobilidade estudantil entre IES, e não da diminuição do ingresso. Mas, durante a realização da pesquisa, curiosamente, observou-se que ela não aumentou, pelo contrário, chegou a diminuir nos últimos anos. Entretanto, a percepção de mobilidade aumentou, tendo um pico em 2018, como mostrou o Gráfico 2, que é o ponto com o menor ingresso e maior número de transferências.

Esse pico realmente chama a atenção, e não é por acaso que ele ocorre no ano em que a universidade fez um grande movimento de reestruturação curricular e outras estratégias de captação e permanência de estudantes. Diante disso, foi possível perceber que foram sistemicamente efetivas (aumentou o ingresso, diminui a evasão), mas não em uma escala estrutural. De uma universidade que chegou a ter mais de 35 mil alunos presenciais, hoje ela não chega a 14 mil.

Então, vamos seguir a análise para tentar chegar ao problema estrutural. Observando todo o cenário do ensino superior no país pelo último Censo do INEP (2023), temos um aumento no desinteresse no ensino presencial, que diminuiu 2,8%, bem como um aumento no EaD de 23,8% no último ano, acompanhando a tendência que vem desde a última década. Como se verificou na ICES também, que teve um aumento no ingresso quando as aulas ficaram síncronas, um pequeno decréscimo na volta da presencialidade, e uma retomada do crescimento, com as aulas presenciais já incorporando mais plataformas digitais aprendidas durante a pandemia, aumentando a flexibilidade.

Ou seja, a ida para o EaD (e diminuição do ingresso presencial) tem questões econômicas fortes (o curso em EaD é mais barato), mas o fato de a sociedade ter mudado, e tudo acontecer ao mesmo tempo e agora, esse senso de urgência que norteia as novas gerações, pode estar pesando sobre optar em ter aulas em casa (mais conforto, menos conflitos de horários e deslocamentos) a ter aulas tradicionais.

É preciso acrescentar outro fator que impulsiona o fenômeno da desagregação: a velocidade e as múltiplas possibilidades que o mundo atual oferece e, talvez, mais do que a concorrência com outras IES, além da dificuldade em ser atraente, o que poderia explicar uma diminuição tão drástica no ingresso. No entanto, a manutenção das transferências apontam aumento nos índices de mobilidades, mas não porque mais estudantes trocam de IES, e, sim, pelo fato de que menos estudantes ingressam no ensino superior presencial.

Então, uma terceira pergunta que surge incorpora as reopções, pois se observou um aumento progressivo a partir de 2018. Ou seja, a possibilidade de

trocar de cursos, e não de instituição, cresceu mais nos últimos anos, enquanto o ingresso decaiu e as transferências seguiram constantes, mostrando que as dúvidas no período de afiliação dos estudantes que vão para o presencial podem estar pesando mais na mobilidade do que apenas por procura de vantagens econômicas.

Ou seja, ao permitir mais possibilidades de cursos superiores (a oferta de cursos na própria ICES em estudo aumentou bastante nos últimos anos com incremento de disciplinas compartilhadas de formação básica nas áreas de conhecimento) aliadas às dúvidas que os jovens têm ao ingressar na universidade, incentiva-os a irem experimentando vários cursos antes de se decidirem por um, uma vez que o vestibular não é mais um impeditivo como a décadas atrás.

Então, depois de um primeiro impacto (diminuição significativa do ingresso no presencial e migração para o EaD), estariam os aspectos mais sociais e culturais do fenômeno da desagregação influenciando a mobilidade mais do que os econômicos?

Isso porque a troca de curso, reopção, e não de IES, transferência, tem aumentado em números absolutos, além do índice, ou seja, a possibilidade de testar mais antes de se decidir por um curso. Além disso, afiliar-se no ensino superior cresceu, enquanto as transferências aumentaram um pouco, depois diminuíram, mantendo-se em um padrão observado desde 2010.

Então, aparentemente, a mobilidade nos cursos presenciais não está sendo mais ou menos impactada pelo fenômeno da desagregação na última década pelas razões econômicas. O impacto ocorreu antes, na decisão de ingressar no ensino superior, ou não, e na opção por presencial ou EaD, diminuindo o ingresso. E logo em seguida, aspectos socioculturais afetaram mais, pois as reopções cresceram.

Isso porque se percebe que o ingresso no presencial diminuiu drasticamente, bem como o aumento no EaD, que impactou mais no primeiro nível de desagregação definido por McCowan (2018), que são os sistemas de educação superior. Então, obviamente que o fator econômico foi determinante na hora da decisão, mas será que por trás, as comodidades do EaD não são mais vantajosas

que os valores? O tempo investido, a vida, não vale mais que o dinheiro para os estudantes?

Até que ponto os jovens estariam dispostos a investir mais três, quatro, cinco ou seis anos de estudos em salas com professores apresentando conteúdos? E mais, em que ponto a possibilidade de estudar sem ter que se deslocar e poder fazer mais coisas ao mesmo tempo não se mostrou mais atrativo?

A pergunta que essa análise traz é: será que mais do que o problema econômico, o que está afastando os jovens do ensino superior tradicional é porque ele não se apresenta como uma experiência de vida relevante? O diploma pode ser conseguido a distância, então, para que ficar anos e anos em salas de aula?

E com essa pergunta, retorna-se a primeira: foi a resposta da ICES para enfrentar a pandemia percebida como positiva na comunidade e, por isso, aumentou o número de ingressantes ou, o fato de as aulas serem remotas, ficando mais próximas ao modelo EaD tornaram-nas mais atraentes?

Ou seja, o grande embate nas ICES não está na possibilidade de trocar de instituição, mas no enfrentamento da modalidade EaD? Independente, existe um impacto causado pela mobilidade acadêmica significativo, mesmo que em grandeza absoluta não alterou muito desde a concorrência começar a existir na região, proporcionalmente, quase triplicou, como se viu no aumento dos IIM e IAM, e a percepção, o IPM, chegando em 46,19 em 2018, isso é, o número de estudantes que fizeram alguma mobilidade em relação à entrada é quase um para um.

Enfim, os dados levantados ajudaram a responder a escala da mobilidade e contribuíram para outras dimensões que podem ser estudadas. Pode-se afirmar que o grande aumento da mobilidade foi relativo, e não absoluto, ou seja, a percepção de mobilidade aumentou muito pela diminuição do ingresso presencial, e não porque aumentou a mobilidade.

Como o aumento da EaD aconteceu em paralelo, a mobilidade que mais impactou foi a migração do ensino presencial para o EaD. Cabe agora tentar

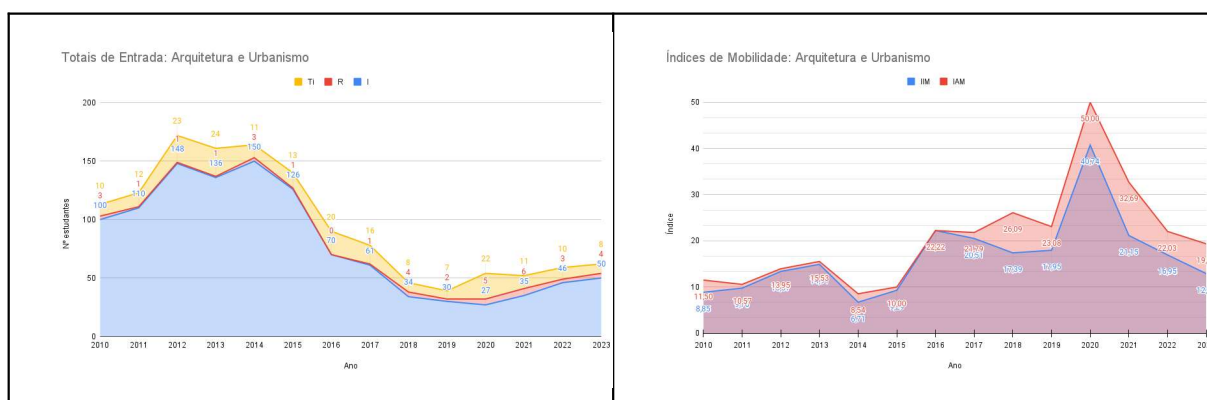
descobrir por que o EaD desperta mais interesse que o presencial, mas aí seria objeto de outro estudo que pode se seguir. Aqui, se estudará como o presencial está se saindo nesse cenário.

A seguir vamos detalhar e ver como esses mesmos dados impactaram nos cursos, para entender melhor esse movimento de estudantes em diferentes áreas do conhecimento.

3.3.2 Resultados da área de Artes e Arquitetura: curso de Arquitetura e Urbanismo

O Gráfico 3 sintetiza os dados de Entrada (E) no curso de Arquitetura e Urbanismo: o Ingresso (I), seja por vestibular, Enem, Prouni, ou outras formas, desconsiderando o reingresso no mesmo curso para evitar a duplicidade, mais a Reopção Interna (R) e o Ingresso por Transferência (Ti), para a construção dos índices, como feito para os dados da ICES.

Gráfico 3 – Totais de entrada, IIM e IAM do curso de Arquitetura e Urbanismo



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

A comparação entre a grandeza (dados totais da entrada, gráfico à esquerda) e as proporções (índices, gráfico à direita) mostrou um comportamento similar ao da universidade: um decréscimo significativo no Ingresso de estudantes (I) no ensino presencial que aumentou um pouco ao longo da pandemia, com a diferença que o aumento, no caso do curso, ocorreu na pandemia e pós-pandemia.

O Ingresso por Transferências (Ti) flutuou mais que o da universidade, com um decréscimo significativo em 2018 e 2019, mas retornando ao patamar anterior em 2020, na pandemia. As reopções foram quase nulas até 2018, quando aumentaram progressivamente. O IIM e o IAM aumentaram na proporção da diminuição do ingresso, como na ICES, porém, chegando o IAM em 50,00 pts em 2020, ou seja, metade dos estudantes ingressaram por transferência e ou reopção.

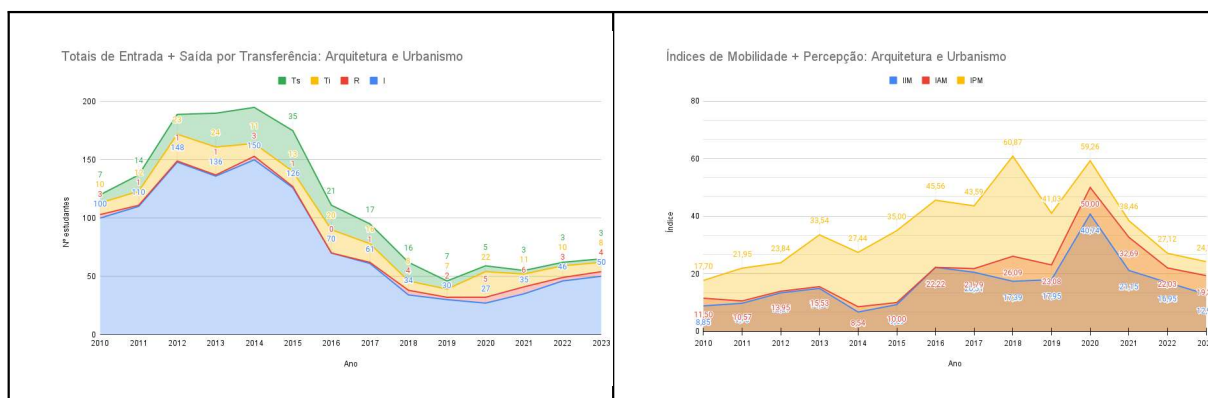
Assim, as mesmas perguntas que surgiram na análise para a universidade se aplicam ao curso, e as particularidades são sistêmicas. O aumento do ingresso e redução da evasão por transferência variou em função do trabalho da universidade que, a partir de 2018, melhorou tanto a captação como a retenção.

O aumento de transferência acima da ICES pode ser explicado pela natureza do curso, com muitas aulas práticas e disciplinas específicas, com um custo mais alto para mantê-lo funcionando, com mensalidade acima do valor médio. Desse modo, com o agravamento da crise econômica e o início da pandemia, o curso da ICES em estudo acabou sendo a única oferta que seguiu ofertando todo curso para a comunidade, atraindo transferências. E mais, por estar com aulas síncronas, recebeu estudantes de outros estados onde o curso não teve continuidade.

Já o aumento das reopções chamou a atenção para a importância dos fatores da mudança de comportamento dos estudantes que optaram pelo presencial, bem como a reestruturação curricular de 2018, com aumento de disciplinas compartilhadas de formação básica e, principalmente, pelo ingresso facilitado sem necessidade de realização de vestibular: os estudantes estavam autorizados a experimentarem vários cursos até se decidirem por algum.

Assim, essa modalidade de ingresso começou a crescer bastante, incrementado em mais de dez pontos do IIM para o IAM, o que confirmou a observação de que após o impacto econômico do EaD, os fatores socioculturais pesaram significativamente para quem escolheu o ensino superior presencial, como se observa no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM do curso de Arquitetura e Urbanismo



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Quando se analisa o IPM, o curso tem um índice forte dessa sensação de mobilidade: em 2018 e 2020 chegou em torno de sessenta pontos, ou seja, seis em cada dez estudantes fizeram alguma mobilidade no ano. Porém, em 2018, a diferença do IAM para o IPM foi de 26,09 para 60,87, ou seja, cresceu trinta e cinco pontos em transferências por evasão, enquanto em 2020 o IAM era de 50,00 e o IPM de 59,26, ou seja, o incremento da evasão diminuiu para menos de dez pontos, com o aumento efetivo no Ingresso por Transferência (o IIM chegou a 40,74 pontos), que comprovou o desempenho da ICES a partir da reestruturação de 2018 em melhorar a captação e permanência.

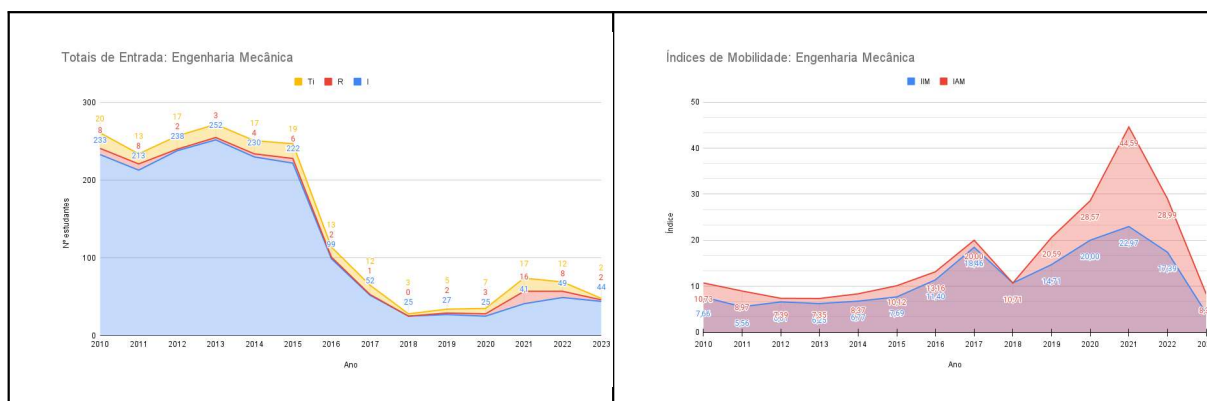
Assim, com algumas variações específicas do curso, de um modo geral, o impacto da mobilidade nele, mesmo um pouco mais acentuado que da ICES, seguiu o padrão da universidade: diminuição drástica no ingresso (de uma média de cem alunos até 2010, chegando a cento e cinquenta em 2014, baixou para vinte e sete em 2020) e uma manutenção das transferências e aumento nas reopções, que incrementaram os índices de mobilidade e a percepção deles, por consequência.

3.3.3 Resultados da área de Ciências Exatas e Engenharias: curso de Engenharia Mecânica

O Gráfico 5 sintetiza os dados de entrada (E) no curso de Engenharia Mecânica: o Ingresso (I), seja por vestibular, Enem, Prouni, ou outras formas, desconsiderando o reingresso no mesmo curso para evitar a duplicidade, mais a

Reopção Interna (R) e o Ingresso por Transferência (Ti), para construção dos índices, como feito para os dados da ICES.

Gráfico 5 – Totais de entrada, IIM e IAM do curso de Engenharia Mecânica



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

A comparação entre a grandeza (dados totais da entrada, gráfico à esquerda) e as proporções (índices, gráfico à direita) também mostrou um comportamento similar ao da universidade: um decréscimo significativo no Ingresso de estudantes (I) no ensino presencial que aumentou um pouco ao longo da pandemia, com a diferença de que o aumento, no caso do curso, é na pandemia mesmo, como aconteceu na Arquitetura e Urbanismo.

O Ingresso por Transferências (Ti) também acompanhou a curva do curso de Arquitetura e Urbanismo, porém, mais acentuado. Há um decréscimo significativo em 2018 a 2020, mas retornando ao patamar anterior em 2021, no segundo ano da pandemia. As reopções foram poucas e diminuíram até 2018, quando seguiram o aumento progressivo de toda universidade, chegando a um número expressivo em 2021. O IIM e o IAM aumentaram na proporção da diminuição do ingresso, como na ICES, porém, chegando o IAM em 44,59 pontos em 2021, ou seja, quase a metade dos estudantes ingressaram por transferência e/ou reopção.

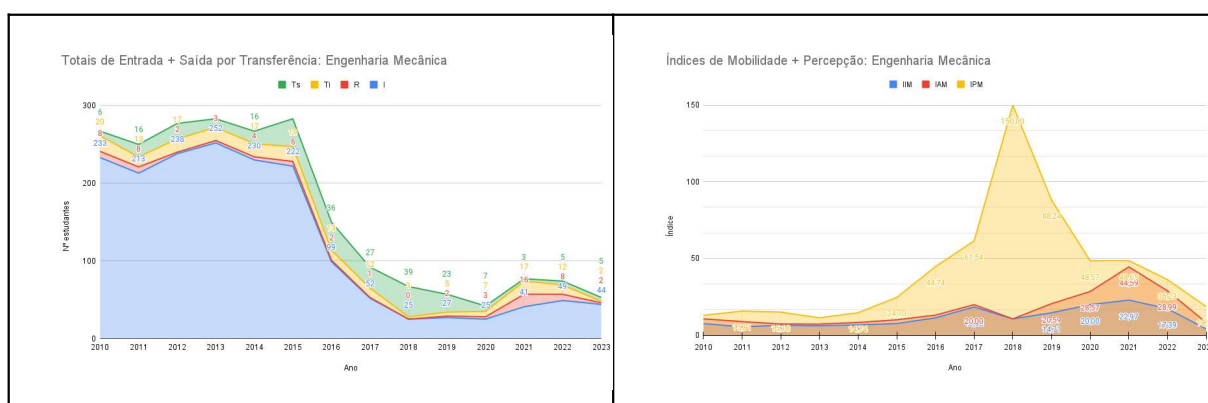
Assim, as mesmas perguntas que surgiram da análise para a universidade se aplicaram a esse curso, e as particularidades foram sistêmicas como no curso de Arquitetura e Urbanismo: o aumento ou redução de transferência variou em função do trabalho da universidade a partir de 2018 em melhorar a captação e retenção.

O aumento de transferência bem acima da ICES também pôde ser explicado pela natureza do curso, com muitos laboratórios e disciplinas específicas, e assim, um custo mais alto para manter funcionando, com mensalidade acima do valor médio. Desse modo, com o agravamento da crise econômica e o início da pandemia, o curso seguiu o caminho da Arquitetura e Urbanismo, garantindo a oferta, fazendo que estudantes que quisessem seguir o curso optassem pela transferência.

O aumento das reopções seguiu o do curso de Arquitetura e Urbanismo, dobrando em 2021 em relação a 2010, evidenciando a mudança de comportamento dos estudantes que optaram pelo presencial, que podiam experimentar vários cursos até se decidirem em qual ficar com mais facilidade, algo passível de ser verificado desde 2018, principalmente pelo fato de o vestibular não ser mais uma barreira.

O IAM teve incremento de quase vinte e dois pontos em relação ao IIM em 2021, confirmando a observação de que, após o impacto econômico do EaD, os fatores socioculturais pesaram significativamente para quem escolhesse o ensino superior presencial, como se verifica no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM do curso de Engenharia Mecânica



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Quando se observa o IPM, o curso teve um índice alarmante sobre essa sensação de mobilidade: em 2018 chegou a cento e cinquenta pontos, ou seja, o número de estudantes com mobilidade no ano superou o de entrada total. Depois, caiu abruptamente e acompanhou o movimento da universidade, que comprovou o

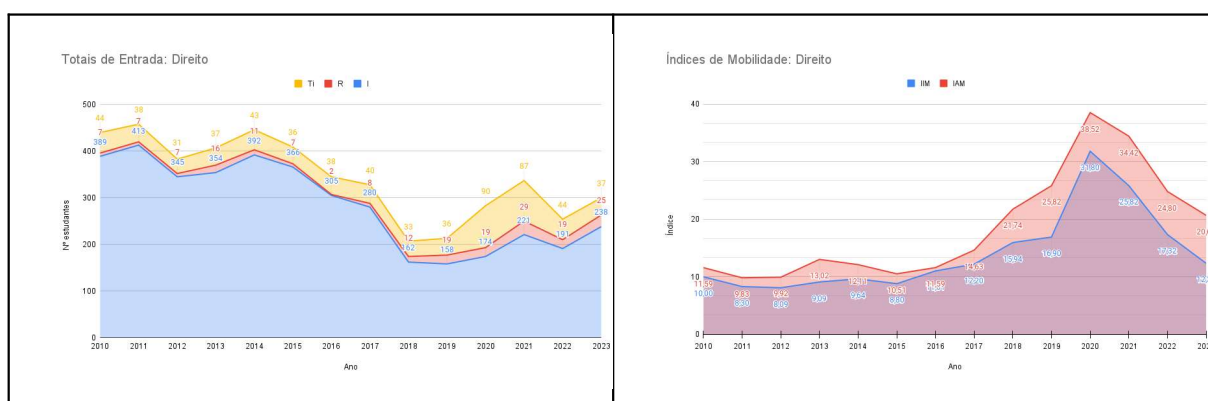
desempenho da ICES a partir da reestruturação de 2018 em melhorar a captação e permanência.

Assim, com algumas variações específicas do curso, de um modo geral, o impacto da mobilidade nele é mais acentuado que da ICES, eventualmente por sentir mais de perto a crise que o setor industrial sofreu, mas seguiu o comportamento da universidade: diminuição drástica no ingresso (de uma média acima de duzentos alunos até 2015, reduzindo para vinte e cinco em 2018) e uma manutenção das transferências e aumento das reopções, que incrementaram os índices de mobilidade e a percepção deles, por consequência.

3.3.4 Resultados da área de Ciências Jurídicas: curso de Direito

O Gráfico 7 sintetiza os dados de Entrada (E) no curso de Direito: o Ingresso (I), seja por vestibular, Enem, Prouni, ou outras formas, desconsiderando o reingresso no mesmo curso para evitar a duplicidade, mais a Reopção Interna (R) e o Ingresso por Transferência (Ti), para construção dos índices, como feito para os dados da ICES.

Gráfico 7 – Totais de entrada, IIM e IAM do curso de Direito



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

A comparação entre a grandeza (dados totais da entrada, gráfico à esquerda) e as proporções (índices, gráfico à direita) mostrou um comportamento muito similar ao da universidade: um decréscimo significativo no Ingresso de estudantes (I) no ensino presencial que aumentou um pouco a partir de 2018 e um pouco mais ao longo da pandemia.

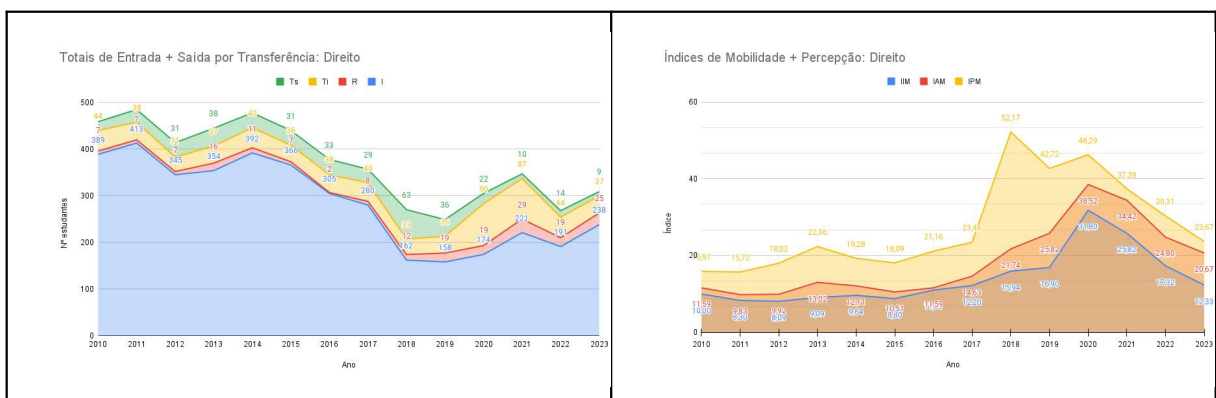
O Ingresso por Transferências (Ti) também acompanhou a curva da universidade, com um decréscimo pequeno em 2018, mas que retornou no ano seguinte e aumentou muito na pandemia. As reopções foram poucas até 2018, quando seguiram o aumento progressivo de toda universidade, chegando a triplicar em 2021 em relação à média da década anterior.

Assim, o IIM e o IAM aumentaram na proporção da diminuição do ingresso, como na ICES, porém, chegando o IAM a 38,52 pontos em 2020, acima da média da universidade e abaixo da Engenharia Mecânica e Arquitetura e Urbanismo, que chegaram a ter índices perto de quarenta e cinco e cinquenta pontos.

Assim, as mesmas perguntas que surgiram na análise para a universidade se aplicaram no curso, que inclusive manteve as curvas dos gráficos próximas às da ICES, (possivelmente por ser um curso que não precisa de uma infraestrutura física tão especializada como Engenharia Mecânica e Arquitetura e Urbanismo) e, assim, também comprovou a melhora dos números de captação e retenção em função do trabalho da universidade a partir de 2018.

O aumento das reopções seguiu a tendência pós-reforma curricular de 2018, evidenciando a mudança de comportamento dos estudantes que optaram pelo presencial, podendo experimentar vários cursos até se decidirem com mais facilidade, pois não se tinha mais o impeditivo do vestibular.

Gráfico 8 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM do curso de Direito



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

O IAM teve incremento de quase 10 pontos em relação ao IIM a partir de 2019, confirmando a observação que, após o impacto econômico do EaD, os fatores socioculturais pesaram significativamente aos que escolheram o ensino superior presencial, como expresso no Gráfico 8.

Quando se observa o IPM, o curso seguiu novamente a curva da universidade, com um pico em 2018 que chegou a 52,17 pontos, acima da ICES, mas abaixo da Engenharia Mecânica e Arquitetura e Urbanismo, e reduziu nos anos seguintes, invertendo as transferências, que aumentaram no ingresso e diminuíram na evasão.

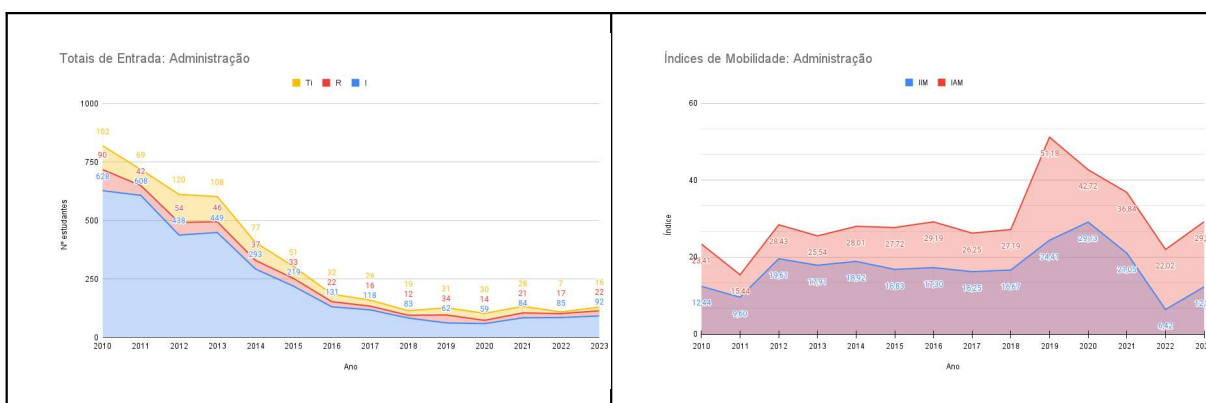
Assim, esse curso se aproximou bem mais da curva da ICES, o que era esperado, pois foi o maior curso em número de alunos da universidade, 2.666 matrículas no primeiro semestre de 2023. Seguiu o padrão com diminuição drástica no ingresso (de uma média perto de trezentos e cinquenta alunos até 2015, reduziu para menos de duzentos a partir de 2018) e uma manutenção das transferências e aumento de reopções, que incrementaram muito os índices de mobilidade e, por consequência, a percepção deles.

3.3.5 Resultados da área de Ciências Sociais: curso de Administração

Foram elaborados os dados de Entrada (E) no curso de Administração: o Ingresso (I), seja por vestibular, Enem, Prouni, ou outras formas, desconsiderando o reingresso no mesmo curso para evitar a duplicidade, mais a Reopção Interna (R) e o Ingresso por Transferência (Ti), para construção dos índices, como feito para os dados da ICES.

A comparação entre a grandeza (dados totais da entrada, gráfico à esquerda) e as proporções (índices, gráfico à direita) mostrou um comportamento mais constante e alongado que o da universidade: um decréscimo significativo no Ingresso de estudantes (I) no ensino presencial a partir de 2011, e a retomada mais discreta após 2018, principalmente na pandemia, com uma curva sem inflexões exageradas, como mostra o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Totais de entrada, IIM e IAM do curso de Administração



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

O Ingresso por Transferências (Ti) também teve uma curva mais acentuada que da universidade, com um decréscimo significativo até 2018 quando iniciou uma retomada. As reopções foram em número bem mais expressivo que os demais, caíram até 2018, quando seguiram o aumento progressivo de toda universidade.

Como nos demais cursos e na ICES, o IIM e o IAM aumentaram na proporção da diminuição do ingresso, porém, chegando o IAM a 51,18 pontos em 2019, bem acima da média da universidade, e também mais alta que a Engenharia Mecânica e Arquitetura e Urbanismo, que chegaram a ter índices perto de quarenta e cinco e cinquenta pontos. Então, os índices de mobilidade tiveram picos (apesar da curva do ingresso ser bem constante), que dá a sensação desse troca-troca de cursos, mas isso graças ao aumento da captação por transferência, das reopções; o ingresso já estava muito baixo em 2018.

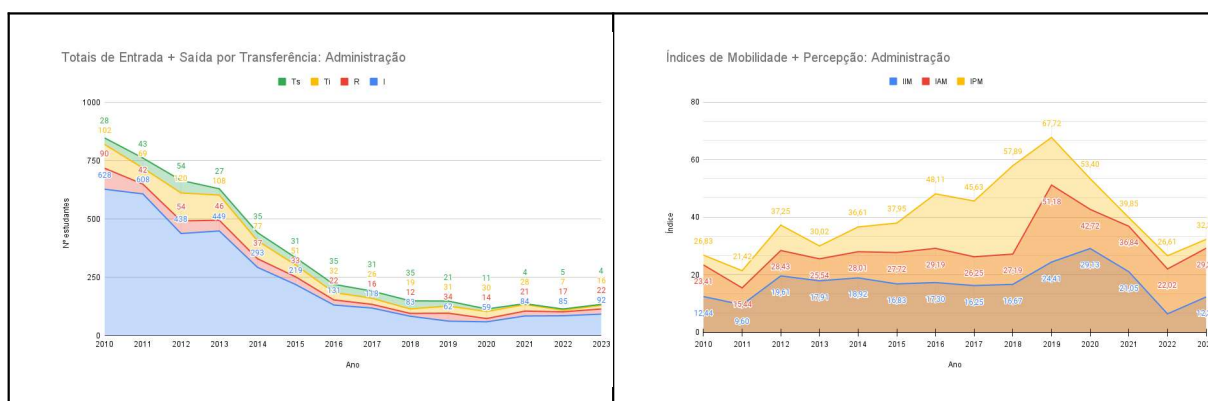
Então, as mesmas perguntas que surgiram na análise para a universidade se aplicam nesse curso, que mostrou um impacto mais acentuado que a ICES (que pode ser por não precisar de uma infraestrutura física tão especializada, e pelo fato de enfrentar a concorrência a mais tempo). Mesmo com números um pouco mais tímidos, também comprovou a melhora dos números de captação e retenção em função do trabalho da universidade a partir de 2018.

As reopções que, ao contrário da universidade e principalmente dos outros cursos já analisados, foi um pouco diferente na grandeza, ela diminuiu ao longo da série, mas o índice mostrou que, como nos outros cursos, após a reforma curricular

de 2018, aumentou consideravelmente, tendo o IAM um incremento em torno de quinze pontos em relação ao IIM. Essa diferença flutuava em torno de dez pontos até 2018.

O comportamento do curso mostrou que ele foi impactado pelo mercado, seguindo em seus índices uma curva mais constante que nos demais e na ICES, tendo, como todos, um pico somente em 2019. O Gráfico 10 ilustra a análise feita.

Gráfico 10 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM do curso de Administração



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

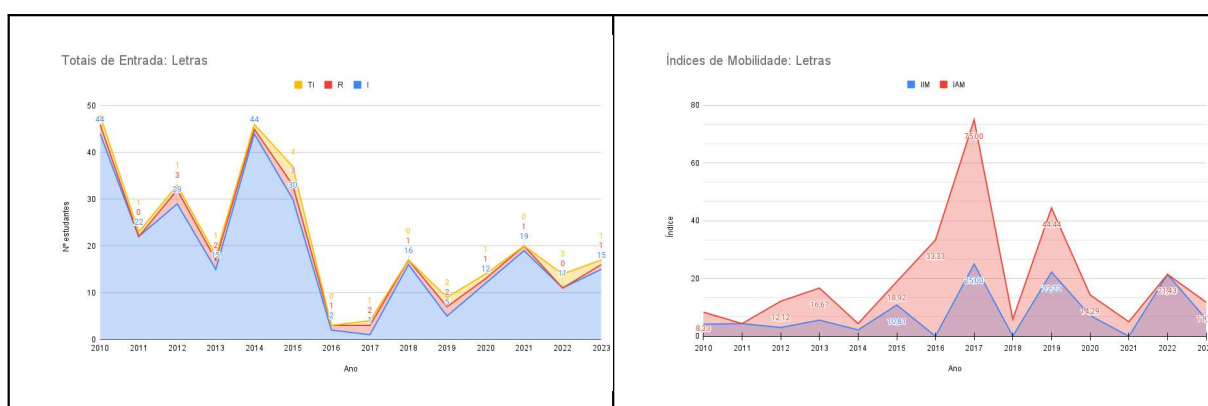
Quando se observa o IPM, o curso seguiu a análise anterior, com um pico em 2019 que chegou a 67,72 pontos, que evidenciou o quanto o cenário impactou mais na Administração do que na ICES e demais cursos. Houve uma redução nos anos seguintes, invertendo as transferências, que aumentaram no ingresso e diminuíram na evasão, como os demais.

Assim, o curso de Administração foi o que sentiu mais cedo os efeitos da concorrência e teve uma procura mais ampla, pois teve um ingresso por reopção mais significativo que os demais. Seguiu o padrão com diminuição drástica no ingresso (de uma média perto de seiscentos alunos até 2011, diminuiu para em torno de setenta a partir de 2018). As transferências e reopções diminuíram, mas não na mesma proporção, o que incrementou muito os índices de mobilidade e a percepção deles, como aconteceu na ICES.

3.3.6 Resultados da área de Humanidades: curso de Letras

O Gráfico 11 sintetiza os dados de entrada (E) no curso de Letras: o Ingresso (I), seja por vestibular, Enem, Prouni, ou outras formas, desconsiderando o reingresso no mesmo curso para evitar a duplicidade, mais a Reopção Interna (R) e o Ingresso por Transferência (Ti), para construção dos índices, como feito para os dados da ICES.

Gráfico 11 – Totais de entrada, IIM e IAM do curso de Letras



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

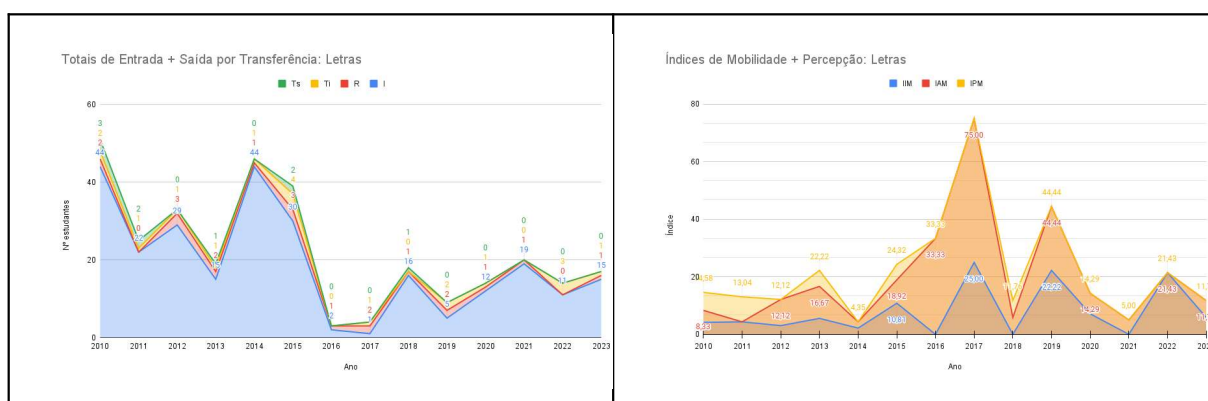
A comparação entre a escala (dados totais da entrada, gráfico à esquerda) e as proporções (índices, gráfico à direita) indicou o que mais variou, possivelmente sendo muito suscetível às políticas públicas (oferta de bolsas para licenciaturas). Até 2016, ela teve um aumento significativo no Ingresso de estudantes (I) nos anos de eleição, 2010, 2012 e 2014. Em 2016, ano do impeachment, despencou, retomando um pouco em 2018 e ao longo da pandemia, com queda em 2022, mas seguido de aumento em 2023, que também poderia estar relacionado com as eleições, pois as vagas disponibilizadas para licenciaturas em programas de governo no ano da eleição foram ocupadas no ano seguinte. É um gráfico ao estilo montanha russa.

As Reopções (R) e Transferências (Ti), com alguma variação, seguiram o comportamento do ingresso, então, os índices flutuavam também por essa dinâmica, aumentando e diminuindo, com os picos em 2013, 2017 e 2019, anos que não ocorreram eleição, e tiveram o ingresso menor.

Então, as mesmas perguntas que surgiram na análise para a universidade se aplicam em parte no curso, pois mostrou um impacto mais acentuado de políticas públicas que os demais cursos, além de enfrentar o comportamento da concorrência, pois as licenciaturas em EaD cresceram muito.

Esse curso, pela pressão maior observada, evidenciou ainda mais a melhora dos números de captação e retenção em função do trabalho da universidade a partir de 2018, principalmente porque a universidade investiu em programas como a 2ª Licenciatura, mantendo licenciaturas ainda presenciais. As reopções pesaram muito no índice, pois o ingresso ficou muito pequeno e depois diminuiu, ou seja, seguiu o padrão montanha russa analisado, como pode ser verificado no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Totais de entrada e saída por transferência, IIM, IAM e IPM do curso de Letras



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Quando se observa o IPM, o curso seguiu a análise anterior: a montanha russa chegou a setenta e cinco pontos em 2017, ano que praticamente não houve ingresso, somente transferência e reopções, e caiu para 11,76 em 2018. Assim, esse curso teve comportamento bem diferenciado dos demais e evidenciou o cenário de pressão sobre o ensino superior: tanto do mercado, como dos governos e de suas políticas.

3.3.7 Análises comparativas

A partir da análise dos totais e índices da ICES e dos cursos, algumas relações podem ser feitas. A primeira é que a comparação entre a grandeza (dados

que vai ao encontro do senso de urgência que permeia a possibilidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, sendo então o EaD mais adaptado ao mundo contemporâneo.

O incremento de aumento de ingresso no presencial da ICES, quando as aulas se tornaram síncronas, apontou que, talvez, mais do que apenas a economia de recursos financeiros, o EaD possa ser um excelente modo de estudar com mais economia para os escassos recursos de tempo: para viver, relacionar-se, experimentar, esperar, aprofundar, refletir, repensar e refazer, fatores essenciais para poder se dedicar a uma modalidade presencial.

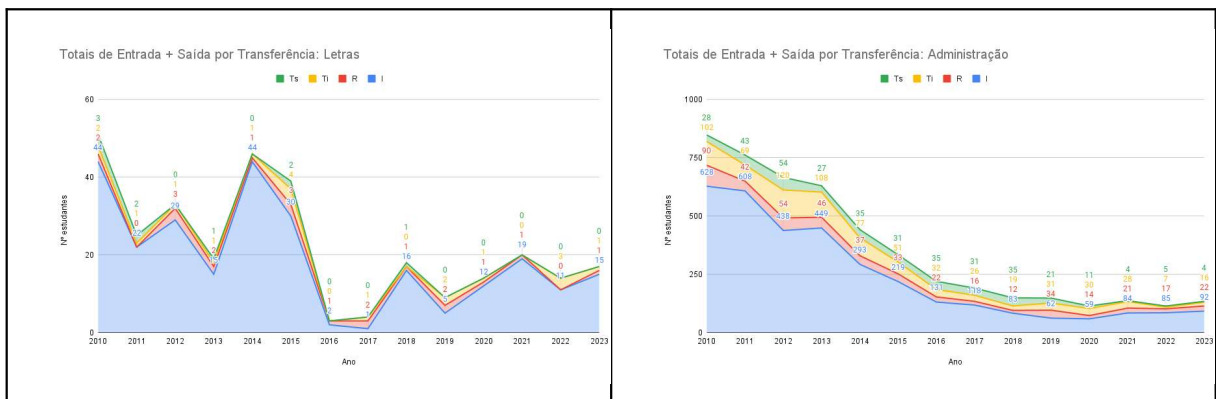
E a constante diminuição no ingresso presencial no Brasil, em contraste com o aumento da ICES na pandemia e pós-pandemia puderam evidenciar que o trabalho iniciado em 2018, de dar uma experiência mais rica aos estudantes, aos poucos mostrou-se efetiva, ao mesmo tempo que comprovou o bom desempenho na captação e, principalmente, na retenção, pois os números da evasão por transferência diminuíram drasticamente.

E, ao retornar logo ao presencial (a ICES foi uma das primeiras instituições na retomada do presencial pós-pandemia), com a adoção de muitas plataformas digitais aprendidas e utilizadas ao longo do isolamento, também pareceram mostrar possibilidades de deixar o presencial um pouco mais flexível e atraente ao mundo contemporâneo, uma vez que cursos presenciais puderam, cada vez mais, ter carga horária com disciplinas em EaD. Porém, esses pontos precisam de estudos específicos para que se verifique e comprove efetivamente essas possíveis conclusões.

Quando saímos da visão geral e olhamos para os cursos, observou-se que existem variações efetivas entre eles, iniciando pelo curso de Letras, que representou a amostra das licenciaturas, que teve uma curva bem diferente, possivelmente porque sofreu mais com as decisões que aconteceram nas esferas das políticas públicas, enquanto a curva mais constante foi a do curso de Administração, que iniciou uma diminuição no ingresso em 2010 até 2018, e iniciou uma curva muito suave na retomada.

Isso pode indicar que o curso de Administração, pela sua natureza (custo menor de infraestrutura), e mais aderência à macroeconomia e à sociedade em geral, acompanhou bem esse movimento do ensino superior, que foi sendo progressivamente impactado pela concorrência (curso com um custo menor de infraestrutura, teve muita concorrência), as mudanças socioculturais do mundo digital e a crise econômica que se iniciaram na década passada e seguiram, enquanto o curso de Letras, uma licenciatura, foi muito mais dependente das políticas públicas, como se verifica no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Comparativo entre Letras e Administração



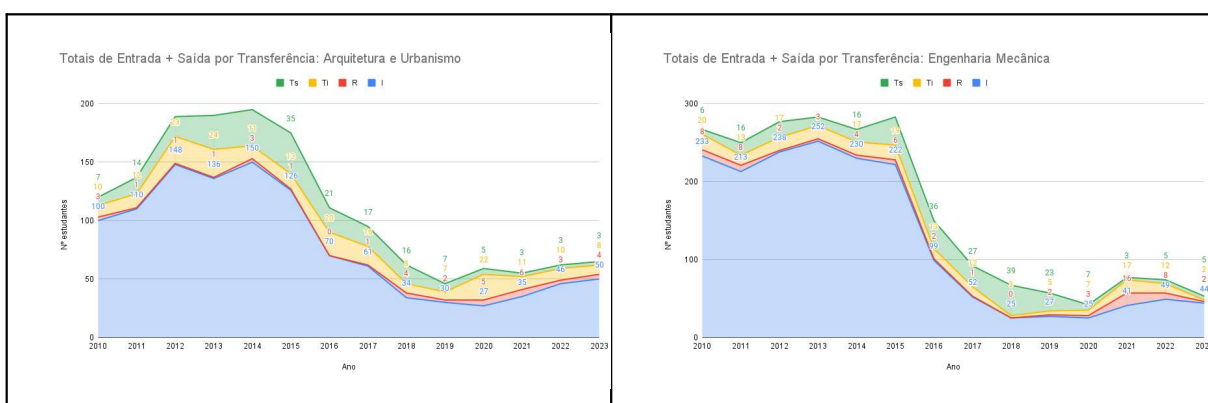
Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Os cursos de Engenharia Mecânica e Arquitetura e Urbanismo tiveram comportamento análogo, variando mais bruscamente seguindo as demandas do mercado específico de cada, mas não o sobe e desce que aconteceu no curso de Letras, nem a diminuição constante que se viu na Administração. Ambos vão sentindo o crescimento da concorrência e demais fatores, oscilando, para então, entre 2015 e 2018, anos onde a crise econômica e política do país se acentuaram, o ingresso diminuiu para menos da metade do que era.

A curva da Engenharia Mecânica foi mais aguda, e isso pode ser explicado porque quando a crise chegou ao setor industrial, ele interrompeu a produção, porém, quando chegou na construção civil, os investidores trataram de concluir as obras em fase final, para só então pararem as construções, o que suavizou o impacto.

Assim, percebeu-se nesses cursos um comportamento do estudante como de investimento de longo prazo: quem estava mais adiantado, tratou de terminar o curso, (o número total de alunos desses cursos diminuíram mais radicalmente após 2020), pois fez um investimento e quer colher, mas intimidou o ingresso de novos estudantes, como se viu despencar entre 2015 e 2018, algo que está ilustrado no Gráfico 15.

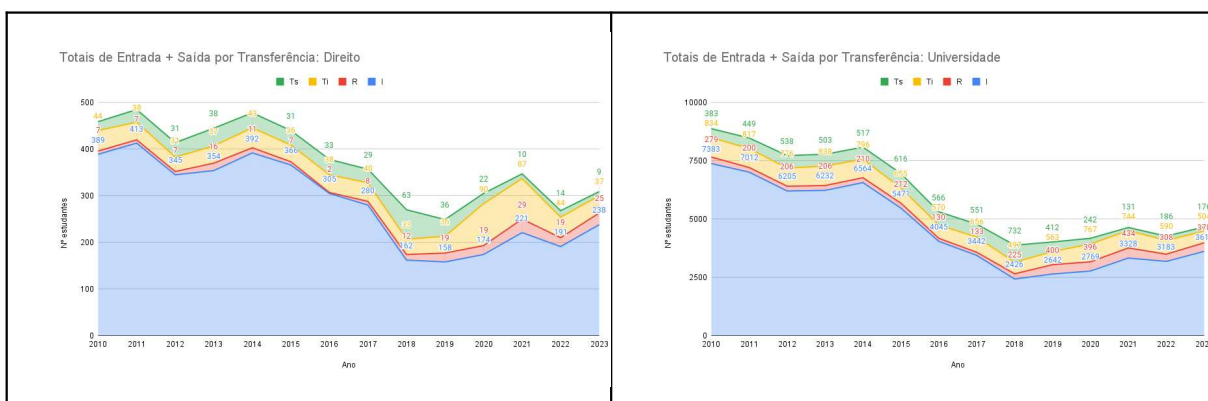
Gráfico 15 – Comparativo entre Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Mecânica



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

O curso de Direito foi o que teve o comportamento mais parecido com o da universidade, apenas um pouco mais acentuado. Isso pode ser explicado por ser o maior curso (é uma Área do Conhecimento sozinho) e pela natureza do curso, tanto na infraestrutura que não é cara, como na atuação do profissional, tanto no mercado como na esfera pública. O Gráfico 16 ilustra essa realidade.

Gráfico 16 – Comparativo entre o curso de Direito e a universidade



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Pode-se dizer que é uma área de atuação profissional mais estável e o ensino dela sofreu menos com o comportamento do mercado e políticas públicas, assemelhando-se mais à curva da universidade como um todo, que foi a média do comportamento.

A partir de todas essas análises, percebe-se que a universidade sofreu, de modo constante, o efeito da crise e da concorrência. Quanto se posiciona a lenta para as diferentes áreas investigadas, constata-se uma variação segundo a relação entre mercado e políticas públicas. Porém, de forma inequívoca, todas foram afetadas pela oferta do ensino em EaD, que diminuiu o ingresso no presencial e, mesmo com os movimentos, já referidos, relacionados para melhorar a captação e a retenção de estudantes a partir de 2018, os números indicaram que somente aquele grupo de estudantes que pôde cursar presencial, ou que valorizou essa possibilidade e fez um esforço para tal, contribuiu para a elevação dos índices.

Já o Ingresso por Transferências (Ti) manteve uma grandeza constante, tanto na universidade como nos cursos, com alguma variação, tendo um pequeno decréscimo entre 2016 e 2018, mas logo retornando ao patamar anterior. Aqui podemos observar que, após ingressar no ensino superior presencial, parece ter uma parcela de estudantes (em um número absoluto mais constante) que fez a opção em um certo momento de ir para a ICES em estudo. Nesse momento, faz-se necessário um estudo específico para entender esse comportamento.

Também se observou que, no momento que a universidade começou a dar mais atenção para esse tipo de captação e retenção, diminuiu radicalmente a evasão de estudantes e aumentou o Ingresso por Transferência, ou seja, aparentemente, a ICES aprendeu a lidar com a concorrência direta (outras IES com ensino presencial) e com problemas internos, melhorando a retenção, mas aquele estudante que foi para o EaD, representou uma concorrência mais difícil para o presencial enfrentar, tanto por razões econômicas como socioculturais. O aumento do EaD na própria instituição e a adoção de pelo menos 20% de EaD em todos cursos presenciais na reforma de 2018, comprovou que, em certo momento, para não perder esse estudante, houve o investimento da ICES nessa modalidade.

As reopções que aumentaram progressivamente a partir de 2018, após a reestruturação curricular, incrementaram a base de disciplinas compartilhadas, o que incentivou os estudantes a experimentarem mais os cursos, principalmente com o fim da barreira do vestibular. Aqui, o aspecto mais sociocultural do fenômeno da desagregação pesou mais do que o econômico. Ou seja, depois de optar pelo presencial, a possibilidade de ir cursando vários cursos para se afiliar a algum, aumentou.

Assim, como o ingresso no presencial foi diminuindo e as transferências e reopções, em números absolutos não, até pelo contrário, aumentaram a partir de 2018, os índices IIM e IAM de mobilidade aumentaram muito, o que dá essa sensação de um excesso de mobilidade acadêmica, de que realmente o ensino pode ter virado mercadoria, e a universidade, um enorme shopping.

As perguntas que foram suscitadas por essa análise encaminharam hipóteses, mas precisam de outros trabalhos para serem respondidas:

- Se a resposta da ICES para enfrentar a pandemia foi percebida como positiva na comunidade e, por isso, aumentou o número de ingressantes ou, se o fato de as aulas serem remotas, e depois sendo adotadas plataformas digitais com mais flexibilidade, ficando mais próximas ao modelo EaD, tornaram o ensino presencial mais atraente, até onde esse estudo avançou, parece que um pouco de cada. No próximo capítulo, com a aplicação do instrumento, será possível visualizar e chegar a mais respostas, no entanto, essa pergunta requer novos estudos.

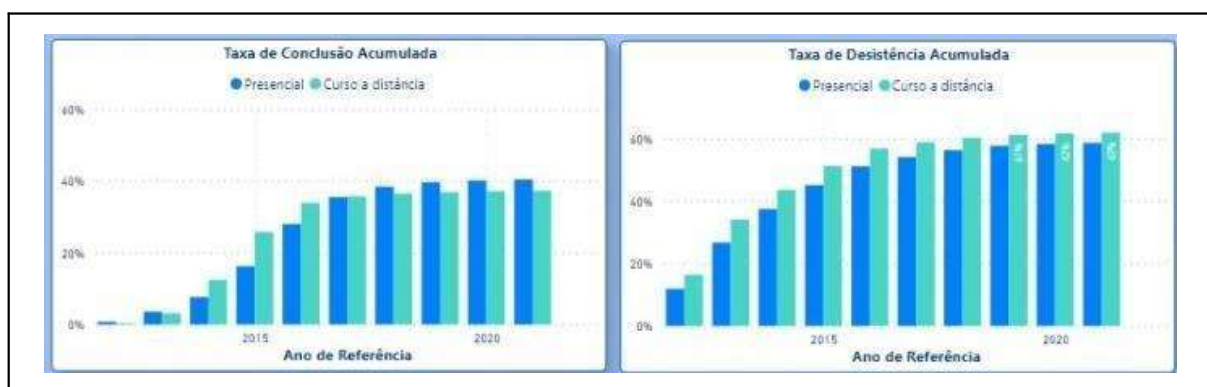
- Se essa grandeza quase constante do número de estudantes que pediram transferência indicou um grupo que ficou constantemente trocando de IES à procura de descontos e benefícios, ou se a transferência foi feita por perceberem a importância de estudar em uma universidade reconhecida, ou um pouco de cada, também se poderá aprofundar mais nos próximos capítulos, pois o IPM mostrou o acréscimo no ingresso e a diminuição da evasão por transferência, mas tais constatações requerem estudos específicos.

Quando vamos enfrentar problemas urbanos, que pela natureza do estudo se assemelham à educação, é possível constatar que eles são multidisciplinares,

abrangem toda a sociedade etc., por essa razão, após os levantamentos e análises, foi feito o diagnóstico para apontar os problemas identificados, a fim de encaminhar soluções. Nesse momento, é preciso ter clareza de que problemas são sistêmicos, ou seja, serão resolvidos pela ação no funcionamento das estruturas, por exemplo, uma mudança de comportamento, ou aqueles que são efetivamente estruturais, só serão resolvidos com reformas nas estruturas físicas: ou elas não comportarão as atividades previstas ou ficarão ociosas.

O sistema educacional pós-LDB e o aumento da exploração por grupos mercantis e a adoção de novas modalidades, como o EaD, impactou estruturalmente: a migração para o EaD, mais que a concorrência entre IES mostrou que indo para esse mundo digital de ensino, as estruturas físicas e projetos pedagógicos do ensino presencial eventualmente ficaram grandes, ociosas e anacrônicas, o que indicou que, para enfrentar esse novo cenário, mudanças estruturais seriam necessárias: apenas a gestão e estratégias de capacitação e permanência não serão suficientes para as ICES terem sustentabilidade.

Gráfico 17 – Taxa de conclusão e desistência acumulada



Fonte: INEP (2023).

Isso não significa que no EaD os estudantes estejam satisfeitos ou conseguindo dar conta, pois a taxa de desistência acumulada gira em torno de 60% tanto no EaD como no presencial, sendo no EaD um pouco mais alta, enquanto a taxa de conclusão não chega a 40% em ambas modalidades desde 2016. Esse cenário está representado no Gráfico 17.

Enfim, o impacto do fenômeno da desagregação, sob ponto de vista econômico, é muito grande, os índices de mobilidade mostraram isso, eles apontaram uma escala bem significativa, a quase 30% dos estudantes na ICES, e nos cursos, ainda foi maior, chegando a 50% ou mais em alguns casos.

Então, quanto às dimensões possíveis de desagregação do ensino superior, que McCowan (2018, p. 469) define em quatro níveis: nos sistemas de educação superior; nas instituições; nos cursos e no quadro acadêmico, a ICES é impactada em todos, e a desagregação não é ruim, como já comentado, mas, quando pressionada pelo mercado financeiro, distorce os objetivos da educação.

Especificamente sobre o nível dos cursos, a mobilidade acadêmica impactou mais diretamente, implicando direta ou indiretamente nas três dimensões da universidade: valor, função e interação (MCCOWAN, 2018, p. 473-477). A possibilidade de ir cursando disciplinas de diversos cursos e aproveitando-as permitiu a individualização excessiva e a diminuição do sentido de bem público por se aproximar da lógica de mercado (impacta no valor); distância a pesquisa e extensão da graduação (impacta na função); e aumenta as relações entre universidade e sociedade (impacta na interação). Para além disso, quanto à possibilidade de maior porosidade da instituição com a comunidade, configura-se em um ponto positivo da desagregação.

Porém, paradoxalmente, o fenômeno da desagregação, ao incentivar essa mobilidade exagerada, acaba fazendo com que se aproveitem as disciplinas de graduação como atividades complementares para fazer 100% do aproveitamento de horas em uma transferência, o que diminuiu a utilização dessas atividades como extensão e impactou negativamente essa possibilidade positiva que a desagregação tem.

Então, como já discutido no capítulo anterior com autores que se dedicaram a esse tema, essa análise da mobilidade mostra que o impacto obrigou o ensino superior presencial a se ressignificar, adotando a flexibilidade do mundo digital, fazendo com que a experiência trouxesse, pelo menos parte dos alunos que foram para o EaD, de volta, ou aceitassem esse novo cenário, fechando-se em instituições

mais elitizadas para os poucos que puderem realizar seu projeto de vida em uma universidade tradicional. Ou ainda, achar outro caminho, mas, em qualquer caso, uma mudança estrutural parece inevitável.

4 IMAGEM DO PERCURSO FORMATIVO

As imagens ambientais são o resultado de um processo bilateral entre o observador e seu ambiente. Este último sugere especificidades e relações, e o observador – com grande capacidade de adaptação e à luz de seus objetivos – seleciona, organiza e confere significado àquilo que vê. A imagem assim desenvolvida limita e enfatiza o que é visto, enquanto a imagem em si é testada, num processo constante de interação, contra a informação perceptiva filtrada. Desse modo, a imagem de uma determinada realidade pode variar significativamente entre observadores diferentes. (Kevin Lynch, 1999, p. 7).

Considerando o cenário descrito anteriormente, parte deste estudo busca identificar a imagem que os estudantes fazem de seu percurso formativo para, com ela, poder comparar com seus percursos reais, a fim de verificar onde elas são congruentes, onde eles são mais valorizados, onde eles buscam, em outros lugares, complementá-los.

Essas constatações reverberam que a imagem feita pelos estudantes de seus percursos pode ser uma das respostas mais próximas do que eles experimentaram ao longo do percurso acadêmico, como vivenciaram, que escolhas fizeram, em suma, assemelha-se ao modo com que uma pessoa faz para poder experimentar e viver uma cidade. E, nesse ponto, os estudos de urbanismo podem ajudar no trabalho.

Quando estudamos a cidade, precisamos compreender e representar sua estrutura, seu meio físico e suas ruas e edificações, e os sistemas, ou seja, como as pessoas se apropriam e fazem uso dessas estruturas. Os estudos de planejamento e percepção urbana instrumentaram a leitura e compreensão das estruturas e dos sistemas.

Como a universidade pode ser compreendida como uma pequena cidade – tanto que chamam o *Campus*-sede da ICES em estudo de Cidade Universitária – e o ensino se utiliza dessa estrutura para acontecer, as categorias de análise do urbanismo são análogas ao ensino superior, podendo contribuir com esse estudo. Aqui, em especial, as de percepção ambiental que trazem a percepção do usuário, identificando os padrões recorrentes e as singularidades, para dar subsídios para

que o planejamento atenda à população, e não seja apenas parte da tecnocracia. Esse é o aporte desse trabalho para o ensino superior.

Como descrito por Lynch (1999), as experiências são únicas de cada indivíduo, mas os estudos em urbanismo, no último século, mostraram que podemos encontrar padrões, desde que essa busca inicie a partir das pessoas e de suas percepções, e não apenas por meio de análises técnicas e generalistas de especialistas em seus gabinetes.

Françoise Choay (2000), em "O Urbanismo", obra fundamental em estudos urbanos, afirma que todo projeto urbano concebido por planejadores sem a consulta às populações nem chegavam a ser implantados e já eram, em grande parte, rejeitados. O autor faz críticas contundentes ao modelo de planejamento das cidades no modernismo e sobre o impacto causado nas cidades.

O autor ainda observou que o modelo de planejamento das cidades, no modernismo, causava impacto negativo na vivência da cidade, principalmente por considerar a ideia do *homem-tipo* (grifo nosso), cunhada a partir de Robert Owen (1771-1858), e defendida por outros autores, no século XIX. Esse conceito, incorporado aos conceitos do modernismo progressista, permitiu a suposição de que se todos os seres humanos são iguais, logo, eles têm as mesmas necessidades, o que permitiria construir casas em série e cidades padronizadas no mundo todo, diminuindo o custo, aumentando a qualidade e universalizando o acesso. Porém, não é o que não se constata na realidade social, pois os seres humanos não têm as mesmas necessidades.

Essa ideia do homem-tipo foi defendida por outros autores no século XIX e XX, principalmente, por Le Corbusier (1989; 2000), que clamava por uma arquitetura e um urbanismo planejado nos conceitos do modernismo progressista, supondo que se todos os seres humanos são iguais, logo, eles têm as mesmas necessidades, independentemente de sua cultura ou de seu contexto social.

Curiosamente, esse conceito defendido avidamente pelos arquitetos na época serviu para a adoção da construção de casas em série e cidades padronizadas no

mundo todo – para diminuir o custo, aumentar a qualidade, a fim de universalizar o acesso –, acabou trabalhando de forma antagônica ao conceito do todo na arquitetura, que sempre deve estar relacionado ao contexto.

De certo modo, a defesa de uma arquitetura industrializada dos arquitetos modernistas contribuiu muito à crise que ela enfrenta desde então. Talvez devamos prestar atenção em como o mercado pode utilizar o que defendemos para o ensino.

Na obra "Morte e vida de grandes cidades", Jane Jacobs (2000) apresenta o resultado maléfico que o planejamento sem a consulta à população fez com as comunidades nos bairros das grandes cidades norte-americanas, processo que se viu repetir no mundo.

A autora descreveu, de forma crítica, o processo de precarização dos espaços urbanos e dos bairros nas cidades pelo impacto do crescimento vertiginoso aliado aos conceitos que o modernismo trazia. De acordo com sua análise, ao desconstruir a morfologia da cidade tradicional, que se tornava insalubre pela excessiva densidade sem ventilação e iluminação, desconfigurou as relações sociais nos espaços públicos e comunitários.

Esses e outros estudos incentivaram investigações sobre a cidade do ponto de vista do seu usuário, como a obra referencial de Kevin Lynch, que associou os estudos urbanos aos de psicologia da década de 1960 nas universidades americanas. Tal referência fez surgir a linha de pesquisa em percepção ambiental, no caso, no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), em Boston, EUA. Neste trabalho, Lynch define as bases de como se estudar a cidade a partir do ponto de vista do usuário.

Para isso, Lynch definiu legibilidade como “a facilidade com a qual as partes podem ser reconhecidas e organizadas em uma estrutura coerente” (Lynch, 1999, p. 3), ou seja, como o observador consegue entender e dar sentido a um todo (a cidade) pelas suas partes (vias, edifícios, praças, monumentos, limites, bairros); já imaginabilidade seria a “qualidade de um objeto físico que lhe dá grande probabilidade de evocar uma imagem forte em um dado observador” (Lynch, 1999,

p. 11). Tal análise relaciona-se à percepção que o observador tem ao ser impactado especificamente por certas partes desse todo, de modo a memorizar e utilizar como referência para a compreensão do todo.

Christopher Alexander (2012) dá continuidade aos estudos de Kevin Lynch e identifica, a partir do visão do usuário, os padrões que podem ser generalizáveis nas cidades, e as relações que eles têm nas diferentes escalas, macro e micro, ou seja, quando ele é parte de um todo maior, e em que partes ele se constituiu. Ou seja, Alexander trouxe de volta ao planejamento ferramentas para que ele ocorra a partir da percepção do usuário.

A partir dessa nova visão para a cidade, o autor fez um dos estudos mais significativos para o urbanismo contemporâneo – ao catalogar os padrões que as pessoas identificam e valorizam nas cidades, e que relações estabelecem nas diversas escalas – publicou a obra "Uma linguagem de padrões", na qual organiza padrões da cidade a partir do usuário, e não dos gestores e técnicos (como era o habitual até então), mudando o modo de abordar o planejamento urbano.

E é essa metodologia de estudo e aproximação aos padrões a partir do seu usuário que se intenciona trazer para a educação, pois há muitos pontos em comum que são análogos em várias dimensões.

Então, para identificar como o estudante construiu e percebeu sua experiência acadêmica, foi organizado o mapa mental do percurso formativo cuja metodologia foi importada dos estudos da percepção ambiental defendido por Kevin Lynch (1999), para identificar que elementos na cidade os seus usuários guardam memória e utilizam efetivamente para compreender a cidade. Sua riqueza está em trazer, de qualquer entrevistado, os elementos marcantes no meio urbano, os quais, nas cidades contemporâneas, são diversos e muitas vezes desconexos, ou seja, que partes do todo conseguem entender.

Outros instrumentos, como o mapa *emic-rítmico* também buscam identificar a percepção do usuário, ele é bem-estruturado e define a busca com bastante clareza. Moraes e Stecanela (2019) explicam que o referido mapa “possibilita um cruzamento

de reflexões desafiando um olhar longitudinal para as trajetórias acadêmicas, bem como as pessoais. O mapa emic-rítmico funciona como um evocador de memórias e emoções que situa as escolhas feitas e desafia novos movimentos”.

Outros instrumentos como grupos focais, entrevistas, narrativas, questionários, contribuem para identificar a percepção do usuário. O cotidiano como fonte de pesquisa busca ouvir muitos os estudantes, mas, como explica Stecanela (2009, p. 74) é mobilizado por perguntas que procuram respostas.

Os caminhos da sociologia da vida cotidiana, trilhados com apoios na etnografia, são recursos que possibilitam o desempenho do papel de intérprete que o pesquisador exerce, uma vez que as narrativas dos jovens são carregadas de conhecimentos e informações sobre o modo de reproduzirem ou modificarem as normas socialmente construídas. Como já foi dito, esse caminho não se faz sem conflitos, sem dúvidas e sem incertezas, pois as perguntas servem para mobilizar em direção à construção de respostas, sempre parciais e provisórias sobre a realidade que nos é dada a ler.

Entretanto, eles não identificam a imagem, mas sim as emoções e narrativas: nenhum se propõe a identificar a imagem como feito em um mapa mental. Por essa razão, o mapa mental de Lynch pode ser um instrumento valioso para as pesquisas em educação.

Convém mencionar que o mapa mental traz o que Lynch (1999, p. 11) define como imaginabilidade, que é a capacidade que algum objeto tem de evocar forte imagem em qualquer observador. Ou seja, se aplicado à educação, que partes ou pontos da trajetória dos estudantes evocaram imagens consistentes da experiência acadêmica que poderão ser padronizadas como marcos a serem observados no percurso formativo, tais como: ter atuado em laboratório, realizado estágio curricular, um intercâmbio, uma extensão, o TCC etc., bem como, será possível identificar singularidades.

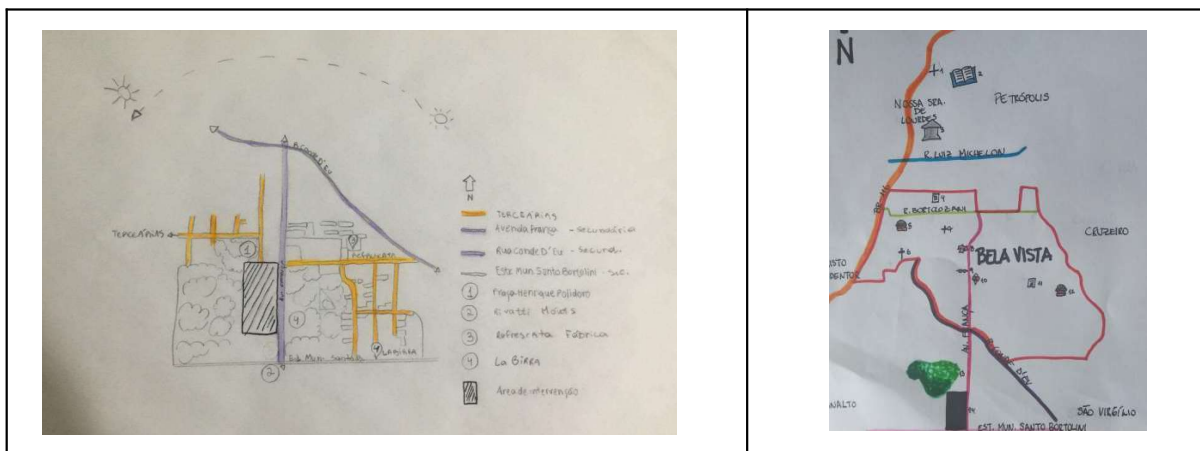
Portanto, a construção desse mapa pode dar a percepção do estudante dos momentos onde a aprendizagem foi mais efetiva, com experiências marcantes. A metodologia para construção e aplicação desse instrumento é explicada a seguir.

4.1 CONSTRUÇÃO DO MAPA MENTAL DO PERCURSO FORMATIVO

Como o objetivo do estudo é identificar a imagem mental que os estudantes fazem do seu percurso formativo, o primeiro passo é efetivamente eles desenharem e descreverem seu mapa mental. Para isso, o procedimento é análogo ao feito para construir os mapas mentais das cidades, pois a complexidade é similar.

Lynch (1999, p. 161-167) descreve o procedimento para coleta do mapa mental que consistia em que o entrevistado desenhasse um mapa esquemático da cidade em questão e descrevesse alguns pontos marcantes e trajetos ou percursos feitos. Esse procedimento busca, na memória, as partes mais expressivas e vivas, indicando pontos com maior legibilidade e imaginabilidade. A Figura 3 apresenta um exemplo de mapa mental.

Figura 3 – Exemplos de mapas mentais



Fonte: Elaborada pelo Autor (2021).

Para a elaboração do mapa mental, entregou-se uma folha em branco com apenas algumas instruções, que consistiam em uma sequência de sugestões/perguntas, como roteiros que o entrevistado fez pela cidade, para ajudar na elaboração. O propósito é que o entrevistador tenha a menor interferência possível na elaboração do mapa. Assim ele pode sugerir: “desenhe o caminho que faz de casa até o trabalho”, por exemplo.

Após o entrevistado concluir, o entrevistador pode interagir, mas, apenas para perguntar pontos que não identifica ao ler o mapa e anotar as respostas, como, por

exemplo: “Esse ponto que você marcou, o que é?”, “Essa linha ondulada, o que significa?” e anota a resposta para análise posterior, sem interferência no mapa.

Com uma amostra, o pesquisador pode, então, elaborar um mapa-síntese identificando os elementos citados nos mapas mentais e, reconhecer as vezes que se repetem, para identificar padrões e singularidades, identificando como as pessoas se orientam na cidade e, como compreendem um todo nesse conjunto de partes desconexas que nossas cidades se transformaram.

Esse é o ponto em que os dois estudos têm em comum, pois o ensino superior, impactado pelo fenômeno da desagregação, pode ter um percurso composto de um grande número de partes desconexas, como a cidade contemporânea e, então, como o estudante fará para encontrar um todo coerente nesse conjunto? Assim, um mapa mental do percurso formativo pode ajudar a identificar vivências comuns aos estudantes, como eles construíram um todo coerente, ou não, a partir do conjunto das partes experimentadas.

Entretanto, diferentemente do instrumento elaborado por Lynch, este não irá propor uma sequência de sugestões ou perguntas na sua aplicação, pois, mesmo que se possa fazer uma boa analogia entre os dois, não é o mesmo. Na realidade, o que Lynch buscava era entender quais elementos urbanos as pessoas utilizavam para compreenderem a cidade que perdeu sua forma e legibilidade ao longo do século XX, descobrir se havia uma recorrência neles, e eram basicamente espaços e edificações da cidade. No caso da educação, o propósito é outro.

Então, mesmo que as sensações e sentimentos envolvam as experiências ao percorrer a cidade, como decidir por um caminho ou outro, sentir-se mais ou menos seguro, o objetivo de Lynch era identificar as estruturas físicas que as pessoas utilizam no meio urbano para se localizarem. Neste estudo, objetiva-se identificar as experiências em si, os momentos em que o estudante foi construindo seu percurso e percebendo essa construção. Tais percursos poderão acontecer em estruturas físicas, ou não, e aqui não se deseja saber somente onde aconteceu a experiência, a estrutura física (até porque pode ter acontecido em um conjunto de espaços), mas sim, a vivência como um todo.

Logo, as perguntas sugeridas por Lynch objetivavam colaborar para que o entrevistado conseguisse elaborar o mapa a partir de percursos que faziam na cidade, como no exemplo de representar o percurso de casa ao trabalho. Ao desenhá-lo, ele iria indicar que elementos urbanos utilizava para se orientar, com as ruas, algum edifício marcante, uma praça, limites, ou seja, todos elementos físicos.

Na perspectiva da experiência acadêmica, ela pode ser compreendida como um grande percurso constituído de ciclos (o ingresso, a afiliação, a conclusão), que são cruzados e entrelaçados por atividades extracurriculares, bem como questões profissionais e familiares, pois os estudantes já são adultos, ou jovens adultos, e enquanto estudam estão lidando com todas essas vivências. Por essa razão, incluem muitas outras dimensões, além do espaço físico, razão pela qual este instrumento precisa permitir essa expressão mais ampla.

Assim, a partir do instrumento que Lynch elaborou, e tem sido utilizado com sucesso desde que publicou seu estudo – que propõe ao entrevistado representar livremente como enxerga as partes no todo –, construiu-se esse instrumento, com ajustes para o objetivo que se desejava alcançar.

No entanto, diferentemente do instrumento para o mapa mental de Lynch, aqui não parece apropriado perguntar como o entrevistado teve algumas vivências, pois as acadêmicas têm mais elementos constituintes e dimensões diversas. Logo, como isso é o que esse estudo objetiva identificar, como os estudantes constroem essas experiências, o instrumento precisa dar uma orientação, para que se compreenda o objetivo, mas induzindo o mínimo possível, para que a imagem emerja o máximo das memórias do entrevistado.

Por isso, será apenas dada a instrução inicial, que sugere algumas perguntas a serem refletidas e representadas livremente pelo participante, sem mais sugestões ou perguntas para o entrevistado. Essa instrução estará descrita no próprio instrumento, e o pesquisador poderá apenas ler essa instrução e responder às dúvidas do entrevistado, caso ele as tenha.

A instrução elaborada para o instrumento é a seguinte:

“Desenhe ou descreva, livremente, como você percebe seu percurso formativo desde o ingresso no ensino superior até a sua colação de grau próxima. Como foi percorrendo tudo que precisou para se graduar, desde as disciplinas até as atividades extracurriculares, ou outras vivências que teve. Identifique o que, ao longo do seu percurso, foi mais marcante e suas mudanças de rotas, se, e quando ocorreram”.

A posição dos textos, com certa aparência aleatória, objetiva não estruturar uma forma que induziria o estudante a reproduzir o plano de execução curricular ou uma linha de tempo. Ela fica bem abaixo do instrumento, a fim de deixar o máximo de espaço livre para o entrevistado representar seu percurso. É finalizado com duas anotações que auxiliam a sua elaboração, uma bem à esquerda da folha, com o dizer:

- “INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR”

E a outra bem à direita da folha, com o dizer:

- “COLAÇÃO DE GRAU”

Ambas objetivam incentivar o entrevistado a criar um percurso na sua representação, que mesmo que seja feita livremente, demonstre como foi percorrer esses ciclos. Na parte superior, não centralizado para não estruturar uma forma simétrica, aparece o nome do instrumento que, além de identificá-lo, também ajuda o entrevistado, reforçando o que deverá ser feito – o mapa mental do percurso formativo.

Após a aplicação do instrumento, poderá ser feita a síntese do que foi representado nos mapas mentais do percurso formativo para identificar, comparando os mapas, experiências marcantes recorrentes que efetivaram a afiliação ao curso, o aprendizado efetivo, e outros. O propósito é apontar eventuais padrões e

singularidades no percurso para constituir um todo coerente a partir das partes. A Figura 4 traz o instrumento que foi construído para aplicação.

Figura 4 – Instrumento para aplicação do mapa mental

MAPA MENTAL DO PERCURSO FORMATIVO

INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

COLAÇÃO DE GRAU

Desenhe ou descreva, livremente, como você percebe seu percurso formativo desde o ingresso no ensino superior até a sua colação de grau próxima, como foi percorrendo tudo que precisou para se graduar, desde as disciplinas até as atividades extracurriculares, ou outras vivências que teve. Identifique o que ao longo do seu percurso o que foi mais marcante e suas mudanças de rotas, se, e quando ocorreram.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2021).

4.1.1 Aplicação do instrumento

Um pequeno ensaio foi feito para verificar a viabilidade do instrumento, aplicando-o a um número reduzido de formandos do curso de Arquitetura, no segundo semestre de 2021. Como ainda estávamos com aulas síncronas pela pandemia, retomando com muito cuidado algumas atividades presenciais, o instrumento precisava ser possível de aplicação de modo remoto.

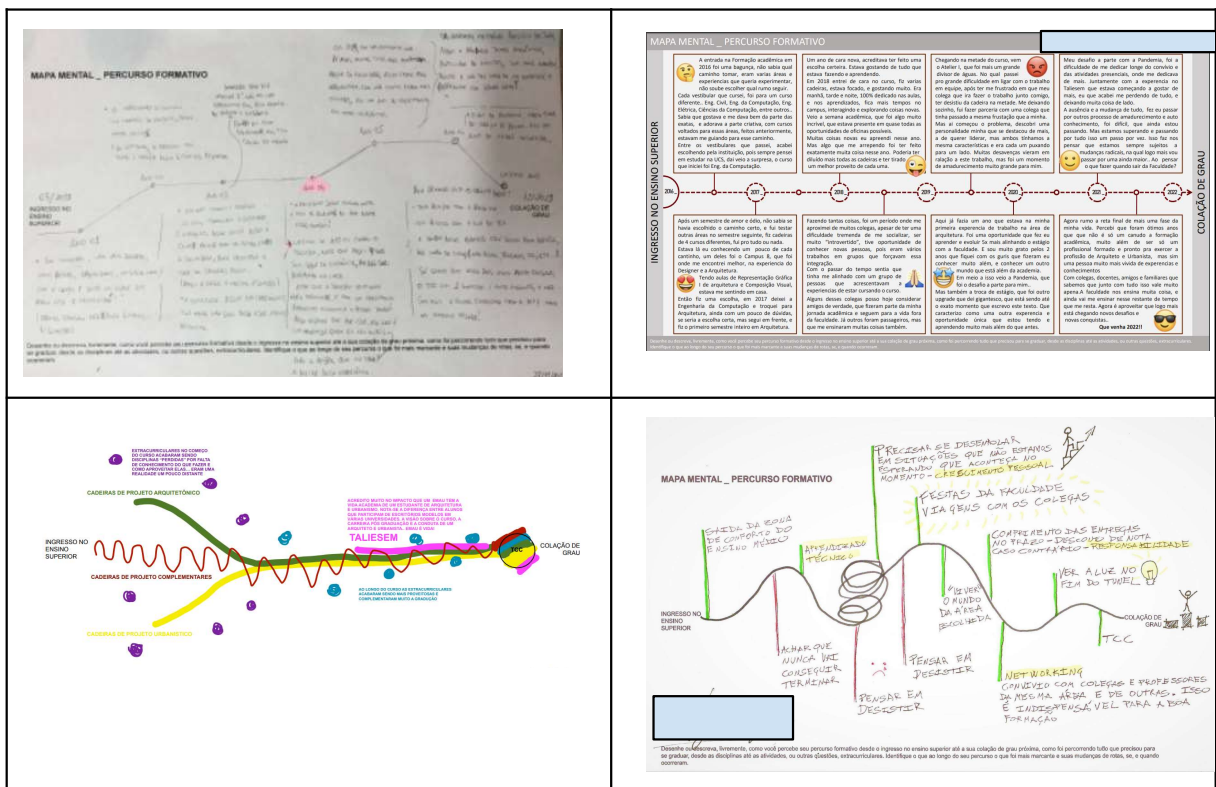
O procedimento foi o seguinte:

- a) O instrumento foi enviado ao grupo de estudantes que aceitou participar por e-mail, com as instruções e orientações.
- b) As dúvidas dos participantes foram elucidadas nas orientações dos seus trabalhos de conclusão de curso, que foram mínimas, apenas confirmando que eles poderiam fazer do modo que desejassem.
- c) Os estudantes elaboraram seu mapa livremente, podendo fazer à mão sobre a folha, com lápis, caneta, ou o material que desejassem, ou utilizar o computador, usando a ferramenta digital de preferência.

- d) Os estudantes enviaram os arquivos em formato digital, assim que foi finalizado.
- e) Os estudantes levaram de 10 a 45 minutos para elaborar o mapa, mesmo que não tenha sido estabelecido limite de tempo.
- f) O pesquisador, de posse do material, analisou e não houve necessidade de elucidar nenhuma representação, os mapas eram bem legíveis.
- g) O pesquisador, com os mapas em mãos, passou à análise de padrões e singularidades.

A Figura 5 ilustra os primeiros mapas mentais recebidos que validaram a metodologia adotada.

Figura 5 – Primeiros mapas mentais para verificação da metodologia



Fonte: Elaborada pelo Autor (2021)

Em um primeiro momento, percebeu-se que o instrumento foi adequado ao que se propunha e algumas observações importantes já puderam ser feitas:

- a) Os mapas vieram bem mais descritivos, em vez de terem formato de desenhos ou esquemas, o que não invalidou o instrumento, pelo

contrário, mostrou que poderia ser mais rico que os mapas mentais das cidades. E faz sentido, pois diferente da cidade, o percurso formativo não é um espaço físico, então a descrição é importante para entender a vivência dos estudantes.

- b) Todos utilizaram elementos gráficos para representar os sentimentos que acompanhavam as descrições, apontando quando estavam em dúvida, felizes, tristes, perdidos, pensando em desistir ou decididos, o que também pareceu validar o instrumento para verificação da experiência acadêmica.
- c) Todos identificaram pontos comuns marcantes no curso, como os estágios curriculares, os extracurriculares, as disciplinas de projeto, a vivência com colegas e ganho de autonomia e responsabilidade nessas disciplinas, com destaque para Atelier I. O TCC apareceu, mas já como uma realização.
- d) Todos descreveram, com detalhes, os momentos das escolhas pessoais e o impacto na vivência do curso, e apareceram as passagens por outros cursos, ou seja, pôde-se supor que estudantes que vieram de transferência iriam descrever bem essa escolha e o impacto no curso.

Ou seja, a partir dessa pequena amostra, pôde-se validar o instrumento proposto para registro mental da experiência acadêmica para o que se propõe este estudo: identificar os pontos com mais legibilidade, que constroem a imagem mental coletiva. O próximo passo foi uma amostragem maior, que incluía acadêmicos e egressos de outros cursos e, para isso, a pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada sob o CAAE nº 69285823.7.0000.5341.

Para aplicação na amostra maior, foi elaborado, a partir dos procedimentos utilizados para o ensaio, considerando todos os cuidados para uma aplicação em uma amostra maior, levando em consideração as precauções necessárias definidas na Resolução CNS 510 de 2016:

- a) O convite foi feito, pessoalmente ou por e-mail, aos estudantes e egressos que se enquadraram na estratificação definida para participar da pesquisa, tentando conseguir a amostra desejada.

- b) A orientação foi realizada, na sequência, de forma presencial, ou remotamente por meet, tendo o pesquisador entregue o TCLE em mãos para leitura e esclarecimento de eventuais dúvidas. Cada participante rubricou as páginas e assinou, ficando com uma cópia, ou feito isso digitalmente na reunião remota.
- c) O pesquisador anotou, em planilha separada de registro, o nome do participante e sua identificação para garantia de anonimato, pois na pesquisa eles são citados apenas por essa identificação e é composta por letra e números, como exemplo: “A05ARQ”: Acadêmico número 5 do Curso de Arquitetura e Urbanismo; “E03LET”: Egresso número 3 do Curso de Letras;” onde as letras e número significam:
- i) Inicia pela letra, “A”, se for acadêmico, ou “E” se for egresso;
 - ii) Seguida de um número de dois dígitos, que identifica de modo único o estudante ou egresso do curso;
 - iii) Por último, a sigla do curso que o estudante está concluindo, ou que o egresso cursou.
- d) O pesquisador, após o livre consentimento do participante e assinatura e rubrica do TCLE, entregou-lhe o instrumento físico e deu as orientações para elaboração, ou enviou o instrumento em arquivo digital, para o e-mail do participante, com as instruções, pois ele tinha opção de elaborar seu mapa remotamente, no momento que desejasse, sem interferência do pesquisador.
- e) O participante, de posse do instrumento, pôde elucidar suas dúvidas com o pesquisador para então elaborar livremente seu mapa, sem interferência. Foi sugerido que o participante devolvesse ao pesquisador no dia seguinte.
- f) O participante pôde elaborar seu Mapa Mental do Percorso Formativo à mão, sobre o instrumento físico, com o material que desejasse, e depois digitalizou-o, a fim de devolver ao pesquisador, ou, pôde editar direto no computador ou tablet, utilizando o arquivo digital enviado, na ferramenta de edição que preferisse, e gerar um arquivo digital para devolver ao pesquisador.
- g) O tempo para elaboração do Mapa Mental do Percorso Formativo foi estimado entre 10 e 45 minutos, mas não houve limitação imposta,

podendo o participante levar o tempo necessário, seja esse maior ou menor, assim, como a grande maioria fez remotamente, não se pôde medir esse tempo. O participante foi orientado a não colocar seu nome no Mapa Mental do Percurso Formativo para garantia do anonimato e, se o colocou, o pesquisador o cobriu com uma tarja preta.

- h) O participante, uma vez finalizado seu mapa, enviou o arquivo digital do seu Mapa Mental do Percurso Formativo por e-mail para o pesquisador responsável. O instrumento original ficou com o próprio participante. Se ele não enviou no prazo sugerido (um dia), o pesquisador responsável entrou em contato para perguntar se era necessário mais prazo ou se tinha desistido de participar.
- i) O pesquisador responsável, ao receber o arquivo digitalizado do participante, renomeou-o com a identificação do participante para garantia do anonimato.
- j) O pesquisador responsável fez uma breve leitura do instrumento entregue e não teve dúvidas sobre os registros, não necessitando esclarecimentos. Assim, a colaboração do participante na pesquisa encerrou-se aqui.

Convém ressaltar que o participante ficou com o original do seu mapa e poderá dar o destino que desejar a ele, pois o mapa é dele. O pesquisador só recebeu a cópia digitalizada que utilizou para a pesquisa. Ela deverá ser arquivada com o TCLE e será mantida sob a responsabilidade do pesquisador até o descarte definitivo, como explicado mais adiante.

4.1.2 Amostra para aplicação

Verificado que a metodologia aplicada respondeu bem aos objetivos propostos, definiu-se a amostra estratificada para aplicação. Dos cinco cursos já selecionados para identificação dos índices de desagregação, com o intuito de viabilizar a aplicação do instrumento em tempo hábil, foram escolhidos três cursos pelos seguintes critérios:

- a) Um com alto potencial de desagregação (APD);

- b) Um com médio potencial de desagregação (MPD);
- c) Um com baixo potencial de desagregação (BPD).

Para a pesquisa, foi submetida uma amostra dos estudantes com mais de 80% do curso concluído, pois esta é a linha de corte que o MEC utiliza para definir os possíveis concluintes que deverão fazer a prova do ENADE, ou seja, os estudantes que já têm uma vivência efetiva no seu curso e podem compartilhar como foi esse percurso.

A amostra foi definida inicialmente por conveniência, ou seja, um número que seja possível o pesquisador conseguir aplicar o instrumento sozinho, e então ajustar parâmetros de confiabilidade e margem de erro para os cursos escolhidos.

Para essa amostra, convidaram-se estudantes que ingressaram no curso e fizeram todo seu percurso nele, e dos que tiveram seu percurso constituído por aproveitamento de disciplinas de outros cursos, seja em outra IES seja por reopção interna. Assim, foi possível comparar se existiam diferenças significativas, ou não, na percepção do percurso entre estudantes com e sem mobilidade.

Para definir os cursos onde se aplicou o instrumento, observou-se a média do IPM dos últimos cinco anos, uma vez que esse índice se aproxima mais da mobilidade efetiva de cada curso, ordenados com maior potencial de desagregação (APD), para menor (BPM). A classificação ficou assim:

- a) Alto Potencial de Desagregação (APD):
 - i) Bacharelado em Engenharia Mecânica – IPM: 48,09
 - ii) Bacharelado em Administração – IPM: 43,98
- b) Médio Potencial de Desagregação (MPD):
 - i) Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo – IPM: 38,01
 - ii) Bacharelado em Direito – IPM: 36,08
- c) Baixo Potencial de Desagregação (BPD)
 - i) Licenciatura em Letras – IPM: 19,38

Os cursos definidos para a aplicação (por conveniência, por terem menos estudantes no total, facilitando a aplicação do instrumento) e atendendo ter bacharelados e uma licenciatura, foram:

- a) Engenharia Mecânica (APD)
- b) Arquitetura e Urbanismo (MPD)
- c) Letras (BPD)

Para definir a amostra, estabeleceu-se um número possível de entrevistas para aplicação do instrumento, para posterior análise e construção do percurso efetivo, que poderia ser aplicado pelo pesquisador. Foram realizadas em torno de trinta entrevistas, sendo uma parte reservada para egressos do curso ocorridos entre os anos de 2018 e 2022, permitindo a comparação da imagem do percurso formativo de indivíduos que já estão no mercado e podem ter outras memórias evocadas, mas esses não são objeto desta pesquisa. Assim, a amostra inicial mínima proposta foi:

- a) Bacharelado em Engenharia Mecânica:
 - i) 69 alunos com mais de 80% da carga horária cumprida
 - ii) Amostra de estudantes = 7 ($\geq 10\%$ da população)
 - iii) Amostra de egressos = 2 ($\frac{1}{3}$ da amostra de estudantes)
- b) Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo:
 - i) 54 com mais de 80% da carga horária cumprida
 - ii) Amostra de estudantes = 6 ($\geq 10\%$ da população)
 - iii) Amostra de egressos = 2 ($\frac{1}{3}$ da amostra de estudantes)
- c) Licenciatura em Letras:
 - i) 7 alunos com mais de 80% da carga horária cumprida
 - ii) Amostra de estudantes = 1 ($\geq 10\%$ da população)
 - iii) Amostra de egressos = 1 ($\frac{1}{3}$ da amostra de estudantes)

Com esses números, totalizando vinte e uma entrevistas (abaixo das trinta previstas), pôde-se fazer um ajuste para estabelecer – por método de amostragem estatística – o índice de confiabilidade e a margem de erro da amostra. Para isso, tentou-se elevar o índice de confiabilidade e diminuir a margem de erro ao máximo

dentro da amostra máxima possível, de trinta entrevistados utilizando a seguinte fórmula, que define amostra em população finita:

$$n = \frac{[.p(1-p)/\epsilon^2]}{1 + [Z^2.p(1-p)/(\epsilon^2.N)]}$$

Onde:

n= tamanho da amostra

N= população total

p= estimativa prévia

Z= índice de confiabilidade

ϵ = margem de erro

Considerando que a estratificação já garante grande homogeneidade ao grupo, estabeleceram-se os seguintes parâmetros (considerados aceitáveis em um contexto de uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais com um instrumento bastante subjetivo, como o caso) para se obter a amostra dos estudantes submetidos:

- a) Margem de erro: ϵ = 20%
- b) Confiabilidade: Z= 80%
- c) Como não há estimativa prévia, utilizar-se-á a amostra máxima: p= 0,5.

Observa-se que, para os egressos, utilizou-se o critério já estabelecido de uma amostra de um terço dos estudantes. Com esses parâmetros, o tamanho da amostra de estudantes e egressos ficou definido em:

- a) Bacharelado em Engenharia Mecânica:
 - i) Estudantes do curso: 10
 - ii) Egressos ($\frac{1}{3}$ da amostra de estudantes): 3
- b) Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo:
 - i) Estudantes do curso: 9
 - ii) Egressos ($\frac{1}{3}$ da amostra de estudantes): 3
- c) Licenciatura em Letras:

- i) Estudantes do curso: 5
- ii) Egressos ($\frac{1}{3}$ da amostra de estudantes): 2

Esse movimento totalizou trinta e dois indivíduos, um pouco acima do previsto. Os convites foram feitos para uma grande parcela dos estudantes com 80% da carga horária completa dos três cursos e um grupo de egressos selecionados por conveniência, indicados pelos coordenadores dos cursos, como se verifica no Quadro 1.

Quadro 1 – Amostra para a pesquisa

	Estudantes (80% CH)	Estudantes convidados	Aceites / amostra	Egressos convidados	Aceites / amostra
Engenharia Mecânica	69	46	4	19	1
Arquitetura e Urbanismo	54	19	12	5	2
Letras	7	7	3	5	1
Total	130	72	19	29	4

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Das respostas positivas de participação, verificaram-se os parâmetros estatísticos da amostra. A amostra total foi de dezenove estudantes e quatro egressos que, para o total de estudantes (130), obteve-se uma margem de erro de (ϵ) 14% e de confiabilidade (Z) de 80%, acima do esperado. Mas, curso por curso, o de Arquitetura e Urbanismo, que o pesquisador tem mais proximidade, ficou com uma amostra maior. Mantendo a confiabilidade em 80% para todos, a margem de erro ficou em:

- a) Engenharia Mecânica: margem de erro de (ϵ) 32%
- b) Arquitetura e Urbanismo: margem de erro de (ϵ) 17%
- c) Letras: margem de erro de (ϵ) 31%

Considerando o objetivo da pesquisa e a natureza do instrumento, na média total, a amostragem obtida parece ser adequada e, com mapas de estudantes e egressos de todos os cursos, a comparação foi possível. O Quadro 2, pág. 127,

evidencia uma repetição dos resultados, que pode-se entender como saturação da amostra, assim, por conveniência, encerrou-se essa etapa para iniciar as análises.

4.1.3 Guarda e descarte dos mapas mentais do percurso formativo e TCLE

Os arquivos digitalizados dos instrumentos com os respectivos TCLE irão ficar sob a guarda do pesquisador, que irá se responsabilizar para que eles só sejam utilizados para a presente pesquisa, respeitado o anonimato dos participantes, e de acordo com todas diretrizes da Resolução CNS n.º 510, de 2016, que define a ética em pesquisa nas Ciências Sociais.

Os arquivos digitais serão armazenados em uma pasta digital, em um computador pessoal, e os TCLE ficarão em uma pasta física no arquivo pessoal, ambos do próprio pesquisador, durante cinco anos. Após esse período, os arquivos digitais serão deletados da pasta e da lixeira do computador e os TCLE fragmentados e descartados.

Os originais dos mapas mentais do percurso formativo ficaram com os próprios participantes da pesquisa, que poderão dar o destino que desejarem aos mapas, pois são seus, como já comentado anteriormente, assim com a cópia do TCLE.

4.2 A IMAGEM MENTAL DO PERCURSO FORMATIVO

Se no capítulo anterior algumas surpresas foram identificadas, como descobrir se a mobilidade dos estudantes não tinha sofrido muitas mudanças em função das transferências entre IES, entretanto, houve um decréscimo significativo no ingresso fazendo o IIM subir muito a partir de 2018, dando a sensação de um aumento da mobilidade, porque a relação entre eles aumentou muito. Como se verificará, neste capítulo não foi diferente, surpresas apareceram.

As imagens que emergiram dos mapas mentais, de certa forma, comprovaram algumas premissas esperadas, mas, o que os estudantes registraram trouxeram percepções diferentes do esperado.

Se o maior interesse por disciplinas práticas, estágios, TCC, era esperado e confirmou-se, a mobilidade, por sua vez, foi registrada apenas como uma etapa da formação, e o fato de ter cursado disciplinas em várias IES não interferiu na construção do todo da formação. No último capítulo, serão abordados esses aspectos, pois os fragmentos são necessários para que, do tempo, emergja o significado.

Porém, o significado só veio quando ingressaram na ICES em estudo e puderam ter uma experiência mais efetiva no ensino superior, conectando-as com sua vida, cuja análise será abordada no último capítulo como espaço. Assim, emergiram dos mapas os conceitos de espaço, fragmentos e experiências que, no tempo de cada um, traz o significado, a percepção do todo.

Assim, a imagem do percurso formativo pôde ser sintetizada a partir de sete acontecimentos, que embora aparentemente antagônicos, contrapuseram sentimentos ou sensações. Todos foram estruturados em (a) Períodos, (b) Momentos e (c) Estágios que geralmente aconteceram em sequência e puderam ser combinados de modo variado pelo contexto do estudante: foram interpondo-se, intercalando-se e/ou alternando-se de acordo com a trajetória singular de cada um no ensino superior. Os acontecimentos identificados foram os seguintes.

a) Períodos:

- i) Períodos de adaptação
- ii) Períodos de estímulo interno de continuidade e interação, ou de dissociação
- iii) Períodos de estímulo externo positivos, ou negativos

b) Momentos:

- i) Momentos de afiliação
- ii) Momentos marcantes
- iii) Momentos de exaustão

c) Estágios:

- i) Estágios emocionais de realização, ou de frustração

Os períodos, subdivididos em três tipos, são acontecimentos mais longos e podem estar diretamente relacionados ao ensino superior ou ao contexto de vida do estudante. O período de adaptação é análogo ao que Coulon (2017) define como tempo de estranheza que pode ser ampliado, pois Coulon especifica o primeiro ingresso ao ensino superior. Aqui, a adaptação engloba qualquer momento em que o estudante se viu obrigado a aprender algo novo, como acontece quando troca de um para outro curso ou instituição, ou na pandemia, quando precisou aprender a ter aulas síncronas. Assim, podem ter vários períodos de adaptação, mas não é mais aquela estranheza.

Os períodos de estímulo interno podem ser de continuidade e interação, que vêm diretamente do conceito de Dewey (1979). É o período em que o estudante, mesmo ainda em adaptação, começa a relacionar as experiências com os conteúdos, e o aprendizado acontece efetivamente. Dewey (1979, p. 37) explica:

Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. (...) O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue.

Caso esses princípios não sejam materializados, o estudante enfrentará um período antagônico, definido como dissociação do curso, ou seja, o sentido ou propósito se desvanece, a ponto de perder a atenção e o cuidado, ou até levando ao trancamento do curso, ou ainda, continuar matriculado, mas com reprovações recorrentes.

Os períodos de estímulo externo podem ser positivos ou negativos, acontecem paralelamente à vida acadêmica, impactando diretamente nela: conseguir uma bolsa, que alivia o pagamento e dá uma motivação extra, ou a perda do emprego, que faz o oposto. Também podem ser mais amplos, como no período da pandemia que, para alguns, foi negativo, pela perda da presencialidade, mas, para outros, positivo, pois puderam estudar mais não tendo deslocamentos. E para alguns negativo e positivo pelas mesmas razões apontadas.

Momentos são aqueles acontecimentos mais pontuais, com maior imaginabilidade. O de afiliação identifica quando os estudantes registram o início, conceito definido por Coulon (2017, p. 1247), ou seja, em que momento eles se percebem parte deste novo círculo social que é ser estudante do ensino superior, ou do curso ou da instituição escolhida.

Aqui, como para o caso do tempo de estranheza, o conceito é um pouco mais amplo, pois os estudantes podem ter mais de um momento de afiliação se mudaram de curso ou de instituição, ou após aprenderem a ter aulas síncronas. Em outros termos, ao chegarem no tempo de afiliação definido por Coulon, este estudo identificou que podem ter outros momentos de afiliação, que não contradizem o fato de já estarem adaptados ao ensino superior, mas sim rememoram momentos específicos que alcançaram novos status.

Momentos marcantes são aqueles de maior imaginabilidade, os que evocam as memórias mais vivas dos estudantes e, por isso, são registrados com maior destaque. Acontecem, geralmente, em períodos de continuidade e interação, mas podem ser isolados, e serem o estopim para iniciar um período de aprendizagem efetiva.

Já os momentos de exaustão, que não são antagônicos aos marcantes, e por isso categorizados separadamente, referem-se ao excesso de atividades, sejam acadêmicas, profissionais ou pessoais, pois drenam do estudante a energia para aproveitar os períodos de continuidade e interação. Dessa forma, atividades que, em outros momentos, seriam marcantes, podem passar despercebidas, sendo apenas mais um dos fragmentos de sua formação.

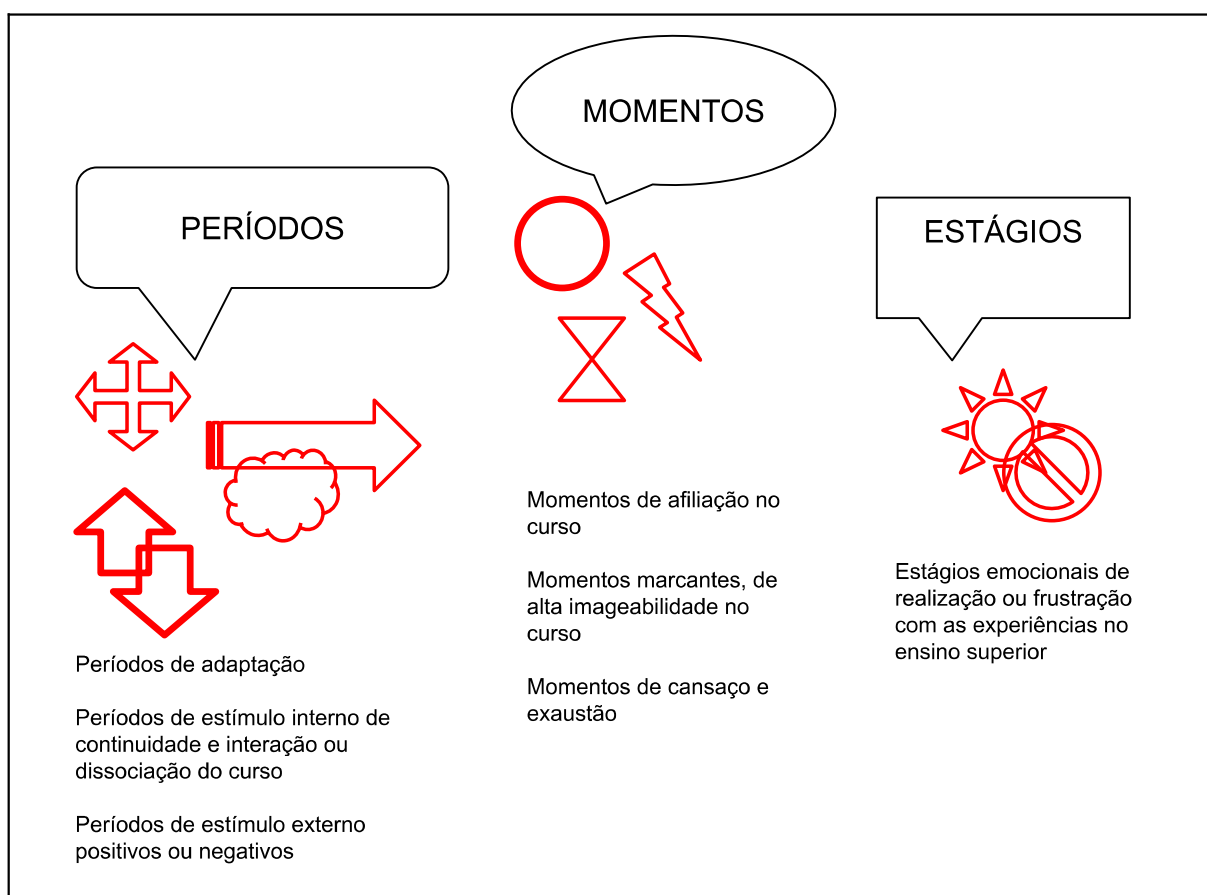
Os estágios, que podem ser de realização ou frustração, são acontecimentos emocionais que se estendem mais que os momentos, podendo ser longos, inclusive, mas que se divergem dos períodos por terem a sensação bem-definida. Quando de realização, geralmente vão acontecer após momentos de afiliação, em períodos de continuidade e interação, com momentos marcantes. É quando o estudante tem aquele sentimento de que está concretizando etapas. Mas, também podem

acontecer no ingresso do ensino superior como uma realização do ensino médio, ou de um projeto pessoal.

Porém, se após a afiliação, ou mesmo durante a adaptação, a continuidade e interação não acontecerem, ou se acontecerem, mas as experiências forem ruins, principalmente por falta de reconhecimento e valorização dos professores, excesso de tarefas aparentemente sem sentido, os estudantes registraram um estágio de frustração, que se configura como a não realização de algo esperado.

Para o registro dos acontecimentos nos mapas, cada um recebeu um símbolo para sua representação, como ilustrado na Figura 6.

Figura 6 – Categorias de acontecimentos identificados



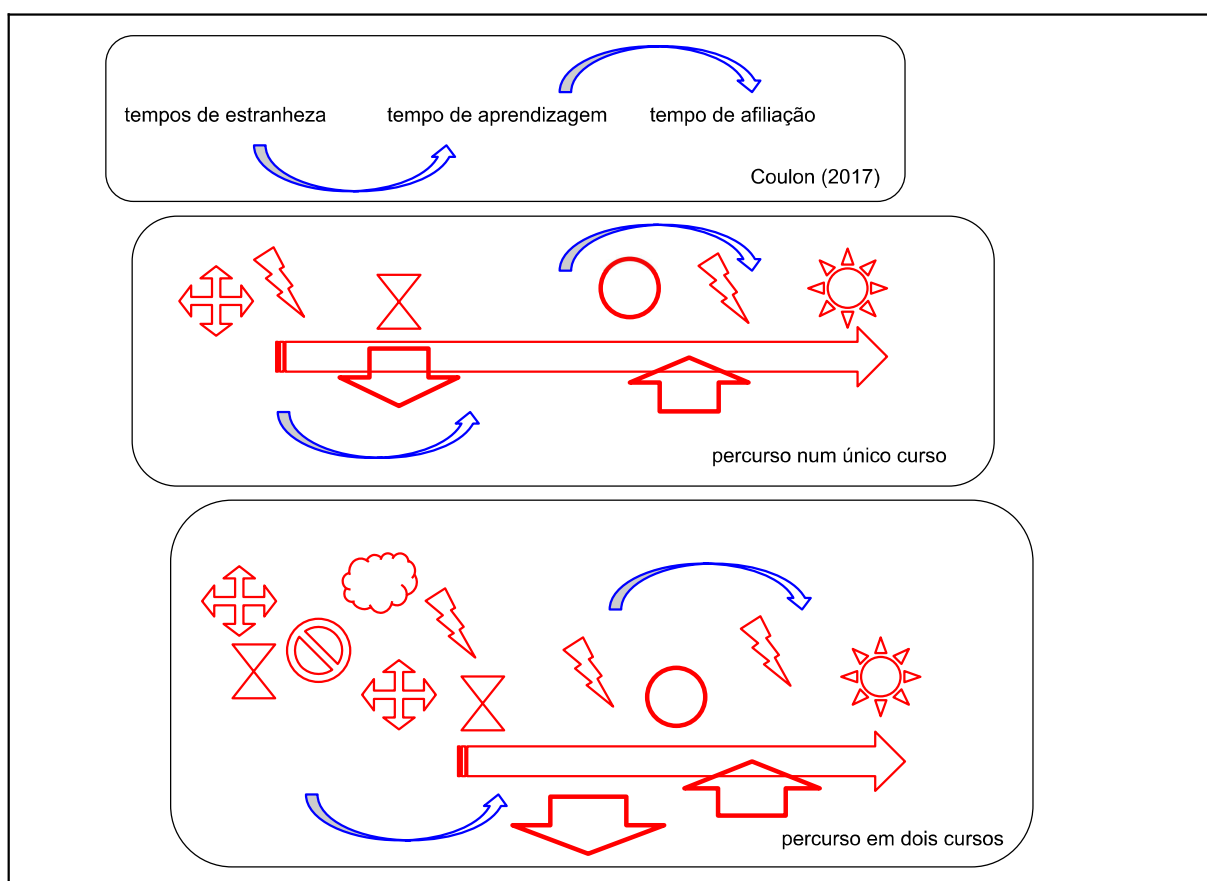
Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Como assevera Coulon, em geral, os estudantes têm um tempo de estranheza, depois um de aprendizagem, para o tempo de afiliação. Todos apareceram nos mapas, assim como a continuidade e interação de Dewey. O que

dos mapas emergiram foram alguns detalhes desses tempos e períodos, como quando e como ocorreram, e eventos que os causaram ou evidenciaram. Por essa razão, receberam uma categorização mais específica.

Os estudantes fazem a sequência identificada por Coulon, mas, pela possibilidade de trocar de cursos, o que emergiu foi que a afiliação pode ser não só no ingresso do ensino superior, mas para cada curso que ele ingressa, assim, o tempo de estranheza é, sim, aquele do primeiro ingresso, ainda sem experiência alguma em ser um estudante universitário. A constatação foi a de que existem períodos de adaptação a cada troca de curso e instituição, bem como pela pandemia e por suas aulas síncronas. A Figura 7 ilustra esse percurso.

Figura 7 – Relação entre os conceitos do Coulon e o estudo



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Do mesmo modo que o tempo de afiliação acontece após o de aprendizagem, identificou-se que a continuidade e interação podem acontecer nesses dois tempos. Porém, se acontecer e não se chegar à afiliação, ou por experiências negativas, os

estudantes não chegam a um estágio de realização, que nos mapas foi bastante registrado, e tendem a ter estágios de frustração e entrar em períodos de dissociação.

Coulon (2017, p. 1247) explica que “estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão se não estiver acompanhado do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando”. Assim, os mapas mentais estão de acordo, tanto com os conceitos de Dewey, como com os de Coulon, mas, talvez, pela possibilidade facilitada de mobilidade que se tem hoje, ampliaram-se um pouco mais, ajustando a realidade atual em que muitos estudantes podem trocar de curso e instituição com muita facilidade, além de situações inesperadas, como o enfrentamento de uma pandemia.

Dos mapas, emergiram quatro tipos recorrentes de percursos, com os seguintes padrões de trajetória:

- a) A afiliação ocorreu no início do curso, com estágios de realização no ingresso.
- b) A afiliação no início, mas os estágios de realização aconteceram mais para o final.
- c) A afiliação no início, muitas dificuldades de chegar a um estágio de realização, que se configurou como resultante de todo esforço que um resultado desejado, levando a estágios de frustração.
- d) A dificuldade de afiliação, com estágios de realização ocorrendo mais no final do curso.

No que tange aos concluintes do curso, todos, de certo modo, estão em um estágio de realização, mesmo que, às vezes, não percebessem ou expressassem isso com muita clareza, mas, muitos estiveram em outros cursos antes e não chegaram à realização, e sim, a frustrações, e por isso a troca. Assim, os mapas puderam identificar essa riqueza a mais nos percursos.

Para o registro e representação, os estudantes estruturaram o mapa com as sensações que trouxeram, também indicando como o ensino superior era percebido. Da estruturação dos mapas, emergiu o conceito de fragmentos e de tempo. Os estudantes desenvolveram seu instrumento livremente – como já referido –, não eram obrigados a desenhar sobre o papel, podiam fazer no computador, ou do modo que conseguissem se expressar melhor.

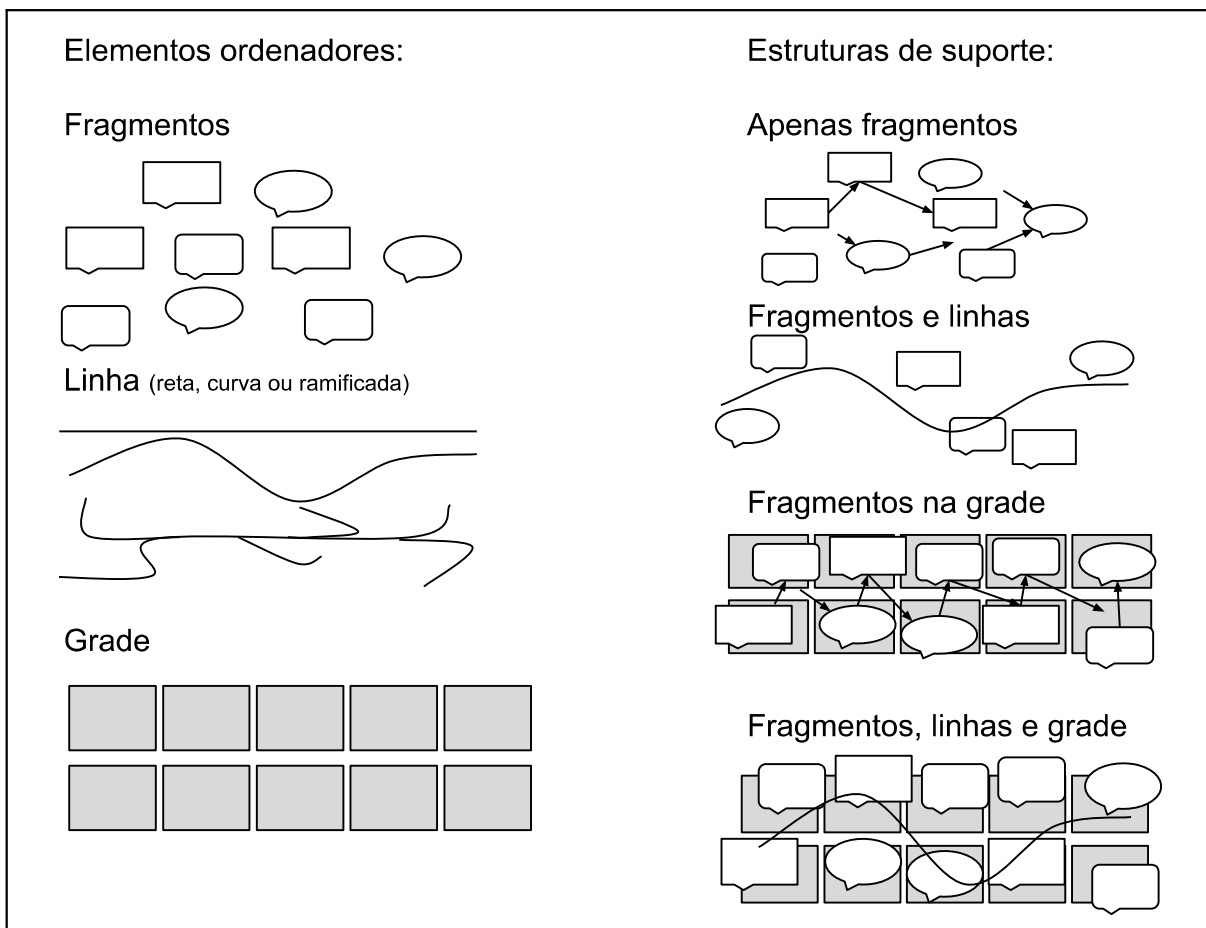
Assim, desde ferramentas e aplicativos de desenhos até planilhas de dados foram utilizadas, e princípios ordenadores surgiram para definir as estruturas de suporte que emergiram para representação do percurso acadêmico. Essas estruturas também apontam como o estudante percebeu seu percurso no ensino superior.

Os princípios ordenadores utilizados foram:

- a) Fragmentos: são registros espalhados na memória que são representados do mesmo modo nos mapas. O conjunto de fragmentos que constrói e explica o percurso como ele foi percebido e que, muitas vezes, não é estruturado, ou segue uma ordem. O tempo segue uma cronologia, mas ela não é linear.
- b) Linha: é uma das representações mais utilizadas para retratar a passagem do tempo, tanto que temos as linhas do tempo e, nos mapas, elas apareceram em grande quantidade, em três tipos:
 - i) Reta: Mede o tempo pelo passar dos anos, como um calendário. Também reforça a visão de uma meta a ser cumprida.
 - ii) Curva: Também mede o tempo pelo passar dos anos, mas expressa sensações e sentimentos vividos pelo vaivém da curva.
 - iii) Ramificada: Quebra a linearidade do tempo, podendo representar acontecimentos em paralelo, ir e voltar, e representar escolhas no percurso.
- c) Grade: nela o tempo é registrado dentro de uma grade estruturada, similar aos Planos de Execução Curricular, e evidencia a força que a estruturação dos planos de execução tem no imaginário dos estudantes.

É como uma sequência de etapas que deve ser finalizada para chegar ao objetivo.

Figura 8 – Elementos ordenadores e tipos de estruturas de suporte



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Do arranjo e composição desses princípios, como ilustrado pela Figura 8, os estudantes estruturaram os suportes para os mapas, tendo emergido os seguintes suportes, (que aparece o quadro-síntese no Apêndice A) de acordo com a percepção de cada um, e com a seguinte recorrência. Os suportes indicam como o tempo é percebido por cada um:

- Apenas fragmentos:** Apareceram seis vezes, indicando que o percurso não teve um ordenamento rígido, o que não significa que não foi construído um caminho no percurso, mas foi seguindo os acontecimentos e eventos como chegavam ao estudante.

- b) Fragmentos e linhas (considerando os três tipos de linhas): Apareceram seis vezes, indicando um objetivo a ser alcançado, uma linha condutora, algumas vezes mais rígida, outras mais flexível, mas há uma percepção de ordenamento no percurso enquanto os fragmentos vão sendo percebidos.
- c) Fragmentos na grade: Aparecem três vezes, ordenando os acontecimentos, que se seguem um após o outro e são bem-definidos.
- d) Fragmentos, linhas e grade: Aparecem três vezes, mostrando uma complexidade maior na percepção do percurso, associando a grade, impactada pelos fragmentos com a linha, que pode ordenar ainda mais a grade, se reta, ou flexibilizar, representando sensações e sentimentos.

Assim, a partir das análises dos mapas, emergiram as imagens mentais do percurso formativo dos estudantes que serão detalhadas mais adiante, demonstrando como foi feita a investigação. Observa-se que os mapas dos egressos foram verificados apenas para comparação, eles complementam a análise, mas não são o objeto deste estudo.

As imagens mentais foram constituídas fundamentalmente por fragmentos, ordenados no tempo, de acordo com a percepção de cada estudante. Eventualmente, esses fragmentos construíram linhas condutoras, mas elas foram resultantes da percepção dos fragmentos no tempo. Apenas o caminho percorrido de fragmento em fragmento.

Outro modo de organizar os fragmentos foi utilizando uma linha condutora e com fragmentos à sua volta. Difere do anterior por esta hierarquização do tempo, que agora corre em um sentido, podendo, às vezes, ser mais suave, em curva, ou com ramificações, mas existe a identificação do tempo e dos fragmentos.

Já os suportes em grade se evidenciaram pela organização do tempo em figuras fechadas, como polígonos, e os fragmentos ficaram dentro dessas figuras. Dois mapas trouxeram uma estrutura mais complexa, de fragmentos, linhas e grade, mas nos mapas-piloto feitos anteriormente, a fim de verificar a consistência do

E, principalmente, os percursos indicaram que os fatores externos pesaram muito na trajetória, e que os estudantes foram capazes de construir um todo pelas partes experimentadas quando perceberam a importância da vivência em uma estrutura de ensino integral, entendida como o espaço, além de comprovar que as disciplinas práticas e específicas marcaram mais a formação.

4.3 OS MAPAS MENTAIS DO PERCURSO FORMATIVO

Em continuidade, serão trazidos à luz como foi feita a análise de cada mapa mental do percurso formativo, em fichas para estruturar a análise, para fins de identificação de padrões e singularidades. Aqui serão exemplificados uma ficha de um acadêmico de cada curso e, no Apêndice C, estarão todas as fichas, com os mapas e as análises.

Os mapas serão apresentados em uma ficha, com o mapa original em cima e o mapa com a análise abaixo. Caso o estudante tenha mudado a orientação do instrumento para sua elaboração, pois ele é livre para fazê-lo, será apresentado um ao lado do outro. Abaixo dos mapas, serão inseridas as breves observações do pesquisador sobre a análise.

Os símbolos utilizados na análise foram brevemente explicados anteriormente e expressam padrões identificados. Aqui será detalhado cada um e como foi o procedimento para identificação deles nas análises. As singularidades foram observadas, mapa por mapa, registradas nas observações do pesquisador, na parte de baixo da ficha.

Segue a explicitação do método de análise adotado.

4.3.1 As categorias de análise

Como já referido, ao todo, dez categorias emergiram e foram organizadas nos sete tipos de acontecimentos, estruturados em três percepções de tempo: períodos, momentos e estágios. Cada categoria, representada por símbolos, a fim de

expressar padrões identificados, pôde colaborar de modo diferente para as dimensões de fragmentos, espaço e experiência, tempo e significado.

Os momentos marcantes e estágios de realização foram os que deram maior imaginabilidade, assim, o significado, enquanto estágios de frustração, registraram a perda de significado. Eles trabalharam mais na dimensão da experiência, sendo positiva ou negativa. Quando a experiência foi muito negativa, ou o contexto pessoal ou profissional se complicou, a frustração foi ultrapassada e o estudante passou períodos de dissociação do curso.

Continuidade e interação indicaram que a dimensão tempo estava trabalhando para a construção do significado a partir de fragmentos experimentados no espaço. Na perspectiva dos períodos positivos, indicaram que o significado foi potencializado pelo contexto do acadêmico, enriquecendo a experiência, enquanto períodos negativos, em oposição, puderam tirar significado, prejudicando experiências que poderiam ser marcantes.

Momentos de exaustão estiveram mais na dimensão experiência, e aconteceram quando, para dar conta da carga de trabalho demandada, demonstraram cansaço excessivo, fazendo com que experiências que levariam a momentos marcantes, fossem subaproveitadas.

As singularidades foram observadas mapa por mapa, gerando um relatório complementar, bem rico, mas que demandaria outro estudo para uma análise mais adequada.

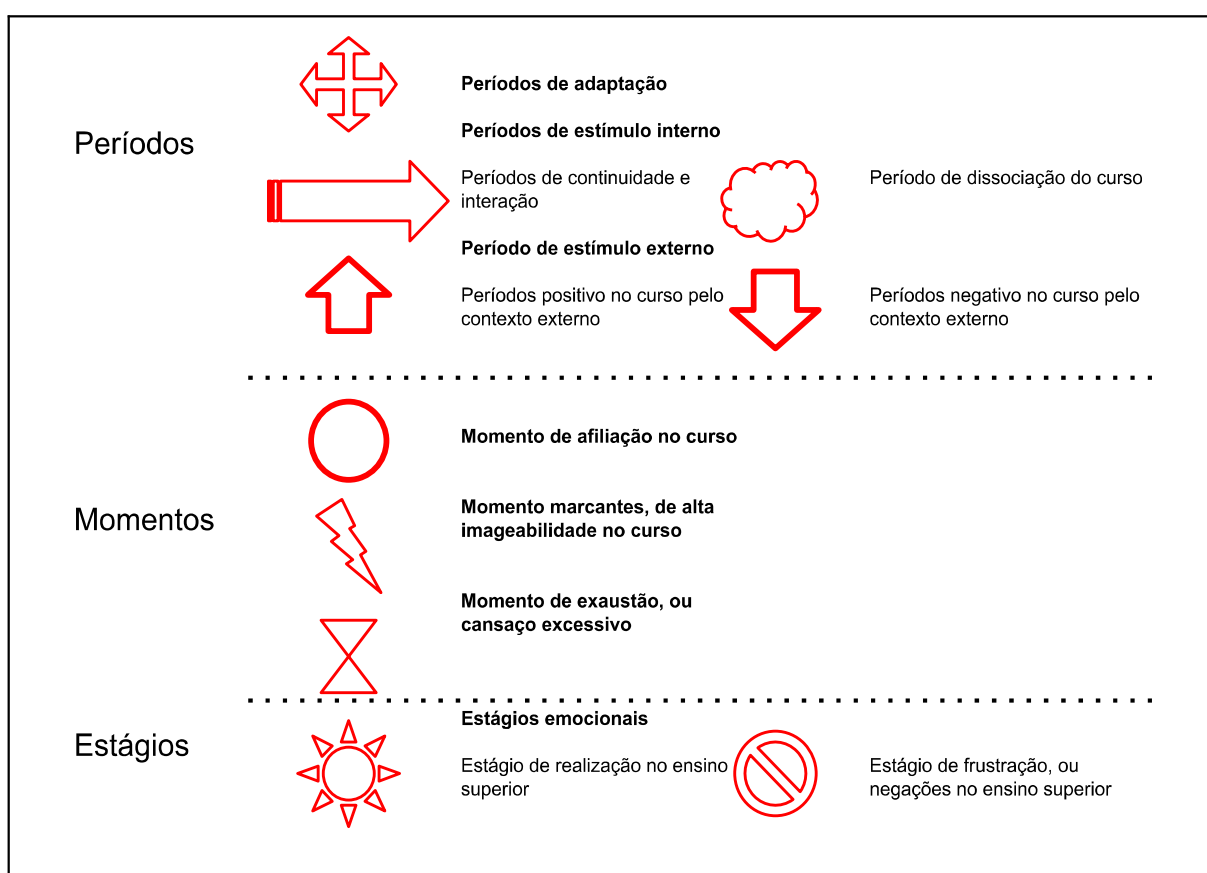
Para a análise dos mapas, iniciou-se identificando o período de adaptação até o momento de afiliação registrado, e eles variaram bastante, caso a caso. Em seguida, após identificar a afiliação ao curso, os períodos de continuidade e interação e estágios de realização foram investigados. Então, procurou-se identificar os momentos marcantes, de alta imaginabilidade.

Esses dados eram esperados, por aparecerem nos mapas-pilotos, mas, em contraponto, observaram-se registros de momentos de exaustão e estágio de

frustração, inclusive de período de dissociação do curso. Emergiram muitos períodos positivos e negativos, que são registros de eventos externos ao curso que deram bastante motivação ou colaboraram para tirar o interesse do estudante.

A Figura 10 apresenta as categorias, organizadas nos tipos de acontecimentos, estruturados pela percepção de tempo, e simbologia utilizada na descrição.

Figura 10 – Simbologia utilizada para a análise dos mapas



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Convém explicitar como cada uma dessas categorias foi analisada, como se verá na sequência.

a) Períodos:

- i) Períodos de adaptação: o mapa analisado registra o momento em que o estudante identifica seu período de adaptação pelas dificuldades em aprender a ser um estudante do ensino superior,

é análogo ao tempo de estranheza, como define Coulon (2017, p. 1246), como também explicitam Sampaio e Santos (2015). É representado por setas em quatro direções diferentes. É um período, não um momento, e pode se estender bastante. Nesse caso, trocar de curso, ou ir levando o ensino superior sem um comprometimento maior, é comum.

Observou-se que é possível haver mais de um período de adaptação, como em troca de cursos, ou em aprender as habilidades para as aulas síncronas, registrado por vários estudantes como um novo momento de adaptação. Para identificar esse período, foram analisados os registros em sequência sobre desafios em aprender a aprender, ou a necessidade de aprender habilidades e competências novas para o acadêmico.

ii) Períodos de estímulo interno:

- 1) De continuidade e interação: o mapa analisado registra o momento em que o estudante identifica períodos de aprendizado efetivo, relacionando conteúdo e experiências, como define Dewey (1979). É representado por uma seta que vai se consolidando, para que o período que se estende seja identificado.

Para identificar períodos de continuidade e interação, observou-se quando o estudante, próximo ou após o ponto de afiliação, registrou seguidos momentos de uma constante aprendizagem. Não necessariamente precisou acontecer em períodos positivos, pôde, inclusive, passar por alternâncias de períodos. Para alguns estudantes, inclusive, estar nesse processo no ensino superior foi importante para suportar e superar períodos negativos na vida pessoal e profissional.

- 2) De dissociação: o mapa analisado registra o momento em que o estudante decidiu abandonar o curso, fazendo ou não o trancamento, acontecendo em fases que o acadêmico se desinteressou pelo ensino superior. Pode ser por motivos intrínsecos ao curso, como ficar

excessivamente frustrado e perder a motivação, ou externos, como doenças, problemas pessoais, oportunidades de trabalho, viagens (que não intercâmbio estudantil), ou outras situações da sua vida, que o fez se dissociar do ensino, podendo até seguir fazendo sua matrícula, mas não finalizando os semestres.

É representado por uma nuvem e, para identificar período de dissociação, observam-se registros que indiquem que o desinteresse por estudar esteve relacionado ou à desmotivação ou às situações da vida que tiraram a atenção do estudo.

iii) Períodos de estímulo externo:

- 1) Positivos: o mapa analisado registra o momento em que o estudante identificou períodos em que o cenário externo ao curso, seja pessoal, do meio social ou da economia, impactaram positivamente na experiência acadêmica, como conseguir uma bolsa de estudos. É representado por uma seta larga apontando para cima.

Para identificar período positivo, observam-se registros de fatos externos ao curso que impactaram positivamente por um longo período de tempo, contribuindo para que momentos positivos acontecessem na experiência acadêmica.

- 2) Períodos negativos: o mapa analisado registra o momento em que o estudante identifica períodos em que o cenário externo ao curso, seja pessoal, do meio social, da economia, impactou negativamente na experiência acadêmica, para muitos foi a pandemia. É representado por uma seta larga apontando para baixo.

Para identificar período negativo, observam-se registros de fatos externos ao curso que impactaram negativamente por um longo período de tempo, contribuindo para que momentos negativos acontecessem na experiência acadêmica.

b) Momentos:

- i) Momentos de afiliação: o mapa analisado registra o momento em que o estudante, após um período de adaptação, identificou seu momento de afiliação no curso, (ou mais de um momento, caso tivesse mais de um período de adaptação), de acordo com Coulon (2017, p. 1247) seria o “tempo de afiliação”. Isso porque aprender as aulas síncronas foi repetidamente colocado como um desafio no ensino superior, como comentado. É representado por um círculo, pois não foi um período, mas também não se pôde definir um ponto preciso.

Foi considerado o momento de afiliação quando o estudante aponta que venceu disciplinas ou atividades que mencionavam dificuldades, mas que, a partir desse ponto, não houve mais interrupções no curso, eventualmente atrasos, mas sem mais trancar (exceto por motivos de força maior), ou seja, após vencer uma etapa que exigiu dedicação, seguir o curso mostrou que o estudante estava afiliado ao ensino superior e ao curso.

- ii) Momentos marcantes: de alta imageabilidade no curso, o mapa analisado registra o momento em que o estudante, principalmente em períodos de continuidade e interação, identificou momentos marcantes na sua experiência acadêmica. Isso aconteceu quando alguma atividade vivenciada marcou o estudante, ficando muito forte na sua memória, indicando que houve um efetivo aprendizado e uma experiência muito rica. É representado por um raio, que ao mesmo tempo é pontual e forte.

Para identificar momentos marcantes, observou-se quando o estudante registrou acontecimentos de aprendizado, ou vivência, que o marcaram, sendo positivo e pontual, ou seja, definindo uma experiência em um período curto de tempo.

- iii) Momentos de exaustão: o mapa analisado registra o momento em que o estudante, em períodos de continuidade e interação, identificou momentos de exaustão ou cansaço excessivo para continuar o curso ou finalizar um semestre. Isso pôde ser relacionado com as atitudes dos docentes em relação aos discentes, mas indicou o excesso de carga de trabalho e cobranças exageradas na percepção dos estudantes.

É representado por uma ampulheta e, para identificar esses momentos, observou-se quando o estudante efetivamente comentou essa sensação, sendo mais pontuais, mesmo que repetidas vezes.

c) Estágios:

i) Estágios emocionais:

- 1) De realização: o mapa analisado registra o momento em que o estudante, em períodos de continuidade e interação, identificou momentos de realização pessoal ou acadêmica. Isso aconteceu quando o ensino superior começou a fluir com mais naturalidade em relação à vida pessoal; as experiências foram muito ricas.

É representado por um sol e, para identificar estágios de realização, observou-se quando o estudante, em períodos de continuidade e interação, registrou acontecimentos positivos, não pontuais, que o marcaram.

- 2) De frustração: o mapa analisado registra o momento em que o estudante, em períodos de adaptação ou de continuidade e interação, identificou estágio de frustração e tristeza, que levaram à negação das experiências que estava vivendo no curso. Isso pôde ser relacionado, tanto com as atitudes dos docentes em relação aos discentes, como com o excesso de carga de trabalho, falta de reconhecimento e cobranças exageradas na percepção dos estudantes.

É representado por uma negação e, para identificar esse estágio de frustração ou negação, observou-se quando o estudante, em períodos de adaptação ou continuidade e interação, registraram acontecimentos negativos, não pontuais, que o marcaram.

4.3.2 Os padrões recorrentes no percurso

Da análise dos mapas, (que aparece no quadro-síntese no Apêndice B) emergiram os seguintes padrões recorrentes de percurso:

a) Estudantes que ingressaram com muita motivação e apresentam estágio de realização, como resultado do ensino médio ou de uma meta pessoal. Iniciaram um período de continuidade de interação e momentos marcantes. Afiliaram até dois anos, quando encontraram dificuldades, mas permaneceram. Depois seguiram uma constante de continuidade e interação com momentos marcantes, alguns de exaustão, e chegaram a um estágio de realização na conclusão.

b) Estudantes que ingressaram com mais dúvidas e dificuldades e também afiliaram até dois anos, mas só tiveram momentos marcantes mais adiante no curso; chegaram a experimentar estágio de frustração antes da realização. A afiliação ocorreu no curso que estava concluindo, podendo ter passado por outros e desistido.

c) Estudantes que entraram com motivação, tiveram momentos de frustração, e afiliaram até dois anos; só registraram dificuldades, mas permaneceram, depois seguiram em uma constante de continuidade e interação com momentos de frustração; o estágio de realização foi visto como resultante do processo todo.

d) Estudantes que tiveram um tempo maior para afiliar, muitos momentos de frustração no início do curso até que se encontraram e tiveram os momentos de realização.

O Quadro 2 traz a síntese de incidências dos registros, para fins de identificação dos padrões e singularidades dos dezenove mapas analisados,

evidenciando uma repetição que permitiu dar o corpo necessário à pesquisa, também entendida como saturação da amostra. (MINAYO, 2017, p.10)

Quadro 2 – Recorrências dos registros

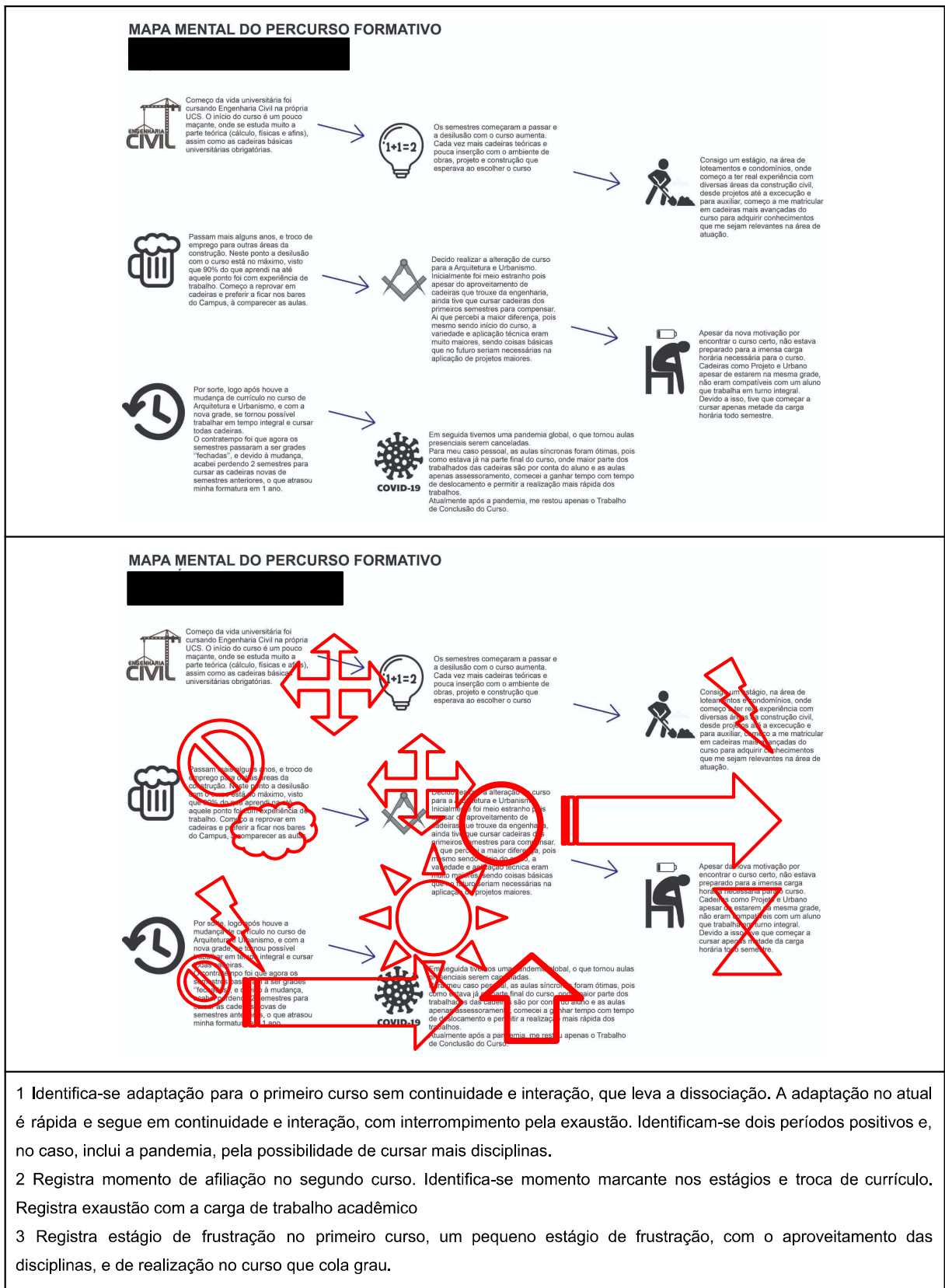
Acontecimentos		Recorrência	Observação
Categ.	Sub categ.		
+		34	Tempo médio estimado pelos mapas em adaptação: 3,5 anos.
	➡	25	Tempo médio em períodos de continuidade e interação pelos mapas: 4 anos.
	☁	7	Pela dificuldade em afiliar-se ao curso ou problemas pessoais.
	▲	16	Geralmente quando conseguem bolsas. A pandemia foi considerada positiva por poder estudar mais.
	▼	17	A pandemia foi bastante citada, depois dos problemas pessoais.
○		25	O número é menor que adaptações, pois às vezes não chegam a afiliar-se em um curso e trocam. Tempo médio estimado pelos mapas para afiliação: 3 anos.
↘		57	13 em disciplinas práticas/específicas. 17 estágios/trabalho. 10 com colegas/atividades em grupo. 6 viagens de estudo/cursos.
⊗		8	Excesso de trabalho acadêmico. Períodos de muita pressão na vida pessoal.
	*	29	Geralmente na conclusão de curso. Mas no ingresso ou quando consegue uma bolsa ou ingressa na ICES em estudo.
	⊖	25	Em geral por não ver sentido em todo trabalho desenvolvido ou atitudes do corpo docente, como a falta de valorização.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

4.3.3 Os mapas mentais do percurso formativo e a sua análise

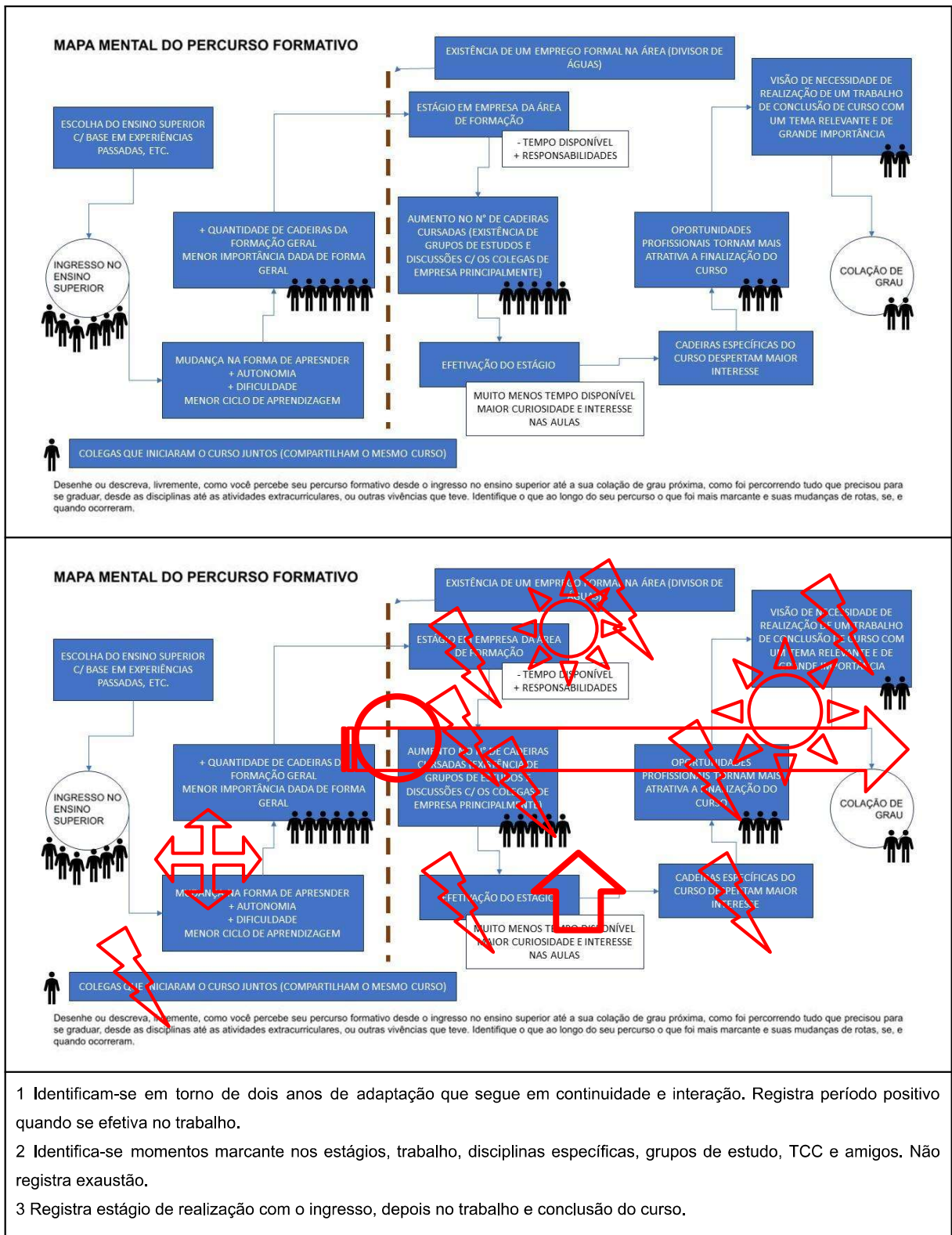
As Figuras 11, 12 e 13, na sequência, apresentam as fichas dos acadêmicos A08ARQ, A02ENG e A01LET, para mostrar como foram feitas as análises dos mapas mentais do percurso formativo nas fichas estruturadas, estando todas as dezenove fichas-análises no Apêndice C. Elas foram escolhidas para explicar o procedimento pois trazem percursos com quase todos acontecimentos que foram identificados, o que permitiu, então, entender melhor como se procedeu a análise e, sendo um de cada curso, possibilitou verificar a validade do instrumento.

Figura 11 – Ficha de análise do mapa mental do percurso formativo do acadêmico A08ARQ



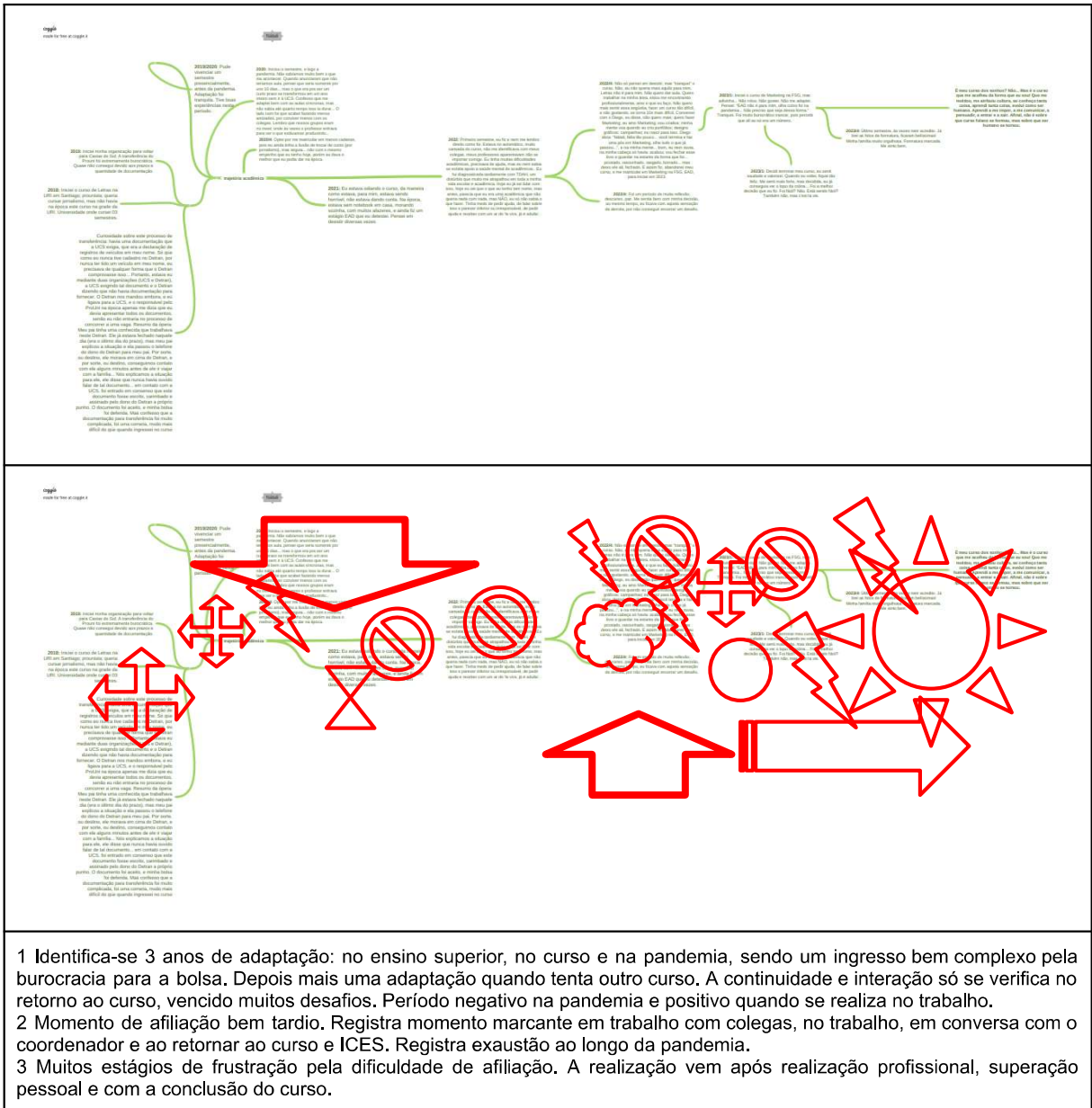
Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Figura 12 – Ficha de análise do mapa mental do percurso formativo do acadêmico A02ENG



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Figura 13 – Ficha de análise do mapa mental do percurso formativo do acadêmico A01LET



- 1 Identifica-se 3 anos de adaptação: no ensino superior, no curso e na pandemia, sendo um ingresso bem complexo pela burocracia para a bolsa. Depois mais uma adaptação quando tenta outro curso. A continuidade e interação só se verifica no retorno ao curso, vencido muitos desafios. Período negativo na pandemia e positivo quando se realiza no trabalho.
- 2 Momento de afiliação bem tardio. Registra momento marcante em trabalho com colegas, no trabalho, em conversa com o coordenador e ao retornar ao curso e ICES. Registra exaustão ao longo da pandemia.
- 3 Muitos estágios de frustração pela dificuldade de afiliação. A realização vem após realização profissional, superação pessoal e com a conclusão do curso.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

5 O PERCURSO FORMATIVO

A jornada percorrida pelo estudante no ensino superior é muito complexa, pois envolve inúmeras dimensões de sua vida, como visto nos mapas mentais do percurso formativo analisados. Assim, para ampliar um pouco e entender melhor como isso ocorreu, aqui serão analisados os estudos de currículo de cada um, para que se possa comparar com a imagem que eles construíram.

Essa análise vai trazer, em escala, o percurso, e assim, ao comparar com o que cada estudante registrou no seu mapa ou não, pois podem emergir períodos apagados da mente, pôde-se ter uma clareza de tempo e significado, ou seja, mesmo que, muitas vezes, possamos ficar por um longo ciclo vivenciando algo que não faz sentido, quando, por algum evento específico, passamos a compreendê-lo, toda essa relação de tempo se altera em nossa percepção.

Assim, neste capítulo ficou evidente a percepção dos estudantes nos seus mapas mentais, e, como nos anteriores, emergiram novidades. Aqui não tão inesperadas como nos dois capítulos que o antecedem, mas a representação gráfica do percurso em escala, como com o ingresso no capítulo 3, evidenciou a diferença da percepção da dimensão e significado para os estudantes.

Para tal, foi construído um gráfico em escala de tempo e carga horária cursada pelos estudantes. A escala, como já vista no Capítulo 3, é importante quando se objetiva entender as questões estruturais, e não apenas as sistêmicas, pois a escala traz uma representação mais próxima do que existe, seja um objeto físico, seja na carga horária cursada. Então, ao mostrar o tempo e a carga horária por disciplinas que o estudante cursou, aproximamo-nos do que ele efetivamente viveu, mesmo que, em sua memória, aquilo não tenha se fixado.

Esse gráfico inicia no ano em que se conseguiram os dados do ingresso no ensino superior registrados na instituição, independentemente do recuperado do mapa mental do estudante. Por exemplo, se ele apenas registrou o curso que está colando grau, mas antes esteve em outro, o gráfico vai iniciar nesse outro. Para isso, serão consideradas as informações dos estudantes que constam na universidade,

então, se ele cursou em uma outra instituição e nunca entregou esse histórico para algum aproveitamento, esse período não será passível de análise.

Para a leitura mais efetiva, ele é construído como uma linha do tempo na horizontal, como indicado no instrumento do mapa mental do percurso formativo e, na vertical, registra-se a carga horária em cada disciplina cursada, que poderá dar uma representação melhor pelo empilhamento da carga horária. Para tal, foram consideradas as disciplinas cursadas e aprovadas, reprovadas e os aproveitamentos.

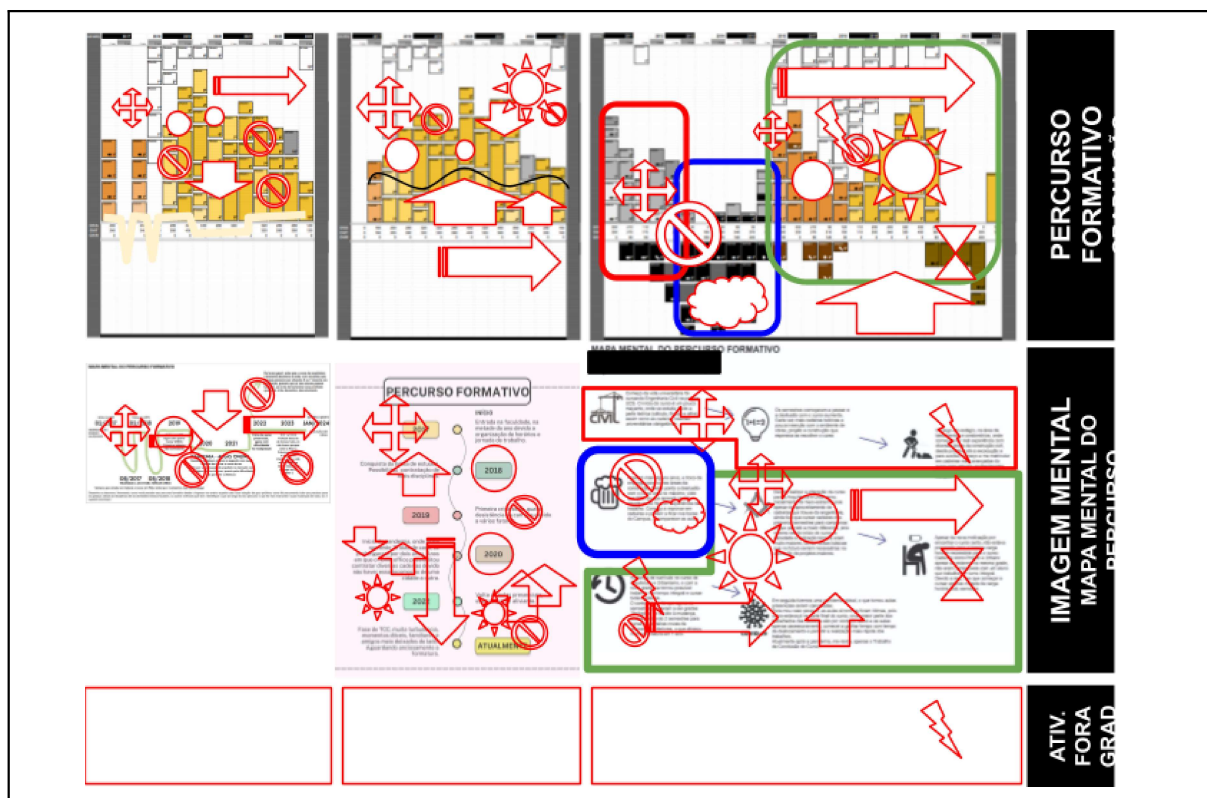
Cada disciplina teve sua representação de carga horária em escala, semestre que ela está no PEC do curso, informações complementares, se ela será aproveitada mais adiante em outro curso ou currículo, e quantos aproveitamentos uma disciplina teve. Esse movimento visa verificar como essa possibilidade de aproveitamento das disciplinas aconteceu de fato.

A comparação do gráfico com o mapa mental, em uma ficha estruturada para sua análise, permitiu identificar melhor a experiência acadêmica do estudante nas dimensões de tempo e significado para ele, que é o objetivo a que esta parte do trabalho se propõe. O que este capítulo evidencia não chega a ser uma surpresa, como já comentado, mas ver o contraste entre o tempo percorrido e o percebido e, onde acontecem os momentos mais marcantes, traz, visualmente, como a continuidade e interação (Dewey, 1979) e os tempos de estranheza, aprendizagem e afiliação (Coulon, 2017) se espacializam, ao mesmo tempo desocultando períodos esquecidos e ampliando e verificando o que os mapas trouxeram, a fragmentação do conteúdo e experiências nas adaptações, até elas no tempo de cada um fazerem sentido se vivenciadas em um espaço adequado e chegarem ao estágio de realização.

A Figura 14, que segue, explica esses pontos que se confirmaram, apareceram ou se amplificaram. Pode-se observar que os mapas mentais refletem bem o percurso formativo, mas, períodos de dissociação de um curso, por exemplo, após o afiliação em quem está se graduando, perdem muito espaço na memória, que se ocupa mais com o que teve significado. É interessante observar que as

estruturas de suportes também acompanham o percurso efetivo, como as lacunas de estudo representadas como fissuras ou cânions, ou o ondular que vai acompanhando a carga horária cursada.

Figura 14 – Síntese do percurso formativo a partir da imagem mental



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Assim, a dimensão tempo e o significado puderam ser identificados nos percursos e comparando com os mapas mentais, foi possível fazer o exercício necessário para que acontecesse a arquitetura: a relação entre os sistemas e a estrutura. Na congruência entre a função, a forma e a estrutura, no seu sítio que é único, nasce a arquitetura. No ensino superior, na coerência entre os fragmentos, vivência e espaço, no tempo de cada um, o significado emerge e o aprendizado se efetiva.

5.1 CONSTRUÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS

Para construir os percursos formativos e evidenciar como a mobilidade e a possibilidade de ir aproveitando disciplinas impactam na trajetória, primeiro se

construiu um gráfico com o estudo de currículo de cada um, observando os seguintes procedimentos:

- a) Análise do estudo de currículo do estudante:
 - i) Identificação das disciplinas cursadas por semestre, considerando a carga horária.
 - ii) Identificação das disciplinas aprovadas, reprovadas e aproveitadas.
- b) Elaboração do gráfico em escala, com a dimensão do tempo em semestre, disciplinas e carga horária.
- c) Análise e registro dos percursos efetivos, com número de currículos, cursos e IES que o estudante esteve e tempo em semestres em cada um deles.

Tais informações foram extraídas das bases de dados da universidade – SISACAD e AVA – que têm os históricos dos estudantes na ICES. Histórico de outras instituições também ficam na base de dados, podendo ser acessados, se necessário, porém o percurso detalhado é o na instituição que está se graduando, que terá o PEC concluído. As disciplinas foram organizadas no gráfico do seguinte modo:

- a) O tempo é estruturado por semestre no eixo horizontal, como na grade curricular. É uma linha do tempo, sendo um semestre por coluna.
- b) Um eixo horizontal no centro divide carga horária com aprovação, para cima, e reprovação, para baixo. Isso registra no gráfico a percepção de realização ou frustração.
- c) O eixo central traz a totalidade do número de horas matriculadas, as aprovadas e as reprovadas.
- d) Os aproveitamentos ficaram na parte superior, sem carga horária computada, pois elas já foram cursadas. Ficar acima e em branco é para que o registro no gráfico não pese na carga efetivamente cursada no semestre e mostre o ganho de disciplinas que teve. Isso, na percepção, importa muito, pois, principalmente em trocas de currículo, esse ganha e perde tem impactos variados nos estudantes.

- e) As disciplinas aprovadas foram colocadas empilhadas, dando a sensação da carga horária que o estudante carregou no semestre, na seguinte ordem:
- i) Pelo semestre previsto na grade curricular, do primeiro ao último, para evidenciar como a grade estava sendo cumprida, ou não, como previsto no PEC.
 - ii) Pela natureza da disciplina, de Formação Geral (FG), depois Formação Básica (FB) e então Formação Específica (FE), para evidenciar quanto os estudantes estavam experimentando conteúdos do curso, o que dava mais possibilidades de momentos marcantes.
 - iii) Pelo código da disciplina, seguindo sua numeração da menor para a maior, aqui, apenas para organização do gráfico.
 - iv) Recebem a cor pelo currículo ou curso, sendo cinza para outros cursos, tons de azul para outra IES, e em tons de amarelo, laranja e vermelho, para outros currículos no mesmo curso.
 - v) Para diferenciação, em tons mais claros para FB, intermediários para FB e escuros para FE.
 - vi) As disciplinas reprovadas ficaram em tons bem escuros para dar o contraste.
- f) Depois, foram registrados dados da carga horária de cada disciplina para as totalizações. Isso foi feito em escala, ficando uma célula para o referente a 10h de carga horária. Assim, uma disciplina de 80h ficou com 8 células de altura, enquanto uma de 40h, com 4. Isso foi possível porque, na universidade em estudo, as disciplinas sempre têm horas em múltiplos de 10, não existe uma disciplina com 72h, por exemplo. E, em aproveitamentos, por transferências, mesmo que na IES de origem tenham disciplinas com um número de horas mais fracionado, para o aproveitamento se ajustar ao PEC do curso e as horas que sobrem, ou são aproveitadas para atividades complementares (não analisadas no gráfico) ou descartadas.

A Figura 15, que segue, explica como foi elaborado o gráfico do percurso formativo.

Figura 15 – Esquema de estruturação do gráfico do percurso formativo



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Elaborada a estrutura geral do percurso, passaram-se a detalhar as disciplinas:

a) Foram registrados dados referentes aos aproveitamentos, para evidenciar como aconteceram:

- i) Se a disciplina foi aproveitada depois, recebeu uma seta para frente (→).
- ii) Se a disciplina foi aproveitada no mesmo semestre, como uma eletiva ou optativa de Formação Geral, recebeu uma seta para cima (↑).
- iii) Se a disciplina foi aproveitada (registrada acima e em branco) e o aproveitamento era anterior, ela recebeu uma seta para trás (←).
- iv) Se a disciplina foi aproveitada (registrada acima e em branco) e o aproveitamento ocorreu no mesmo semestre, ela recebeu uma seta para baixo (↓).

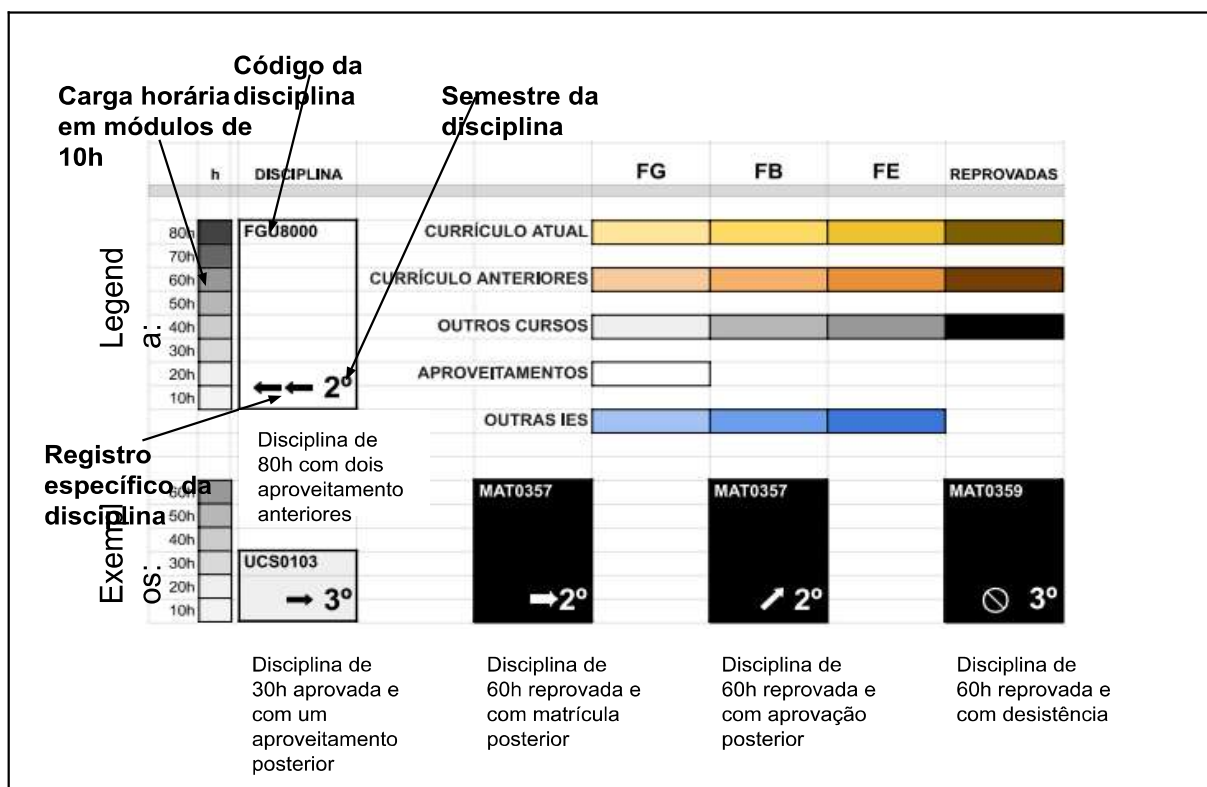
b) As disciplinas com reprovação, ou canceladas, foram organizadas de modo a manter alinhadas as disciplinas cursadas mais de vez, evidenciando a dificuldade em aprovação, ou desmotivação para cursar.

c) Nas disciplinas reprovadas, ainda se registraram:

- i) Quando reprovou e matriculou-se de novo com mais uma reprovação, recebeu uma seta larga para frente (⇨)
- ii) Quando reprovou e matriculou-se de novo e conseguiu a aprovação, recebeu uma diagonal para cima (↗).
- iii) Quando reprovou e desistiu de cursar novamente, recebeu um símbolo negação (⊘).
- d) Quando foi efetivada a troca de currículo ou curso ou IES, anotou-se a totalização de horas para posterior comparação.

Abaixo, a Figura 16 explica como e onde apareceram os registros detalhados.

Figura 16 – Registro das informações das disciplinas cursadas



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Desse modo, graficamente, o percurso pôde ser expresso tanto em escala, para dar a percepção do tempo, como em peso e repetições do percurso, que contribuíram à percepção do significado, permitindo observar, depois, nos mapas mentais, como os estudantes registraram essa trajetória, de modo a fazer as relações entre o percorrido e o percebido.

5.2 ANÁLISE DOS PERCURSOS FORMATIVOS

Para a análise dos percursos formativos, foram observados, além do estudo de currículo, a relação dele com o mapa mental, que permitiu associar o tempo percorrido com o percebido, os conteúdos cursados e os momentos marcantes, os estágios de realização e frustração. Para isso, estruturou-se uma ficha de análise comparativa, com o percurso formativo acima e em destaque e o mapa mental abaixo, para a comparação deles, seguindo os seguintes procedimentos:

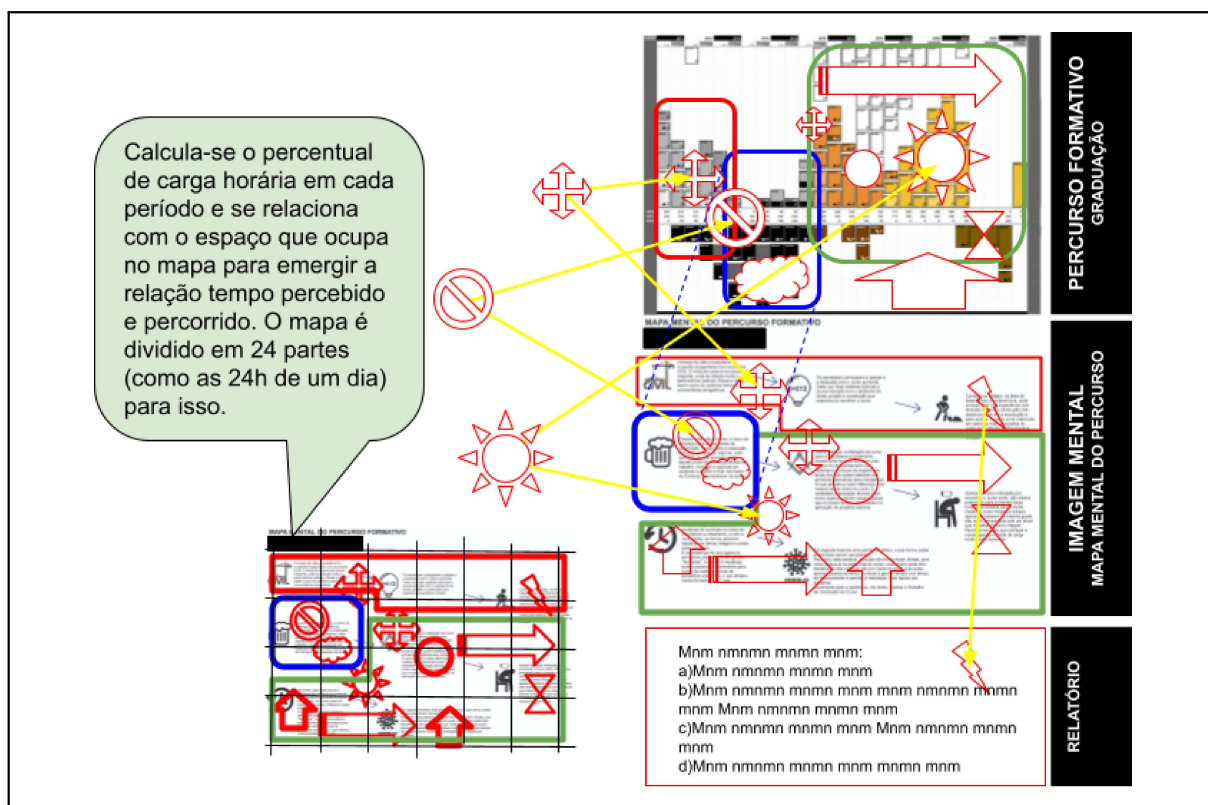
- a) Comparação do percurso efetivo com o mapa mental:
 - i) Identificação das convergências e diferenças entre o percurso efetivo e o percebido.
 - ii) Identificação de partes do percurso omitidas no mapa mental.
- b) Comparação do tempo e significado percorridos e percebidos:
 - i) Dos períodos de adaptação
 - ii) Dos períodos positivos ou negativos
 - iii) Dos períodos de continuidade e interação ou de dissociação
 - iv) Dos momentos de afiliação
 - v) Dos momentos marcantes
 - vi) Dos momentos de exaustão
 - vii) Dos estágios de realização ou frustração
- c) Análise e registro das observações.

Então, pôde-se identificar, com mais clareza, os pontos registrados nos mapas mentais em relação ao efetivamente cursado e poder definir melhor as dimensões de tempo e significado na trajetória.

A Figura 17 explica como foi feita a análise do percurso formativo em comparação com o mapa mental. Com o percurso efetivo na parte superior, observa-se o mapa e procura-se identificar cada acontecimento registrado pelo estudante, a fim de verificar onde ele está no percurso, ou se aconteceu fora da ICES, dessa forma, aumentando ou diminuindo o tamanho do símbolo para ajustar a cronologia e emergir a dimensão do tempo percebido e percorrido.

São desenhadas figuras com cores distintas (vermelho para a adaptação, azul para dissociação e verde para a continuidade e interação) em volta dos períodos mais marcantes do mapa mental. Depois é feito o registro no percurso para novamente identificar a dimensão do tempo. Por último, calcula-se a proporção de carga horária em cada período identificado, relacionando-o com o registrado no mapa para que se obtenha a relação entre o tempo percebido e percorrido.

Figura 17 – Ficha para análise comparativa

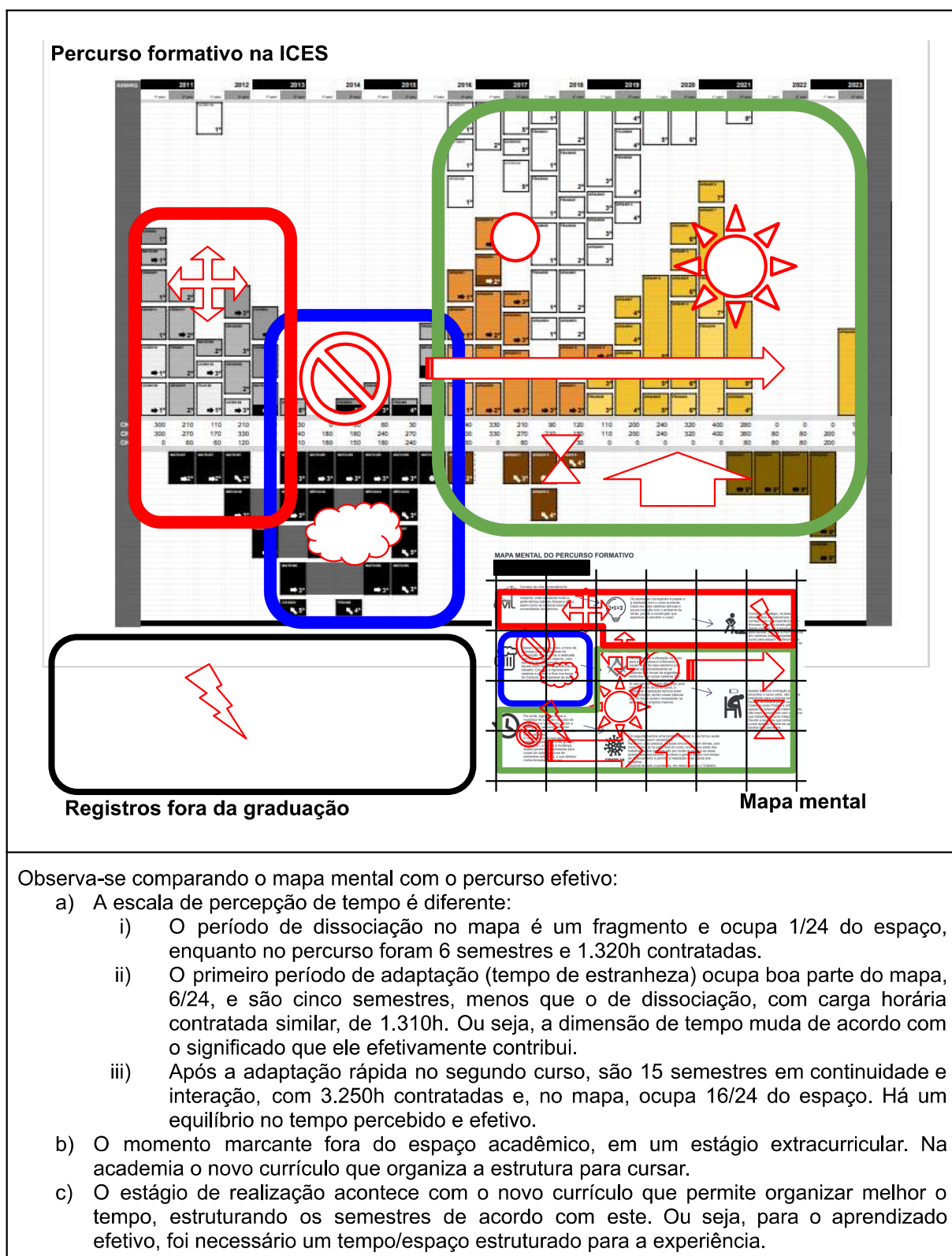


Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

5.3 OS PERCURSOS FORMATIVOS

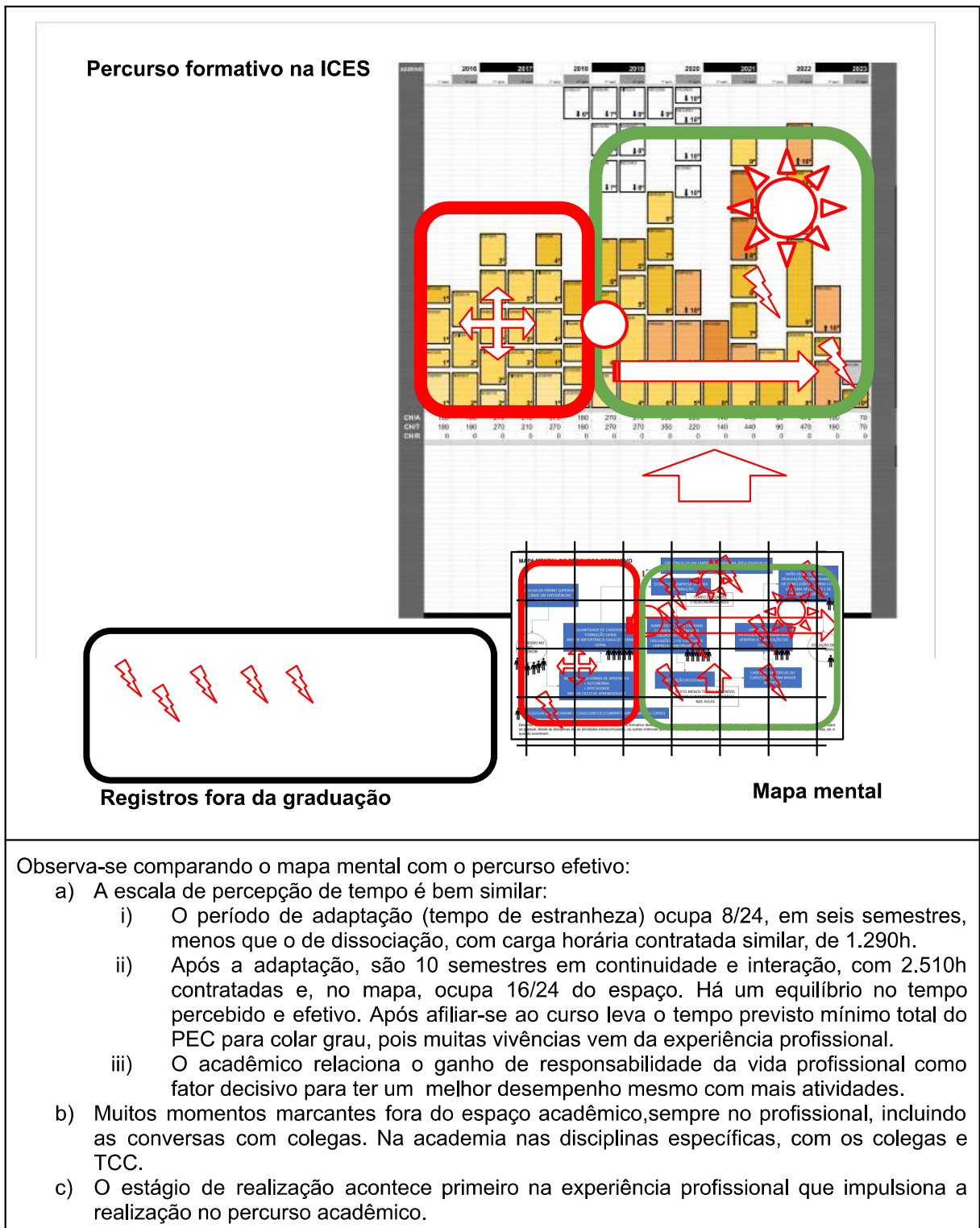
As Figuras 18, 19 e 20, na sequência, apresentam as fichas dos acadêmicos A08ARQ, A02ENG e A01LET, mencionadas no capítulo anterior, para mostrar como foram feitas as análises dos percursos formativos e a comparação com os mapas mentais do percurso formativo nas fichas estruturadas, estando todas as dezenove fichas-análises no Apêndice D, exemplificando o procedimento.

Figura 18 – Ficha de análise comparativa do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A08ARQ



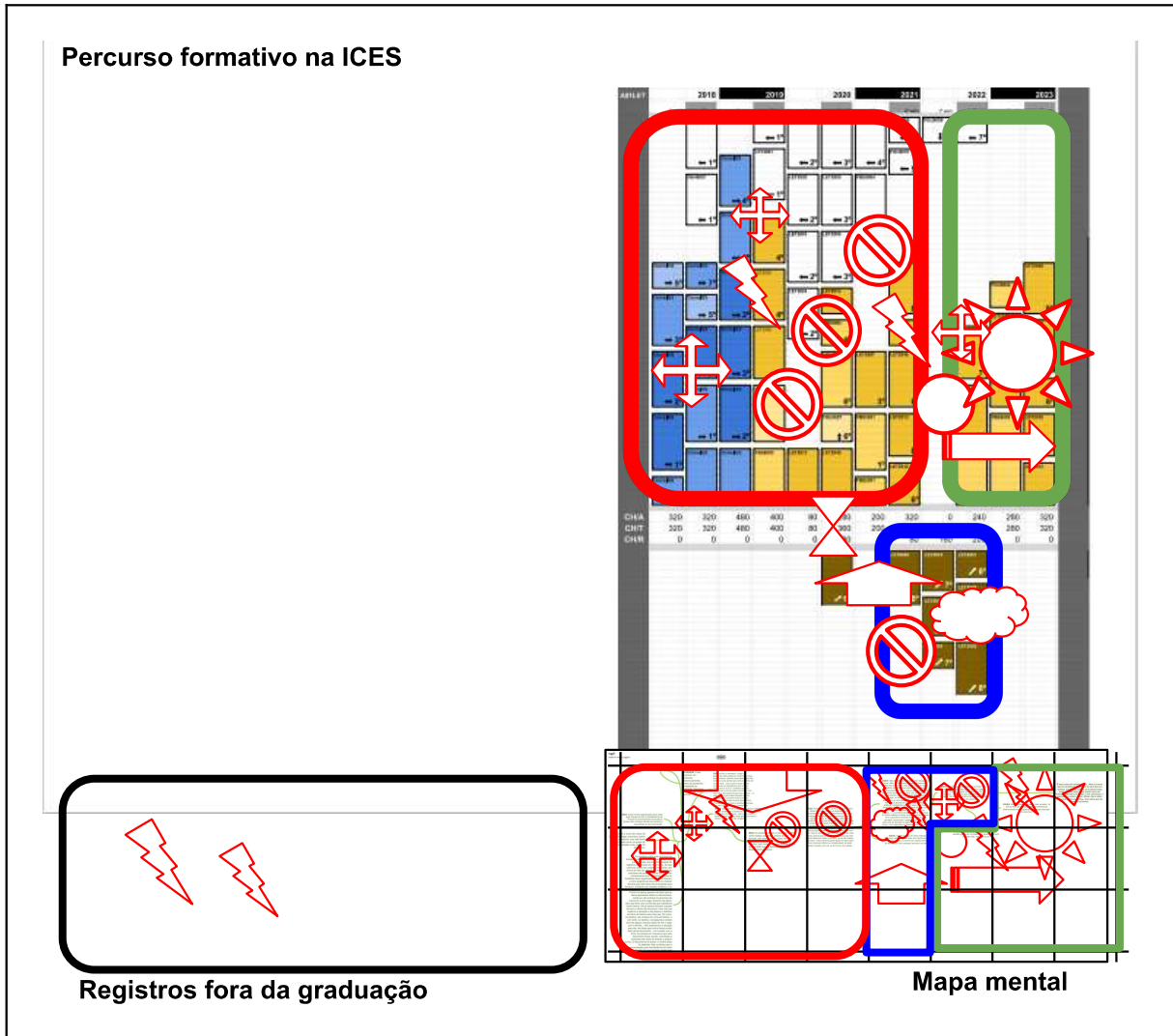
Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Figura 19 – Ficha de análise comparativa do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A02ENG



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Figura 20 – Ficha de análise comparativa do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A01LET



Observa-se comparando o mapa mental com o percurso efetivo:

- a) A escala de percepção de tempo é diferente:
 - i) O período de dissociação no mapa ocupa 4/24 do espaço, enquanto no percurso foi 1 semestre e 440h contratadas. Ou seja, a percepção é maior que o tempo percorrido.
 - ii) O primeiro período de adaptação (tempo de estranheza) ocupa boa parte do mapa, 12/24, e são 8 semestres, com carga horária contratada similar, de 1.120h na primeira IES e 1.360h na ICES, que somam 2.480h das 3.780h totais. Ou seja, a dimensão de tempo muda de acordo com o significado que ele efetivamente contribui.
 - iii) Após a adaptação demorada no curso, são 3 semestres em continuidade e interação, com 840h contratadas e, no mapa, ocupa 8/24 do espaço. Ou seja, a percepção da realização é bem mais forte.
- b) Os momentos marcantes fora do espaço acadêmico foi a vida profissional e pessoal. Na academia trabalho com colegas e conversa com coordenador.
- c) O estágio de realização acontece no final, após resolver as situações pessoais, tentar outro curso em outra IES e perceber que a ICES, no final, oferecia uma estrutura mais adequada e vem o significado, mesmo que não se graduando no “curso dos sonhos”.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

6 CONCLUSÃO: A ARQUITETURA DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

A educação, por sua natureza e características, é multi e transdisciplinar. Todas as áreas de conhecimento precisam ensinar seus novos profissionais, pois a educação permeia desde as ciências mais exatas às mais humanas, passando pelas sociais, jurídicas, da saúde e das artes. Assim, como toda ciência que é transdisciplinar, ela enfrenta seus dilemas quando todas essas partes que a compõem precisam ir se ajustando (Charlot, 2006, p. 9) explica:

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação.

Educação é um ato político, (Freire, 1991) então, é social. Educar é um ato de amor, assim é humano. A pedagogia, que estuda como podemos ensinar é, sem dúvida, uma ciência humana, ou como na ICES em estudo, da Área das Humanidades. Mas a educação, que trata de todas as estruturas e dos sistemas de ensino, é uma ciência muito mais social, pois engloba não só outras áreas de conhecimento, como é, inevitavelmente, política.

Na educação, os embates das diferentes correntes políticas e ideológicas se enfrentam há mais de um século, como Dewey (1979, p. 3) explicava sobre o embate, ainda na primeira metade do século XX, entre as escolas novas e tradicionais: “No presente, a oposição, no que diz respeito aos aspectos práticos da escola, tende a tomar a forma do contraste entre a educação tradicional e a educação progressiva”. Então, ela transcende uma ciência ou uma área de conhecimento específica.

Por isso, a pesquisa em educação vem se construindo, não só como uma pós-graduação da pedagogia, como se poderia supor pela relação indissociável de educar e educação: é preciso vê-la como um campo novo de pesquisa, no qual

todas as áreas precisam participar, para que se possa abordar a amplitude e complexidade que é a educação.

E, naturalmente, se ela está se consolidando e tem essa característica transdisciplinar, é social. Portanto, ela precisa estar aberta a pesquisas empíricas, mesmo que elas sejam vistas como um terreno inseguro, correndo-se o risco, caso não se permita explorar essas incertezas de estudar o que ainda está acontecendo, de se tornar apenas história, perdendo o seu sentido de filosofia e crítica, pela sua natureza, objetiva de se debruçar sobre os acontecimentos presentes, e não apenas os passados.

E todo acontecimento presente precisa ser estudado, registrado e criticado de modo empírico, para que, um dia, pesquisadores possam construir o conhecimento estratificado disso. Então, mesmo que seja um terreno inseguro, somente atravessando-o poder-se-á ter a segurança para pesquisas mais consolidadas. Mas, em algum momento, é preciso explorar o que está acontecendo.

Na página do PPGEduc da UCS isso é posto:

A Educação é entendida como prática social e contempla investigações sobre, na e para a práxis educativa. Educação, em concepção ampla, pensada nos processos formativos ao longo da vida, de formação para a humanização, a socialização e a instrução. E, de modo mais específico no Programa estudam-se as dimensões filosóficas da educação, os processos histórico-políticos educacionais, em especial, da Região, potencializando a compreensão da educação na contemporaneidade. Além disso, investiga o cotidiano educacional nas dimensões da diversidade, da linguagem e da cultura digital. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/>. Acesso em: 16 out. 2023.

E segue, na apresentação da linha de pesquisa em História e Filosofia da Educação, explicando:

As pesquisas vinculadas à linha de História e Filosofia da Educação investigam processos educativos escolares e não-escolares analisados a partir dos referenciais da História e da Filosofia, nas dimensões histórica, filosófica, política, social e ambiental que problematizam questões a partir dos sujeitos e do contexto regional em conexão com o nacional e o internacional. Estudos acerca de instituições, formação docente/discente, políticas, práticas e culturas escolares (sujeitos, espaços, tempos, saberes, currículo, disciplinas e materialidades) e não escolares, movimentos sociais,

intelectuais da educação, investigando cotidiano, conceitos e relações entre os pensamentos filosófico e pedagógico. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 16 out. 2023.

Assim, debruçar-se sobre um movimento recente que ainda carece de pesquisa, como é o caso do fenômeno da desagregação do ensino superior (McCowan, 2018) é, mesmo que empírico, de menor investigação histórica e filosófica, um estudo de filosofia, pois ele é investigado a partir do pensamento da educação, e não do mercado financeiro ou apenas da gestão acadêmica, e poderá constituir-se em bases para estudos históricos posteriores.

Logo, é uma pesquisa em educação que poderá abrir caminhos para muitos outros e, por essa razão, é mais amplo, pois ainda não se tem conhecimento especializado do que aqui se está estudando. É, portanto, esse percurso de explorar o que está acontecendo a partir do ponto de vista dos estudantes, trazendo metodologia de outras áreas de pesquisa, que dá caráter de inovação para o trabalho, muitas surpresas vieram nos resultados e, mesmo que de modo ainda bastante inicial, essa pesquisa traz elementos interessantes para estudos futuros.

Das dúvidas que geraram as perguntas que mobilizaram a pesquisa, e as hipóteses que o pesquisador imaginava, que estavam bem alinhadas ao imaginário coletivo dos professores de uma instituição tradicional, pouco se confirmou. O ponto de vista dos estudantes destoou consideravelmente daqueles que constroem os projetos pedagógicos e ensinam, mas, por outro lado, comungam dos mesmos objetivos. Certamente, em algum momento, essa relação entre os professores e estudantes ganha significado e o que ambos se empenham em alcançar, realiza-se.

No entanto, a visão e caminhos para isso diferem, sendo mais complexo do que o pesquisador imaginava quando resolveu investigar. Mesmo que seja curioso, pois espera-se que se elaborem e defendam hipóteses e teses em um doutorado, esse trabalho acaba por fazer um caminho diferente, ele não defende uma tese, uma tese foi construída ao longo da pesquisa.

Dessa forma, a metodologia adotada foi investigar o momento atual da educação a partir do ponto de vista dos estudantes, identificando a que eles dão

sentido e significado e, por conseguinte, aprendem. Foi desse percurso que emergiu a seguinte formulação da tese: é possível aprender um todo coerente mesmo em um cenário de desagregação acentuado, pressionado pelos interesses financeiros, desde que, em algum momento, esse estudante possa usufruir de um campus universitário e das estruturas coerentes ali existentes: laboratórios, espaços de convívio, corpo docente dedicado e, principalmente, dos seus colegas.

Portanto, do mesmo modo que para a arquitetura acontecer é necessário que exista uma relação intrínseca entre forma, função e estrutura e que, por se assentar em um sítio, torna-se único, e os espaços possam ganhar um uso e significado maior que apenas a soma das suas partes, o aprendizado acontece quando os conteúdos e experiência acontecem com sentido para o estudante. Obviamente, isso se dá no seu tempo, que é único, dando significado ao vivido, e acontece em um espaço organizado para isso, permitindo que se construa um todo coerente a partir da soma de todas partes.

Assim, o aprendizado acadêmico, ou de uma profissão, ou o aprender do aprender acadêmico, ou da sua profissão, ou mais ainda, o aprender a se constituir um sujeito em toda sua plenitude, para construir sua vida dali em diante, é possível e foi devidamente constatado mesmo nesse cenário de desagregação, a partir da premissa de que os estudantes possam ter uma vivência efetiva em um *campus* universitário como parte da sua formação. É preciso experimentar viver uma educação integral por pelo menos dois ou três semestres em uma instituição com espaço e corpo docente adequado para isso.

Essa afirmação não exclui a possibilidade de isso acontecer sem essa experiência, mas aí seria necessário uma pesquisa com formandos em curso 100% EaD ou que não chegaram a ingressar e permanecer um tempo em uma instituição que ofereça um *campus* de ensino integral, como a desse estudo de caso, que tenha concluído seu curso apenas cumprindo a carga horária exigida por uma soma de partes dispersa em várias instituições e modalidades.

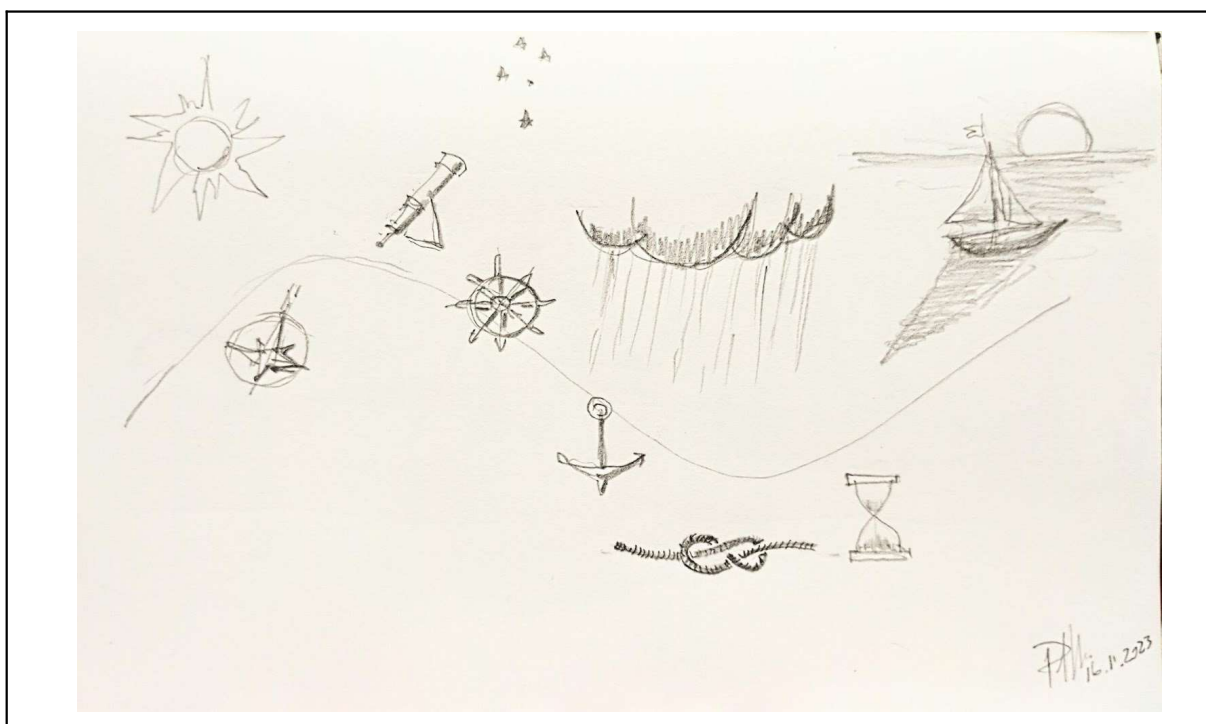
Porém, a análise dos mapas dos estudantes que tiveram mobilidade entre IES e ingressaram na ICES em estudo para completar seu ensino superior, aponta que a

vivência em um *campus* universitário foi fundamental, pois foram registradas a realização de poder experimentar um ensino dessa natureza, e o ganho de significado obtido quando puderam estudar em um espaço dedicado e adequado com professores dedicados.

E mais, os mapas dos estudantes abordaram sua formação integral, não apenas como acadêmicos ou profissionais. Então, o sentido do aprendizado acadêmico ou profissional só acontece quando estiver alinhado ao crescimento pessoal, não sendo possível dissociá-los, assim, o entendimento de uma educação integral ganha força.

Ou seja, enquanto vai experimentando o ensino superior e tentando fazê-lo ter sentido à vida pessoal e profissional, o estudante está juntando fragmentos, que podem ser conteúdos ou vivências que, quando vivenciados em um espaço organizado e estruturado por professores comprometidos, dão início a períodos de continuidade e interação, para que, no tempo de cada um, emergja o significado e alcancem um estágio de realização. A Figura 21, a seguir, corrobora a síntese da imagem mental dos percursos formativos.

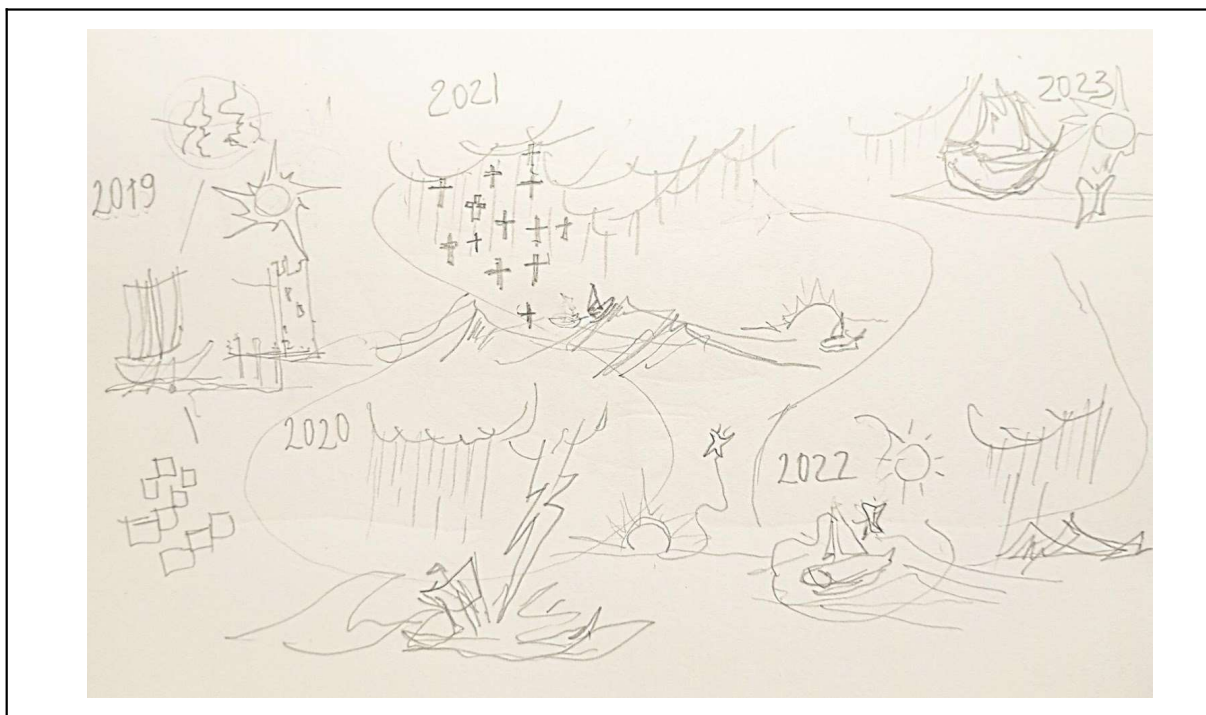
Figura 21 – Síntese da imagem mental dos percursos formativos



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Assim, dos fragmentos vivenciados por este pesquisador nos espaços universitários em um tempo que se perde na memória, mas que permeia mais de duas décadas na docência e gestão no ensino superior, ao ingressar em um espaço estruturado para a pesquisa em educação, no meu tempo que foi mais longo que o de muitos colegas, e menor que outros, novos fragmentos foram sendo vivenciados, e deles, agora em um espaço adequado, a pesquisa, com corpo docente dedicado, surgiu um período de continuidade e interação. Surpreendentemente, isso ocorreu somente no último ano, pois meu tempo foi o mais longo permitido pelo programa, emergindo significado em tudo que estava pesquisando. A Figura 22, a fim de confirmar o exposto, traz o mapa mental do percurso formativo do pesquisador.

Figura 22 – Mapa mental do percurso formativo do pesquisador



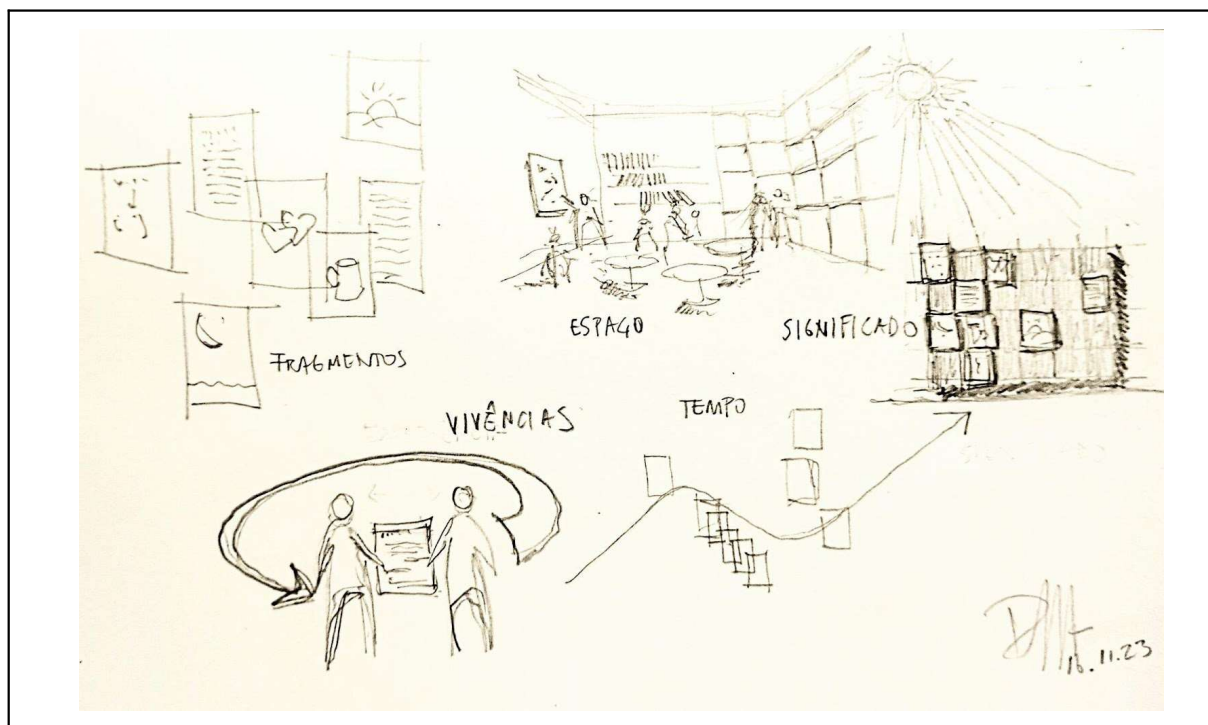
Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

É nesse cenário que consegui me enxergar como um pesquisador em educação, um tanto diferente por visualizar como as relações ocorrem primeiro no espaço, observar como elas se estruturam e depois, em narrativas que delas podem surgir. Tal processo deixava pouco tempo para o registro de tudo, mas foi o suficiente para fazer tudo ter sentido.

Então, de todo conhecimento que foi sendo experimentado, foram construídos alguns conceitos que colaboram e tentam explicar aqueles consolidados por diferentes autores, mas aplicados ao momento atual, no qual o fenômeno da desagregação vem impactando fortemente a educação e mudando o modo de experimentar o ensino superior.

Assim, todo conhecimento de autores como John Dewey, Alain Coulon, Paulo Freire, Jean Piaget, e outros, é confirmado neste estudo, mas com algumas nuances que a possibilidade de ir estudando como se o ensino fosse uma mercadoria que acontece hoje, traz. É aqui que este estudo apresenta sua colaboração, elaborando conceitos que contribuem, para além dos já consagrados, para entendimento do contexto atual. É lícito apresentar, como esses conceitos (fragmentos; vivências; espaço; tempo; e significado) se inter-relacionam, o que se mostra na Figura 23.

Figura 23 – Os cinco conceitos da arquitetura da experiência acadêmica



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Convém elucidar cada um desses conceitos, de modo a demonstrar a forma como eles se estruturam na arquitetura da experiência acadêmica⁵, como se explica na sequência.

⁵ O conceito difere de como é empregado por Carvalho, Nevado e Menezes (2007).

Fragmentos são os conteúdos estudados e as vivências ao longo do percurso acadêmico, seja nos espaços de ensino, seja na vida pessoal ou profissional. De fragmentos podem emergir momentos marcantes, se o estudante experimenta uma aula ou atividade que nela já se sinta envolvido e estabeleça alguma relação entre teoria e prática, ou que a didática utilizada desperte interesse por aprender. Também podem ter momentos de exaustão se vão experimentando fragmentos e não conseguem estabelecer relação com a experiência.

Vivências representam quando os fragmentos são experimentados e começam a ter relação uns com os outros, dos quais emergem, com mais probabilidade, momentos marcantes e períodos de continuidade e interação, mesmo que os de exaustão também ocorram pelo excesso de carga de trabalho. Essa experimentação se dá nos ambientes acadêmicos, profissionais ou pessoais; é na interação com colegas, professores e amigos que ela se realiza.

Espaço é o *campus* universitário em sua concepção mais ampla: toda infraestrutura necessária para o aprendizado, desde o corpo docente qualificado até os espaços físicos, que são as salas de aula, laboratórios, diretório acadêmico, lanchonete, espaços de convívio e outros, necessários à experiência acontecer. E quando elas acontecem nos espaços adequados, a probabilidade de emergirem períodos de continuidade e interação aumentam muito, pois toda estrutura à sua volta trabalha para o estudante ir conectando as partes em um todo coerente.

Tempo é o espaço de reflexão e as repetições necessárias entre as experimentações realizadas até que o estudante comece efetivamente a estabelecer as relações entre os fragmentos e as vivências. É individual e precisa ser respeitado, correndo-se o risco de, se não o for, levar a estágios de frustração. Às vezes, os estudantes precisam de tempo para primeiro vencer desafios da vida pessoal, para depois os acadêmicos, ou tempo para aperfeiçoar habilidades e, principalmente, tempo para refletir. Indiscutivelmente, a pressão por resultados, a falta de incentivo e reconhecimento, muitas vezes levam a períodos de dissociação. O tempo é o que mais varia na percepção, fazendo, muitas vezes, esquecer longos períodos de dificuldades assim que os estudantes se afiliam e a continuidade e interação fluem. É dessa fluência que emerge o último conceito.

Significado ocorre quando os fragmentos se estruturam como um todo coerente. As experiências vividas no tempo necessário estabelecem, de fato, as relações de aprendizagem, para se chegar a um estágio de realização. É o aprendizado efetivo e integral. Se isso não acontecer, o estudante não estabelece as relações necessárias, iniciando um estágio de frustração.

Assim, ao longo do percurso desse trabalho, tentando responder às perguntas motivadoras, algumas surpresas surgiram e expectativas se confirmaram, as quais podem conduzir a algumas considerações finais, uma vez que, pela natureza da pesquisa e características do trabalho, não se possa concluir.

Nesta pesquisa, o propósito foi estudar um pouco mais o fenômeno da desagregação, que é recente e ainda carece de estudos empíricos (MCCOWAN, 2018) e que avança fortemente em países do hemisfério sul, como o Brasil (ROBERTSON, KOMLJENOVIC, 2016b), e como ele impacta na Universidade de Caxias do Sul, uma universidade comunitária que precisa competir com instituições mercantis e grandes grupos financeiros para tentar levar ensino, pesquisa e extensão, de qualidade, à região de abrangência, o que tem dificultado sua missão nos últimos anos (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008).

E, mais especificamente, como ele impacta na experiência acadêmica dos estudantes, se eles conseguem construir um todo coerente a partir de partes experimentadas, ou seja, uma arquitetura da experiência acadêmica, ou não.

Ao tentar entender esse cenário, emergiu uma analogia entre as cidades e o ensino superior e, ao observar o que aconteceu com as cidades pela pressão do mercado em períodos que precisavam se inovar e deixar sua estrutura medieval para trás, a fim de resolver seus problemas contemporâneos, observou-se que algo similar poderia estar acontecendo com o ensino, razão pela qual aprender com o que aconteceu nas cidades poderia ser interessante.

Então, no capítulo 2, aprofundou-se um pouco sobre o que é experiência acadêmica, o fenômeno da desagregação e possíveis cenários para o ensino superior, constatando-se, como referido que, assim como na cidade, em cuja ponta

está um arquiteto ou um engenheiro projetando e construindo, na educação, estão os professores, verdadeiros responsáveis por encontrarem melhores caminhos, sob o risco que se tornarem apenas facilitadores de conteúdos.

No capítulo 3, procurou-se mensurar a escala do impacto da mobilidade acadêmica na ICES, e a escala, não apenas a proporção, pois a escala das coisas que dão melhor a representação das estruturas aproxima-se mais da realidade. A proporção é uma relação que evidencia melhor as percepções. E ao mostrar o movimento de ingresso e mobilidade acadêmica juntos, uma primeira surpresa surgiu: no ensino presencial, em números absolutos, a mobilidade segue similar nos últimos dez anos, o que se reduziu drasticamente foi o ingresso, fazendo que diminuísse o tamanho do ensino presencial, e aumentando a proporção de mobilidade.

Em paralelo, aumentou o número de ingressantes no ensino superior como um todo, mas isso pelo crescimento do EaD. Ou seja, diferente do esperado quando foi feita a pergunta, a mobilidade no presencial não aumentou significativamente, o que diminuiu foi o ingresso e, por isso, a percepção de aumento da mobilidade, pois, proporcionalmente, agora as transferências representam até 50% do ingresso, e dez anos atrás ficavam até 10%.

Como a partir da pandemia, onde as aulas síncronas aproximaram o presencial ao EaD, houve um aumento no ingresso, que já havia retomado crescimento pelo movimento de reforma curricular em 2018, evidenciou que, como outros estudos, o EaD é bem aderente ao estudante no Brasil, seja pela facilidade de acesso, valor da mensalidade mais baixo, ou por ofertar os conteúdos de forma que os estudantes conseguem acompanhar melhor sem a obrigação do contato presencial, uma tendência do mundo digital.

No capítulo 4, então, com os mapas mentais do percurso formativo, emergiram as surpresas mais significativas que este trabalho pode contribuir: ao contrário do esperado, os estudantes conseguem construir uma arquitetura da sua experiência acadêmica (o todo) pelo conjunto de fragmentos (as partes) que experimentaram, sejam elas obtidas em uma única instituição, ou em várias, desde

que em um certo momento, eles ingressem em um espaço (instituição de ensino integral) que com o devido tempo de cada um, deem significado a sua trajetória.

Isso não quer dizer que aqueles que não ingressam não consigam construir sua arquitetura, mas seria necessário aplicar a metodologia proposta aqui em estudantes que não tiveram uma experiência em uma instituição de *campus* integral, com salas, laboratórios, diretórios, espaços de convívio, programas de apoio e intercâmbio, e, principalmente, corpo docente dedicado.

Entretanto, o relato feito por estudantes, acerca do ganho de significado ao experimentar as aulas na universidade em estudo, ainda que tenham ingressado por transferência, após ter boa carga horária cumprida em outras IES mercantis. Opinião similar é compartilhada pelos estudantes que ingressaram nela e fizeram todo percurso na ICES. Ou seja, a vivência em uma instituição de ensino superior foi fundamental para a experiência acadêmica e em aprender, dar significado a tudo que viveram, mesmo que, até certo ponto, parecesse um conjunto de fragmentos dispersos. A Figura 24 elucida como o estudante processou tudo isso.

Figura 24 – Dos fragmentos ao significado no espaço: o *campus* universitário



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Caberia um estudo para saber o quanto é necessário vivenciar um espaço de aprendizagem integral para emergir o significado, mas pelos estudantes que colaboraram, pelo menos em três semestres efetivos de vivência eles tiveram. Cabe aqui também uma observação do pesquisador, que por ser coordenador de curso, acompanhá-los de perto: é muito comum, após terem o aproveitamento e iniciarem a vivência no curso, me procurarem e solicitam para refazer alguma disciplina na instituição, pois perceberam que esse (grifo nosso) fragmento precisava ser re-vivenciado para um significado mais efetivo.

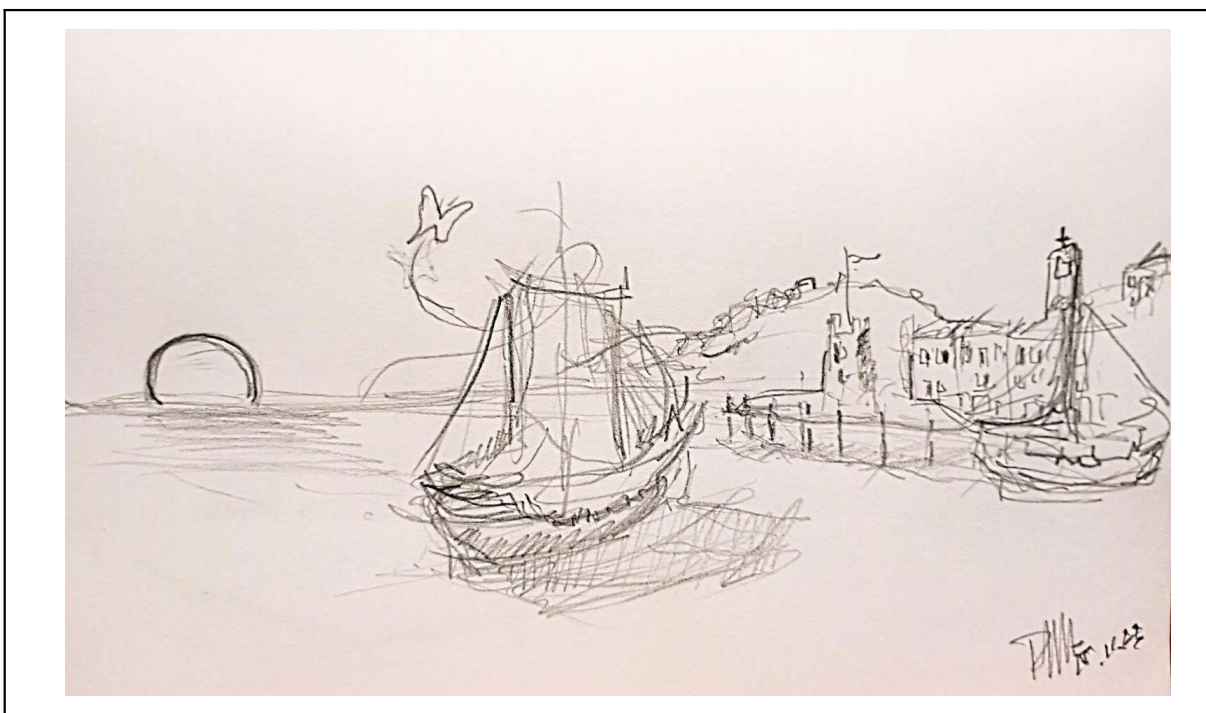
Ou seja, aparentemente, eles são plenamente capazes de construir sua arquitetura, se no espaço adequado, no tempo de cada um, que nesse estudo se mostrou ser bem maior que o mínimo previsto pelo MEC. Assim, aqui seriam necessários mais estudos para conclusões mais abrangentes, mas emergiram importantes pontos que podem ajudar na construção dos PPC e no investimento no corpo docente e infraestrutura das universidades de *campus* integral.

No capítulo 5 confirmou-se muito que veio nos mapas e evidenciou-se a dimensão do tempo para os estudantes, mostrando como se difere de cada um, talvez a maior singularidade de todas, para dos fragmentos emergir os significados. Ou seja, ao longo desse tempo, seja estando trocando de IES ou permanecendo em uma única, os estudantes precisam resolver questões da sua vida pessoal e interesse, para então conseguir se afiliar ao curso escolhido.

Aqui, procurou-se, então, sintetizar todo o trabalho, para que se pudesse compreender o que foi feito e onde esta pesquisa pode contribuir para a educação, mais especificamente, no ensino superior.

E foram todos esses ventos que me trouxeram até aqui. Quando zarpei não sabia ao certo onde iria chegar, sabia que existia algo além do horizonte, mas não necessariamente o que iria encontrar. Consegui atravessar o oceano, chegar ao outro lado, foi uma jornada muito rica e interessante e repleta de surpresas, e espero ter voltado com o suficiente para que aqueles que aqui esperavam, vejam algum valor nesses conhecimentos, que não apenas uma aventura. A Figura 25 sintetiza o percurso realizado, como se demonstra a seguir.

Figura 25 – Nau voltando ao porto



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Então, como aquele navegador no século XV, não saí para descobertas com toda segurança possível, navegar pode ser preciso, mas viver não o é, já dizia Camões. Tinha evidências de que iria encontrar muito conhecimento novo do outro lado, como eles que a Terra era redonda e que existia de um continente do outro lado do Atlântico.

Então, precisei ir juntando fragmentos, vivenciando-os para, no espaço adequado e ao longo do tempo necessário, começar períodos de continuidade e interação entre o que estudava nos livros e pesquisava à minha volta, construindo meus instrumentos de pesquisa, alguns mais robustos, por terem conhecimento prévio, bem estruturados, alguns mais experimentais, tendo ciência do risco ao construí-los.

Do mesmo modo que aqueles navegadores desenvolveram suas naus, pequenas o suficiente para serem facilmente manobradas em enseadas fechadas, mas grandes o suficiente para uma exploração longa em mar aberto, com velas capazes de navegar em bolina contra o vento e instrumentos para medir a latitude

com boa precisão e a longitude com muita imprecisão, mas não a ponto de impedir o ímpeto de navegar rumo ao desconhecido.

E da mesma forma, em algum momento me pus a investigar o que ainda não se tinha certeza, como eles a navegar rumo ao pôr do sol e chegar do outro lado, confirmar a existência desse continente e trazer as suas primeiras, ainda não tão robustas, ou completas, evidências da sua existência, para que, vencido o oceano, outros pudessem seguir com mais segurança e explorar com mais cuidado, detalhando cada enseada, praia ou baía que ali encontrassem.

Alguém tem que se arriscar e atravessar, sem saber ao certo se vai conseguir, ou naufragar, e se de fato vai encontrar algo do outro lado. Então, ao longo desses anos os ventos me levaram ao outro lado e de volta, e algum conhecimento novo sobre o que me propunha pesquisar voltou junto, e agora já existe algum caminho um pouco mais seguro para ir nesse novo continente e pesquisá-lo com mais precisão. Já se mapeou a rota até lá e se tem ideia da sua extensão.

Se agora esta pesquisa for considerada interessante, já se tem um caminho para aprofundar o conhecimento. E é esta contribuição que este marinheiro deixa aqui. E foi preciso navegar sob tantas tempestades que desabam sob o ensino superior, motivado no final, talvez, apenas pela crença de que a educação é o caminho para uma democracia consolidada e duradoura, e que ela não é mercadoria, é uma experiência que todos nós devemos ter para desenvolver mais que conhecimento, mas como aplicá-lo, com ética e empatia, caso contrário, é apenas o conhecimento que serve somente para o desenvolvimento tecnológico, mas não para o social e humano.

O conhecimento, sozinho, constrói escolas ou campos de concentração. A diferença da estrutura das duas tipologias edilícias é bem pequena, inclusive. É a experiência com nossos pares e na sociedade que permite que ele venha com propósitos éticos.

John Ruskin (2008), importante crítico de arte do séc. XIX, nos permite concluir que toda bela arquitetura se torna uma bela ruína. Isso porque uma

edificação pode se refuncionalizar, desde que não altere suas características formais, estruturais e relação com o sítio. A sociedade evolui e um belo castelo vira um palácio para um nobre, depois, pode se tornar uma fortificação, mas, quando chegar o mundo industrial, ele se tornará obsoleto, porém as pessoas não irão destruí-lo, irão guardá-lo como memória de uma sociedade que existiu ali; o tempo irá agir e dar a ela aquele ar nostálgico.

O conhecimento, quando construído pela experiência além dos conteúdos, relaciona-se com o tempo e o espaço e, como a arquitetura, é único. Por isso, ao longo da vida, vamos transmitindo conhecimento em forma de experiências para as pessoas à nossa volta e, para as gerações futuras, e mesmo quando morremos, ele não será esquecido, pois tornar-se-á o legado da vida dessa pessoa. A Figura 26 retrata esse ciclo.

Figura 26 – A arquitetura da experiência acadêmica: ruínas e legado



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Como na cidade, o apenas construir dá o abrigo para cumprir as funções necessárias. No entanto, somente quando construímos com estética e propósito é que fazemos arquitetura: os tijolos e pedras deixam de ser material de construção e passam a representar a cultura e a história das civilizações, dando um sentido maior

a cada edificação, tornando-as únicas, e permitindo experiências singulares para seus usuários.

Assim, tratar o ensino apenas como mercadoria é tirar dele aquilo que lhe dá sentido e propósito, e a educação passa a ser medida apenas por índices e metas que não retratam o que os estudantes vivem. E se for só isso, até se pode construir o conhecimento, mas dele não emerge o significado, que é condição *sine qua non* para dar sentido e construir a própria arquitetura de sua experiência acadêmica.

Alguns relatos dos estudantes reverberam o propósito desta pesquisa, razão pela qual julgo lícito trazê-las à apreciação.

“É meu curso dos sonhos? Não... Mas é o curso que me acolheu da forma que eu sou! Que me moldou, me atribuiu cultura, eu conheço tanta coisa, aprendi tanta coisa, evoluí como ser humano. Aprendi a me impor, a me comunicar, a persuadir, a entrar e a sair. Afinal, não é sobre que curso fulano se formou, mas sobre que ser humano se tornou” (A01LET).

“Assim como no taliesem, tive a oportunidade de participar de palestras, cursos, workshops sobre os mais diversos assuntos que nos faz inclusive pensar qual caminho seguir após a graduação. inclusive as conversas extras e informais com os próprios professores são bastante importantes (...) A graduação me transformou de uma pessoa TOTALMENTE leiga em Arquitetura e principalmente em Urbanismo, em uma pessoa com um olhar crítico sobre ambos os temas” (A06ARQ).

“Oitavo ano de curso: Eis que surge uma luz no fim do túnel com a troca de IES. Melhor escolha que pude tomar, penso que deveria ter trocado antes. Na nova instituição os professores são mais flexíveis e compreensíveis. Instigam a leitura e o pensamento, os níveis de cobrança nas entregas não são exagerados e temos mais tempo/liberdade de criação devido a entregas de projeto menos complexas” (A11ARQ).

“Existência de grupos de estudo e discussões c/ os colegas de empresa principalmente (...) Oportunidades profissionais tornam mais atrativa a finalização do curso (...) Visão de necessidade de realização de um trabalho de conclusão de curso com um tema relevante e de grande importância” (A02ENG).

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, C.; ISHIKAWA, S.; MURRAY, S.; INGRID, M. J. **Uma linguagem de padrões**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BUCKINGHAM, D. **Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media?**. Digital Kompetanse. 2006. 1: 263-276.

CAMARGO, L. S.; BECKER, M. L. R. **O Percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago, 2012.

CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A.; MENEZES, C. S. **Arquiteturas pedagógicas para a Educação a Distância**. In: ARAGÓN, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. (Org.). Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para a formação de professores. Porto Alegre: Editora Ricardo Lenz, 2007.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Artigo.

CHOAY, F. **O Urbanismo**. São Paulo: Perspectiva, 5. ed., 2000.

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

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWIIT, T. **Online learning could change academia – for good**. Disponível em: (65) Online learning could change academia – for good | Tyler Dewitt - YouTube. Acesso em: 21 dez. 2022.

FREIRE, P. **A educação é um ato político**. Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 5. ed., 2001. Coleção questões da nossa época, vol 23.

GRAHAM, C. R. **Blended learning systems**: definition, current trends, and future directions. Pfeiffer Publishing Editors: Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. 2006. 3-21

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

INDA, P. A. A. **O planejamento urbano e seu impacto na tipologia arquitetônica, no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre. 2003**. 201 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre/RS, 2003.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: Resultados — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 20 set. 2023.

INEP. **APP power bi resultados do censo da educação superior**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNjUzZjU2YzItY2VIZC00MzZjZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> . Acesso em: 23 set. 2023.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. Coleção a, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

JOHNSON, S. **A invenção do ar: uma saga de ciência, fé, revolução e o nascimento dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LE CORBUSIER. **Por uma arquitetura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LE CORBUSIER. **Urbanismo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LONGO, I. M. **Identidade das universidades comunitárias no contexto das políticas educacionais para o ensino superior**. Itajaí: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Curso de Doutorado em Educação, UNIVALI, 2019. Tese.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTINS FILHO, M. T.; NARVAI, P. C. **O sujeito implicado e a produção de conhecimento científico**. Rio de Janeiro: Saúde em Debate, v. 37, n. 99, p. 646-654 out/dez 2013.

MAHFUZ, E. C. **Ensaio sobre a razão compositiva**. Belo Horizonte: AP Cultural, 1995.

McCOWAN, T. **A desagregação do ensino superior**. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 2, p. 464-482, maio/ago. 2018.

MINAYO, M. C. S. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias.** São Paulo: Revista Pesquisa Qualitativa, v. 5, n. 7, p. 1-12, abril. 2017.

MORAES, R,; STECANELA, N. **A relação pedagógica e a produção de sentidos na educação superior:** narrativas a partir da experiência no programa estude na UCS – ingresso contínuo. Caxias do Sul, XXVII Encontro de Jovens Pesquisadores, UCS, 2019.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998. Coleção Horizontes Pedagógicos.

PPGEDU. Site. Disponível em:

<https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 16 out. 2023.

Ranking Universitário da Folha de São Paulo. **RUF 2019.** Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ROBERTSON, S. L.; KOMLJENOVIC, J. **Unbundling the University and Making Higher Education Markets.** In: VERGER, A.; LUBIENSKI, C.; STEINER-KAMSI G. (Eds.), *World Yearbook in Education (Global Edu)*. London: Routledge, 2016a. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/280529874_Unbundling_the_University_and_Making_Higher_Education_Markets. Acesso em: 12 fev 2023.

ROBERTSON, S. L.; KOMLJENOVIC, J. **Non-state actor, and the advance of frontier higher education markets in the global south.** *Oxford Review of Education*, 2016b. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2016.1224302>. Acesso em: 12 fev 2023.

RUSKIN, J. **A lâmpada da memória.** Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. **A teoria da afiliação**: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. Blumenau: Atos de Pesquisa em Educação, v. 10, n.1, p. 202-214, jan./abr. 2015.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no séc. XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2. ed., 2005. Coleção questões na nossa época, vol. 120.

STECANELA, N. **O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais**. Conjectura, v. 14, n. 1, jan./maio 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

WIMMER, R. D; DOMINICK, J. R. **La investigación científica de los medios de comunicación**: una introducción a sus métodos. Barcelona: Bosch, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

OBRAS CONSULTADAS

- ANDERSON, R. **British universities past and present**. London: Continuum, 2006.
- BITTAR, M. **Universidade comunitária: uma identidade em construção**. Orientador Bruno Pucci. Campinas, Doutorado em Educação, UFSCar, 1999. Tese.
- CERTEAU, M. **Cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 4. ed., 2005.
- CHARLOT, B. **Da relação do saber com as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B.; CALDERA, L.; SOARES, L. **Disrupting college: how disruptive innovation can deliver quality and affordability to postsecondary education**. The Center for American Progress. 2011.
<https://www.americanprogress.org/issues/economy/reports/2011/02/08/9034/disrupting-college/>. Acesso em: 21 out. 2021.
- COMAS, C. E. D. **Cidade funcional, cidade figurativa: dois paradigmas em confronto**. Artigo cedido pelo autor. 1987.
- ECO, U. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Lisboa: Editorial Presença, 2007.
- FERRACIOLI, L. **O 'V' epistemológico como instrumento metodológico para o processo de investigação**. Revista Didática Sistêmica Volume: 1 Trimestre: Outubro-dezembro de 2005.
- HARARI, Y. N. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- LE CORBUSIER. **A carta de Atenas**. São Paulo: EDUSP, 1993.

LITAN, R. E. **The case for ‘unbundling’ higher education**. Brookings Institute, 2015. Disponível em:

<https://www.brookings.edu/articles/the-case-for-unbundling-higher-education/>.

Acesso em: 12 fev. 2023.

MORETTO RIBEIRO, L. B.; CORTELLETTI, I. A. **Reflexão sobre a ação: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

MORIN, E e LE MOIGNE, J. L. **A Inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MUNFORD, L. **A cidade na história**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia no espírito da música**. Lisboa: Ed. Relógio d'Água, 2002.

PAIS, J. M. **Nas rotas do cotidiano**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 37, jun. 1993.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

SANTOS FILHO, J. R. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. Belém, Programa de Pós-graduação em Educação, UFPA, 2016. Tese.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

APÊNDICE A – PADRÕES RECORRENTES NAS ESTRUTURAS DE SUPORTE DOS MAPAS MENTAIS DO PERCURSO FORMATIVO

Os padrões recorrentes das estruturas de suportes foram categorizados e organizados nos quadros a seguir, para análise comparativa. Os princípios ordenadores identificados utilizados pelos estudantes e egressos foram:

- a) Fragmentos: são registros espalhados na memória que são representados do mesmo modo nos mapas. O conjunto de fragmentos que constrói e explica o percurso como ele foi percebido e que, muitas vezes, não é estruturado, ou segue uma ordem. O tempo segue uma cronologia, mas ela não é linear.
- b) Linha: é uma das representações mais utilizadas para retratar a passagem do tempo, tanto que temos as linhas do tempo e, nos mapas, elas apareceram em grande quantidade, em três tipos:
 - i) Reta: Mede o tempo pelo passar dos anos, como um calendário. Também reforça a visão de uma meta a ser cumprida.
 - ii) Curva: Também mede o tempo pelo passar dos anos, mas expressa sensações e sentimentos vividos pelo vaivém da curva.
 - iii) Ramificada: Quebra a linearidade do tempo, podendo representar acontecimentos em paralelo, ir e voltar, e representar escolhas no percurso.
- c) Grade: nela o tempo é registrado dentro de uma grade estruturada, similar aos Planos de Execução Curricular, e evidencia a força que a estruturação dos planos de execução tem no imaginário dos estudantes. É como uma sequência de etapas que deve ser finalizada para chegar ao objetivo.

Do arranjo e composição desses princípios, os estudantes estruturaram os suportes para os mapas, tendo emergidos os seguintes suportes, de acordo com a percepção de cada um. Os suportes indicam como o tempo é percebido por cada um:

- a) Apenas fragmentos: indicando que o percurso não teve um ordenamento rígido, o que não significa que não foi construído um caminho no percurso, mas foi seguindo os acontecimentos e eventos como chegavam ao estudante. Padrão identificado em seis (6) mapas: A01ARQ, A05ARQ, A06ARQ, A08ARQ, A02ENG e A03LET.
- b) Fragmentos e linhas (considerando os três tipos de linhas): indicando um objetivo a ser alcançado, uma linha condutora, algumas vezes mais rígida, outras mais flexível, mas há uma percepção de ordenamento no percurso enquanto os fragmentos vão sendo percebidos. Padrão identificado em seis (6) mapas: A02ARQ, A04ARQ, A10ARQ, A04ENG, A01LET e A02LET.
- c) Fragmentos na grade: ordenando os acontecimentos, que se seguem um após o outro e são bem-definidos. Padrão identificado em três (3) mapas: A09ARQ, A11ARQ e A01ENG.
- d) Fragmentos, linhas e grade: mostrando uma complexidade maior na percepção do percurso, associando a grade, impactada pelos fragmentos com a linha, que pode ordenar ainda mais a grade, se reta, ou flexibilizar, representado sensações e sentimentos. Padrão identificado em quatro (4) mapas: A03ARQ, A07ARQ, A12ARQ e A03ENG.

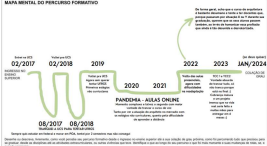
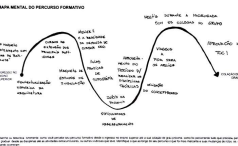
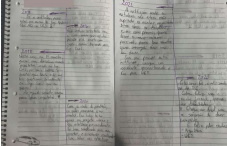
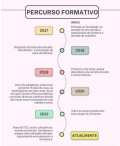





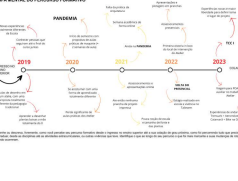
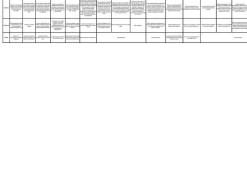

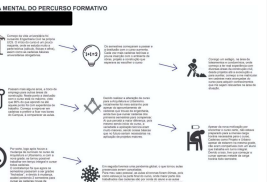
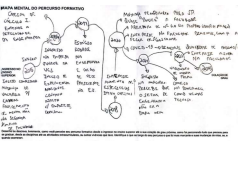
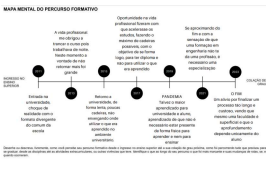
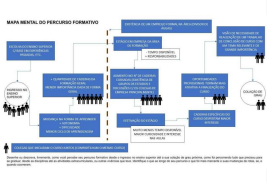
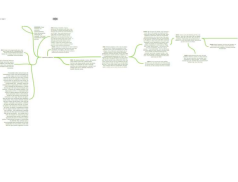
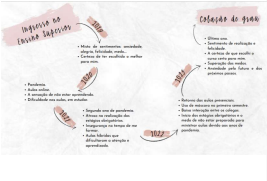
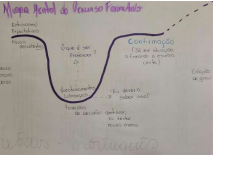
A totalização da recorrência aparece no quadro abaixo, em seguida são apresentados os quadros-sínteses. Os mapas dos egressos são analisados à parte, pois servem para uma verificação, não são o objeto deste estudo. Quadro com a totalização da recorrência das estruturas de suporte dos estudantes e egressos

Quadro recorrência das estruturas de suporte

	Fragmentos	Fragmentos e linhas	Fragmentos e grade	Fragmentos, linhas e grade
Estudantes	6	6	3	4
Egressos	1	2	0	1
Total	7	11	3	2


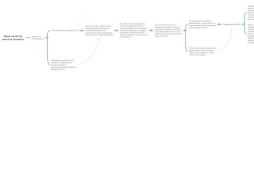
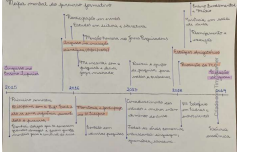
Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Quadro síntese das estruturas de suporte dos estudantes

Fragmentos	Fragmentos e linhas	Fragmentos e grade	Fragmentos, linhas e grade
			
			
			
			
			
			

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Quadro síntese das estruturas de suporte dos egressos

Fragmentos	Fragmentos e linhas	Fragmentos e grade	Fragmentos, linhas e grade
			
			

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

APÊNDICE B – PADRÕES RECORRENTES NOS MAPAS MENTAIS DO PERCURSO FORMATIVO

Da análise dos mapas mentais, dez categorias emergiram e foram organizadas nos sete tipos de acontecimentos, estruturados em três percepções de tempo: períodos, momentos e estágios. Cada categoria, representada por símbolos, a fim de expressar padrões identificados, pôde colaborar de modo diferente para as dimensões de fragmentos, espaço e experiência, tempo e significado.

Da análise comparativa dos mapas mentais, emergiram os seguinte padrões recorrentes de percurso, com a totalização da sua recorrência:

- a) Estudantes que ingressaram com muita motivação e apresentam estágio de realização, como resultado do ensino médio ou de uma meta pessoal. Iniciaram um período de continuidade de interação e momentos marcantes. Afiliaram até dois anos, quando encontraram dificuldades, mas permaneceram. Depois seguiram uma constante de continuidade e interação com momentos marcantes, alguns de exaustão, e chegaram a um estágio de realização na conclusão. Padrão identificado em quatro (4) mapas: A02ARQ, A04ARQ, A10ARQ e A03LET.
- b) Estudantes que ingressaram com mais dúvidas e dificuldades e também afiliaram até dois anos, mas só tiveram momentos marcantes mais adiante no curso; chegaram a experimentar estágio de frustração antes da realização. A afiliação ocorreu no curso que estava concluindo, podendo ter passado por outros e desistido. Padrão identificado em cinco (5) mapas: A03ARQ, A06ARQ, A11ARQ, A02ENG e A02LET.
- c) Estudantes que entraram com motivação, tiveram momentos de frustração, e afiliaram até dois anos; só registraram dificuldades, mas permaneceram, depois seguiram em uma constante de continuidade e interação com momentos de frustração; o estágio de realização foi visto como resultante do processo todo. Padrão identificado em três (3) mapas: A01ARQ, A01ENG e A04ENG.
- d) Estudantes que tiveram um tempo maior para afiliar, muitos momentos de frustração no início do curso até que se encontraram e tiveram os

momentos de realização. Padrão identificado em sete (7) mapas: A05ARQ, A07ARQ, A08ARQ, A09ARQ, A12ARQ, A03ENG e A01LET.

A totalização da recorrência dos acontecimentos aparece no quadro abaixo, em seguida é apresentado o quadro-síntese e de recorrência dos padrões. Os mapas dos egressos são analisados à parte, pois servem para uma verificação, não são o objeto deste estudo.

Quadro com a totalização das recorrências dos registros nos mapas mentais do percurso formativo

Acontecimentos		Recorrência	Observação
Categ.	Sub categ.		
+		34	Tempo médio estimado pelos mapas em adaptação: 3,5 anos.
	➡	25	Tempo médio em períodos de continuidade e interação pelos mapas: 4 anos.
	☁	7	Pela dificuldade em afiliar-se ao curso ou problemas pessoais.
	▲	16	Geralmente quando conseguem bolsas. A pandemia foi considerada positiva por poder estudar mais.
	▼	17	A pandemia foi bastante citada, depois dos problemas pessoais.
○		25	O número é menor que adaptações, pois às vezes não chegam a afiliar-se em um curso e trocam. Tempo médio estimado pelos mapas para afiliação: 3 anos.
✈		56	13 em disciplinas práticas/específicas. 16 estágios/trabalho. 10 com colegas/atividades em grupo. 6 viagens de estudo/cursos.
⊗		8	Excesso de trabalho acadêmico. Períodos de muita pressão na vida pessoal.
	*	29	Geralmente na conclusão de curso. Mas no ingresso ou quando consegue uma bolsa ou ingressa na ICES em estudo.
	⊖	24	Em geral por não ver sentido em todo trabalho desenvolvido ou atitudes do corpo docente, como a falta de valorização.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Quadro síntese dos padrões recorrentes nos mapas mentais do percurso formativo dos acadêmicos

Afiliação e realização já no início do curso	Afiliação nos primeiros anos e realização mais para o final do curso	Afiliação nos primeiros anos e realização como resultante	Dificuldade de afiliação e realização mais para o final do curso

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Quadro síntese dos padrões recorrentes nos mapas mentais do percurso formativo dos acadêmicos

Afiliação e realização já no início do curso	Afiliação nos primeiros anos e realização mais para o final do curso	Afiliação nos primeiros anos e realização como resultante	Dificuldade de afiliação e realização mais para o final do curso

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Quadro recorrência das estruturas de suporte

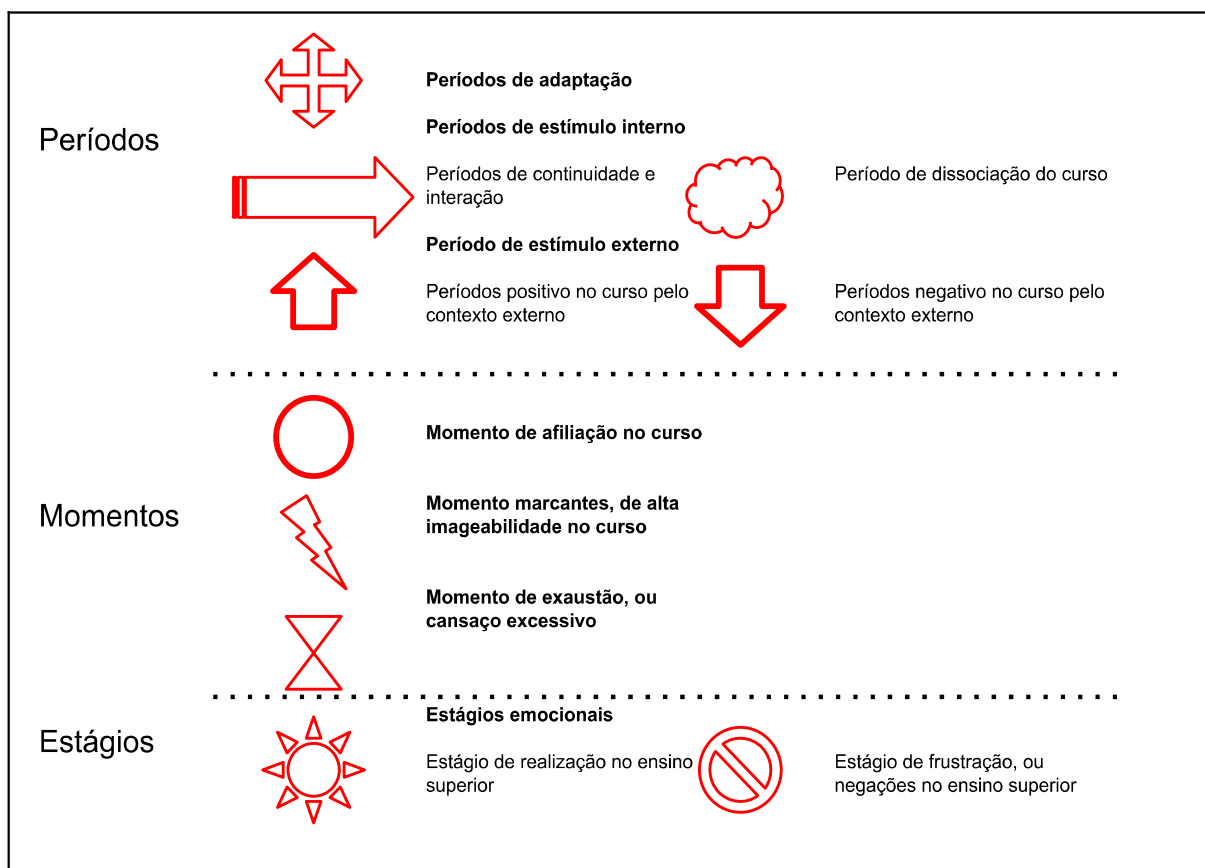
	Afiliação e realização já no início do curso	Afiliação nos primeiros anos e realização mais para o final do curso	Afiliação nos primeiros anos e realização como resultante	Dificuldade de afiliação e realização mais para o final do curso
Estudantes	4	5	3	7
Egressos	2	1	0	1
Total	6	6	3	9

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

APÊNDICE C – FICHAS DE ANÁLISE DO MAPA MENTAL DO PERCURSO FORMATIVO DOS ACADÊMICOS E EGRESSOS

Para a análise de cada mapa mental do percurso formativo, foram estruturadas fichas, para fins de identificação de padrões e singularidades. Os mapas foram organizados na ficha com o mapa original em cima e o mapa com a análise abaixo. Caso o estudante tenha mudado a orientação do instrumento para sua elaboração, pois ele é livre para fazê-lo, será apresentado um ao lado do outro. Abaixo dos mapas, foram inseridas as breves observações do pesquisador sobre a análise.

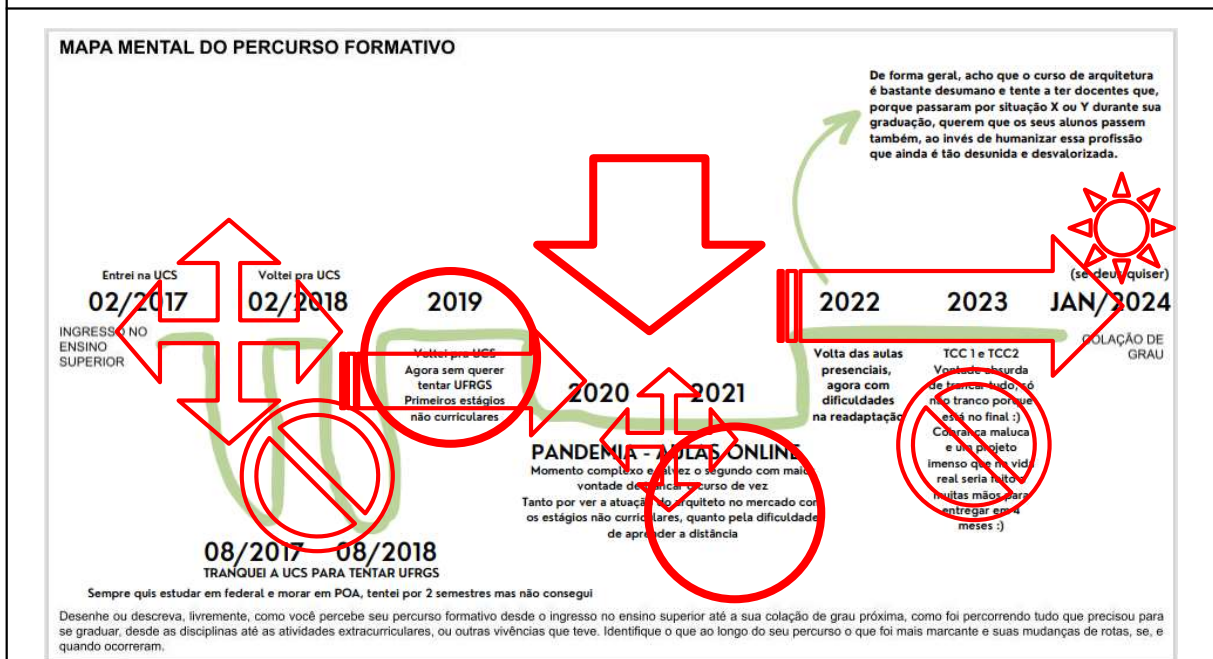
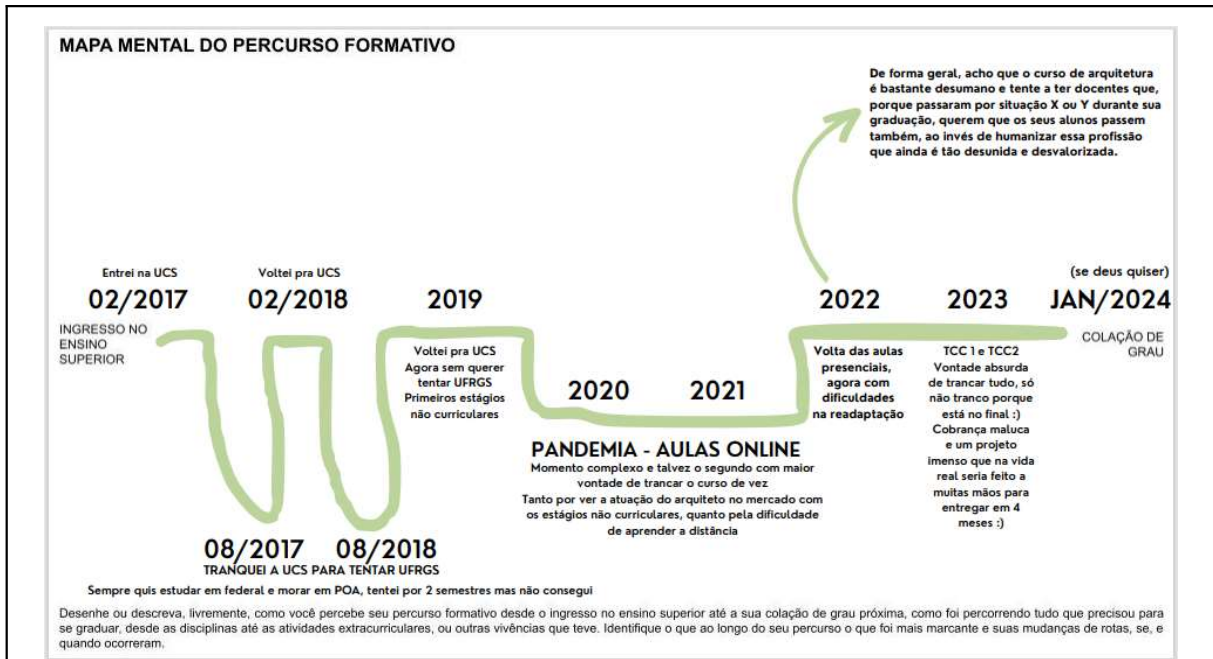
Simbologia utilizada para a análise dos mapas



Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Os símbolos utilizados na análise expressam padrões identificados. As singularidades foram observadas, mapa por mapa, registradas nas observações do pesquisador, na parte de baixo da ficha. Seguem todas as dezenove (19) fichas de análise dos acadêmicos e as quatro (4) dos egressos.

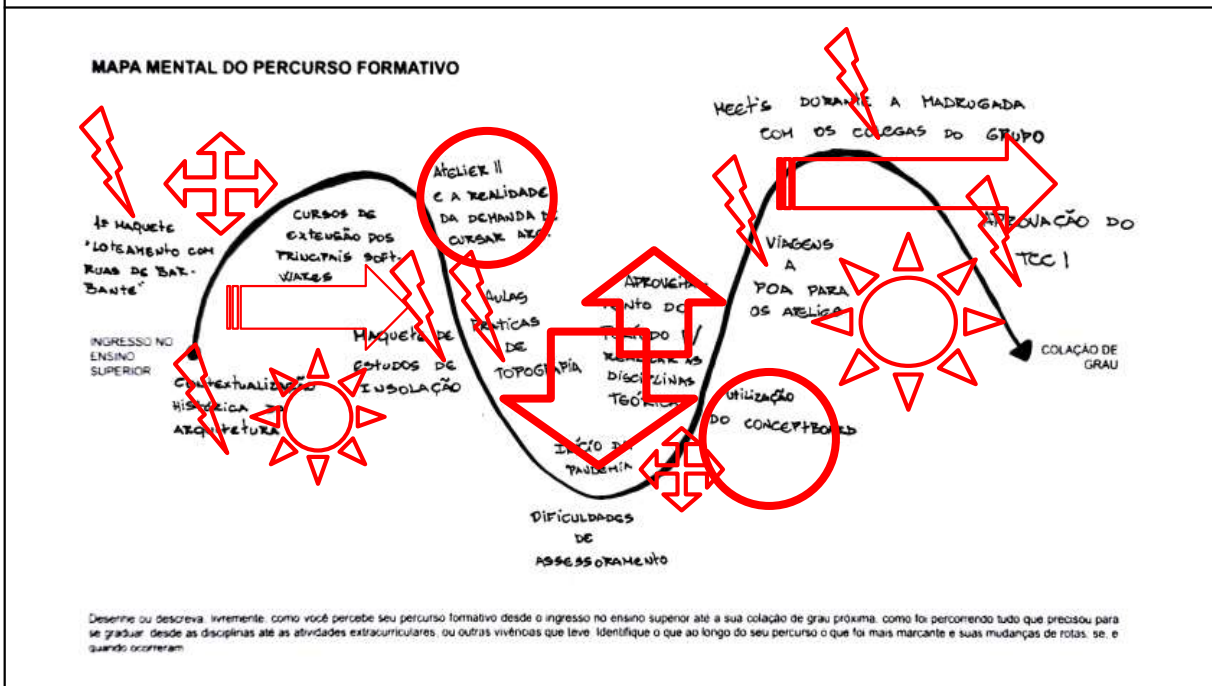
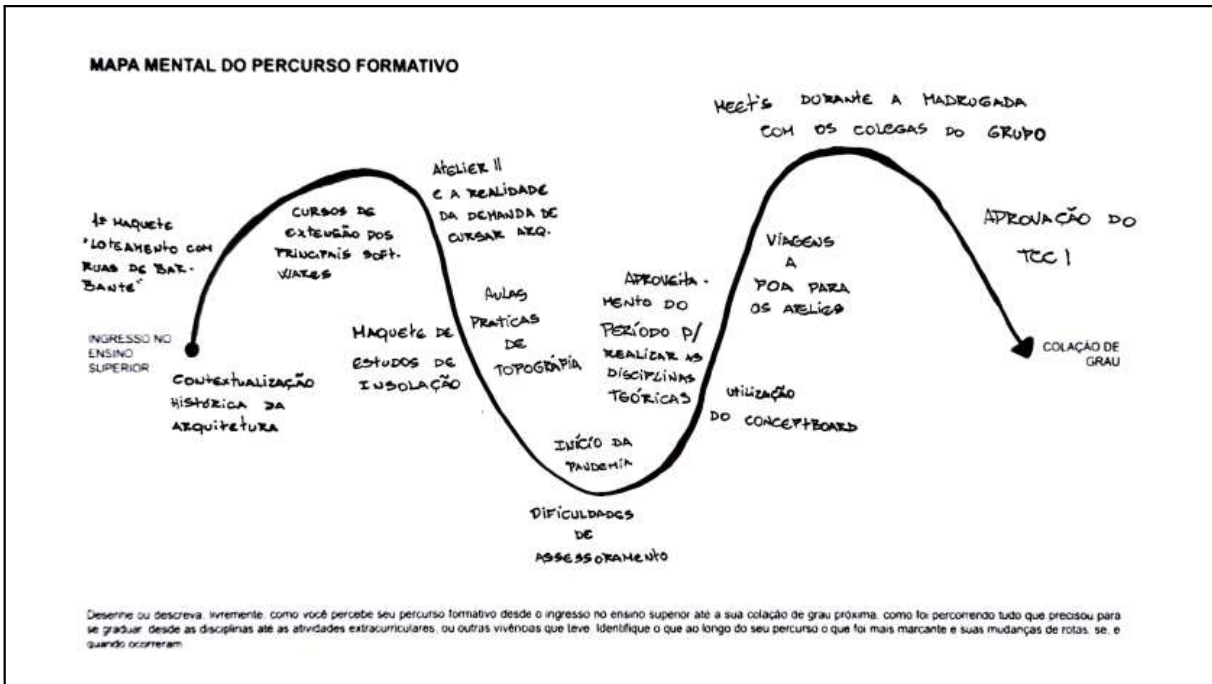
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A01ARQ



- 1 Identificam-se em torno de três anos de adaptação. Tentou outra IES nesse período, não outros cursos. A continuidade e interação se interrompe na pandemia. Identifica-se período negativo ao longo da pandemia, nenhum positivo.
- 2 Dois momentos de afiliação, após a adaptação e na pandemia. Não se identificam pontos marcantes, nem de exaustão registrados, mas, muita insatisfação. Comenta os estágios mas não como algo marcante.
- 3 Identificam-se dois estágios de frustrações ao longo de toda trajetória, mas nenhuma de dissociação, isso indica que apesar de só registrar momentos de dificuldade, devia ter motivação pessoal muito forte para continuar. Registra estágio de realização com o fim curso, mas como um alívio.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

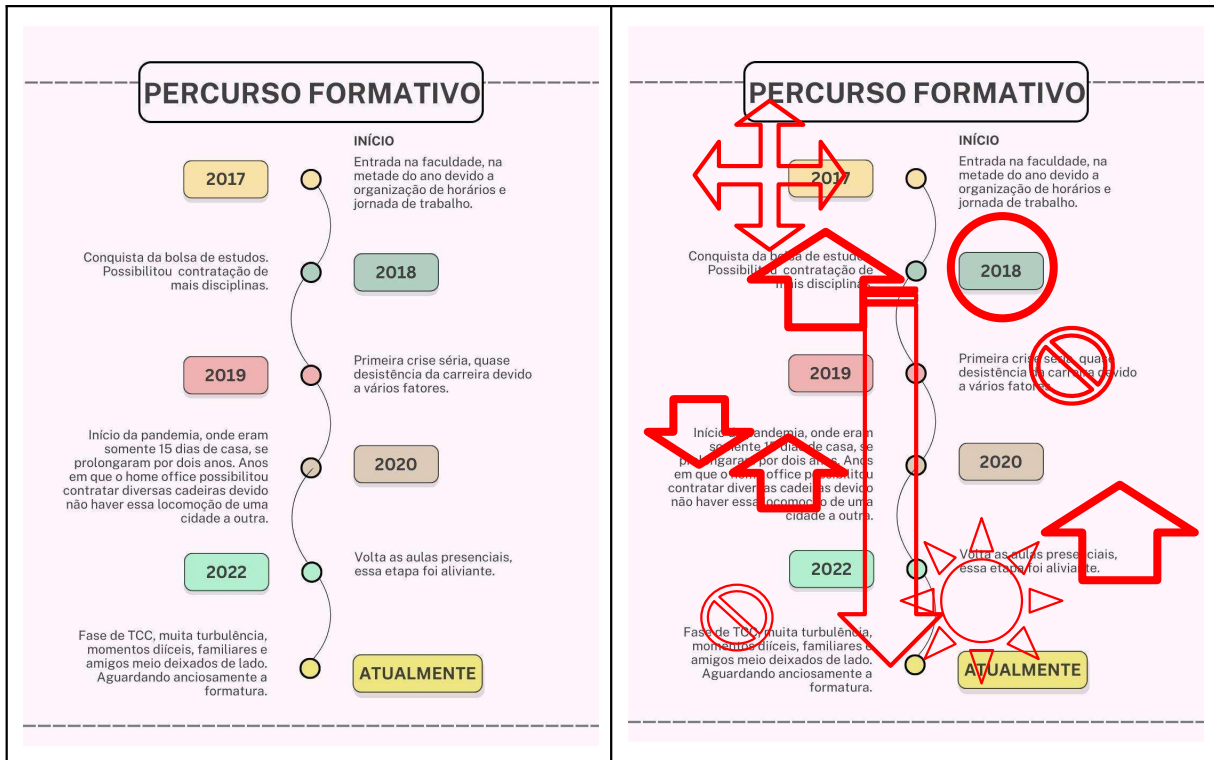
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A02ARQ



- 1 Identificam-se em torno de dois anos de adaptação. A continuidade e interação aparecem desde o início do curso, na relação de aulas práticas com o conteúdo, mas tem uma interrupção na pandemia. Períodos de alternância positiva/negativa na pandemia, pela dificuldade imposta e possibilidade de cursar mais disciplinas teóricas, aprendendo novas tecnologias.
2. Dois momentos de afiliação, no início do curso e outro na pandemia. Identificam-se muitos pontos marcantes, todos relacionados a atividades práticas. Não registra exaustão.
- 3 Registra estágio de realização no início e fim do curso e inclui dificuldades a serem vencidas na trajetória.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

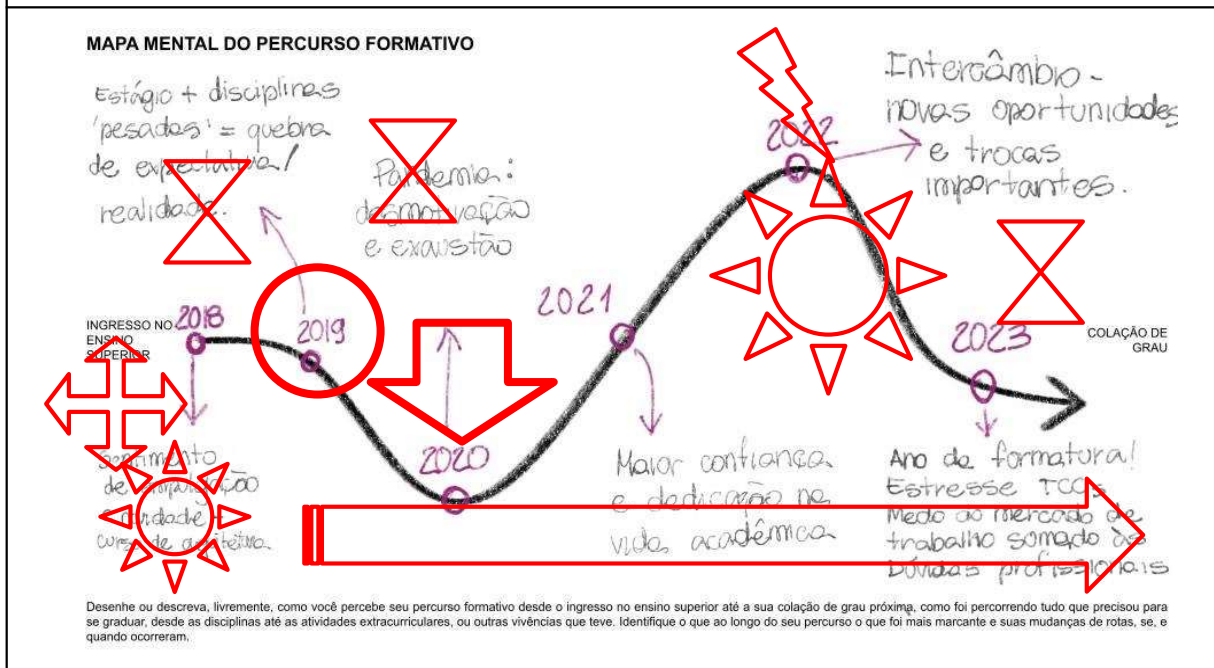
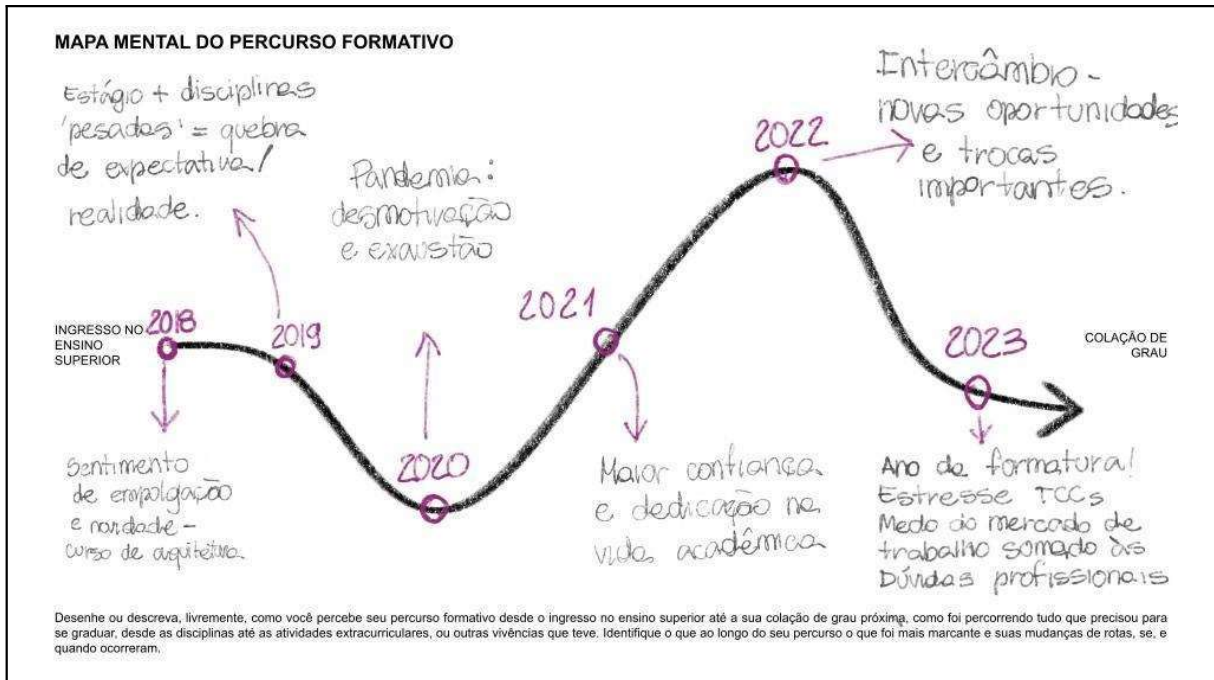
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A03ARQ



- 1 Identificam-se em torno de dois anos de adaptação que segue em continuidade e interação . Identificam-se períodos de alternância positiva/negativa na pandemia, pela dificuldade imposta e possibilidade de cursar mais disciplinas por não ter deslocamento; e, positivos, pela conquista da bolsa de estudos e volta da presencialidade.
- 2 Um momento de afiliação, a pandemia não é registrada como nova adaptação. Não se identifica ponto marcante e não registra exaustão.
- 3 Registra estágio de frustração mais no início e realização do final do curso e inclui dificuldades a serem vencidas na trajetória. Observa-se frustração no TCC, em paralelo a realização.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

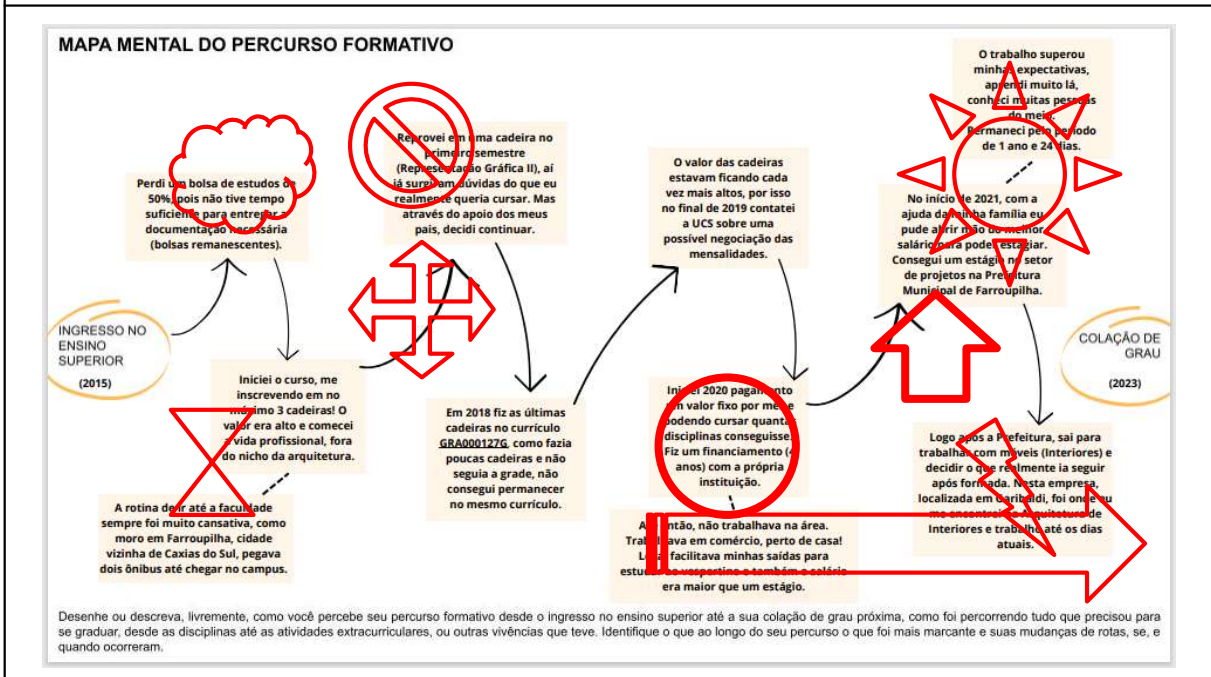
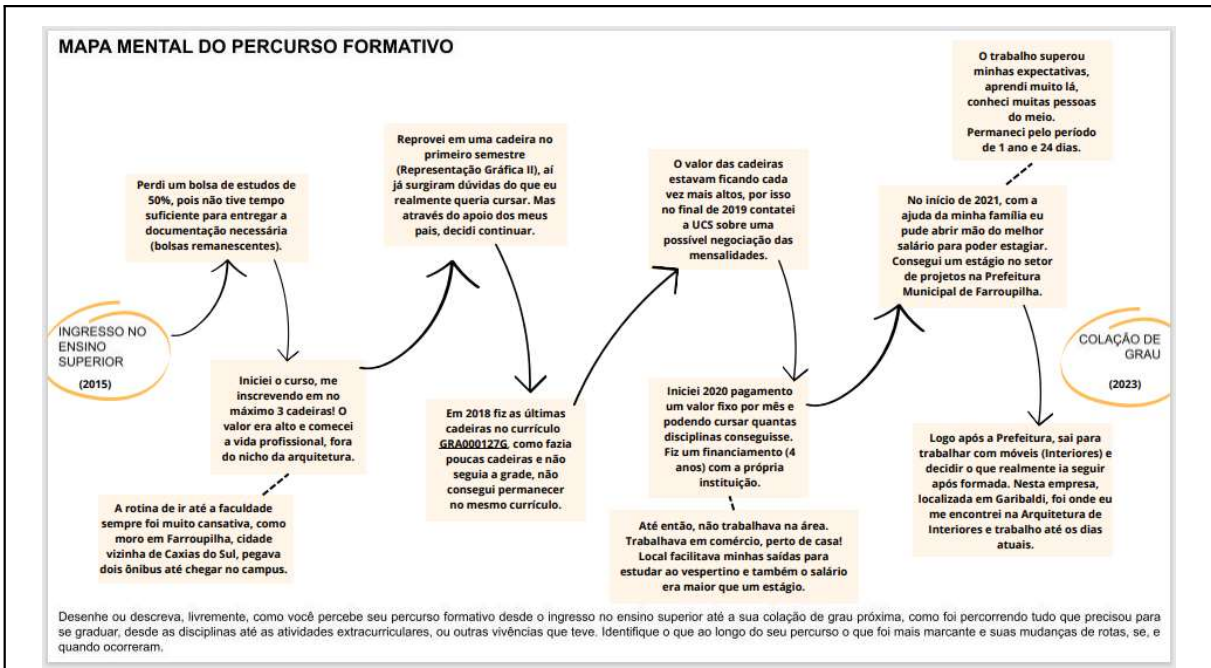
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A04ARQ



- 1 Identificam-se em torno de dois anos de adaptação que segue em continuidade e interação. Registra período negativo na pandemia.
- 2 Um momento de afiliação, a pandemia não como nova adaptação. Identifica-se ponto marcante no intercâmbio. Registra exaustão na adaptação, ao longo da pandemia e na conclusão do curso.
- 3 Registra estágio de realização no início e fim do curso e inclui dificuldades a serem vencidas na trajetória.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A05ARQ



- 1 Identificam-se em torno de quatro anos de adaptação, e até adaptar-se, chega a se dissociar do curso. Assim a continuidade e interação se evidenciam mais tarde. Identifica-se período positivo no momento em que os pais podem ajudar a pagar as mensalidades e poder sair do trabalho formal e fazer estágios relacionados com o curso.
- 2 Momento de afiliação demora pela dificuldade de adaptação no ensino superior. Não se identifica ponto marcante e nem registra exaustão.
- 3 Registra estágio de frustração no início do curso e de realização perto do final do curso e inclui dificuldades a serem vencidas na trajetória.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

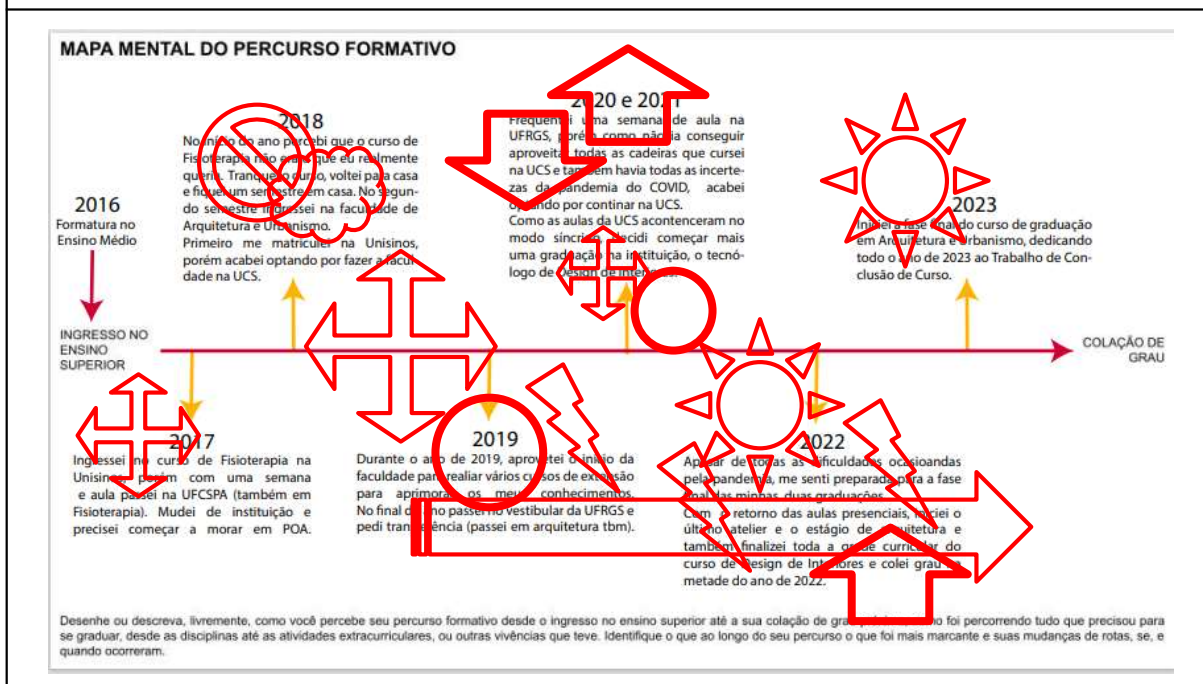
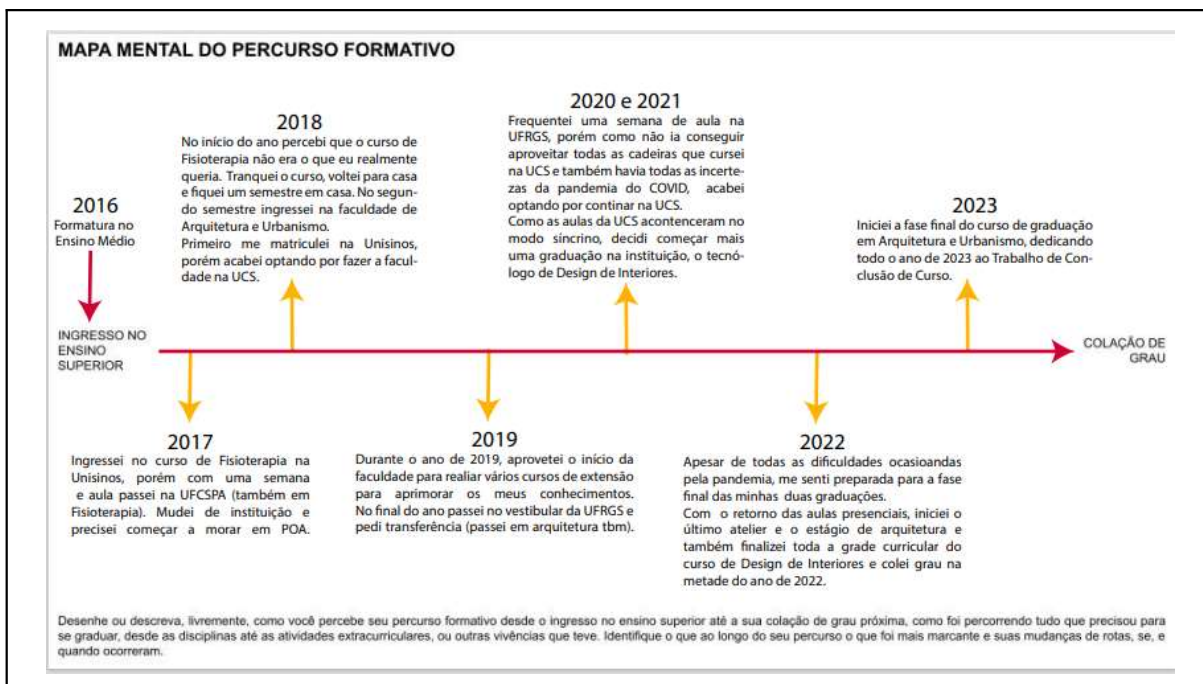
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A06ARQ



- 1 Identificam-se em torno de quatro anos de adaptação que segue em continuidade e interação. Identifica-se período negativo por conciliar trabalho e curso com a chegada da maternidade que chega a dissociação para dar conta da maternidade e trabalho.
- 2 Identifica-se ponto marcante no *Taliesem*, estrutura discente do curso, cursos de extensão e convívio acadêmico. Não registra exaustão, apesar da carga de trabalho, ela enxerga como desafio, fazendo a opção pelo trancamento.
- 3 Identifica-se período de frustração no início do curso, o que aponta dificuldades para afiliação no ensino superior, e estágio de realização perto do final do curso e inclui dificuldades a serem vencidas na trajetória.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

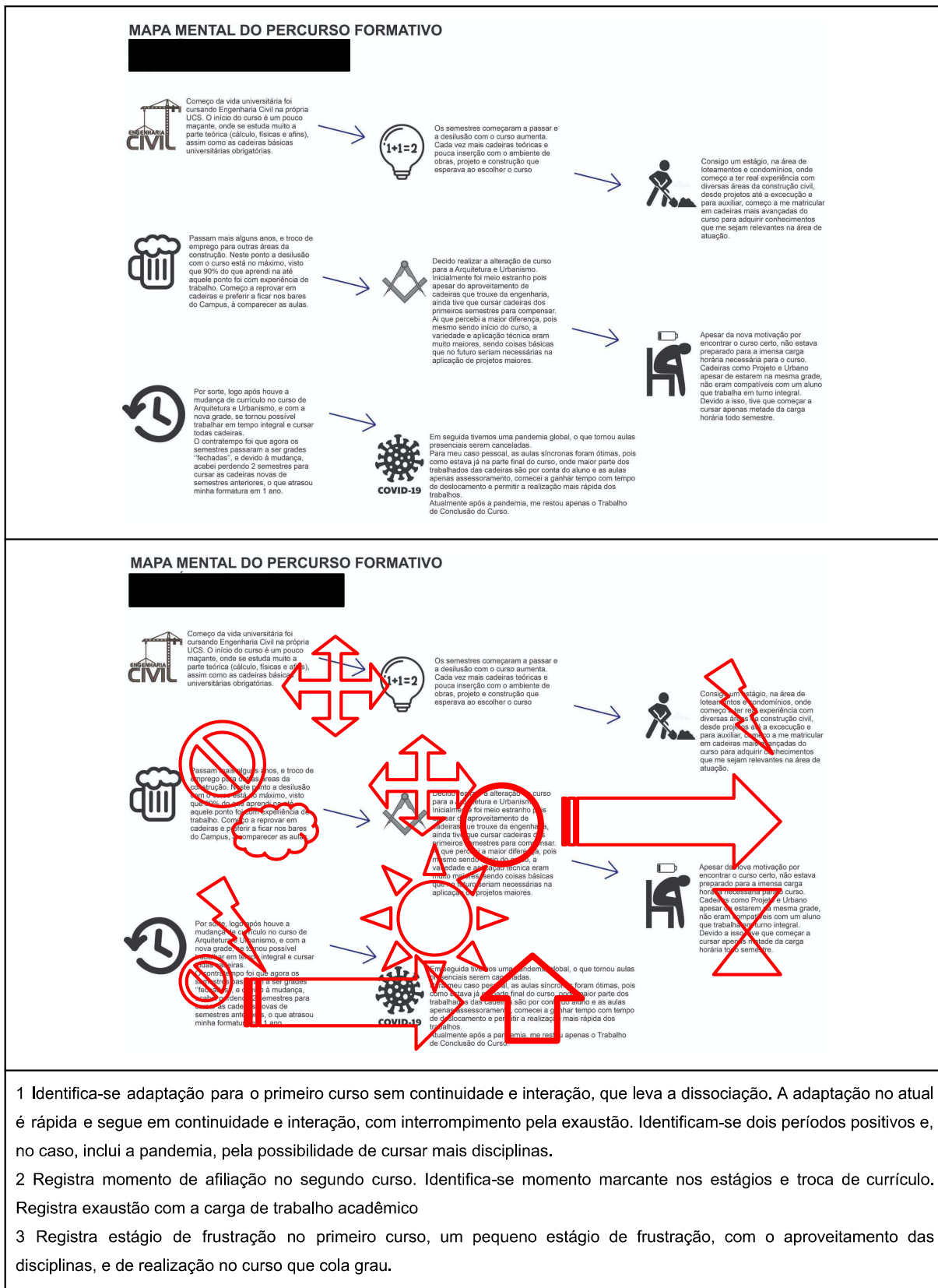
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A07ARQ



- 1 Identifica-se uma adaptação seguida de dissociação no primeiro curso. Em torno de três anos de adaptação para o curso que segue em continuidade e interação, porém, e depois outra para um que faz em paralelo. Identificam-se períodos de alternância positiva/negativa na pandemia, pela dificuldade imposta e possibilidade de cursar mais disciplinas. Depois, positiva na volta da presencialidade.
- 2 Dois momentos de afiliação, para o curso que se gradua e para Design de Interiores que fez em paralelo. Momentos marcantes em atelier, estágio e cursos de extensão. Não registra exaustão.
- 3 Registra estágio de frustração no primeiro curso e de realização pelos dois cursos que cola grau.

Fonte: Elaborada por Autor (2023).

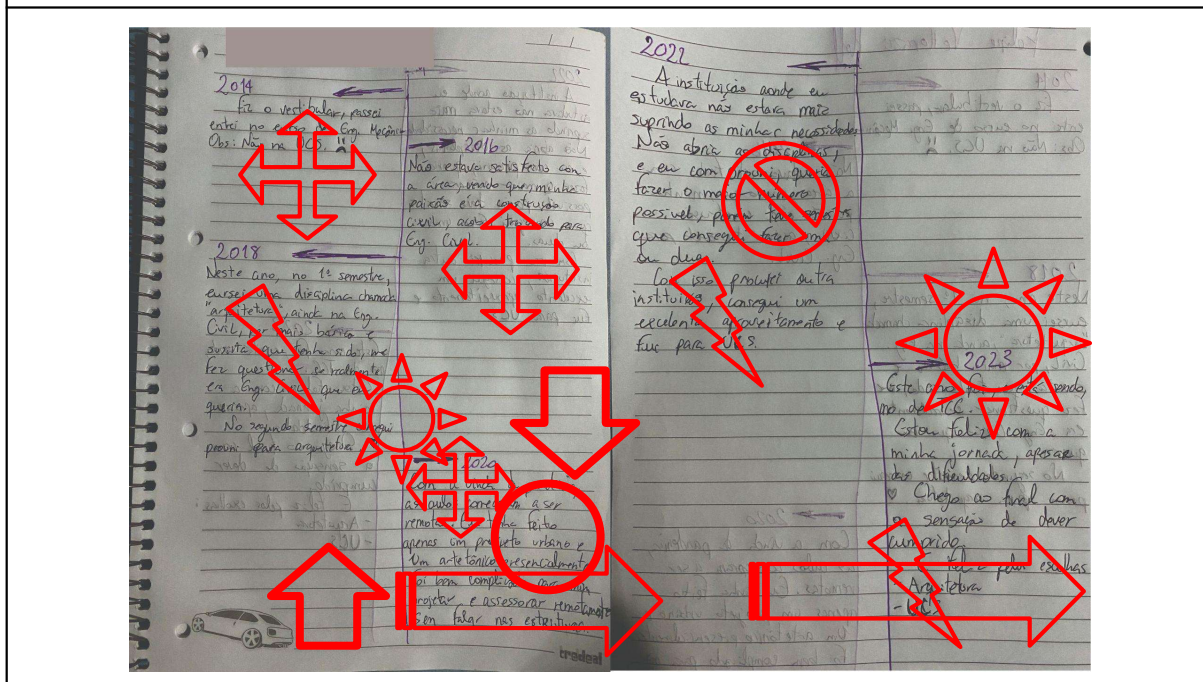
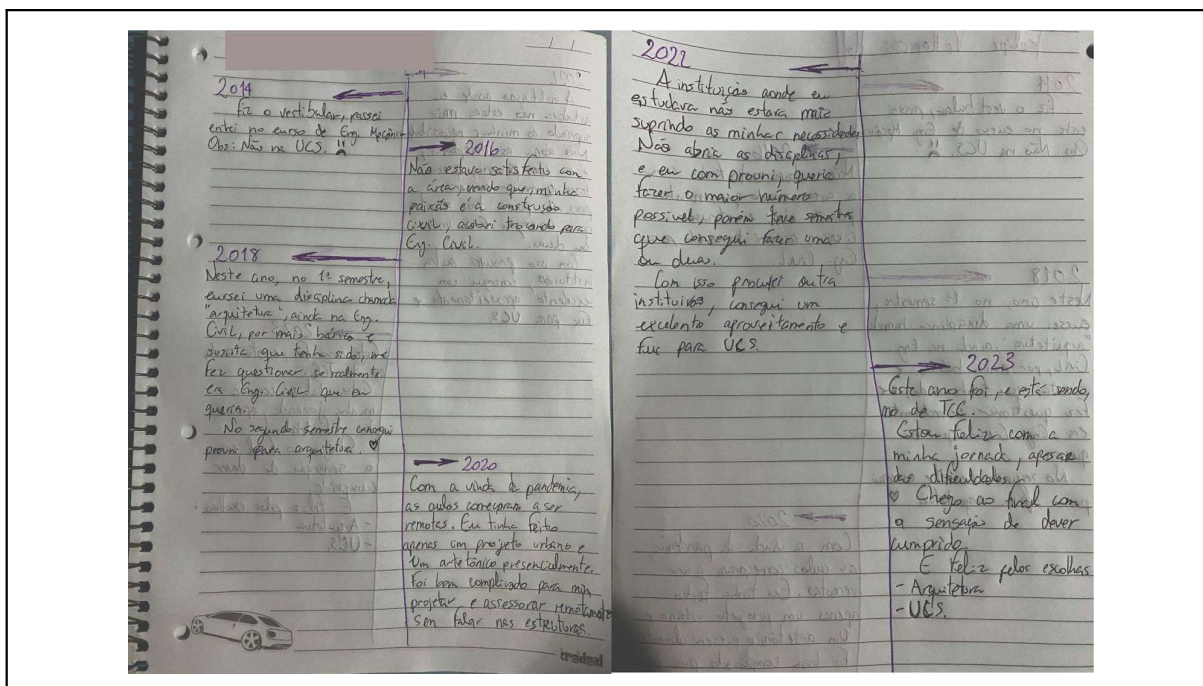
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A08ARQ



- 1 Identifica-se adaptação para o primeiro curso sem continuidade e interação, que leva a dissociação. A adaptação no atual é rápida e segue em continuidade e interação, com inter rompimento pela exaustão. Identificam-se dois períodos positivos e, no caso, inclui a pandemia, pela possibilidade de cursar mais disciplinas.
- 2 Registra momento de afiliação no segundo curso. Identifica-se momento marcante nos estágios e troca de currículo. Registra exaustão com a carga de trabalho acadêmico
- 3 Registra estágio de frustração no primeiro curso, um pequeno estágio de frustração, com o aproveitamento das disciplinas, e de realização no curso que cola grau.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

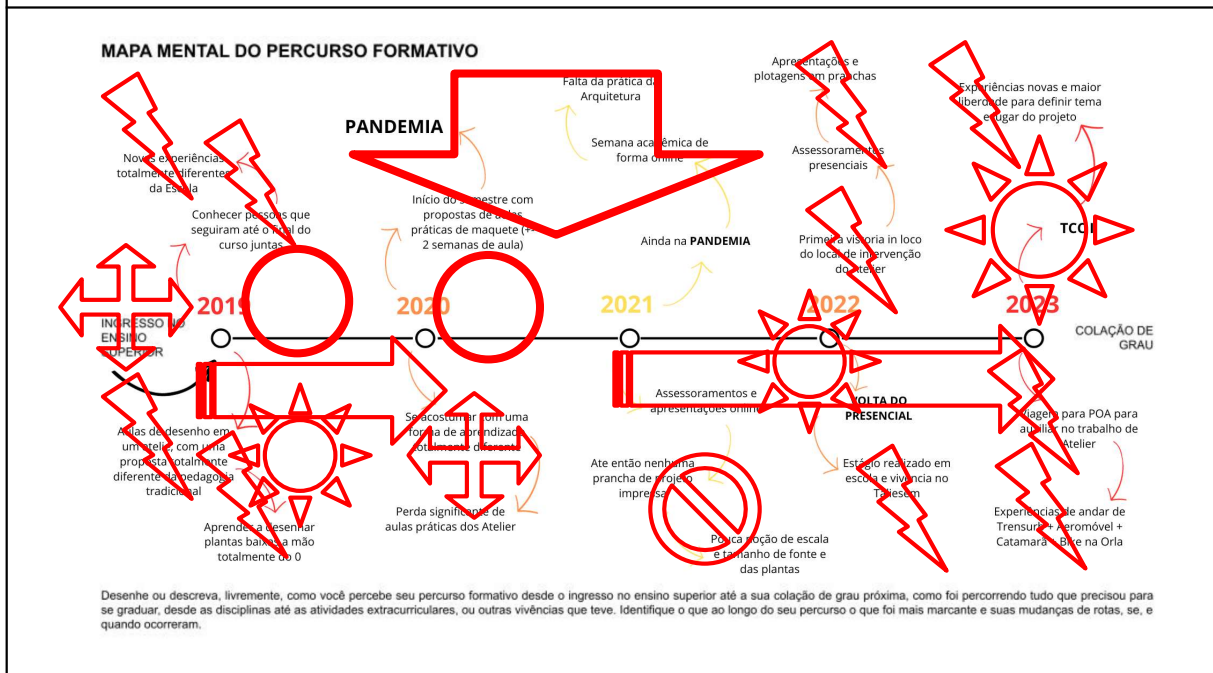
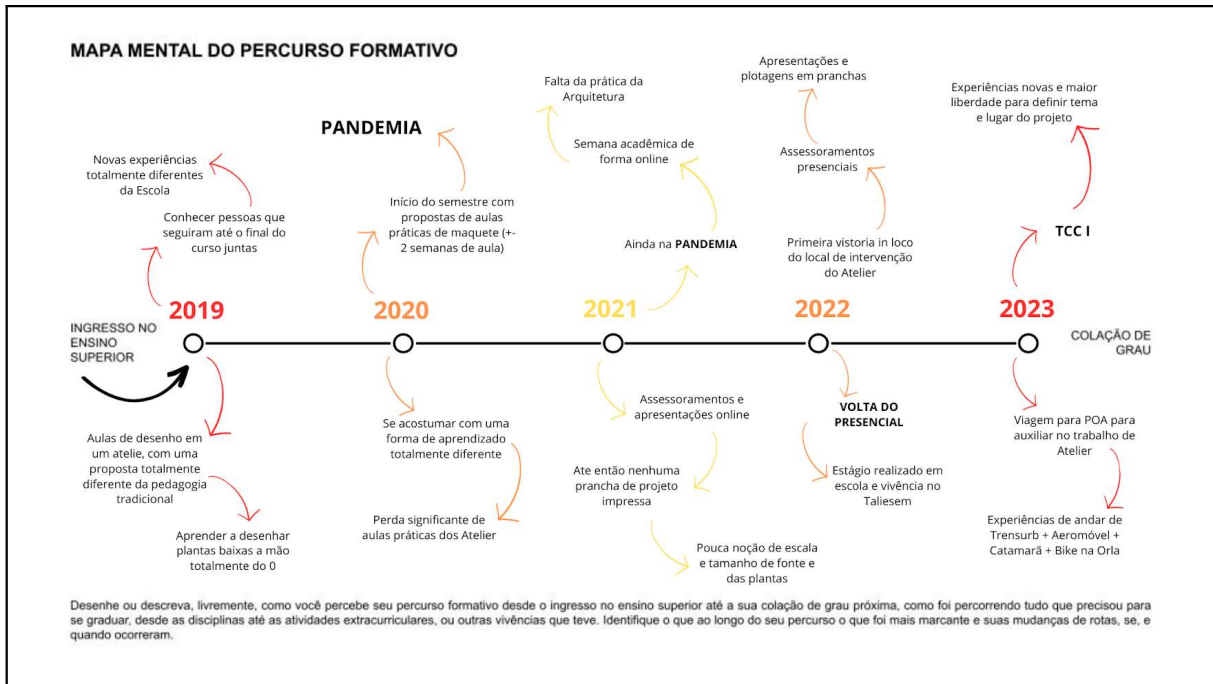
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A09ARQ



- 1 Identifica-se três períodos de adaptação, um para cada curso que ingressou, sendo 6 anos ao todo e dois para o curso que cola grau. A continuidade e interação se evidenciam somente no terceiro curso, com pequena interrupção pela falta de disciplinas na primeira IES. Identifica-se período positivo quando consegue a bolsa do PROUNI, negativo para a pandemia.
- 2 Momento de afiliação no terceiro curso somente. Identifica-se momentos marcantes em uma disciplina ainda no segundo curso que o faz optar pelo terceiro curso e pela troca de IES, pela troca de IES e o TCC.
- 3 Registra estágios de realização quando ingressa para o terceiro curso e na conclusão, feliz de ter vencido a trajetória, bem como a escolha do curso e ICES. Estágio de frustração pela falta de oferta de disciplinas na primeira IES, e era preciso cursar o máximo possível por causa da bolsa.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

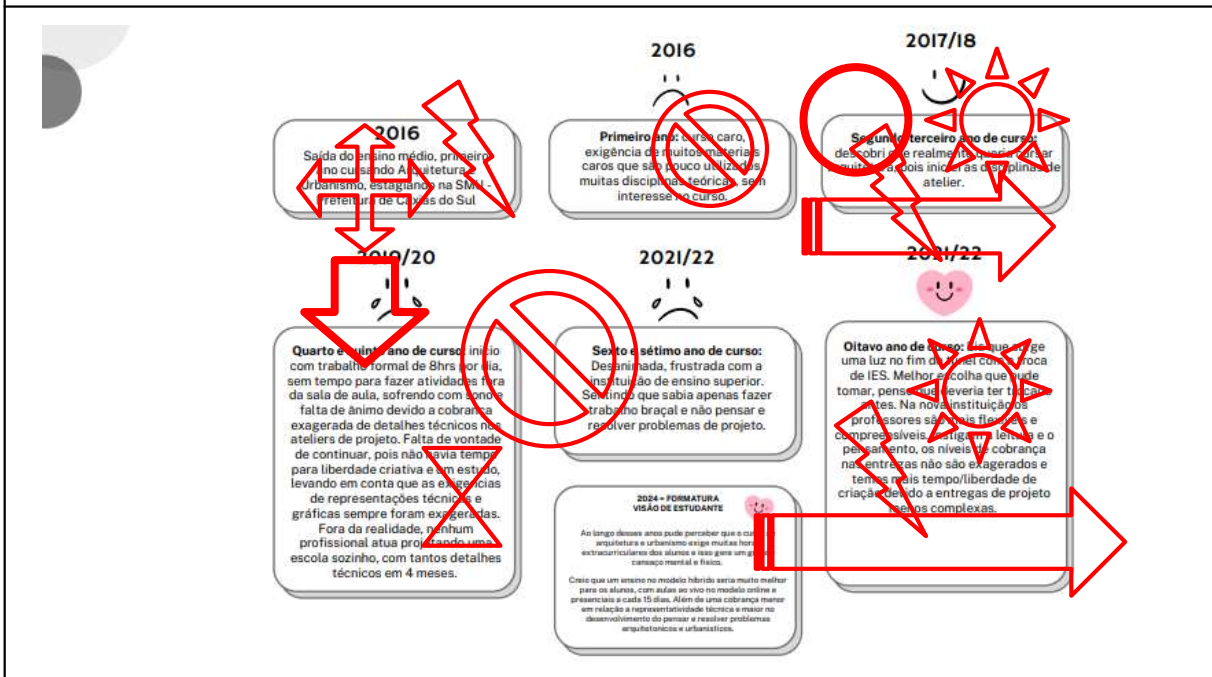
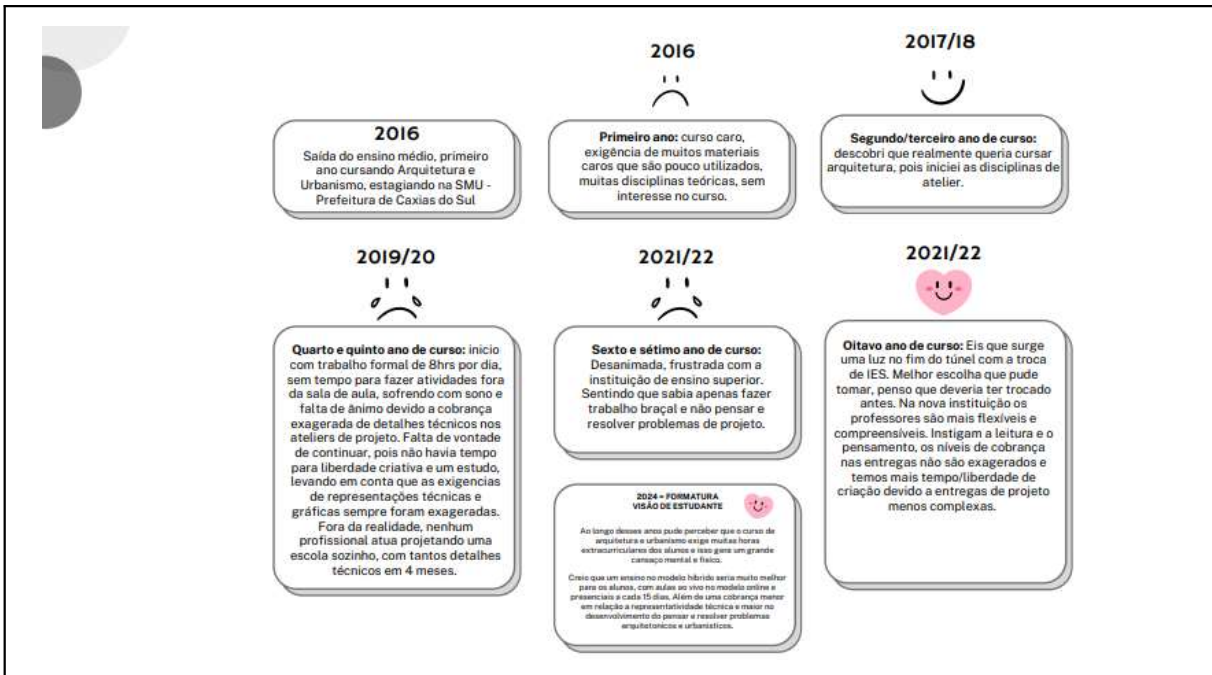
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A10ARQ



- 1 Identificam-se até dois anos de adaptação que segue em continuidade e interação na relação de aulas práticas com o conteúdo, interrompido pela pandemia, que obriga nova adaptação. A pandemia é registrada como um período negativo pela dificuldade imposta e pela falta de presencialidade.
- 2 Momento de afiliação no início do curso e na pandemia. Identificam-se muitos momentos marcantes, todos relacionados a atividades práticas, viagens de estudo, estágio, *Taliesem* e convívio com colegas. Não registra exaustão.
- 3 Registra estágios de realização no início, na volta da presencialidade e no fim do curso. Registra um estágio de frustração durante a pandemia por não poder aproveitar todo potencial do ensino presencial.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

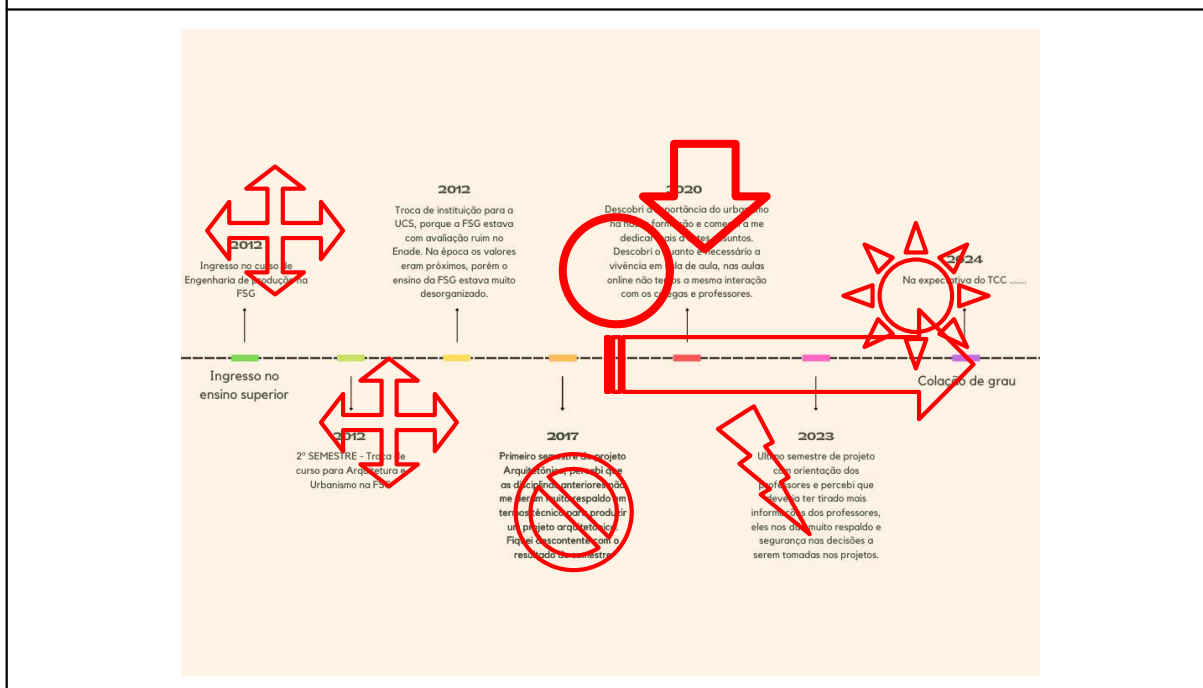
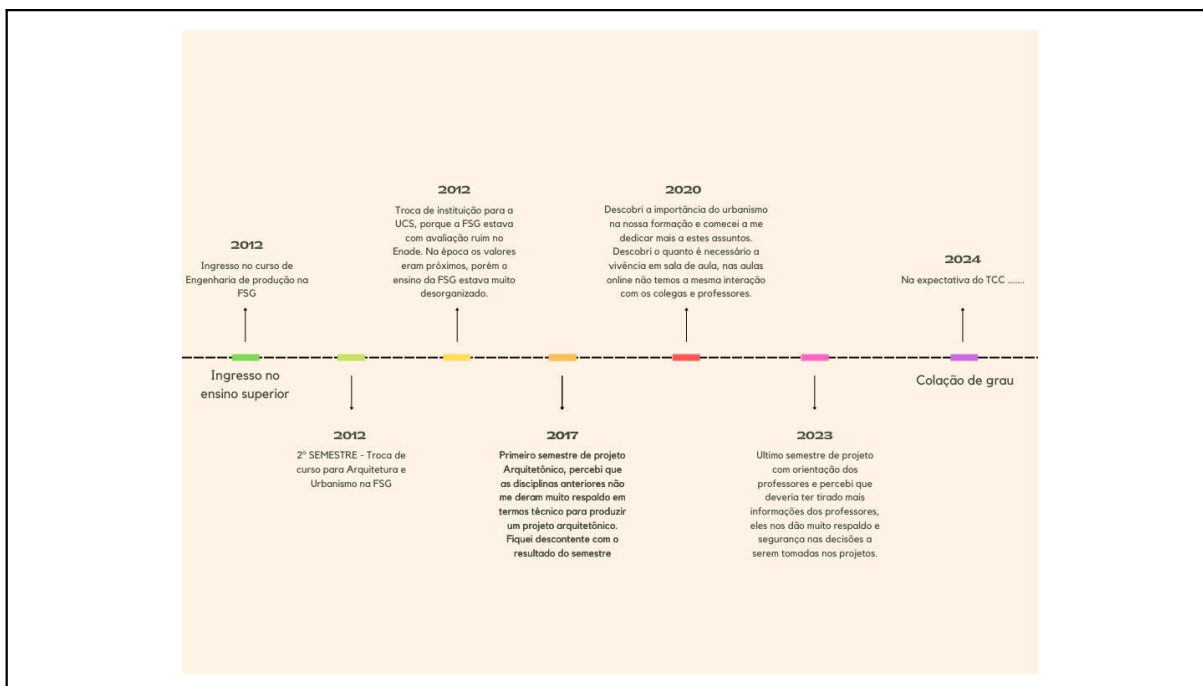
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A11ARQ



- 1 Identificam-se até dois anos de adaptação que segue em continuidade e interação, interrompida pela frustração na IES, que retorna após ingresso na ICES. Identifica-se período negativo pela carga horária do trabalho.
- 2 Momento de afiliação demora um pouco. Identifica-se momento marcante em disciplina prática e pela troca para ICES. Registra exaustão por conciliar excesso de carga de trabalho acadêmico.
- 3 Registra estágio de realização quando ingressa nos projetos e no final, que inclui a felicidade pela troca para a ICES. Identifica-se dois estágios de frustração pela falta de sentido nas disciplinas e excesso de cobrança, sendo o segundo bem extenso.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A12ARQ

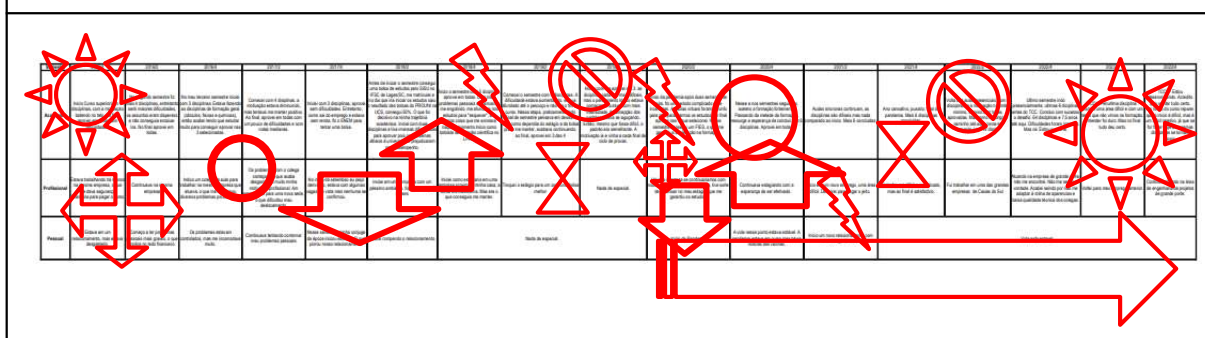


- 1 Identificam-se duas adaptações, com oito anos ao todo. A continuidade e interação se evidenciam mais tarde, durante a pandemia. Identifica-se período negativo na pandemia, pela falta de convívio.
- 2 Momento de afiliação demora bastante, e acontece junto com as aulas síncronas. Identifica-se momento marcante em uma disciplina de atelier.
- 3 Registra estágio de realização também perto do final do curso e inclui dificuldades a serem vencidas na trajetória. Identifica-se período de frustração pela falta de sentido das disciplinas.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A01ENG

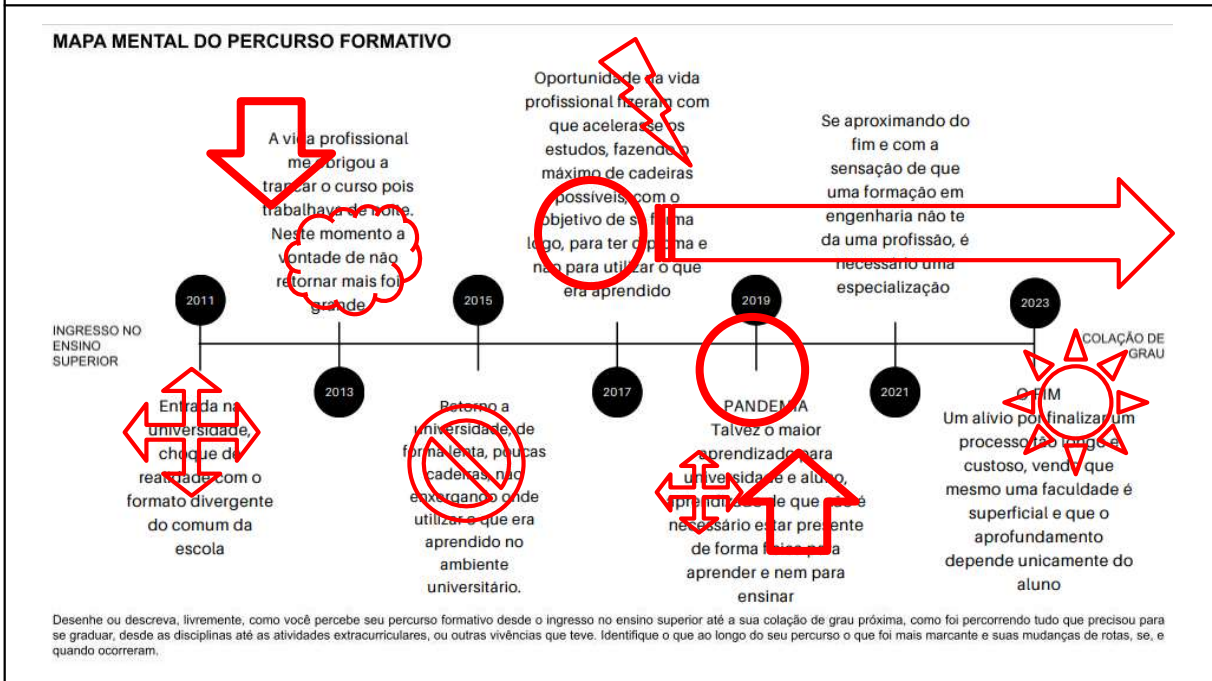
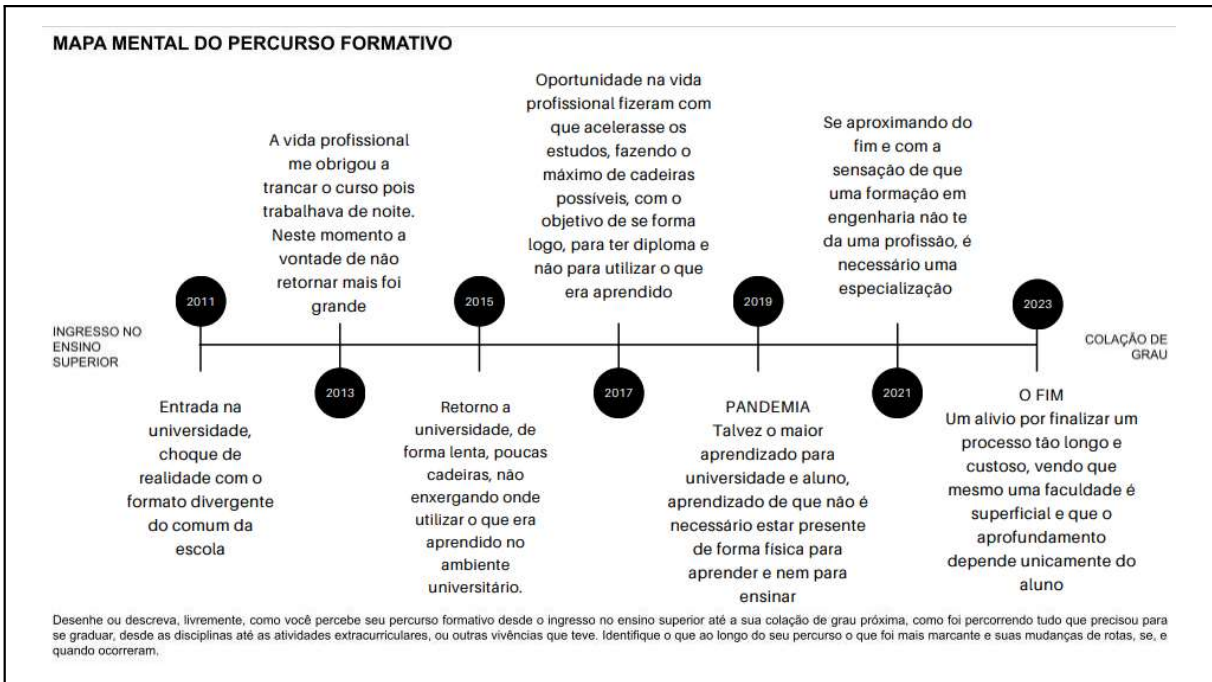
Semestre	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032	2033	2034	2035	2036
Experiências	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2020. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2021. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2022. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2023. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2024. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2025. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2026. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2027. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2028. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2029. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2030. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2031. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2032. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2033. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2034. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2035. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.	Atividades acadêmicas e extracurriculares, incluindo o estágio em 2036. Trabalho em grupo e projetos de pesquisa.
Perceções	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.	Adaptação ao curso e ao ambiente acadêmico.



- 1 Identificam-se em torno de dois anos de adaptação e uma segunda adaptação na pandemia. A continuidade e interação se evidenciam mais tarde. Identifica-se período negativo com trabalho e vida pessoal; positivos quando consegue a bolsa e, na pandemia, por poder estudar mais.
- 2 Momento de afiliação é mais no início e outro na pandemia. Identifica momentos marcantes no LPRa, ao perceber sentido nos padrões das disciplinas e com a vida pessoal. Registra exaustão no retorno à presencialidade.
- 3 Registra estágios de realização no ingresso e também no final do curso e inclui dificuldades a serem vencidas na trajetória; a realização é mais um resultado. Identifica-se estágios de frustração por problemas variados que se evidenciam no curso.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

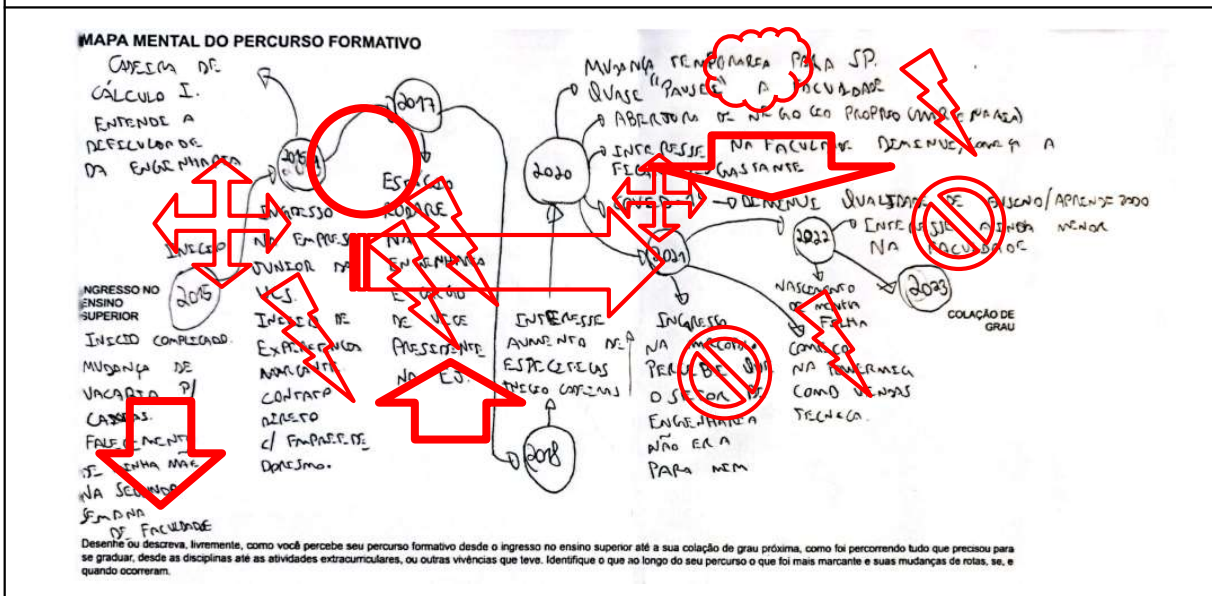
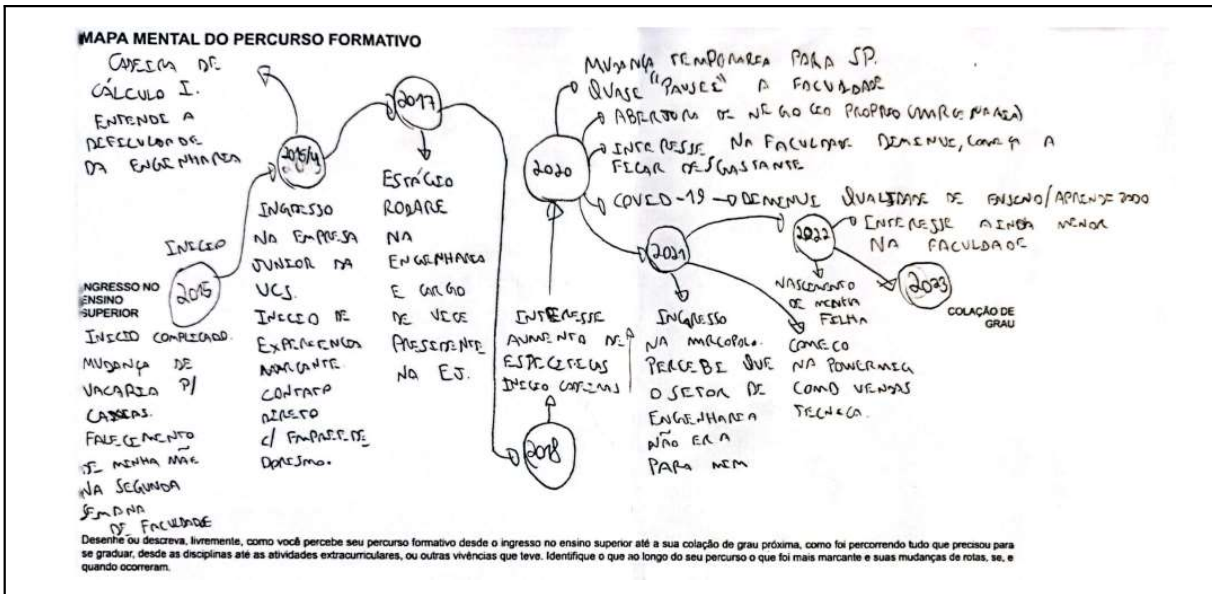
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A03ENG



- 1 Identificam-se em torno seis anos de adaptação, e, seguida mais um pela pandemia. A continuidade e interação se evidenciam, então, mais tarde. Registra período de dissociação por causa do trabalho. Identifica-se período negativo pelo excesso de trabalho e positivo pela pandemia, que lhe dá mais autonomia.
- 2 Momento de afiliação tardio e logo em seguida nova afiliação na pandemia. Registra momento marcante no trabalho.
- 3 Registra estágio de realização também perto do final do curso, mais como o fim da jornada que pela realização em si. Registra estágio de frustração por não ver sentido nas disciplinas.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

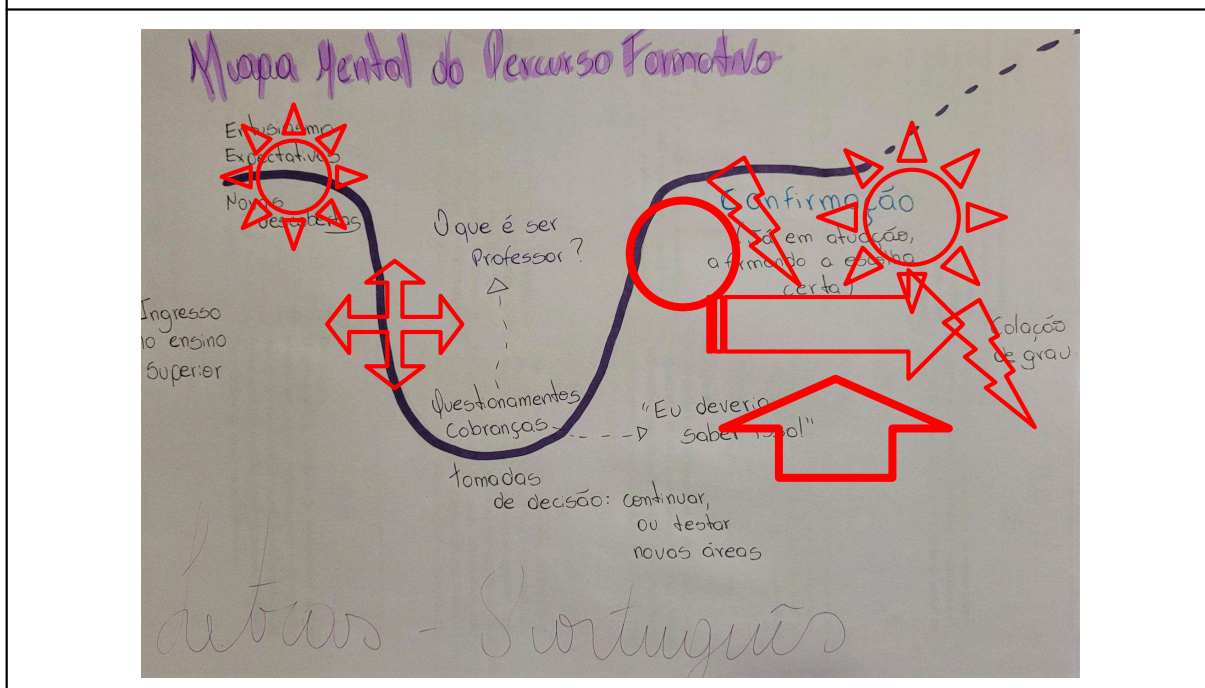
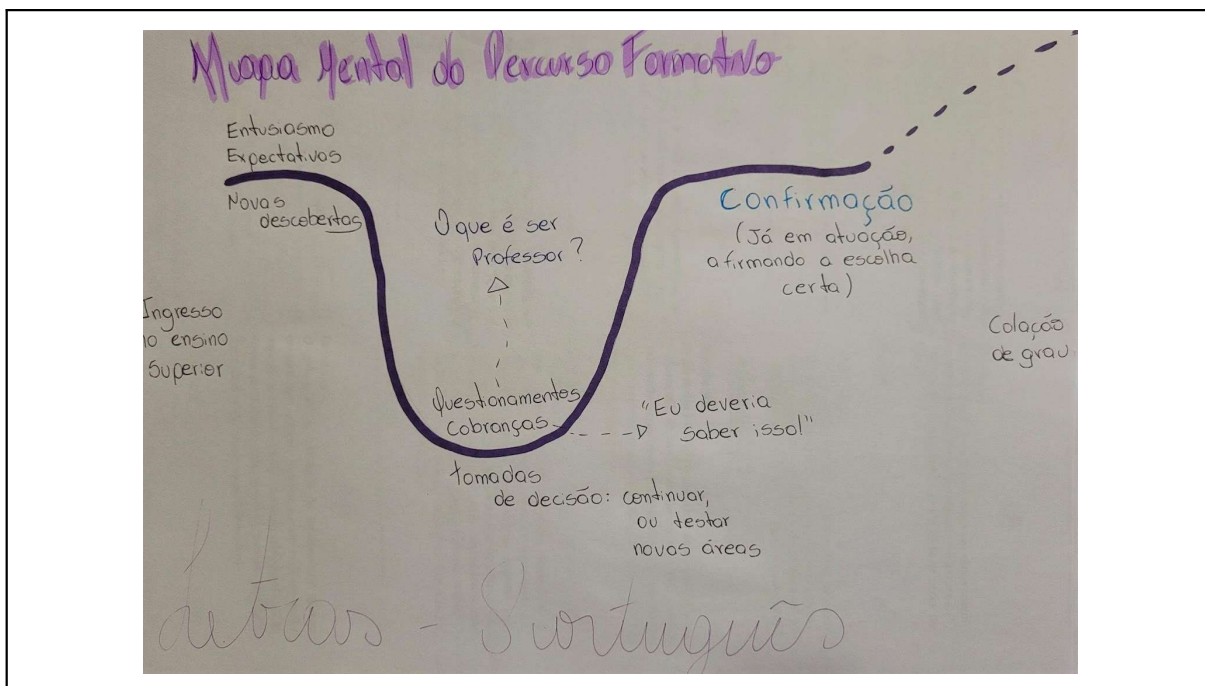
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A04ENG



- 1 Identificam-se em torno um ano de adaptação que segue em continuidade e interação, interrompido por um segundo período de adaptação na pandemia que interrompe a continuidade e interação. Chega a um pequeno período de dissociação por causa de uma mudança de cidade. Períodos negativos de esfera pessoal e trabalho.
- 2 Momento de afiliação no início, sem afiliação na pandemia que leva a frustração. Identifica-se ponto marcante na empresa-júnior, em assumir a vice-presidência da empresa-júnior, no estágio e nascimento da filha.
- 3 Não registra estágio de realização nem no final, como alívio ou algo assim. Registra estágios de frustração por não se afiliar ao mundo profissional e perder sentido cursar as disciplinas.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

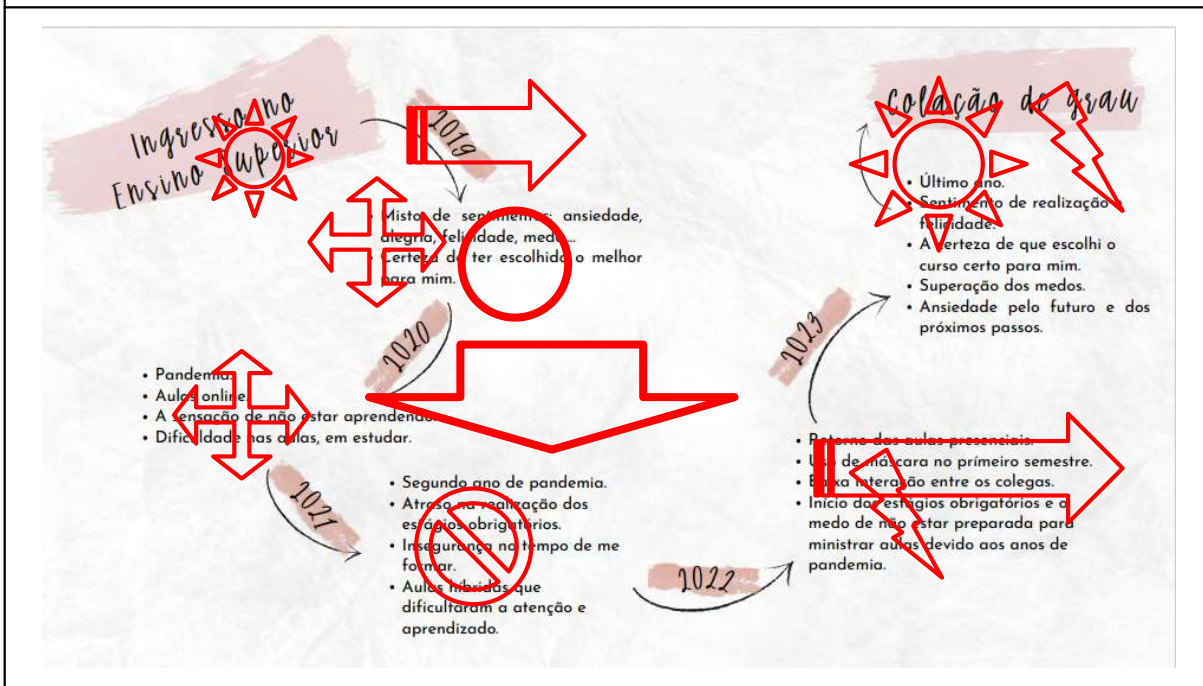
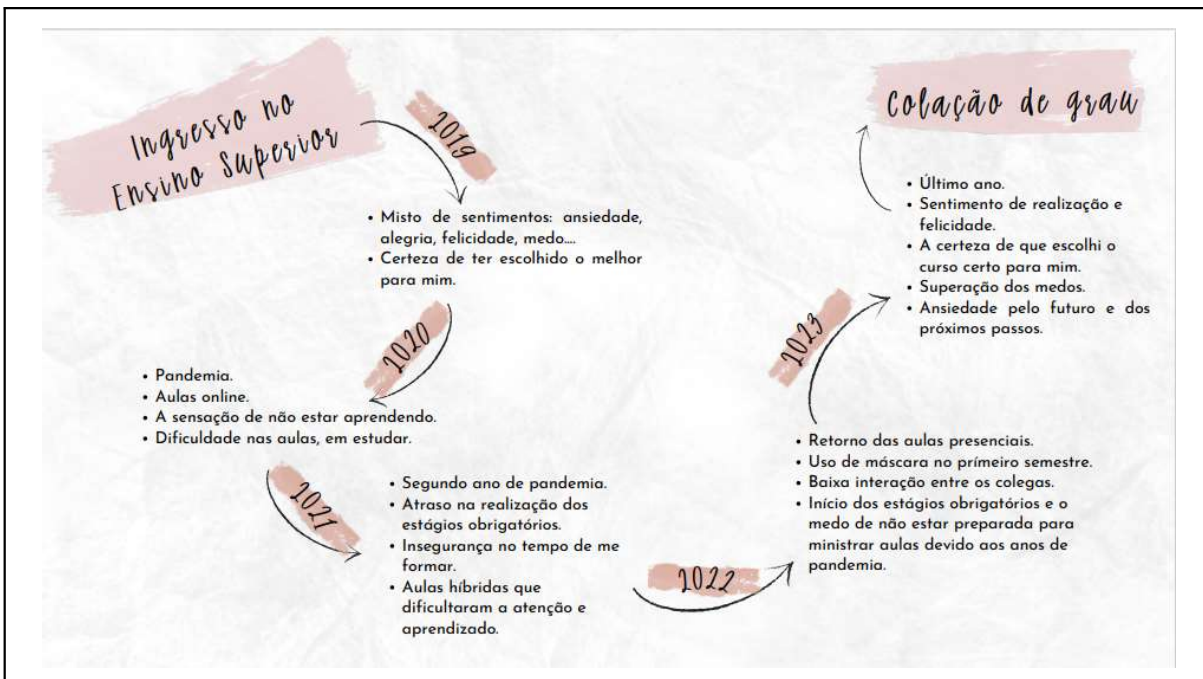
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A02LET



- 1 Registra uma adaptação mais longa que segue em continuidade e interação. Registra período positivo no trabalho.
- 2 Momento de afiliação mais tarde. Momentos marcantes com trabalho na área e conclusão.
- 3 Registra estágios de realização no início e quando inicia a trabalhar até o final do curso e inclui dificuldades a serem vencidas na trajetória.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do acadêmico A03LET



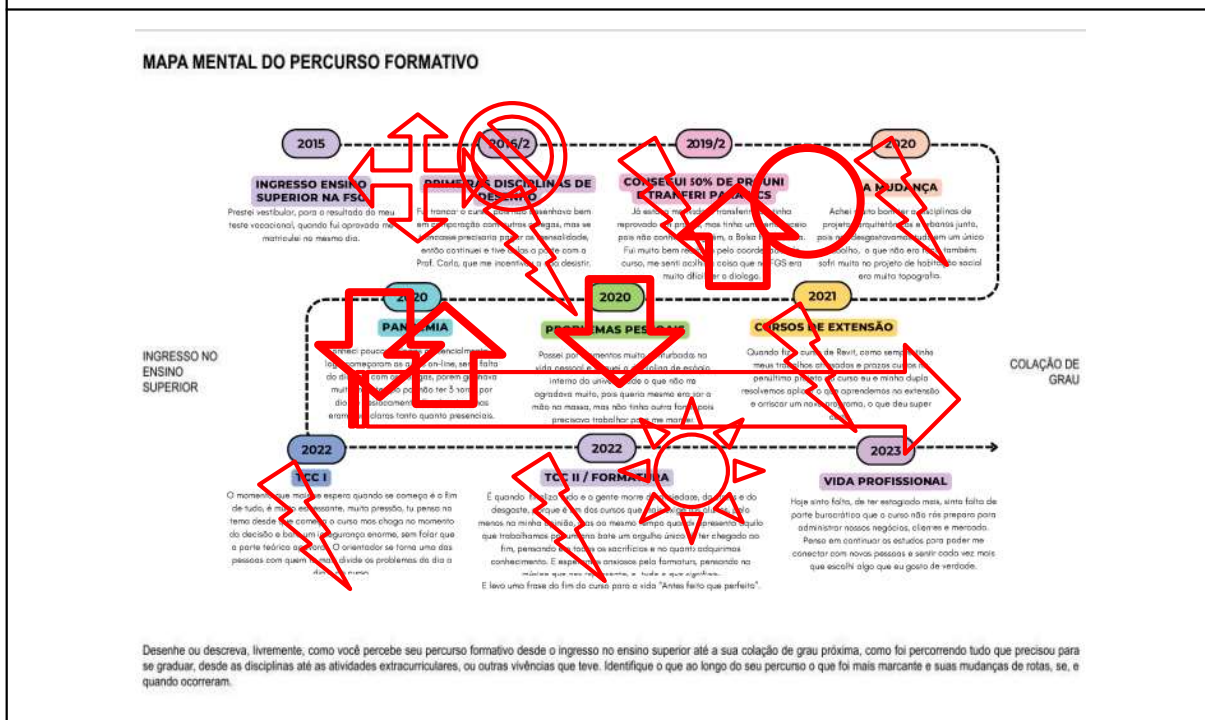
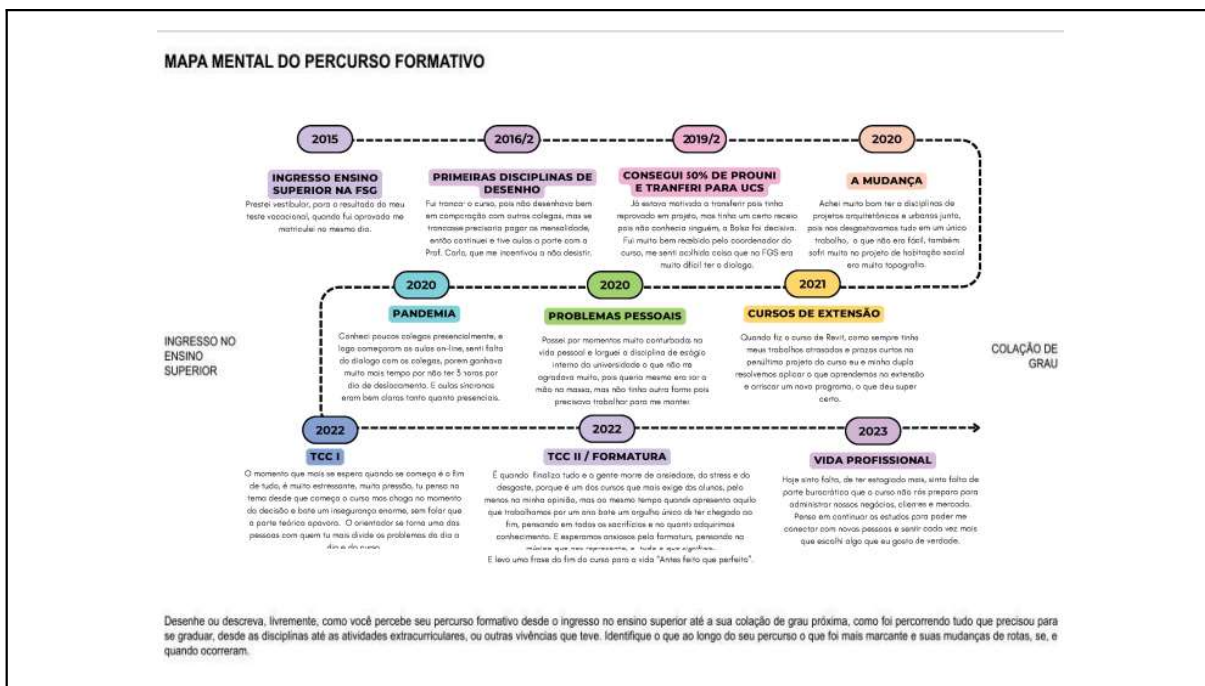
1 Identificam-se em torno de um ano de adaptação, segue em continuidade e interação A pandemia interrompe e nova adaptação. Somente após o final completo da pandemia, retoma continuidade e interação, por isso, período negativo na pandemia.

2 Identifica-se momento de afiliação bem no início e não afilia na pandemia. Momento marcante nos estágios e conclusão.

3 Registra estágios de realização no início e no final do curso e inclui dificuldades a serem vencidas na trajetória. Registra estágio de frustração na pandemia pela falta de presencialidade.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

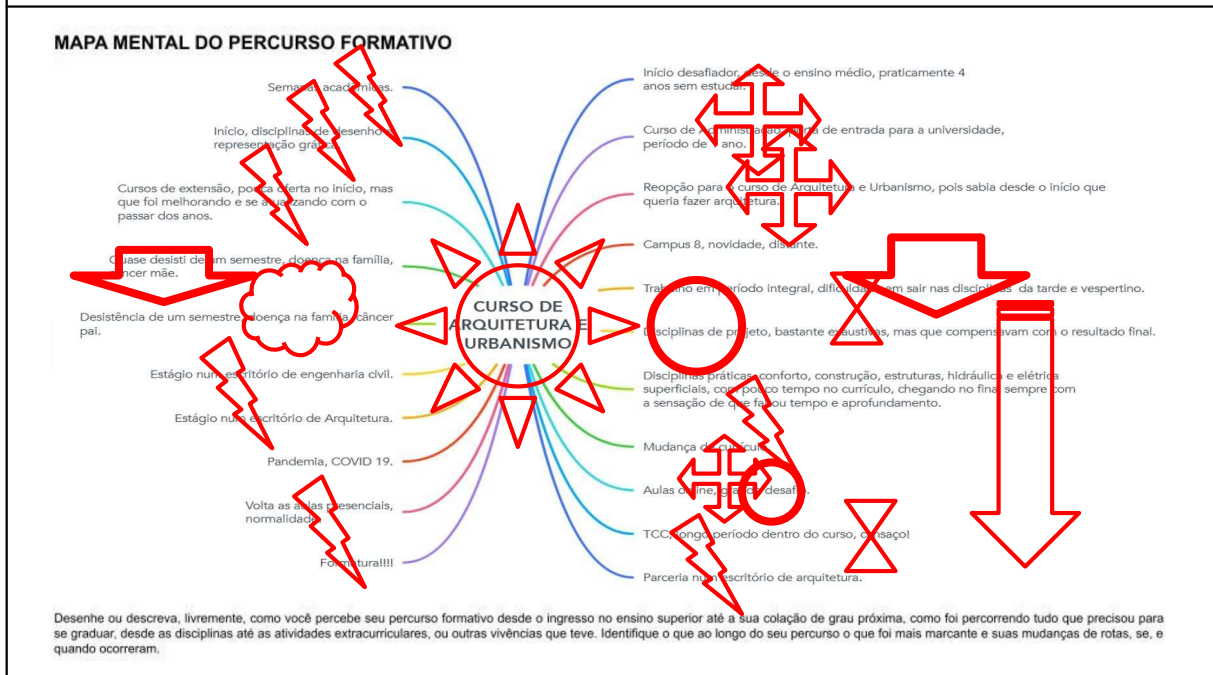
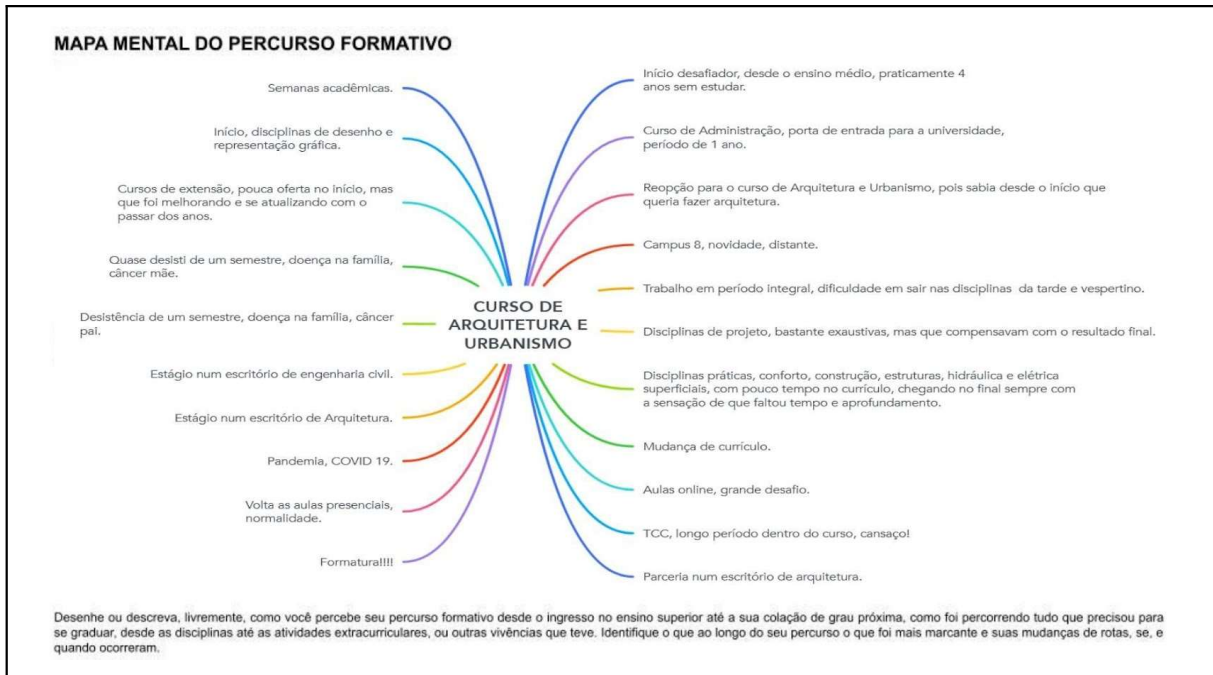
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do egresso A01ARQ



- 1 Identificam-se em torno de quatro anos de adaptação, então segue em continuidade e interação. Períodos positivo pela bolsa e na pandemia por não ter deslocamento. Negativos pela falta de presencialidade na pandemia e situações pessoais.
 - 2 Momento de afiliação mais tarde. Registra momentos marcantes pelo apoio de professores, coordenador, ateliers integrados, cursos de extensão e os TCCs.
 - 3 Registra estágio de realização também perto do final do curso e inclui dificuldades a serem vencidas na trajetória. Identifica-se um estágio de frustração no início do curso na primeira IES.
- Observa-se já a reflexão profissional observando as lacunas no percurso. Os primeiros quatro anos de adaptação ocupam três fragmentos, depois da afiliação, já na ICES, os quatro anos seguintes ocupam 7 fragmentos.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

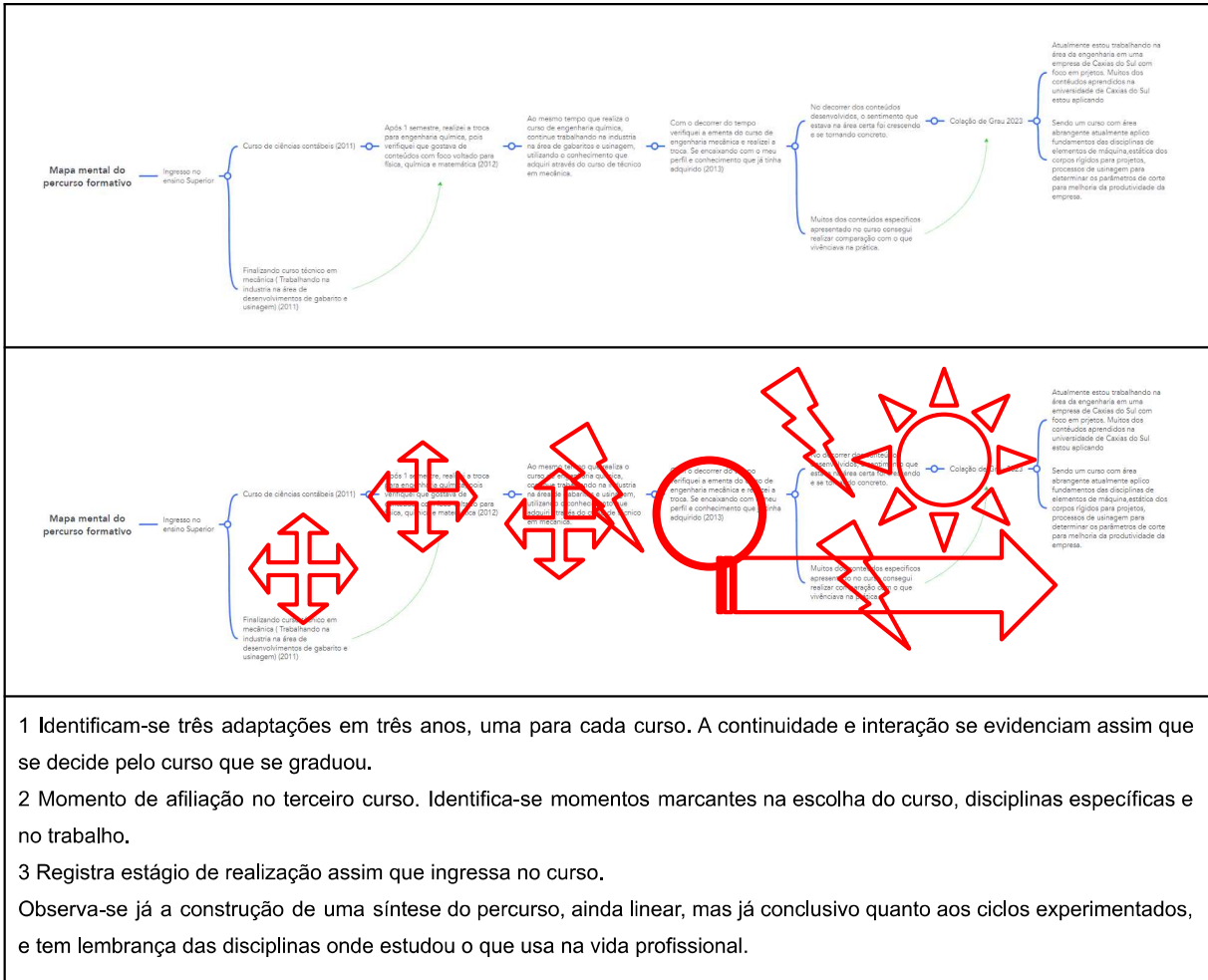
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do egresso A02ARQ



- 1 Identificam-se duas adaptações, mas no curso que se graduou é rápida. Outra adaptação na pandemia. A continuidade e interação segue os períodos de adaptação. Registra período negativo por doença na família e trabalho de tempo integral.
 - 2 Momento de afiliação rápida no curso que graduou. Identifica-se muitos momentos marcantes, nos estágios, disciplinas práticas, cursos de extensão, parceria profissional e formatura. Registra exaustão com a carga de trabalho profissional e acadêmica.
 - 3 Registra estágio de realização com o curso, que inclui todas as dificuldades a serem vencidas na trajetória. A pandemia pode ter sido um estágio de frustração, mas não se pode concluir isso.
- Observa-se que o egresso já faz praticamente um ícone mental, não um mapa. A síntese do que percorreu já está sendo percebida com mais clareza do todo - realização em ter se tornado um profissional e o curso que o permitiu, e as partes - os inúmeros fragmentos que vivenciou para tal, com a reflexão profissional observando as lacunas no percurso.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

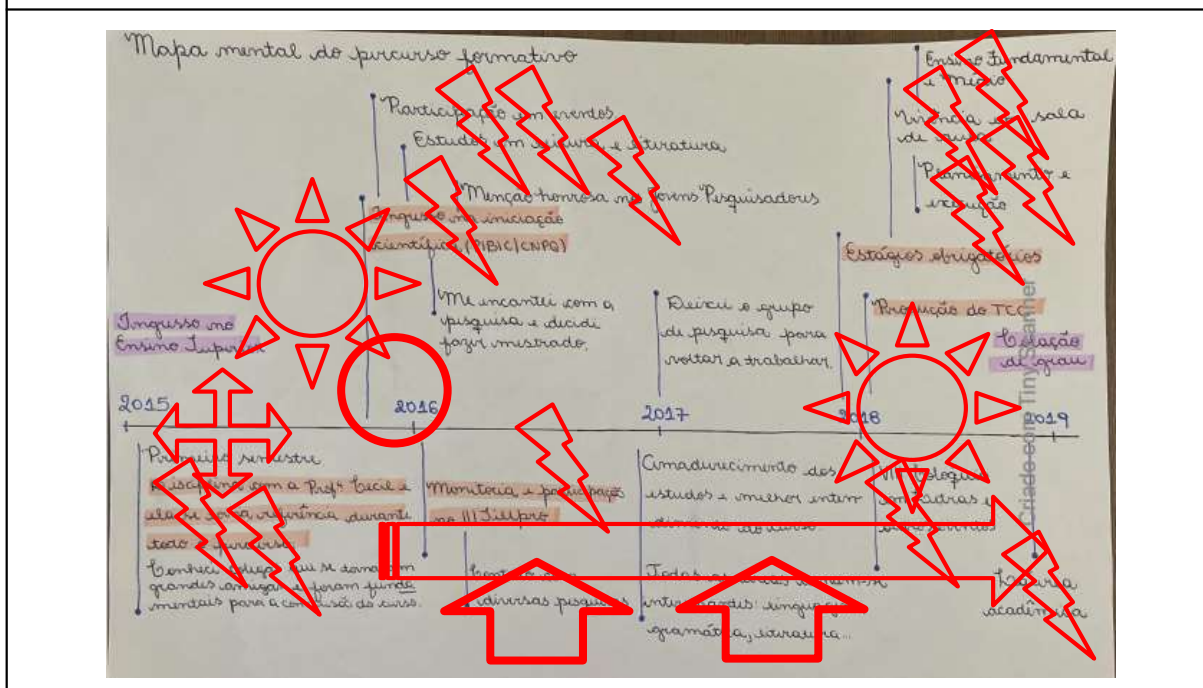
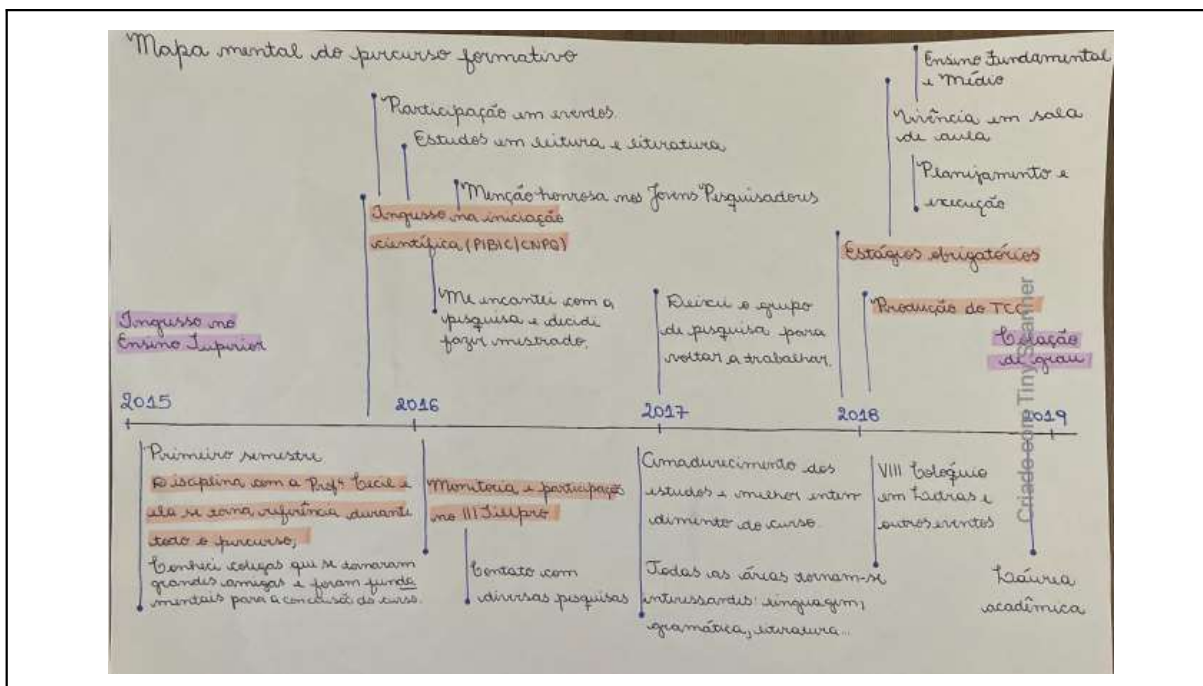
Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do egresso A01ENG



- 1 Identificam-se três adaptações em três anos, uma para cada curso. A continuidade e interação se evidenciam assim que se decide pelo curso que se graduou.
 - 2 Momento de afiliação no terceiro curso. Identifica-se momentos marcantes na escolha do curso, disciplinas específicas e no trabalho.
 - 3 Registra estágio de realização assim que ingressa no curso.
- Observa-se já a construção de uma síntese do percurso, ainda linear, mas já conclusivo quanto aos ciclos experimentados, e tem lembrança das disciplinas onde estudou o que usa na vida profissional.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: mapa mental do percurso formativo do egresso A01LET



- 1 Identificam-se em torno um ano de adaptação que segue em continuidade e interação. Identifica-se um período positivo pela bolsa de iniciação à pesquisa e depois no trabalho, que faz amadurecer.
 - 2 Momento de afiliação rápida. Registra muitos momentos marcantes no curso, com professores, colegas, monitoria, grupos de pesquisa, atividades, TCC e a lâurea acadêmica, além do estágio.
 - 3 Registra estágio de realização no início e final do curso.
- Observa-se já uma narrativa mais conclusiva da sua experiência ao longo do curso e a relação quando inicia a vida profissional, onde emerge uma nova relação entre a egressa e o curso.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

APÊNDICE D – FICHAS DE ANÁLISE COMPARATIVA DO PERCURSO FORMATIVO E IMAGEM MENTAL DOS ACADÊMICOS

Para construir os percursos formativos e evidenciar como a mobilidade e a possibilidade de ir aproveitando disciplinas impactam na trajetória, primeiro se construiu um gráfico com o estudo de currículo de cada um, observando os seguintes procedimentos:

- a) Análise do estudo de currículo do estudante
 - i) Identificação das disciplinas cursadas por semestre, considerando a carga horária.
 - ii) Identificação das disciplinas aprovadas, reprovadas e aproveitadas.
- b) Elaboração do gráfico em escala, com a dimensão do tempo em semestre, disciplinas e carga horária.
- c) Análise e registro dos percursos efetivos, com número de currículos, cursos e IES que o estudante esteve e tempo em semestres em cada um deles.

Tais informações foram extraídas das bases de dados da universidade – SISACAD e AVA – que têm os históricos dos estudantes na ICES. Histórico de outras instituições também ficam na base de dados, podendo ser acessados, se necessário, porém o percurso detalhado é o na instituição que está se graduando, que terá o PEC concluído.

As disciplinas foram organizadas no gráfico do seguinte modo:

- a) O tempo é estruturado por semestre no eixo horizontal, como na grade curricular. É uma linha do tempo, sendo um semestre por coluna.
- b) Um eixo horizontal no centro divide carga horária com aprovação, para cima, e reprovação, para baixo. Isso registra no gráfico a percepção de realização ou frustração.
- c) O eixo central traz a totalidade do número de horas matriculadas, as aprovadas e as reprovadas.

- d) Os aproveitamentos ficaram na parte superior, sem carga horária computada, pois elas já foram cursadas. Ficar acima e em branco é para que o registro no gráfico não pese na carga efetivamente cursada no semestre e mostre o ganho de disciplinas que teve. Isso, na percepção, importa muito, pois, principalmente em trocas de currículo, esse ganha e perde tem impactos variados nos estudantes.
- e) As disciplinas aprovadas foram colocadas empilhadas, dando a sensação da carga horária que o estudante carregou no semestre, na seguinte ordem:
 - i) Pelo semestre previsto na grade curricular, do primeiro ao último, para evidenciar como a grade estava sendo cumprida, ou não, como previsto no PEC.
 - ii) Pela natureza da disciplina, de Formação Geral (FG), depois Formação Básica (FB) e então Formação Específica (FE), para evidenciar quanto os estudantes estavam experimentando conteúdos do curso, o que dava mais possibilidades de momentos marcantes.
 - iii) Pelo código da disciplina, seguindo sua numeração da menor para a maior, aqui, apenas para organização do gráfico.
 - iv) Recebem a cor pelo currículo ou curso, sendo cinza para outros cursos, e em tons de amarelo, laranja e vermelho, para outros currículos no mesmo curso.
 - v) Para diferenciação, em tons mais claros para FB, intermediários para FB e escuros para FE.
- f) As disciplinas reprovadas ficaram em tons bem escuros para dar o contraste.
- g) Depois, foram registrados dados da carga horária de cada disciplina para as totalizações. Isso foi feito em escala, ficando uma célula para o referente a 10h de carga horária. Assim, uma disciplina de 80h ficou com 8 células de altura, enquanto uma de 40h, com 4. Isso foi possível porque, na universidade em estudo, as disciplinas sempre têm horas em múltiplos de 10, não existe uma disciplina com 72h, por exemplo. E, em aproveitamentos, por transferências, mesmo que na IES de origem tenham disciplinas com um número de horas mais fracionado, para o

aproveitamento se ajustar ao PEC do curso e as horas que sobrarem, ou são aproveitadas para atividades complementares (não analisadas no gráfico) ou descartadas.

h) Depois foram registrados dados referentes aos aproveitamentos, para evidenciar como aconteceram:

- i) Se a disciplina foi aproveitada depois, recebeu uma seta para frente (\rightarrow).
- ii) Se a disciplina foi aproveitada no mesmo semestre, como uma eletiva ou optativa de Formação Geral, recebeu uma seta para cima (\uparrow).
- iii) Se a disciplina foi aproveitada (registrada acima e em branco) e o aproveitamento era anterior, ela recebeu uma seta para trás (\leftarrow).
- iv) Se a disciplina foi aproveitada (registrada acima e em branco) e o aproveitamento ocorreu no mesmo semestre, ela recebeu uma seta para baixo (\downarrow).
- v) As disciplinas com reprovação foram organizadas de modo a manter alinhadas as disciplinas cursadas mais de vez, evidenciando a dificuldade em aprovação, ou desmotivação para cursar.

i) Nas disciplinas reprovadas, ainda se registraram:

- i) Quando reprovou e matriculou-se de novo com mais uma reprovação, recebeu uma seta larga para frente (\Rightarrow).
- ii) Quando reprovou e matriculou-se de novo e conseguiu a aprovação, recebeu uma diagonal para cima (\nearrow).
- iii) Quando reprovou e desistiu de cursar novamente, recebeu um símbolo negação (\otimes).

j) Quando foi efetivada a troca de currículo ou curso, anotou-se a totalização de horas em uma caixa no semestre em que ocorreu.

Seguem as fichas de análises comparativas. Por conveniência, apresenta-se aqui uma amostra dos percursos e suas análises comparativas, observando pelo menos uma de cada curso, uma de cada tipo de padrão de estrutura de suporte e de padrão recorrente de mapa mental do percurso formativo, como no quadro a seguir.

**Quadro de cruzamento entre tipos de estruturas de suporte e padrões
recorrentes dos mapas mentais do percurso formativo**

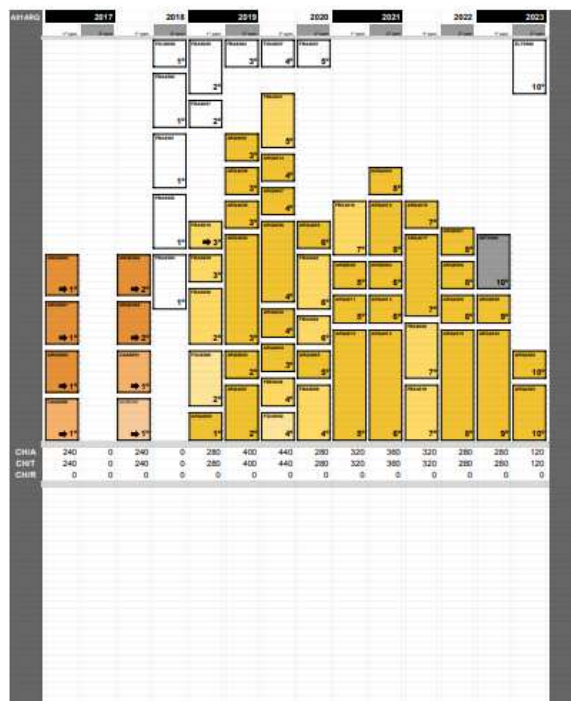
	Fragmentos	Fragmentos e linhas	Fragmentos e grade	Fragmentos, linhas e grade
Afiliação e realização já no início do curso	A03LET	A02ARQ A04ARQ A10ARQ		
Afiliação nos primeiros anos e realização mais para o final do curso	A06ARQ A02ENG	A02LET	A11ARQ	A03ARQ
Afiliação nos primeiros anos e realização como resultante	A01ARQ	A04ENG	A01ENG	
Dificuldade de afiliação e realização mais para o final do curso	A05ARQ A08ARQ	A01LET	A09ARQ	A07ARQ A12ARQ A03ENG

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

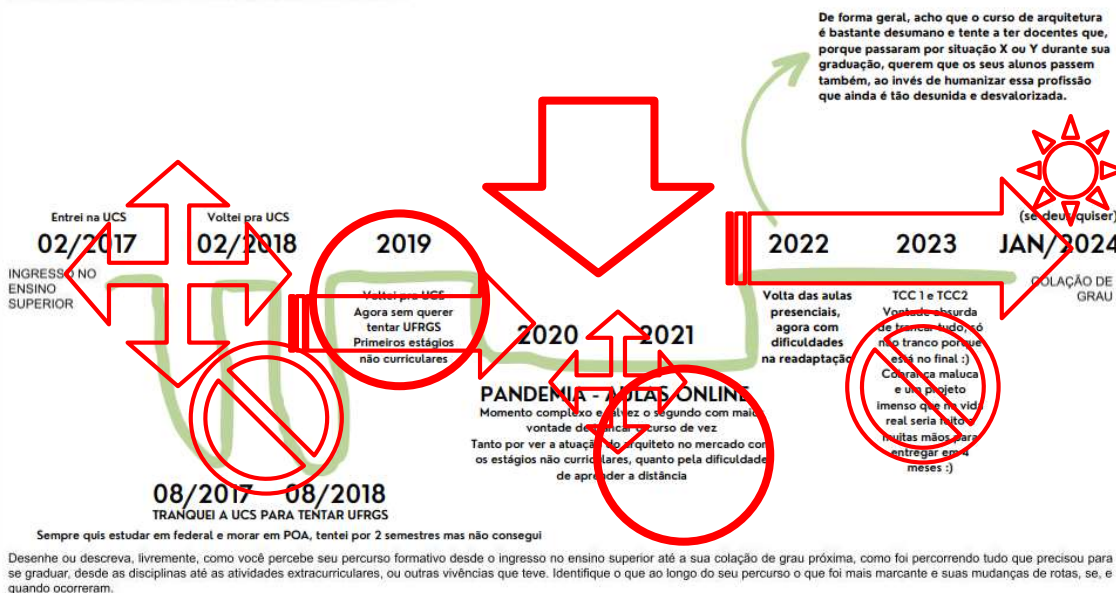
No quadro acima, estão destacados, em preto, os acadêmicos que, na sequência, vão ter apresentadas as fichas de análise comparativa completas, observado, assim, as com maior recorrência. Cada ficha ocupa duas páginas para poder apresentar todo conteúdo da análise: percurso formativo efetivo, mapa mental do percurso formativo, análise comparativa e relatório.

Assim, seguem as fichas de análise comparativa do percurso formativo e imagem mental dos acadêmicos dos acadêmicos A01ARQ, A02ARQ, A03ARQ, A08ARQ, A11ARQ, A02ENG, A03ENG, A01LET e A03LET.

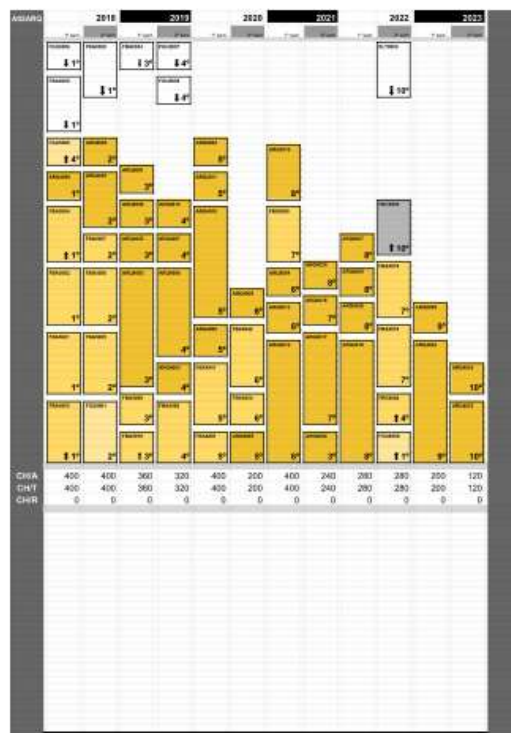
Ficha de análise: Comparativo do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A01ARQ



MAPA MENTAL DO PERCURSO FORMATIVO



Ficha de análise: Comparativo do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A02ARQ

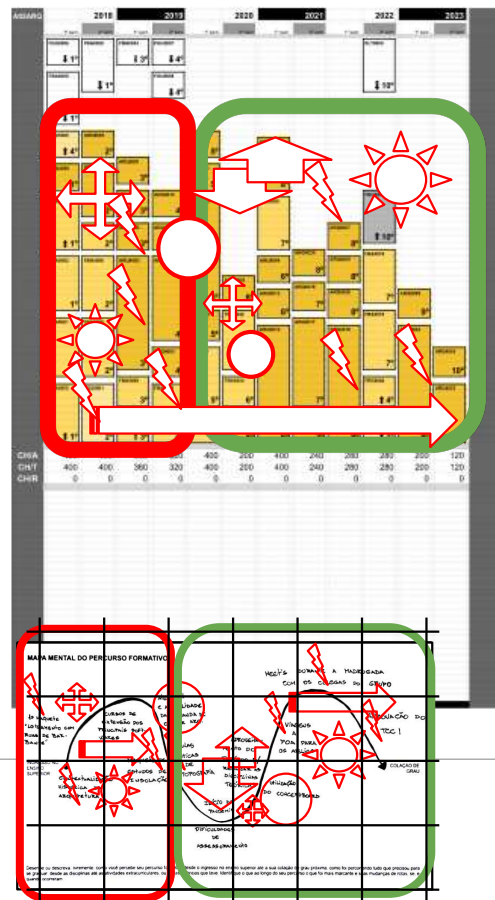


MAPA MENTAL DO PERCURSO FORMATIVO



Desenhe ou descreva, livremente, como você percebe seu percurso formativo desde o ingresso no ensino superior até a sua colação de grau próxima, como foi percorrendo tudo que precisou para se graduar: desde as disciplinas até as atividades extracurriculares, ou outras vivências que teve. Identifique o que ao longo do seu percurso o que foi mais marcante e suas mudanças de rotas, se, e quando ocorreram.

Percurso formativo na ICES



Registros fora da graduação

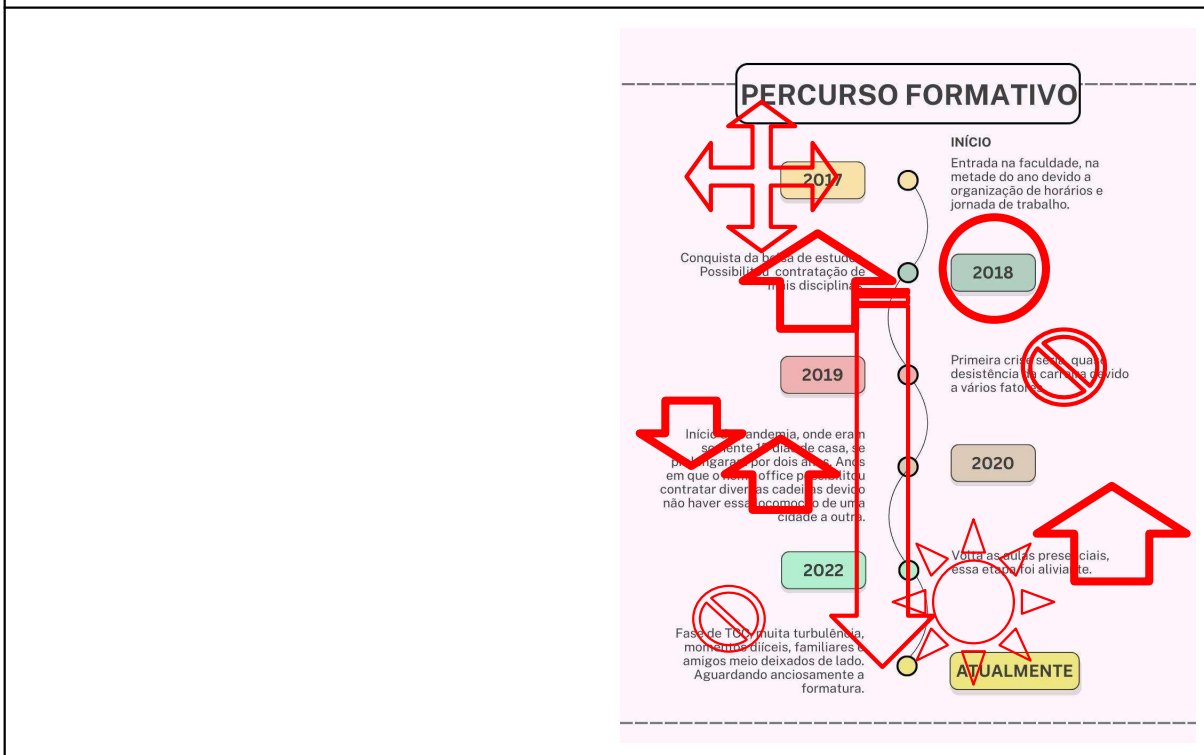
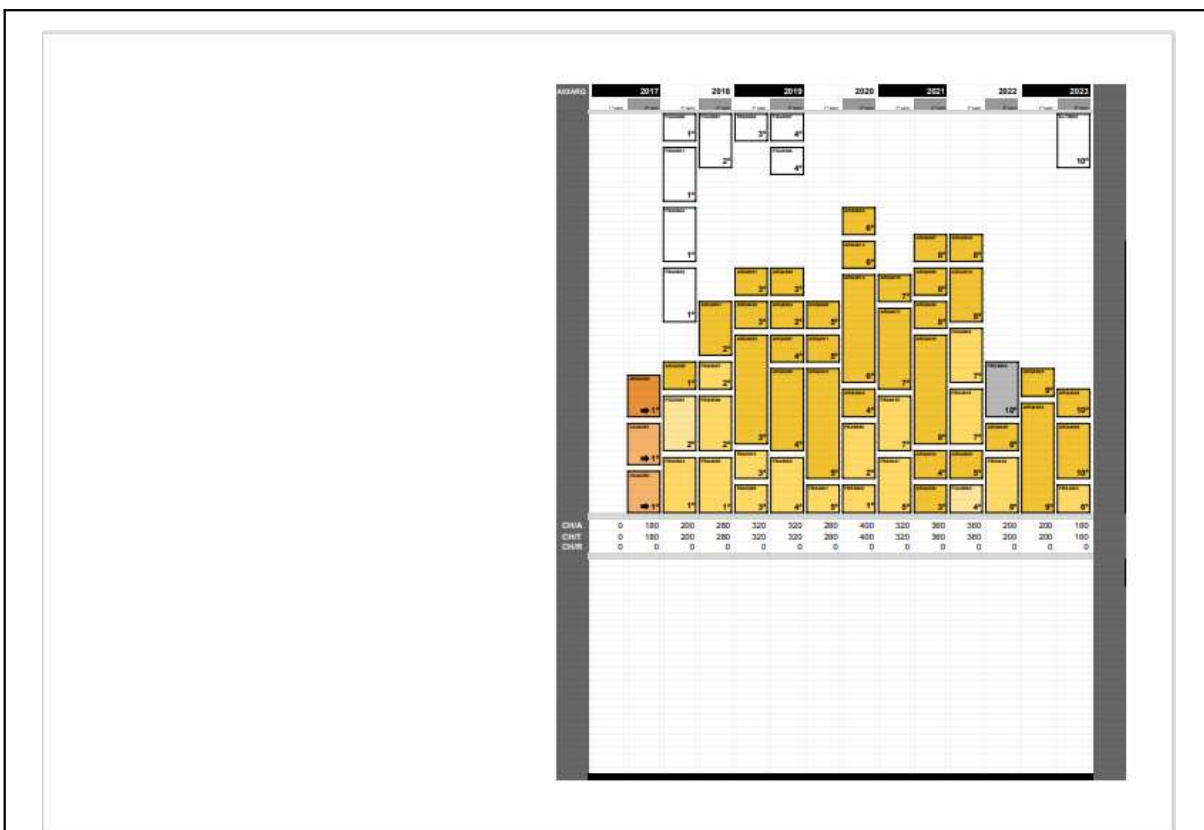
Mapa mental

Observa-se comparando o mapa mental com o percurso efetivo:

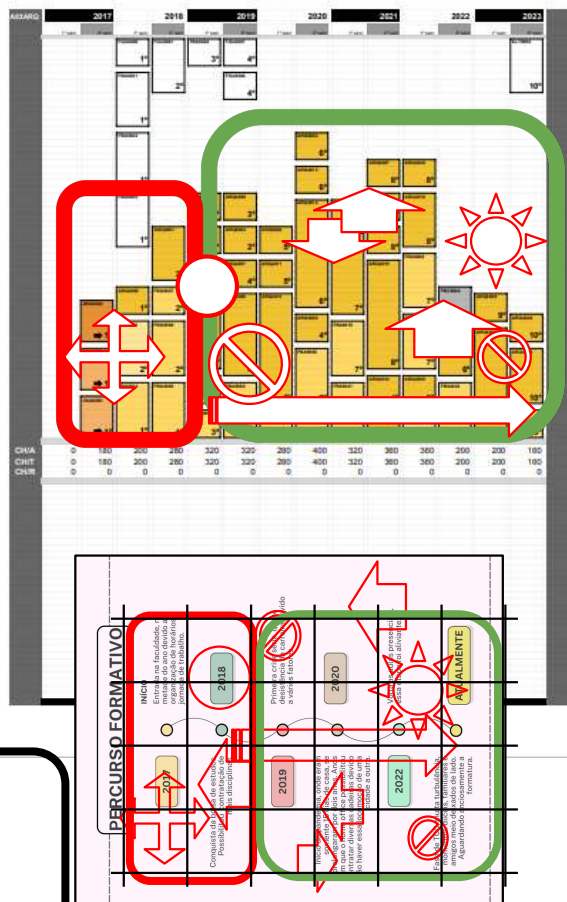
- a) A escala de percepção de tempo é similar:
 - i) O período de adaptação (tempo de estranheza) ocupa 8/24, em 4 semestres, com carga horária contratada similar, de 1.420h.
 - ii) Após a adaptação, são 8 semestres em continuidade e interação, com 2.120h contratadas e, no mapa, ocupa 16/24 do espaço. Mesmo que na imagem mental teria uma interrupção na continuidade e interação pela pandemia, se percebe que de fato o estudante consegue seguir.
 - iii) O período negativo e positivo da pandemia registra primeiro diminuição da carga horária e depois aumento em disciplinas teóricas, como na imagem mental.
- b) Os momentos marcantes antes de depois da pandemia, que ressalta a potência das aulas presenciais, e os meets com os colegas, que após a pandemia começam a fazer parte da vida acadêmica.
- c) O estágio de realização no início acontece pela experimentação rica e no final do curso pela volta da presencialidade, TCC e a formatura.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: Comparativo do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A03ARQ



Percurso formativo na ICES



Registros fora da graduação

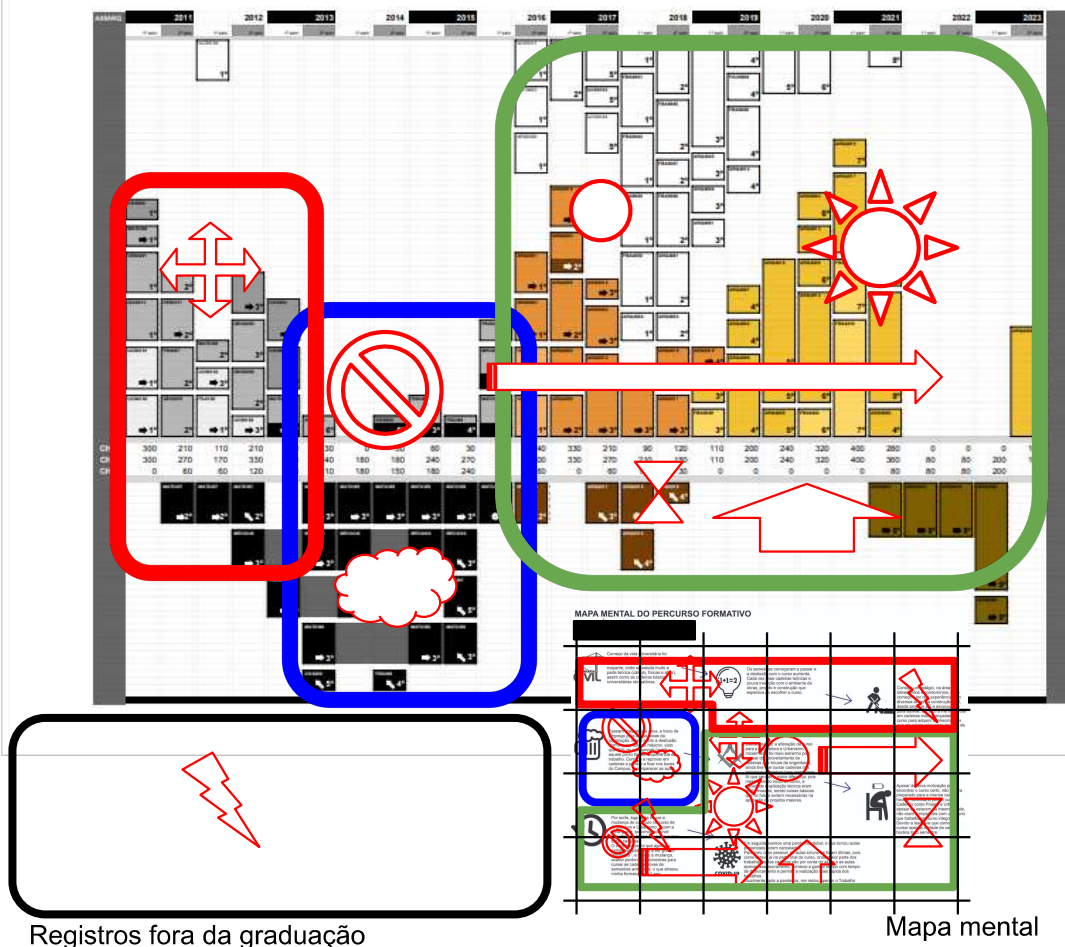
Mapa mental

Observa-se comparando o mapa mental com o percurso efetivo:

- a) A escala de percepção de tempo é similar:
 - i) O período de adaptação (tempo de estranheza) ocupa 8/24, em 3 semestres, com carga horária contratada similar, de 660h. Na imagem mental é superior à cronológica.
 - ii) Após a adaptação, são 10 semestres em continuidade e interação, com 2.920h contratadas e, no mapa, ocupa 16/24 do espaço.
 - iii) O período positivo da pandemia registra aumento da carga horária, como na imagem mental.
- b) Não registra momentos marcantes e o percurso é bem padrão, ou seja, aparentemente é congruente com a imagem do mapa, que foi um caminho para a formatura.
- c) O estágio de realização é o final do curso, que é marcado pela volta da presencialidade e a formatura.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Percurso formativo na ICES

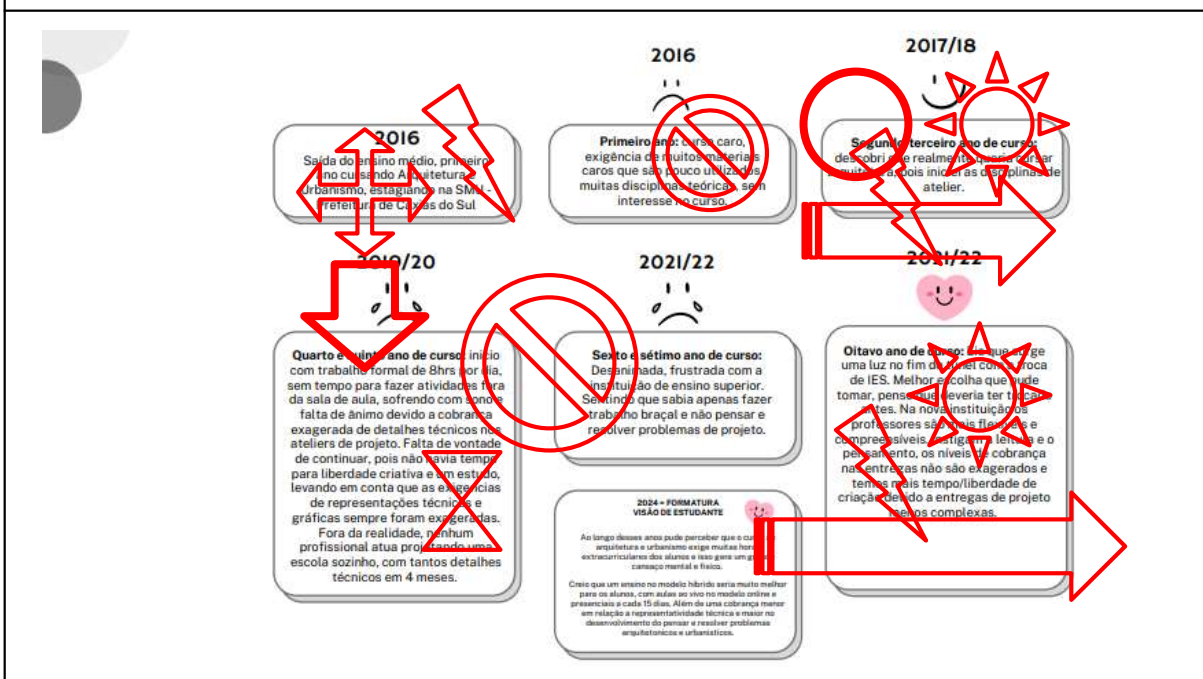
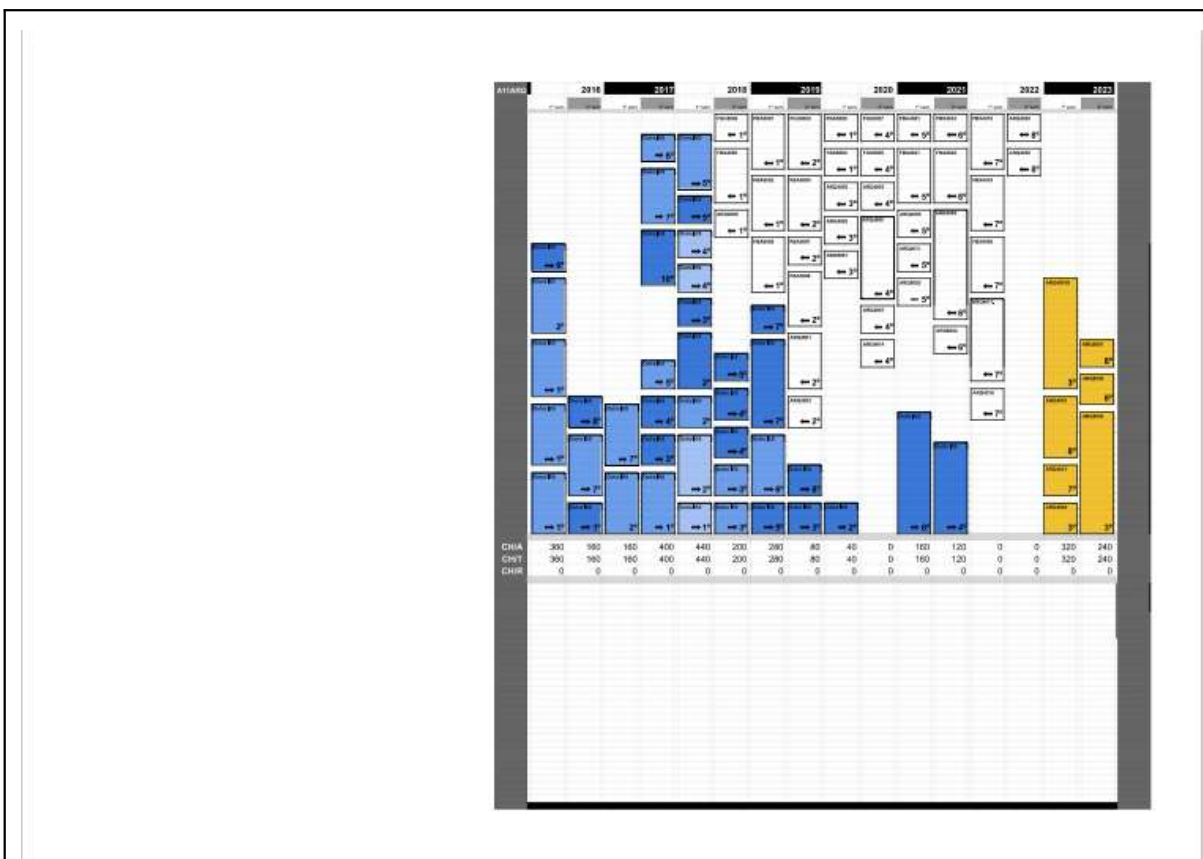


Observa-se comparando o mapa mental com o percurso efetivo:

- a) A escala de percepção de tempo é diferente:
 - i) O período de dissociação no mapa é um fragmento e ocupa 1/24 do espaço, enquanto no percurso foram 6 semestres e 1.320h contratadas.
 - ii) O primeiro período de adaptação (tempo de estranheza) ocupa boa parte do mapa, 6/24, e são cinco semestres, menos que o de dissociação, com carga horária contratada similar, de 1.310h. Ou seja, a dimensão de tempo muda de acordo com o significado que ele efetivamente contribui.
 - iii) Após a adaptação rápida no segundo curso, são 15 semestres em continuidade e interação, com 3.250h contratadas e, no mapa, ocupa 16/24 do espaço. Há um equilíbrio no tempo percebido e efetivo.
- b) O momento marcante fora do percurso acadêmico, em um estágio extracurricular.
- c) O estágio de realização acontece com o novo currículo que permite organizar melhor o tempo, estruturando os semestres de acordo com este. Ou seja, para o aprendizado efetivo, foi necessário um tempo/espaço estruturado para a experiência.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: Comparativo do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A11ARQ



Percurso formativo na ICES



Registros fora da graduação

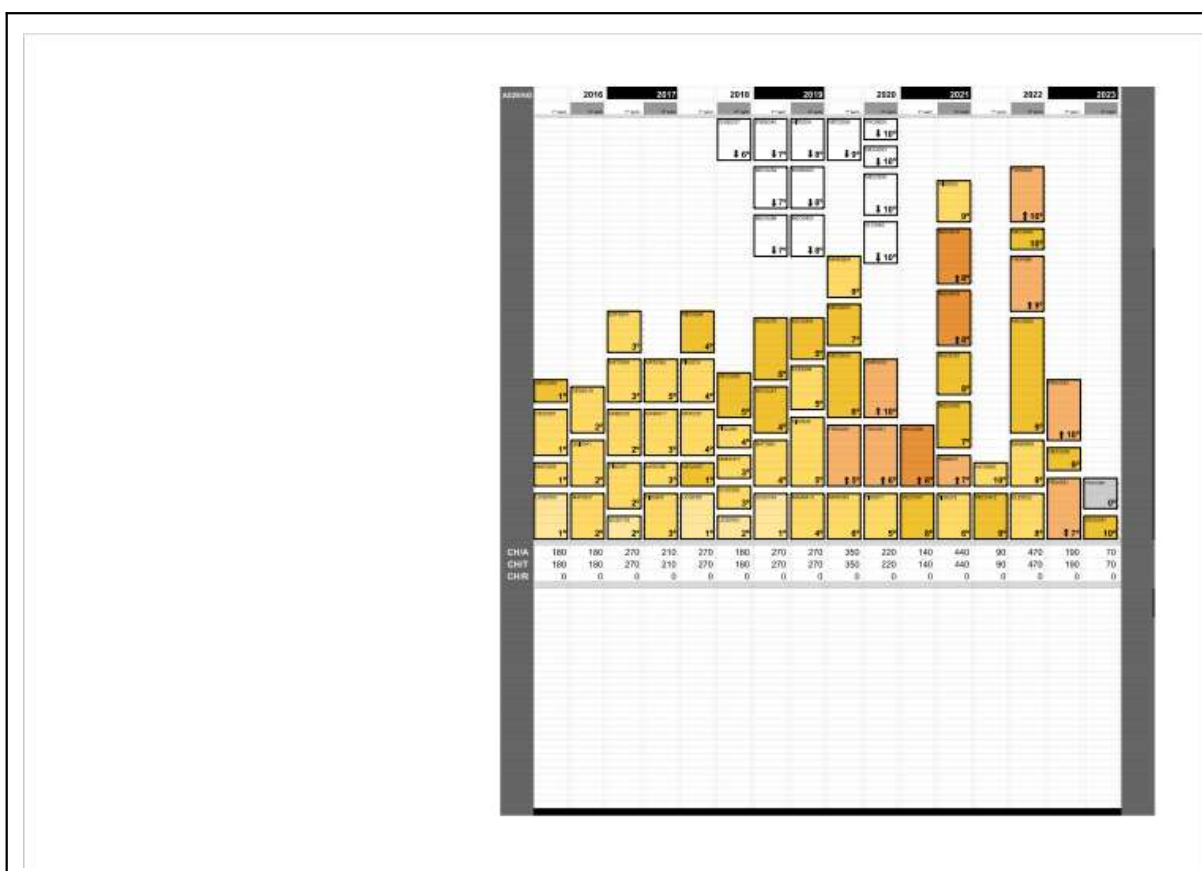
Mapa mental

Observa-se comparando o mapa mental com o percurso efetivo:

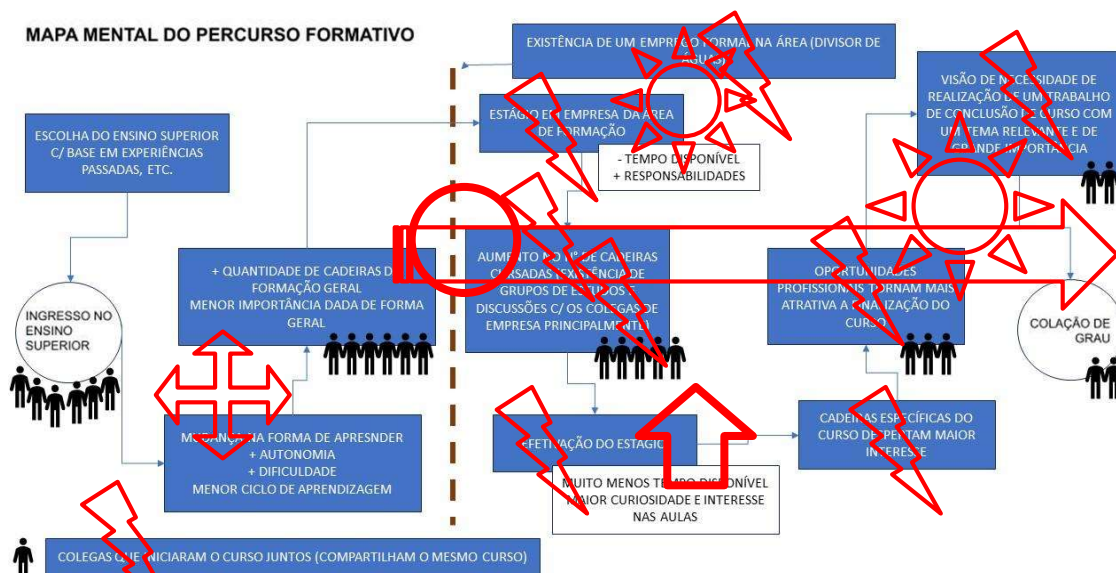
- a) A escala de percepção de tempo é similar, mas dos períodos, difere bem:
 - i) Não registra um período de dissociação no mapa mental, mas a frustração é muito grande que se configura num período de dissociação grande, cerca de 10/24 do espaço do mapa.
 - ii) O período de adaptação (tempo de estranheza) ocupa 4/24, e são 3 semestres, com carga horária contratada similar, de 560h.
 - iii) Após a adaptação no curso, são 5 semestres em continuidade e interação, com 1.400h contratadas e, no mapa, ocupa apenas 2/24 do espaço. Aqui a percepção difere, pois no segundo período de continuidade e interação, já na ICES, são 2 semestres e 560h contratadas, mas ocupa até 8/24 do mapa, o que evidencia que mesmo tendo estudado bastante no período anterior, não teve ganho efetivo de significado.
- b) O momento marcante fora do espaço acadêmico, em um estágio extracurricular. Na academia as disciplinas de atelier. Depois a troca para a ICES, e os professores que passa a conviver.
- c) O estágio de realização começa ainda na primeira IES mas não se efetiva, acontecendo de fato na ICES, mais adiante. Ou seja, para o aprendizado efetivo, foi necessário um tempo/espaço estruturado para a experiência.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: Comparativo do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A02ENG

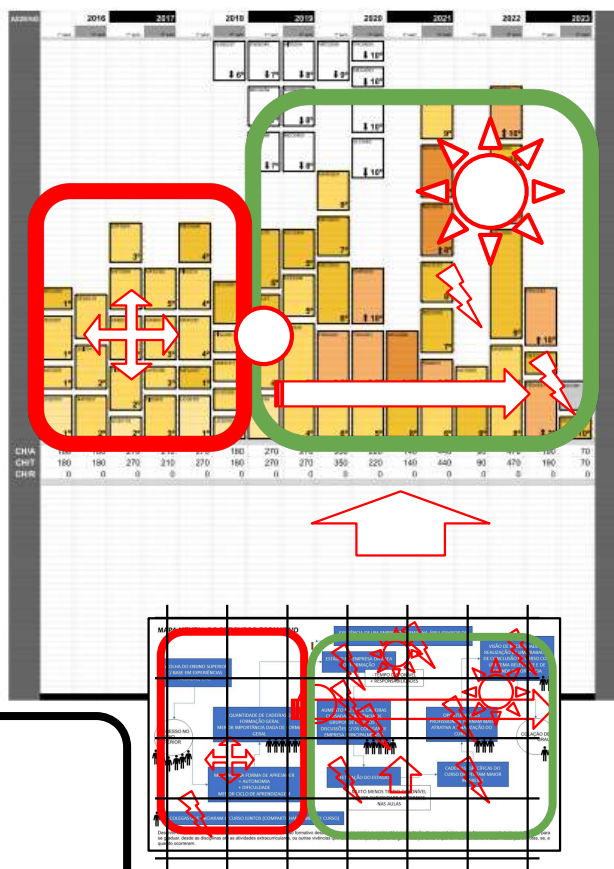


MAPA MENTAL DO PERCURSO FORMATIVO



Desenhe ou descreva, brevemente, como você percebe seu percurso formativo desde o ingresso no ensino superior até a sua colação de grau próxima, como foi percorrendo tudo que precisou para se graduar, desde as disciplinas até as atividades extracurriculares, ou outras vivências que teve. Identifique o que ao longo do seu percurso o que foi mais marcante e suas mudanças de rotas, se, e quando ocorreram.

Percurso formativo na ICES



Registros fora da graduação

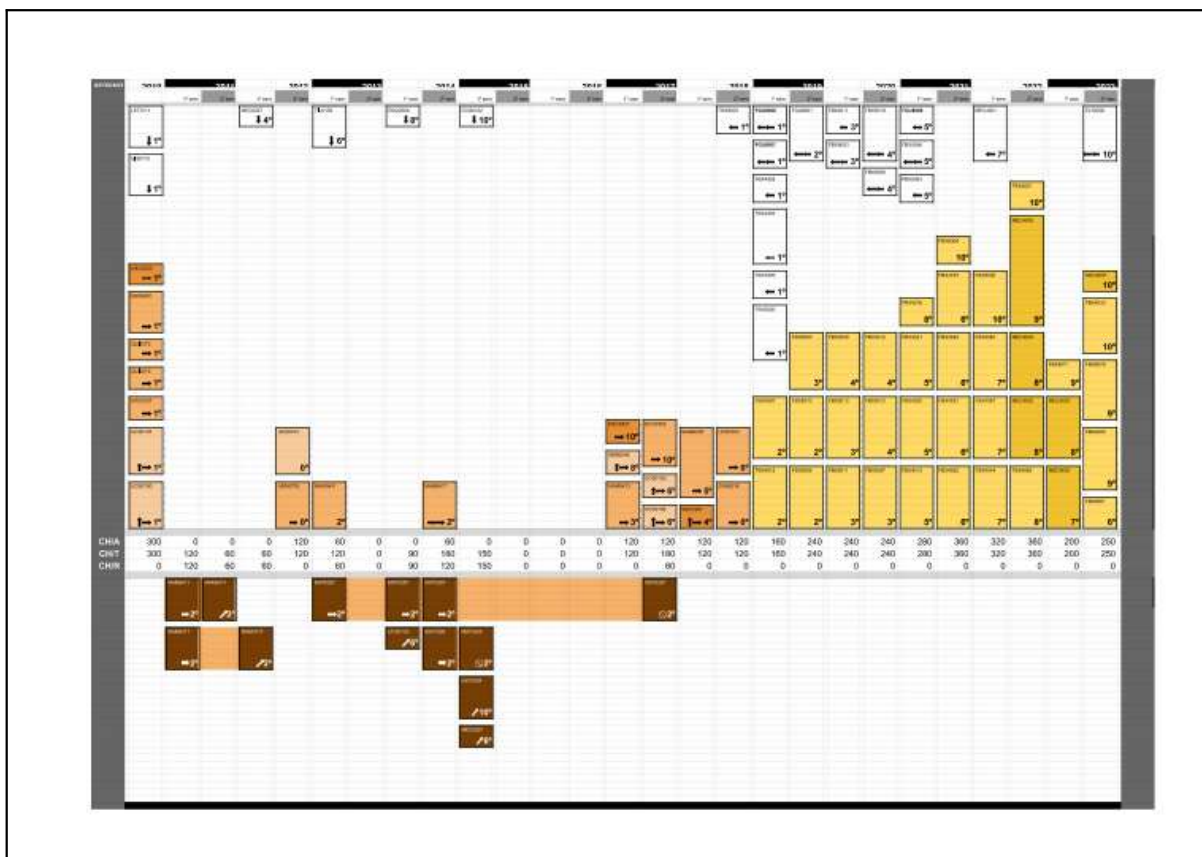
Mapa mental

Observa-se comparando o mapa mental com o percurso efetivo:

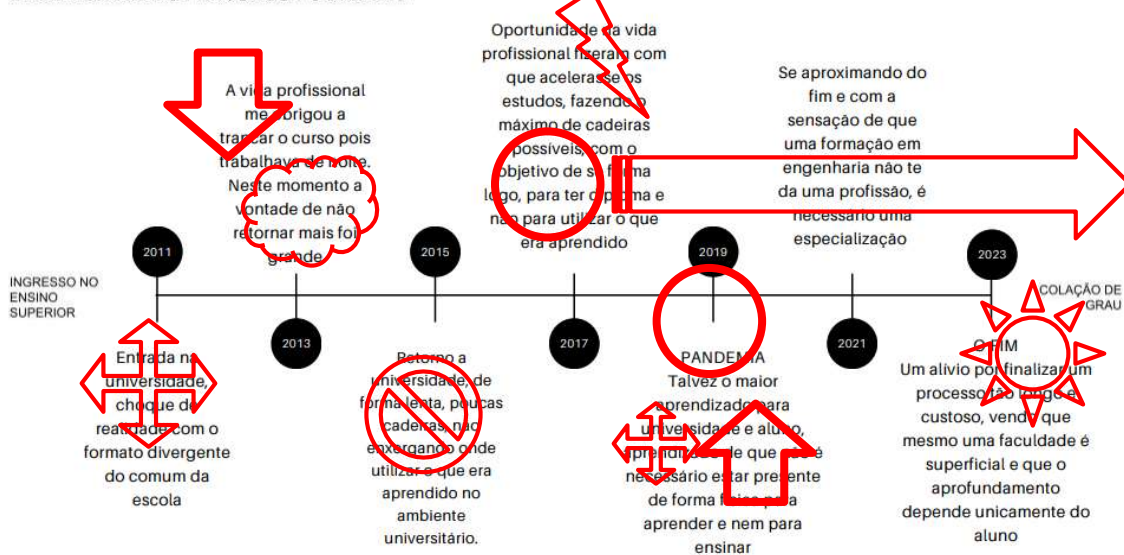
- a) A escala de percepção de tempo é bem similar:
 - i) O período de adaptação (tempo de estranheza) ocupa 8/24, em seis semestres, menos que o de dissociação, com carga horária contratada similar, de 1.290h.
 - ii) Após a adaptação, são 10 semestres em continuidade e interação, com 2.510h contratadas e, no mapa, ocupa 16/24 do espaço. Há um equilíbrio no tempo percebido e efetivo. Após afiliar-se ao curso leva o tempo previsto mínimo total do PEC para colar grau, pois muitas vivências vem da experiência profissional.
 - iii) O acadêmico relaciona o ganho de responsabilidade da vida profissional como fator decisivo para ter um melhor desempenho mesmo com mais atividades.
- b) Muitos momentos marcantes fora do espaço acadêmico, sempre no profissional, incluindo as conversas com colegas. Na academia nas disciplinas específicas, com os colegas e TCC.
- c) O estágio de realização acontece primeiro na experiência profissional que impulsiona a realização no percurso acadêmico.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: Comparativo do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A03ENG

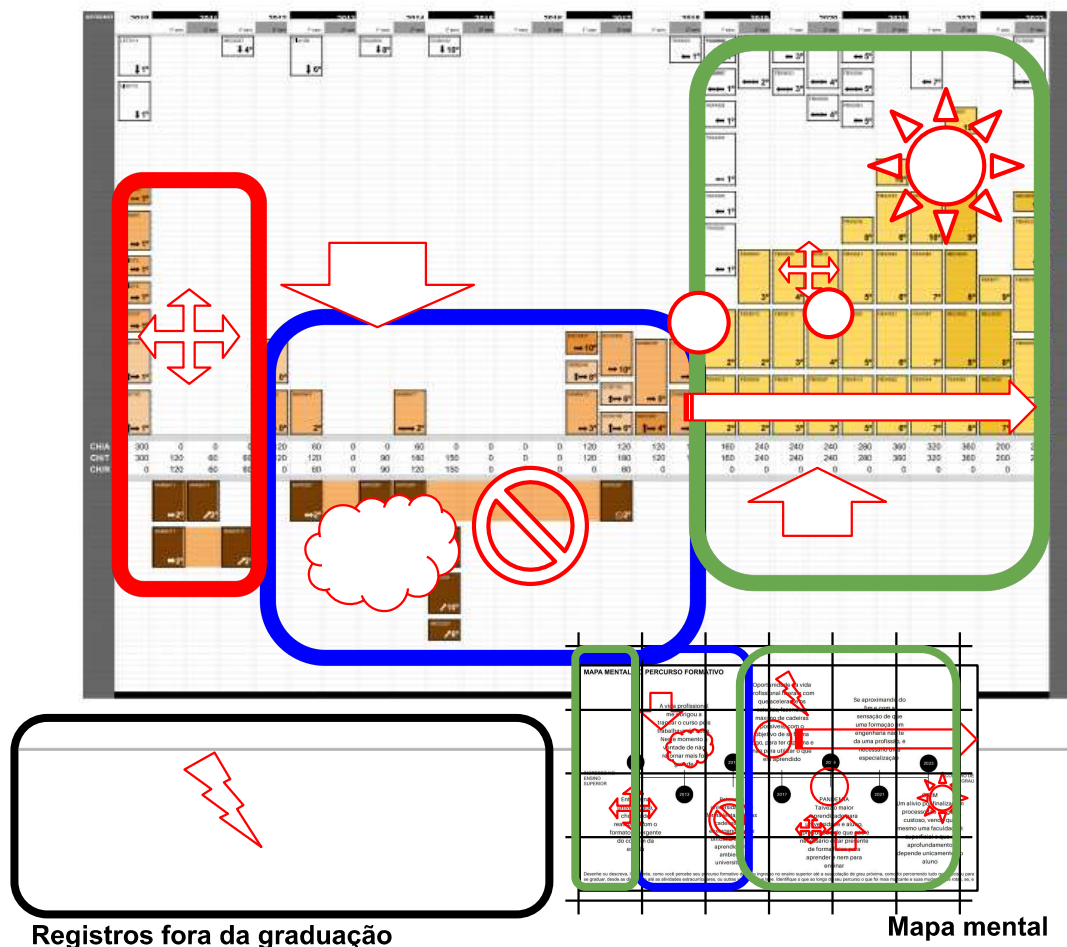


MAPA MENTAL DO PERCURSO FORMATIVO



Desenhe ou descreva, livremente, como você percebe seu percurso formativo desde o ingresso no ensino superior até a sua colação de grau próxima, como foi percorrendo tudo que precisou para se graduar, desde as disciplinas até as atividades extracurriculares, ou outras vivências que teve. Identifique o que ao longo do seu percurso o que foi mais marcante e suas mudanças de rotas, se, e quando ocorreram.

Percurso formativo na ICES

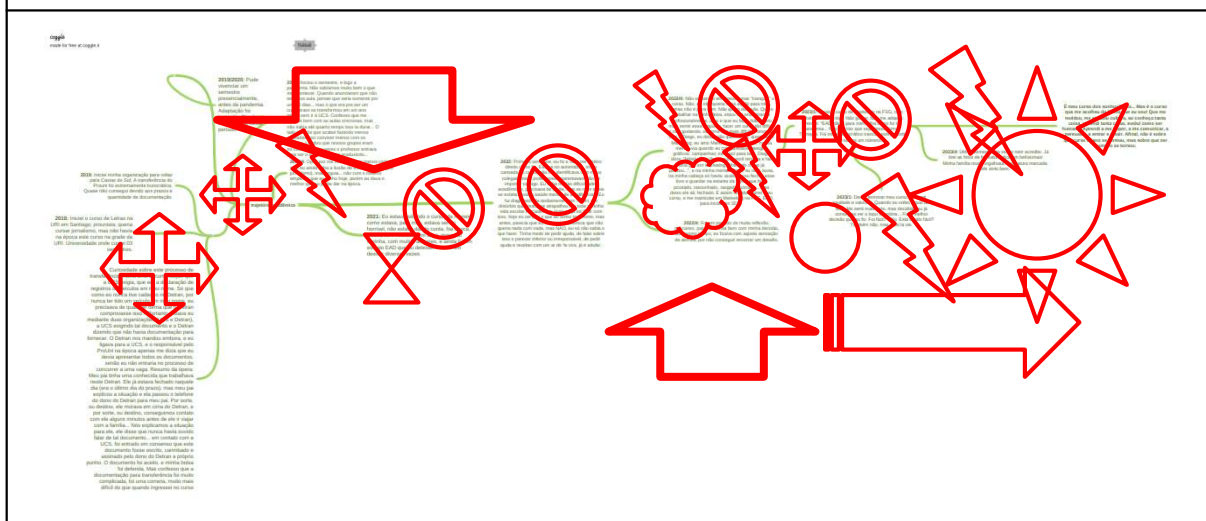
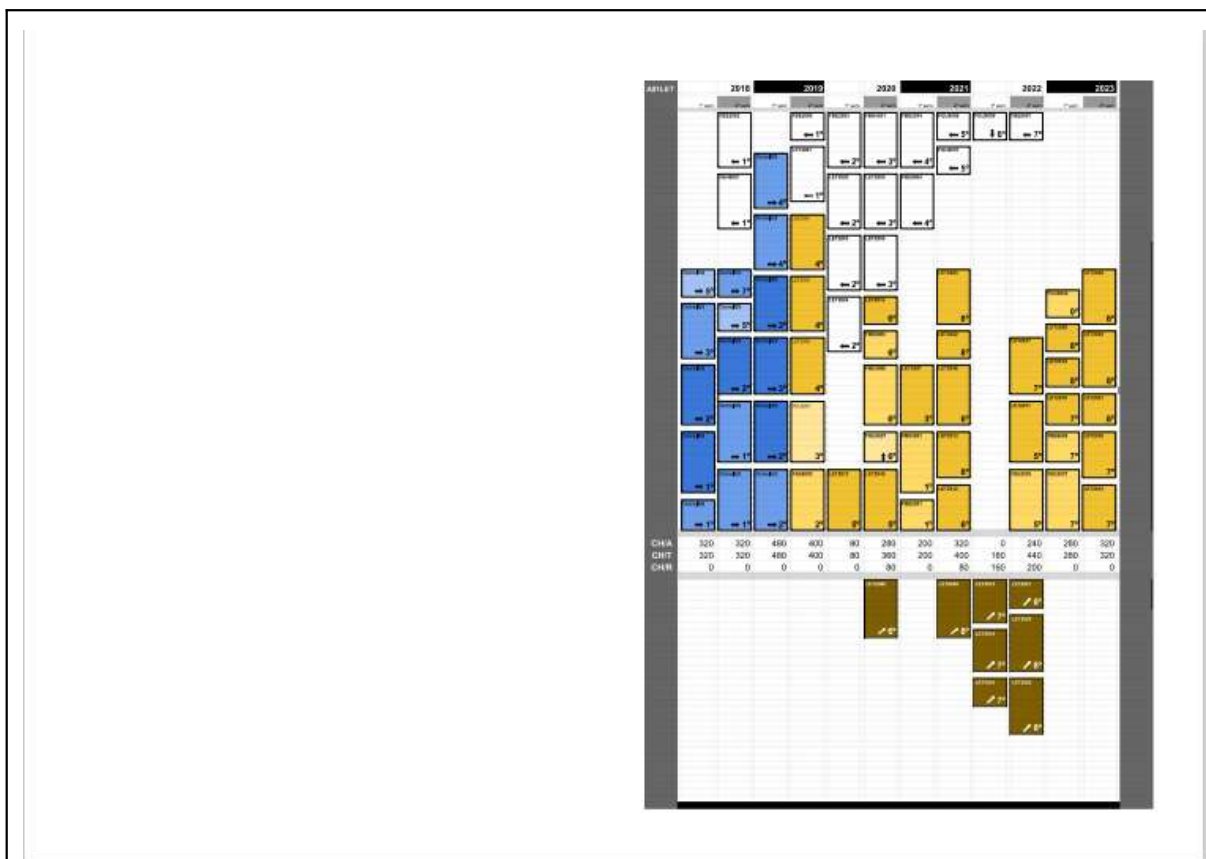


Observa-se comparando o mapa mental com o percurso efetivo:

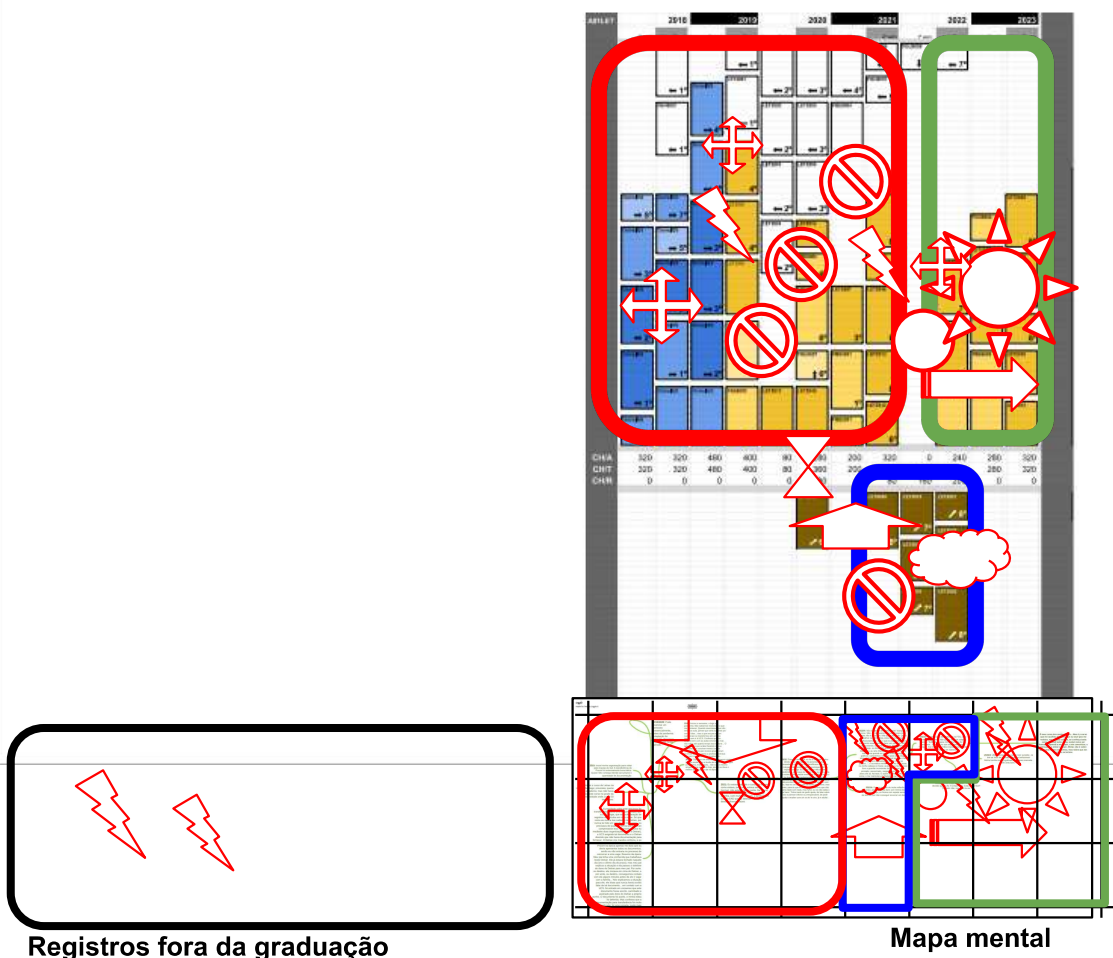
- a) A escala de percepção de tempo é diferente:
 - i) O período de dissociação no mapa ocupa 6/24 do espaço, enquanto no percurso foram 13 de 26 semestres, a metade do tempo cronológico total, e 1.080h contratadas.
 - ii) O primeiro período de adaptação (tempo de estranheza) ocupa pequena parte do mapa, 4/24, e são 3 semestres, com carga horária contratada similar, de 480h. Ou seja, a dimensão de tempo muda de acordo com o significado que ele efetivamente contribui.
 - iii) Após a adaptação e dissociação, são 11 semestres em continuidade e interação, com 2.890h contratadas e, no mapa, ocupa 14/24 do espaço. Ou seja, a percepção desse período é muito mais impactante, apesar do relato de estar concluindo pelo resultado.
- b) O momento marcante fora do espaço acadêmico, na vida profissional.
- c) O estágio de realização acontece como resultado a ser alcançado, e pelo tempo que levou, para o aprendizado efetivo, foi necessário um tempo/espaco estruturado para a experiência.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: Comparativo do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A01LET



Percurso formativo na ICES

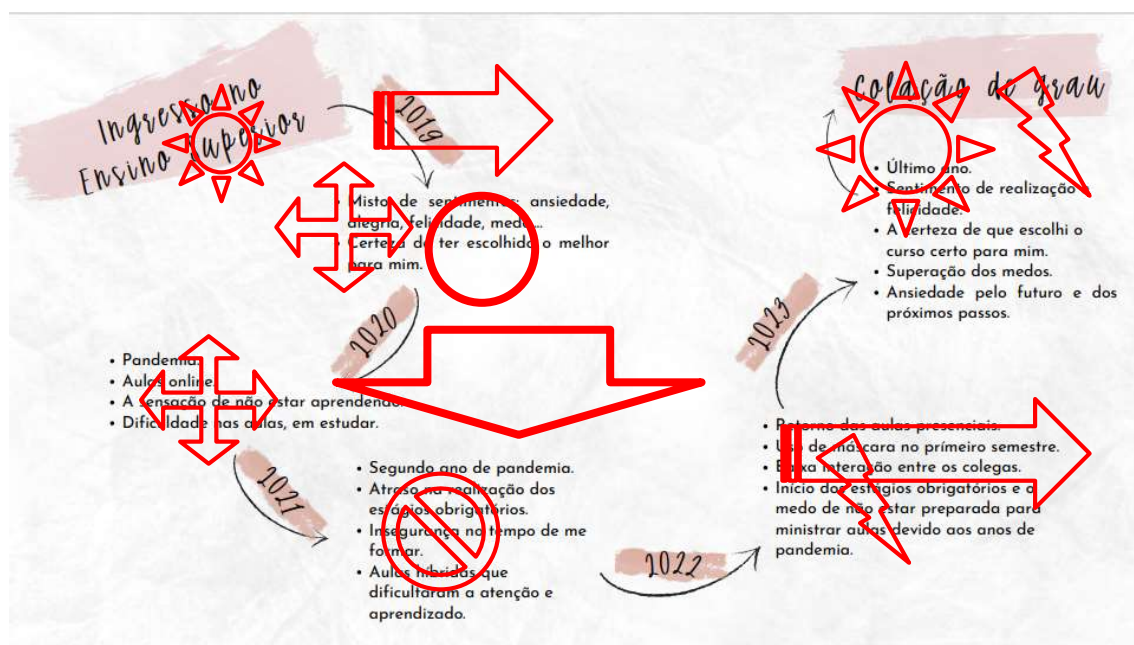
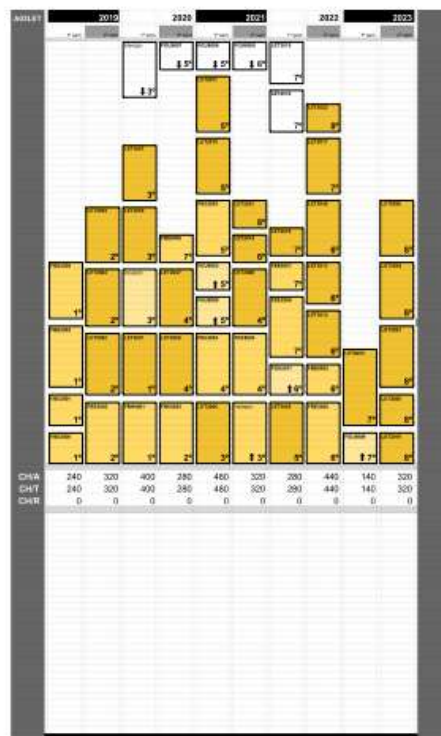


Observa-se comparando o mapa mental com o percurso efetivo:

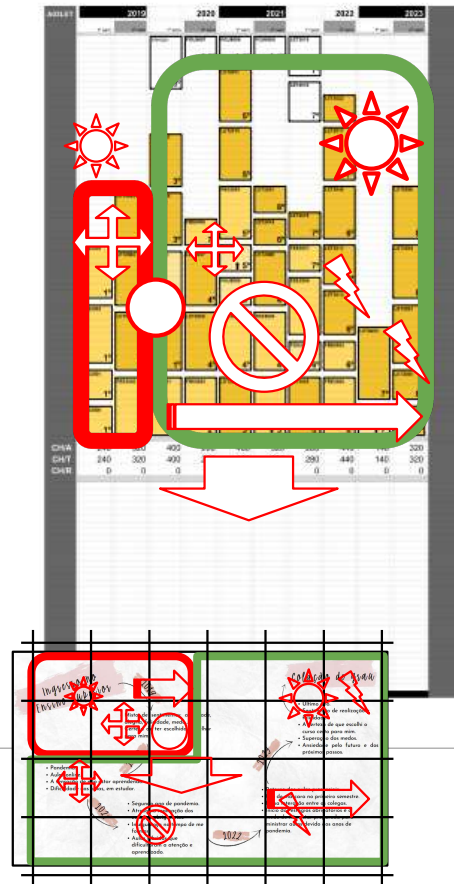
- a) A escala de percepção de tempo é diferente:
 - i) O período de dissociação no mapa ocupa 4/24 do espaço, enquanto no percurso foi 1 semestre e 440h contratadas. Ou seja, a percepção é maior que o tempo percorrido.
 - ii) O primeiro período de adaptação (tempo de estranheza) ocupa boa parte do mapa, 12/24, e são 8 semestres, com carga horária contratada similar, de 1.120h na primeira IES e 1.360h na ICES, que somam 2.480h das 3.780h totais. Ou seja, a dimensão de tempo muda de acordo com o significado que ele efetivamente contribui.
 - iii) Após a adaptação demorada no curso, são 3 semestres em continuidade e interação, com 840h contratadas e, no mapa, ocupa 8/24 do espaço. Ou seja, a percepção da realização é bem mais forte.
- b) Os momentos marcantes fora do espaço acadêmico foi a vida profissional e pessoal. Na academia trabalho com colegas e conversa com coordenador.
- c) O estágio de realização acontece no final, após resolver as situações pessoais, tentar outro curso em outra IES e perceber que a ICES, no final, oferecia uma estrutura mais adequada e vem o significado, mesmo que não se graduando no “curso dos sonhos”.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

Ficha de análise: Comparativo do percurso formativo e da imagem mental do acadêmico A03LET



Percurso formativo na ICES



Registros fora da graduação

Mapa mental

Observa-se comparando o mapa mental com o percurso efetivo:

- a) A escala de percepção de tempo é similar:
 - i) O período de adaptação (tempo de estranheza) ocupa 6/24, em 2 semestres, com carga horária contratada similar, de 560h. Na imagem mental é superior à cronológica.
 - ii) Após a adaptação, são 8 semestres em continuidade e interação, com 2.660h contratadas e, no mapa, ocupa 18/24 do espaço.
 - iii) O período negativo da pandemia não registra diminuição da carga horária, apesar das dificuldades registradas.
- b) Momentos marcantes e o percurso é bem padrão, nos estágios e conclusão do curso.
- c) Estágio de realização no início e no final do curso, com estágio alongado de frustração pela pandemia, mas que não impacta na contração de carga horária..

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023).

APÊNDICE E – DADOS DE INGRESSO E TRANSFERÊNCIAS DA UNIVERSIDADE

Aqui serão apresentadas as planilhas onde foram sintetizados todos os dados da ICES e cursos para a construção dos índices de mobilidade (IM) e identificação da escala da mesma. Para isso foram pesquisados nos bancos de dados da universidade, através do Programa UCS Gestão da Permanência, os números de ingresso, reopções e transferências, do seguinte modo:

- a) Os dados de Entrada no início do curso (E), seja por vestibular, Enem, Prouni, ou outras formas de ingresso (desconsidera estudantes que retornam ao curso após trancamento para evitar a duplicidade). Esses são os estudantes com grande probabilidade de ter uma formação integral em um único curso na ICES.
- b) Os dados de Reopção Interna (R), ou seja, estudantes que ingressam no início do curso vindos de outro curso da UCS que podem ter aproveitamento de disciplinas pelo menos da formação geral. Aqui já são estudantes que tiveram algum tipo de mobilidade na formação que, neste caso, refere-se geralmente àquele momento de afiliação, em que estão buscando ver com que curso se identificam melhor.
- c) Os dados de ingresso por Transferência Externa (Ti), ou seja, estudantes que ingressam vindos do mesmo curso de outras IES e podem ter aproveitamento de até 100% da carga horária. Esses trazem uma maior probabilidade de mobilidade por razões econômicas, que representa o impacto do fenômeno da desagregação, mas também inclui os que mudaram de cidade, e por isso de curso, e aqueles que em algum momento percebem um valor maior na formação em outra IES e optam pela troca.
- d) Os dados de evasão por transferência externa (Ts), que evidencia melhor a percepção de mobilidade, pois neles estão os números dos estudantes que saem da ICES para outra IES.

O IIM é a proporção do ingresso no início do curso pelo ingresso por transferência externa e mostrou a mobilidade entre IES, verificando o incremento de transferências a fim de se obter a escala do fenômeno da desagregação mais efetivo, que é poder ir trocando de IES para obter vantagens econômicas, (aproveitando as disciplinas) ou seja, ir montando as partes do seu todo motivado principalmente pelos descontos oferecidos pelas IES que concorrem pelas matrículas dos alunos.

O IAM é a proporção do ingresso no início do curso pelo ingresso por transferência, bem como as reopções dentro da IES, verificando mobilidade externa e interna, incluindo estudantes que iniciaram o curso, mas puderam aproveitar disciplinas de conhecimento geral e básico, ou de mesmo teor formativo, e mostrou o impacto que a desagregação permitiu para os jovens quando ingressaram no ensino superior, já que ainda estavam no processo de afiliação, neste período de escolha da carreira, e foram trocando de curso até se decidirem. Essas constatações representaram um aspecto mais sociocultural do fenômeno da desagregação na experiência acadêmica, além de econômico, pois pressionou as ICES a terem o máximo de disciplinas compartilhadas e de formação geral para competir com as IES mercantis.

O IPM trouxe, também, os números da evasão por transferência externa, assim é a proporção do ingresso no início do curso pelo ingresso por transferência, bem como as reopções dentro da IES e evasão por transferência. E por abordar toda mobilidade acadêmica, de entrada e saída, evidenciou melhor a percepção dessa mobilidade, ou seja, a possibilidade facilitada de o estudante trocar de curso, ele indica a sensação de entrada e saída de estudantes da ICES.

Para construção das fórmulas, utilizaram-se as seguintes siglas:

I = Ingresso por vestibular, ENEM ou outra forma no início do curso

Ti = Ingresso por transferência externa

R = Ingresso por reopção interna

E = Entrada total de estudantes

Ts = Evasão por transferência

Assim, as fórmulas para obtenção dos índices foram:

$$IIM = Ti * 100 / E$$

$$IAM = (Ti + R) * 100 / E$$

$$IPM = P * 100 / E$$

Onde:

$$P = Ti + R + Ts \text{ (transferência ingresso + reopção + transferência saída)}$$

$$E = I + Ti + R \text{ (ingresso + transferência ingresso + reopção)}$$

Seguem as planilhas com os dados da universidade, depois do curso de Administração (Áreas de Ciências Sociais), Arquitetura e Urbanismo (Área de Artes e Arquitetura), Direito (Áreas de Ciências Jurídicas), Engenharia Mecânica (Área de Ciências Exatas e Engenharias) e Letras (Área das Humanidades).

Dados totais da universidade

ÍNDICES DE MOBILIDADE ACADÊMICA: UNIVERSIDADE		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
ENTRADA	Tipo	5253	5354	5240	5225	4924	3713	2929	2574	1600	1068	149	100	100	190	
	Verticalizar	0	0	0	223	267	298	412	412	350	194	0	0	0	0	
	Selativo	305	17	46	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	212	
	Selativo EAD	406	561	78	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selativo TEC	0	0	0	0	0	0	0	0	41	192	93	0	0	0	
	Selativo TEC	0	0	0	0	0	0	0	0	20	77	14	0	0	0	
	Selativo TEC	0	0	0	0	0	0	0	0	14	104	6	0	0	0	
	Novo contínuo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	176	1263	1635	1568	1771	
	Novo contínuo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	89	326	494	426	522	
	Novo contínuo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	122	190	202	202	
	Diploma	364	369	349	428	402	353	332	289	211	323	359	412	421	529	
	Segunda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	113	184	169	92	0	
	PROLUN	1055	711	493	339	957	1106	315	296	194	228	243	303	339	479	
	FIES	0	0	0	17	0	0	57	71	0	33	0	25	15	15	
	Total	Ingresso	7383	7012	6295	6232	6564	5471	4645	3442	2426	2642	2769	3328	3183	3613
	REOPÇÃO (R)	Reopção	253	197	198	205	178	162	122	118	184	343	363	396	303	368
Total		253	197	198	205	178	162	122	118	184	343	363	396	303	368	
TRANSFERÊNCIA INGRESSO (Ti)	Total	279	200	206	206	210	212	138	133	225	400	396	434	398	370	
	Transferência	638	572	589	642	577	481	435	526	397	494	699	687	549	478	
	Transferência	53	37	35	58	80	75	64	59	21	23	39	27	17	1	
	Transferência	143	208	152	138	139	99	71	71	79	46	29	30	24	25	
Total	Transferências	834	817	776	838	796	655	570	656	497	563	767	744	590	584	
IIM e IAM	Ti + R	1113	1017	982	1044	1006	967	700	769	722	963	1163	1178	896	874	
	ENTRADA (E)	8496	8029	7187	7276	7570	6338	4745	4231	3146	3605	3932	4506	4081	4487	
	Total	9,62	10,18	10,88	11,52	10,33	12,01	15,56	15,79	15,62	19,91	16,51	14,46	11,23		
IAM	(Ti + R) * 100 / E	13,10	12,67	13,66	14,35	13,29	13,68	14,75	18,65	22,94	26,71	29,58	26,14	22,00	19,48	
SAÍDA	Transferência	329	413	507	481	505	596	530	530	715	404	226	124	179	159	
	Transferência	53	34	30	22	11	20	36	21	16	7	11	7	7	15	
	Transferência	1	2	1	0	1	0	0	0	1	1	5	0	0	2	
	Total	Transferências	383	449	538	503	517	616	566	551	732	412	242	131	196	176
PERCEPÇÃO MOBILIDADE (P)	Transferência	1496	1466	1520	1547	1523	1483	1266	1340	1454	1375	1405	1369	1084	1050	
	Total	17,61	18,26	21,15	21,28	20,12	23,40	26,68	31,67	46,19	38,14	35,73	29,05	26,56	23,48	

Elaborada pelo autor (2023).

Dados totais do curso de Administração

ÍNDICES DE MOBILIDADE ACADÊMICA: ADMINISTRAÇÃO			2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
CATEGORIA	TIPO	TIPO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
			ENTRADA														
INGRESSO (R)	Vestibular		511	506	383	359	210	131	92	57	81	35	0	0	0	0	
	Vestibular	Complementar	0	0	0	19	20	23	15	23	10	8	0	0	0	0	
	Selétivo	Sequenciais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selétivo	EAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selétivo TEC	Relação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selétivo TEC	Enem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selétivo TEC	Nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Fluxo contínuo	Relação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	40	40	50	52
	Fluxo contínuo	Enem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11	16	12	11
	Fluxo contínuo	Nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	15	8	7	7
	Diploma		20	16	15	19	10	6	9	9	8	1	3	2	6	7	7
	Segunda	Licenciatura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	PROUNI		97	86	40	52	53	59	13	22	2	8	2	10	9	15	15
	FIES	Uma Tarefa	0	0	0	0	0	0	2	7	2	0	1	1	0	0	0
	Total	Ingresso		628	608	438	449	293	219	131	118	83	62	59	84	85	92
REOPÇÃO (R)	Reopção		84	42	54	46	32	31	21	16	9	33	12	21	17	22	
	Reopção	PROUNI	6	0	0	0	5	2	1	0	3	1	2	0	0	0	
Total	Reopção		90	42	54	46	37	33	22	16	12	34	14	21	17	22	
TRANSFERÊNCIA INGRESSO (T)	Transfêrencia		94	60	113	87	61	40	27	19	19	23	30	26	7	16	
	Transfêrencia	PROUNI	8	9	7	21	16	11	5	7	0	8	0	2	0	0	
	Diplomas	Interiores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	Transfêrencias		102	69	120	108	77	51	32	26	19	31	30	28	7	16	
IM e IAM	TI + R	Total	192	111	174	154	114	84	54	42	31	65	44	49	24	38	
	ENTRADA (E)	Total	820	719	612	603	407	303	185	160	114	127	103	133	109	130	
IM	TI + R + E		12,44	9,66	19,61	17,91	18,92	16,83	17,30	16,25	16,67	24,41	25,13	21,05	6,42	12,31	
IAM	(TI + R) * 100 / E		23,41	15,44	28,43	25,54	28,01	27,72	29,19	26,25	27,19	51,18	42,72	36,84	22,02	29,23	
SAÍDA	Transfêrencia		22	40	51	25	34	30	31	24	35	21	10	4	5	4	
	Transfêrencia	PROUNI	6	3	3	2	1	1	4	7	0	0	1	0	0	0	
	Transfêrencia	Matriculados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	Transfêrencias	28	43	54	27	35	31	35	31	35	21	11	4	5	4	
PERCEPÇÃO MOBILIDADE (P)	Total	TI + R + Sa	230	154	228	181	149	115	89	73	66	86	55	53	29	42	
	IPM	P * 100 / E	26,83	21,42	37,25	30,02	36,61	37,95	48,11	45,63	57,89	67,72	53,40	39,85	26,61	32,31	

Elaborada pelo autor (2023).

Dados totais do curso de Arquitetura e Urbanismo

ÍNDICES DE MOBILIDADE ACADÊMICA: ARQUITETURA E URBANISMO			2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
CATEGORIA	TIPO	TIPO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
			ENTRADA														
INGRESSO (R)	Vestibular		85	95	129	115	122	90	81	50	29	17	0	0	0	0	
	Vestibular	Complementar	0	0	0	0	1	6	4	3	3	4	0	0	0	0	
	Selétivo	Sequenciais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selétivo	EAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selétivo TEC	Relação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selétivo TEC	Enem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selétivo TEC	Nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Fluxo contínuo	Relação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	18	23	22	27
	Fluxo contínuo	Enem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6	7	10
	Fluxo contínuo	Nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	4	3
	Diploma		2	5	5	9	8	3	1	2	0	2	3	2	6	4	4
	Segunda	Licenciatura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	PROUNI		13	10	14	12	19	27	4	4	4	2	15	1	1	2	6
	FIES	Uma Tarefa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
	Total	Ingresso		100	110	148	136	150	126	70	61	34	30	27	35	46	50
REOPÇÃO (R)	Reopção		3	1	1	1	3	1	0	0	2	1	5	5	3	4	
	Reopção	PROUNI	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	0	0	
Total	Reopção		3	1	1	1	3	1	0	1	4	2	5	6	3	4	
TRANSFERÊNCIA INGRESSO (T)	Transfêrencia		10	12	22	23	10	9	17	13	8	7	17	10	9	8	
	Transfêrencia	PROUNI	0	0	1	1	1	4	3	3	0	0	5	1	1	0	
	Diplomas	Interiores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	Transfêrencias		10	12	23	24	11	13	20	16	8	7	22	11	10	8	
IM e IAM	TI + R	Total	13	13	24	25	14	14	20	17	12	9	27	12	13	12	
	ENTRADA (E)	Total	113	123	172	161	164	140	90	78	46	39	54	52	59	62	
IM	TI + R + E		8,85	9,76	13,37	14,91	6,71	9,29	22,22	20,51	17,39	17,95	40,74	21,15	16,95	12,80	
IAM	(TI + R) * 100 / E		11,50	10,57	13,95	15,53	8,54	10,00	22,22	21,79	26,09	23,08	50,00	32,69	22,03	19,35	
SAÍDA	Transfêrencia		6	10	16	20	30	35	19	17	15	6	4	3	3	3	
	Transfêrencia	PROUNI	1	4	1	0	1	9	2	0	1	1	1	0	0	0	
	Transfêrencia	Matriculados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	Transfêrencias	7	14	17	20	31	35	21	17	16	7	5	3	3	3	
PERCEPÇÃO MOBILIDADE (P)	Total	TI + R + Sa	20	27	41	54	45	49	41	34	28	16	32	20	16	15	
	IPM	P * 100 / E	17,70	21,95	23,84	33,54	27,44	35,00	45,56	43,99	60,87	41,03	68,26	38,46	27,12	24,18	

Elaborada pelo autor (2023).

Dados totais do curso de Direito

ÍNDICES DE MOBILIDADE ACADÊMICA: DIREITO		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
ENTRADA	Vestibular	280	335	288	282	296	245	201	196	120	96	0	0	0	0	
	Vestibular Complementar	0	0	0	14	19	20	53	37	22	15	0	0	0	0	
	Selativo Sequenciais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selativo EAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selativo TEC Resatão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selativo TEC Enem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selativo TEC Nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Fluxo contínuo Resatão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	94	126	96	130	
	Fluxo contínuo Enem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	28	35	33	26	
	Fluxo contínuo Nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11	14	10	7	
	Diploma	42	28	29	40	33	27	36	23	13	16	27	21	13	44	
	Segunda Licenciatura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	PROUNI	67	50	28	18	44	74	14	21	7	9	13	22	35	30	
	FIES Univ. Totais	0	0	0	0	0	0	1	3	0	1	1	3	2	1	
	Total	Ingresso	389	413	345	354	392	366	305	280	162	158	174	221	191	238
	REOPÇÃO (R)	Reopção	7	7	6	16	8	7	2	8	6	17	17	29	19	24
		Reopção PROUNI	0	0	1	0	3	0	0	0	0	2	2	0	0	1
		Total	7	7	7	16	11	7	2	8	6	19	19	29	19	25
TRANSFERÊNCIA INGRESSO (T)	Transferência PROUNI	34	33	27	36	37	33	36	39	29	35	82	86	44	37	
	Transferência PROUNI	10	5	4	1	6	3	2	1	4	1	8	1	0	0	
	Disciplinas Iniciais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	Transferências	44	38	31	37	43	36	38	40	33	36	90	87	44	37	
IIM e IAM	TI + R	51	45	38	53	54	43	40	48	45	55	109	116	63	62	
	ENTRADA (E)	440	458	383	407	446	409	345	328	207	213	283	337	254	300	
	IIM	TI + 100 / E	16,90	8,30	8,09	9,09	8,64	8,80	11,61	12,20	15,94	16,96	31,80	25,82	17,32	12,33
IAM	(TI + R) / 100 / E	11,59	8,83	9,92	13,02	12,11	10,51	11,59	14,63	21,74	25,82	38,52	34,42	24,80	20,67	
SAIDA	Transferência	14	16	27	35	28	29	28	28	28	61	30	21	10	14	
	Transferência PROUNI	5	11	4	3	4	2	5	1	2	1	1	0	0	2	
	Transferência Matrícula	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	Transferências	19	27	31	38	32	31	33	29	63	36	22	10	14	7	
PERCEPÇÃO MOBILIDADE (P)	TI + R + Ts	70	72	69	91	86	74	73	77	108	91	131	126	77	71	
	IPM	P / 100 / E	18,91	15,72	18,02	22,36	19,28	18,09	21,16	23,48	52,17	42,72	46,28	37,38	30,31	23,67

Elaborada pelo autor (2023).

Dados totais do curso de Engenharia Mecânica

ÍNDICES DE MOBILIDADE ACADÊMICA: ENGENHARIA MECÂNICA		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
ENTRADA	Vestibular	187	187	212	229	190	195	177	44	16	15	0	0	0	0	
	Vestibular Complementar	0	0	0	2	12	9	5	3	5	3	0	0	0	0	
	Selativo Sequenciais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selativo EAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selativo TEC Resatão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selativo TEC Enem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selativo TEC Nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Fluxo contínuo Resatão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	21	24	31	22	
	Fluxo contínuo Enem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	10	6	5	
	Fluxo contínuo Nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	5	
	Diploma	8	5	9	4	3	5	5	1	0	3	0	3	2	3	
	Segunda Licenciatura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	PROUNI	38	21	17	17	25	53	12	4	2	2	1	3	7	9	
	FIES Univ. Totais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	Ingresso	233	213	238	252	230	222	99	52	25	27	25	41	49	46
	REOPÇÃO (R)	Reopção	8	7	2	3	3	3	2	0	0	2	3	16	8	2
		Reopção PROUNI	0	1	0	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0
		Total	Reopções	8	8	2	3	4	6	2	1	0	2	3	16	8
TRANSFERÊNCIA INGRESSO (T)	Transferência PROUNI	19	12	17	17	16	18	11	12	3	5	7	16	12	2	
	Transferência PROUNI	1	1	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	
	Disciplinas Iniciais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	Transferências	20	13	17	17	17	19	13	12	3	5	7	17	12	2	
IIM e IAM	TI + R	28	21	19	20	21	25	15	13	3	7	10	33	20	4	
	ENTRADA (E)	261	234	257	272	251	247	114	65	28	34	35	74	69	48	
	IIM	TI + 100 / E	7,66	5,56	6,61	6,25	6,77	7,69	11,40	18,46	10,71	14,71	20,00	22,97	17,39	4,17
IAM	(TI + R) / 100 / E	10,73	8,97	7,39	7,35	8,37	10,12	13,18	20,00	10,71	20,89	28,57	44,09	28,99	8,33	
SAIDA	Transferência	4	15	19	9	16	36	35	29	39	23	7	3	5	4	
	Transferência PROUNI	2	1	1	2	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	
	Transferência Matrícula	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	Transferências	6	16	20	11	16	36	36	27	39	23	7	3	5	5	
PERCEPÇÃO MOBILIDADE (P)	TI + R + Ts	34	37	39	31	37	61	51	40	42	30	17	36	25	9	
	IPM	P / 100 / E	12,63	15,81	15,18	11,40	14,74	24,70	44,74	61,54	150,00	88,24	48,57	48,65	36,23	18,75

Elaborada pelo autor (2023).

Dados totais do curso de Letras

		ÍNDICES DE MOBILIDADE ACADÊMICA: LETRAS															
		Tipo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
ENTRADA		Vestibular	27	15	23	7	17	22	0	0	10	4	0	0	0	0	
		Vestibular Complementar	0	0	0	2	5	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0
		Selétivo Selecionadas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Selétivo ENA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Selétivo TEC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Selétivo TEC Enem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Selétivo TEC Nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Risco contínuo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	10	6
		Risco contínuo Reaptação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	2
		Risco contínuo Enem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Risco contínuo Nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
		Externa	6	3	3	3	3	4	2	1	1	1	0	2	2	3	2
		Segunda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		PROUNI	11	4	3	3	19	2	0	0	2	1	2	3	0	2	0
		FIES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Outros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Total	Ingresso	44	22	29	15	44	30	2	1	16	5	12	19	11	15
REOPÇÃO (R)	Reopção	2	0	3	2	1	3	1	2	1	1	1	1	1	0	1	
	Reopção PROUNI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	
	Total	2	0	3	2	1	3	1	2	1	2	2	2	2	1	1	
TRANSFERÊNCIA (T)	Transferência	2	1	1	1	1	4	0	1	0	1	1	1	0	3	1	
	Transferência PROUNI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
	Transferência Inibicon	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	Transferências	2	1	1	1	1	4	0	1	0	2	2	1	1	3	1	
IIM e IAM	Total	Ti + R	4	1	4	3	2	7	1	3	1	4	2	1	3	2	
	ENTRADA (E)	I + Ti + R	48	23	33	18	46	37	3	4	17	9	14	20	14	17	
	IIM	Ti + R / E	4,17	4,35	3,03	5,56	2,17	10,81	0,00	25,00	0,00	22,22	7,14	0,00	21,43	5,88	
SAIDA	Total	Ti + R / IIM	8,33	4,35	12,12	16,67	4,35	18,92	33,33	75,00	5,88	44,44	14,29	5,00	21,43	11,76	
	TRANSFERÊNCIA SAÍDA (T_S)	Transferência	2	2	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	
		Transferência PROUNI	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Transferência Matrícula		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Total	Transferências	3	2	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0		
PERCEPÇÃO MOBILIDADE (P)	Total	Ti + R + T_S	7	3	4	4	2	9	1	3	2	4	2	1	3	2	
	IPM	P / IIM / E	14,58	13,04	12,12	22,22	4,35	24,32	33,33	75,00	11,76	44,44	14,29	5,00	21,43	11,76	

Elaborada pelo autor (2023).