

FATORES RELACIONADOS ÀS DIFICULDADES ACADÊMICAS: análise a partir de dados de estudantes na graduação da UFRGS

Lourenço Brito Felin

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Harlon Romariz Rabelo Santos

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Brasil

Célia Elizabete Caregnato

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Resumo

O artigo analisa aspectos da socialização acadêmica de estudantes universitários e coloca atenção sobre dificuldades acadêmicas. O objetivo é identificar o nível de dificuldade ou vulnerabilidade acadêmica, associando-o a fatores socioeconômicos, hábitos acadêmicos e posição institucional. Lidamos com variáveis de idade, gênero, renda, cor/raça, escolaridade da mãe, horas de trabalho, responsabilidade por afazeres domésticos, experiência com idiomas, hábito de leitura, entre outras variáveis. Criamos um indicador exploratório de dificuldade acadêmica, usado como variável dependente em uma análise de regressão linear múltipla. Analisamos dados de 1.041 questionários respondidos por estudantes de graduação em 2021. Os resultados indicam que variáveis relacionadas a fatores sociais têm associação com o nível de dificuldade acadêmica, de modo convergente com a literatura sociológica sobre vulnerabilidade acadêmica. Por fim, o estudo indica a necessidade de investimento institucional.

Palavras-chave: estudantes; universidade; socialização acadêmica.

Abstract

The article analyzes aspects of the academic socialization of university students and focuses attention on the academic difficulties. The objective is to identify the level of academic difficulty or vulnerability, associating it with socioeconomic factors, academic habits and the student's institutional position. We deal with variables of age, gender, income, color/race, mother's education, hours at work, responsibility for household chores, experience with languages, reading habits, among other variables. An exploratory indicator of academic difficulty was created, used as a dependent variable in a multiple linear regression analysis. We analyzed data from 1,041 questionnaires answered by undergraduate students in 2021. The results indicate that variables related to social factors are associated with the level of academic difficulty, in line with the sociological literature on academic vulnerability. Finally, the study indicates the need for institutional investment.

Keywords: students; university; academic socialization.

Introdução

O processo de expansão do ensino superior público brasileiro ocorrido nas últimas três décadas, com aumento de matrículas e políticas de inclusão (Ações Afirmativas), propiciou uma diversificação no perfil discente. No entanto, os estudantes dessa geração encontram um contexto universitário no qual persistem mecanismos de produção e reprodução de disparidades (Senkevics, 2021). Por um lado, temos os desafios na correção das distorções de acesso ainda presentes e, por outro, intensificam-se as preocupações com a permanência na universidade.

Os estudos sobre a socialização no ensino superior têm demonstrado a necessidade de uma compreensão integral e geral da vida universitária como um processo que extrapola a aprendizagem cognitiva, não se restringe às dimensões organizacional e acadêmica e inclui uma socialização educacional, ética e cidadã. Além disso, apontam para a compreensão de que as experiências e modos de relacionamento entre os estudantes têm impacto sobre taxas de desempenho, permanência e evasão. Como política educacional, o acesso ao ensino superior deve buscar garantir um ambiente potencial, de qualidade e eficiente com relação a oferta de ensino e adesão.

Considerando que a diversidade de fenômenos que marca a trajetória de indivíduos no seu processo de socialização acadêmica está diretamente relacionada a fatores objetivos e subjetivos que conformam a vulnerabilidade acadêmica, neste artigo, buscamos analisar aspectos relacionados ao processo de integração com o espaço social universitário. Nosso foco de atenção está direcionado para a relação entre dificuldades acadêmicas - relatadas por estudantes - e fatores socioeconômicos, hábitos escolares/acadêmicos, bem como, posição institucional do estudante. A partir do modelo de socialização no ensino superior de Weidman (1989), associado a elementos de vulnerabilidade acadêmica (Palavezzini, Moraes, 2020) abordamos o processo de integração social-acadêmica, buscando analisar fatores relacionados ao nível de dificuldade relatada no processo de ingresso e permanência do estudante no ambiente acadêmico universitário.

Para contribuir com a análise da experiência acadêmica, propomos um Indicador de Dificuldade Acadêmica (IDA) que contempla um conjunto de variáveis relacionadas aos atributos individuais, às condições socioeconômicas, a aspectos da trajetória escolar/acadêmica e variáveis de cunho institucional/acadêmico. Apresentamos uma análise da utilização deste indicador no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir da aplicação de um questionário com estudantes de graduação.

Para isso, inicialmente caracterizamos o processo de socialização e vulnerabilidade acadêmica, bem como situamos o contexto institucional onde foi realizada a pesquisa empírica, com a finalidade de subsidiar a discussão sobre dificuldade acadêmica. Posteriormente descrevemos a metodologia para composição do indicador e a técnica de análise quantitativa (regressão linear múltipla) na qual o indicador foi considerado a variável dependente. Em seguida, apresentamos e discutimos os resultados a partir das variáveis com impacto mais significativo. Por fim, caracterizamos dois perfis (tipos ideais) opostos em termos de privilégios sociais e posicionais com base nos valores estimados, cujo conjunto de fatores indica a pertinência de variáveis de tipo social e econômico na compreensão da

socialização acadêmica, especialmente no nível de dificuldade vivenciado por diferentes grupos sociais no cotidiano universitário.

Socialização acadêmica como processo contraditório de integração à vida acadêmica

Com base em um longo processo de desenvolvimento teórico e empírico, Weidman (1989; 2015) oferece um amplo e compreensivo quadro teórico sobre o processo de socialização dos estudantes no ensino superior, a partir de concepções socioestruturais de aportes sociológicos. Concordamos com o entendimento do autor que a socialização deve ser entendida como um processo pelo qual indivíduos e grupos são expostos a padrões sociais de um determinado espaço social, com expectativa de influência. Estes padrões medem o conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições que tais indivíduos compartilham e que o permitem usufruir mais ou menos do conjunto de possibilidades oferecidas pelo espaço social em questão. Ao cabo, todo processo de socialização envolve um processo de integração social.

O estudo do processo de socialização acadêmica inspirado em trabalhos de Weidman, (1989) e Twale, Weidman, Bethea, (2016) supõe a valorização de estruturas acumuladas por meio da vida familiar, da escolarização e das redes de relações. Tais recursos convertem-se em crenças e valores, mas também em habilidades e, por conseguinte, na posição social dos indivíduos. Weidman (2015) esclarece que a socialização no ensino superior decorre de uma série de processos os quais são expressos, inclusive em aproximação com a abordagem bourdieusiana de *habitus* e de capitais. Seu modelo reconhece que os valores, aspirações e outros objetivos pessoais vinculam-se ao capital cultural acumulado e ao *habitus*, entendido como modo de ação constituído socialmente. Sendo assim, a escolarização pregressa do estudante, a escolarização dos pais, as práticas de estudo sistemático, de estudo de idiomas e o hábito de leitura, por exemplo, impõem desafios e dificuldades variáveis para os estudantes que ingressam no ensino superior.

Durante o processo de socialização universitária, as várias influências incluem pressões normativas (Weidman, 2015) advindas do conjunto de relações às quais os indivíduos estão submetidos. O leque de relações que um indivíduo está inserido na sociedade é amplo. Tanto as relações com professores e colegas, como com familiares e com outros grupos de referência não universitários assumem relevância nas trajetórias de estudantes. Aqueles que estão no mercado de trabalho e têm necessidade de cumprir jornada ou aqueles que precisam se responsabilizar por compromissos ou afazeres domésticos terminam por constituir suas relações sociais permeadas por estes contextos (Tosta, 2017; Santos e Silva, 2021). As interações entre estudantes e suas redes de trocas são diversas e desiguais, de modo que geram recursos para afirmações ou efetividades, de um lado, e geram desafios, dificuldades e vulnerabilidades, por outro lado.

Quando do ingresso na universidade, os estudantes se deparam com uma nova realidade seja ela contextual, seja temporal, já que a permanência por um período longo de formação, em geral de quatro anos ou mais, é um requisito para aprendizagens curriculares e

profissionais, paralelamente a aprendizagens sociais. A gestão do tempo, a autonomia para organização e o equilíbrio entre a necessidade de produzir respostas a demandas acadêmicas, o tempo de fruição e obrigações não acadêmicas desafiam desigualmente indivíduos que formalmente possuem o mesmo vínculo com a universidade.

Ferreira (2014) sinaliza para a diferença entre a experiência de aprendizagem adquirida no ensino médio e as exigências da universidade. Refere que a sobrevivência acadêmica dos estudantes depende de engajamento cognitivo e social e da “construção de estratégias de aprendizagem e com o investimento em processos de socialização, efetivamente orientados mais por relações sociais, pessoais e coletivas, do que institucionais” (Ferreira, 2014, p.118).

Nessa perspectiva, o ambiente universitário institui estruturas e culturas próprias vinculadas à história de cada instituição que delimitam a interação e as relações sociais. No caso de universidades de investigação e tradicionais, como é a instituição onde se localizam os respondentes do questionário em análise, tem-se a presença de lógicas de integração intelectual pela pesquisa especialmente nas áreas de conhecimento mais robustas ou desenvolvidas (“ciências duras” relacionadas às áreas de ciências naturais, tecnologia, engenharia e matemática). Outrossim, a cultura institucional estabelecida conta com menor flexibilidade para mudanças rápidas do que em instituições novas. Os estudantes precisam se adaptar mais intensamente a lógicas institucionais do que estas são capazes de assumir mudanças ou inovações nos seus processos de funcionamento pedagógico e de gestão.

Dificuldades ou adversidades na socialização universitária não são incomuns e elas precisam ser identificadas e interpretadas no processo da experiência estudantil. Nossa análise, neste artigo, valoriza as declarações dos respondentes sobre suas interações, suas práticas e suas posições na condição de estudantes, abordando aspectos da integração acadêmica e social (Tinto, 1999). Valorizamos, também, o processo social de formação acadêmica, identificando barreiras, dificuldades e vulnerabilidades às quais os estudantes estão expostos. Para isso buscamos construir um indicador que apontasse o nível de dificuldades acadêmicas de forma geral, independente de especificidades de cursos e/ou de processos socializadores profissionais que estes visam desenvolver. Trata-se de um indicador exploratório e que busca agregar um conjunto de percepções sobre dificuldades acadêmicas, garantindo por sua forma agregada, maiores possibilidades metodológicas e de análise.

Uma vez que os requisitos para a efetividade do processo de socialização acadêmica são múltiplos, a realização e o atingimento dos objetivos acadêmicos são mais rapidamente dominados por alguns, enquanto outros enfrentam maiores restrições. Bourdieu e Passeron (2014) demonstraram que os herdeiros estão mais bem posicionados e enfrentam menos dificuldades neste ambiente. Bourdieu (2011) evidenciou, ainda, que as áreas de conhecimento e de formação exigem códigos e recursos de modo variado, mas também desigual.

Nesse sentido, o patrimônio de capitais acumulados constitutivos de um *habitus* valorizado pelo campo acadêmico (Bourdieu, 2011), o conjunto de relações sociais e exigências extra universidade (Weidman, 1989, 2015 E Twale, Weidman, Bethea, 2016), assim como as relações e lógicas implicadas no processo de afiliação (Coulon, 2008) jogam papéis importantes e produzem graus variados de vulnerabilidade acadêmica entre os estudantes.

Vulnerabilidade acadêmica e a multidimensionalidade da vida estudantil

Zbunovicz e Mariotti (2021) apresentam uma revisão da literatura com base na categoria de vulnerabilidade estudantil e identificam várias formas de manifestação entre estudantes universitários. Os principais achados dizem respeito a dificuldades no primeiro ano na universidade, uma vez que o vínculo social está pouco estabelecido e o risco de abandono ou evasão é alto. A escassez de recursos financeiros remete a diminuição de oportunidade para realização de atividades básicas necessárias para a manutenção na universidade. A imposição de vínculo com trabalho remunerado paralelo aos estudos, a fim de garantir recursos para deslocamento e alimentação também é uma condição que impõe limites à vida estudantil. Por fim, a dificuldade relativa ao desempenho acadêmico se evidencia por meio de ritmos variados de estudos, pela necessidade de aquisição de novas metodologias e de novos códigos de linguagem que não estão facilmente ou igualmente acessíveis a todos.

Palavezzini e Moraes (2020) discutem o conceito de vulnerabilidade educacional no ensino superior e o associam a temáticas clássicas de pesquisas, como é o caso do acesso, permanência, evasão e conclusão desta etapa de formação. As autoras reconhecem que a vulnerabilidade está associada a um quadro de necessidades objetivas e subjetivas, de modo que a vulnerabilidade educacional dialoga com ausência de condições de acesso e/ou permanência nas instituições de ensino superior.

Segundo as autoras, a vulnerabilidade acadêmica é definida a partir de sua relação com elementos multidimensionais da vida das pessoas – condições materiais e de saúde, desempenho acadêmico, relações interpessoais e institucionais – os quais têm implicações de modos e com intensidades diversas na vida acadêmica (Palavezzini, Moraes, 2020 p. 7). Ao se tratar de fatores multidimensionais, sobressaem condicionantes interseccionais como gênero, raça ou cor, discriminações, padrões de reconhecimento experienciados na relação com as pessoas e com a instituição.

Assumimos que a definição de vulnerabilidade acadêmica de Palavezzini e Moraes (2020) dialoga com a diversidade de fenômenos que marca a trajetória de indivíduos no seu processo de socialização acadêmica. Diante disso, cabe destacar que cada combinação de elementos sociais, culturais e acadêmicos que constituem a condição do estudante na universidade pode apresentar dinamicidade e sofrer mudanças relativas ao longo do período de seu desenvolvimento.

Integração e satisfação são outras variáveis que compõem a multidimensionalidade da vida estudantil e influenciam na vulnerabilidade acadêmica. Com a preocupação em compreender a interação entre características do estudante e o ambiente universitário, bem como as mudanças produzidas por essa experiência em ambos, Santos, Polydoro, Scortegagna e Linden (2013) demonstram que a integração e a satisfação, compartilham aspectos comuns, importantes para a compreensão da vida acadêmica. Utilizando o Questionário de Vivência Acadêmica (QVA-r - que avalia integração a partir de cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) e uma Escala de Satisfação Acadêmica (ESEA) concluem que ambos os instrumentos medem aspectos comuns referentes à experiência universitária e são importantes para identificar o fenômeno complexo e multideterminado da vida acadêmica, no entanto, eles avaliam construtos diferentes.

Ressaltam ainda, amparadas em outros estudos, a existência de intersecção entre os construtos de integração ao ensino superior e de satisfação acadêmica.

Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni e Pombal (2001), apresentam o desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES) e investigam suas propriedades psicométricas. O estudo apontou a existência de dois grandes fatores relacionados à integração no ensino superior: (a) o primeiro associado aos aspectos externos ao indivíduo, relacionados ao ambiente universitário, de satisfação com o curso e, portanto, aderência ao mesmo, e (b) o segundo, sobretudo, aos aspectos internos do indivíduo, de capacidade de enfrentamento, reações físicas psicossomáticas e estado de humor.

Estas pesquisas abordam a centralidade da variável integração acadêmica na decisão sobre permanência ou abandono da graduação. Apesar da relação com preditores de evasão/permanência, o foco da nossa análise é a dificuldade acadêmica entre estudantes que permanecem, concentrando a atenção na vivência acadêmica sem a pretensão de buscar elementos de prevenção do abandono, mas sim contribuir para análise da relação entre a experiência em si e variáveis sociais para além das dimensões de ajustamento individual e de caracterização psicológica do estudante universitário.

Nesse sentido, o Indicador de Dificuldade Acadêmica (IDA), que construímos a partir das percepções dos estudantes sobre suas experiências e relações, pode ser considerado como um terceiro construto para avaliação da experiência acadêmica. Com ele buscamos contribuir para ampliar o sentido do termo *vulnerabilidade acadêmica* incluindo essa percepção da noção de dificuldade de integração acadêmica que nosso indicador busca mensurar.

Pretendemos avançar especificando a preocupação com a dificuldade acadêmica em si - o quanto é mais difícil para alguns do que para outros viverem a universidade. Para isso, partimos da distinção entre "permanência" (com maior ou menor dificuldade - que está relacionada às condições objetivas e subjetivas de frequentar a universidade) e "vivência" (relacionada às condições de socialização/integração à vida acadêmica). Enquanto os estudos de vulnerabilidade acadêmica nos parecem mais vinculados à noção de "permanência" (em contraposição ao risco de evasão) nossa preocupação volta-se para aspectos de socialização/integração relacionados à dificuldade acadêmica.

A noção de vulnerabilidade acadêmica para fins desta análise vincula-se às abordagens conceituais de socialização acadêmica e de afiliação. A socialização acadêmica (Weidman, 1989; 2015; 2020; Twale, Weidman, Bethea, 2016) remete a experiência de relações sociais duradouras na universidade ou ensino superior, que se constituem em modos agir decorrentes do trajeto histórico do agente social – estudante - e na relação com pressões normativas internas e externas à institucionalidade acadêmica (Bourdieu, 2011; 2014). Ela informa sobre uma dimensão formada por elementos estruturantes nos processos de aprendizagem e na aquisição de práticas sociais formadoras dos futuros agentes profissionais, egressos do ensino superior. A socialização acadêmica permite a constituição de *habitus* próprios originados da aquisição de conhecimentos e práticas em um ambiente institucional, em determinada área do conhecimento e vinculado a um campo profissional. Os processos relativos à socialização acadêmica dos estudantes, a partir das singularidades individuais e com base em quantidades variáveis de recursos e capitais acumulados se traduzem em trajetórias mais ou menos onerosas e sujeitas a fragilidades, vulnerabilidades ou afirmações no interior de um campo de formação e de disputas interseccionados pelo percurso acadêmico. A vulnerabilidade

experimentada pela condição de estudante, portanto é multifacetada, situada e remete a relação entre passado e futuro, embora se manifeste no presente.

Afiliação diz respeito ao desenvolvimento de relações e vínculos decorrentes da capacidade dos atores de se integrarem a novos universos sociais, institucionais (Coulon, 2008). A afiliação dos estudantes pode ser seccionada entre institucional e intelectual, relativas respectivamente à compreensão de normas institucionais e ao desenvolvimento de competência intelectuais. Há vulnerabilidade, por exemplo, no momento inicial da vida universitária, quando ocorre abandono de ilusões e mitos sobre a universidade, que são trazidos na chegada ao novo espaço institucional. Há uma experiência de certo isolamento temporário, de estranhamento. Segundo Coulon (2008) é na superação das dificuldades iniciais que se mostra um caminho de afirmação, de aprendizagem, e se anuncia o tempo da afiliação. Os estudantes afiliados, seriam menos vulneráveis e teriam mais condições e recursos para enfrentar dificuldades do percurso. Em nossa perspectiva, seriam estudantes com maior capacidade de integração ao meio acadêmico e de produção de resposta aos seus desafios.

A construção do Indicador de Dificuldade Acadêmica (IDA) representa a nossa aproximação com a produção de conhecimento relativa à vulnerabilidade acadêmica, situando nossa abordagem sociológica na percepção da vivência acadêmica dos estudantes a partir do aporte de estudos sobre socialização que contemplam a exposição de indivíduos/grupos a padrões de um determinado espaço social com expectativa de influência.

No próximo tópico buscamos caracterizar o espaço social vivenciado pelos estudantes participantes da nossa pesquisa empírica.

De onde falam os estudantes: universidade pública tradicional e de pesquisa

A universidade na qual se localizam os respondentes possui características singulares no contexto universitário brasileiro. É uma universidade pública com cultura institucional voltada à pesquisa. Desde 1957, documentos institucionais registram o desenvolvimento da atividade de pesquisa junto ao ensino (UFRGS, s/d), sendo que houve impulso a partir da reforma universitária de 1968, com a implementação da pós-graduação *stricto sensu*.

O Plano de Desenvolvimento Institucional afirma que a “pesquisa básica em várias áreas do conhecimento foi responsável pela trajetória e pelo reconhecimento da universidade como instituição de excelência em pesquisa desde a sua fundação.” (UFRGS, 2016, p. 29). A diversidade de áreas de conhecimento e de programas de formação que compõem a universidade, afirmam variados modos de desenvolvimento e de relação com o ensino de graduação e pós-graduação. Entretanto, decorrente da história institucional, há o *ethos* acadêmico que sustenta a posição em rankings de produção de conhecimento (Jornal da USP, 2019). O *habitus* próprio das áreas de conhecimento (Bourdieu, 2011) pode favorecer ou dificultar a relação dos estudantes de graduação com a instituição, tendo em vista formação escolar, códigos e recursos acumulados e os desafios do presente no processo de socialização acadêmica.

Os estudos do grupo de pesquisa sobre trajetórias de estudantes na UFRGS mostram desafios enfrentados, vulnerabilidades e estratégias empregadas pelos estudantes. Este é o caso (1) dos estudantes de curso tradicional que constituem a primeira geração na universidade (Pfitscher, 2019; Caregnato, Miorando, 2023) que elaboram dinâmicas singulares de estudos para apreensão de conteúdos em aula, bem como no manejo do currículo; (2) dos estudantes que reorientam decisões tomadas no ingresso para fins de permanência na universidade seja em cursos mais competitivos ou em consonância com seus interesses (Madeira, 2022); (3) por fim, de estudantes que experimentam um processo de socialização acadêmico mais amplo e intenso do que seus colegas quando frequentam atividades extracurriculares no âmbito de programas próprios de ensino, pesquisa ou extensão universitária (Caregnato, Miorando, Baldasso, 2022).

Madeira (2022) analisou a reorientação do curso como uma estratégia dos estudantes para ingresso e a permanência no ensino superior. A reorientação ocorre, em geral, quando os estudantes redefinem suas escolhas de modo a realizar a mobilidade acadêmica em torno de cursos mais competitivos nesta universidade. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes, seja por não haver compatibilidade com expectativas sobre o curso de ingresso, seja por haver a oportunidade de apropriação de elementos que instiguem mudança de perspectivas da formação superior, geram uma dinâmica de busca de oportunidades que visam mobilidade educacional e social. O fenômeno ocorre evidenciando, em geral, a busca de cursos com maior prestígio (Madeira, 2022). Portanto aquilo que aparece como desconforto, atrito ou dificuldades no decorrer da socialização acadêmica também pode estar situado no âmbito da mobilização de estudantes para enfrentar novos desafios.

A análise de dados da UFRGS, com base em coortes de 2016, 2017 e 2018, mostra que a reorientação de curso é caracterizada por um “aumento na razão de chances de estudantes mais jovens, do sexo masculino, tipo de curso licenciatura, ingressantes nos cursos das áreas de Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Agrárias, e Engenharias” (Madeira, 2022, p. 100) migrarem em parcela significativa para as Ciências Sociais Aplicadas, frequentemente para os cursos de Administração e Ciências Jurídicas e Sociais. A reorientação do curso na UFRGS ocorre no âmbito de uma universidade tradicional, voltada ao ensino, à pesquisa e à extensão. Esta universidade possui história de engajamento dos estudantes dadas pelas condições de um corpo docente qualificado e dedicado a atividades combinadas de ensino e de pesquisa. Trata-se de uma instituição que zela pela reputação de competitividade em pesquisa no âmbito das instituições públicas de ensino superior brasileiras. As condições de efetividade e de vulnerabilidade do processo de socialização acadêmica dos estudantes estão diretamente ligadas a trajetória e a cultura da instituição, constituída a partir das especificidades das diversas áreas de conhecimento que a compõem. Aquilo que é classificado institucionalmente como evasão, muitas vezes, se trata de reorientação ou estabelecimento de objetivos que levam ao abandono de um e a realização de novo ingresso em outro curso.

Os estudos de Pfitscher (2019), Madeira (2022) e Caregnato, Miorando e Baldasso (2022) permitem complexificar a noção de vulnerabilidade acadêmica ao demonstrarem que elementos da vivência acadêmica extrapolam e, por vezes distorcem, a compreensão sobre permanência na universidade. Indicadores associados à evasão/abandono parecem frágeis

para explicar as estratégias de pertencimento, integração e socialização acadêmica no contexto de espaços sociais com estas características institucionais da UFRGS.

Se, como vimos, por um lado a evasão/abandono pode não estar associada ao fracasso e sim à resignificação da trajetória acadêmica, por outro, explicita-se o desafio de que precisamos aprofundar a análise sobre aqueles estudantes que sobrevivem (permanecem) especificando as desiguais dificuldades acadêmicas vivenciadas um mesmo espaço institucional. Nesse sentido, o foco da pesquisa apresentada neste artigo é analisar a pertinência de características sociais e de aspectos institucionais na trajetória de estudantes da UFRGS em relação à influência na dificuldade acadêmica.

Metodologia

Os dados utilizados foram obtidos por meio de um questionário aplicado de forma virtual em 2021¹, considerando a população de matriculados na graduação da UFRGS em 2020/2 (N=25.823). O questionário base para a produção dos dados foi enviado por meio do formulário Google Forms para as Comissões de Graduação (COMGRADs) da UFRGS para que fosse remetido a todos os estudantes com matrícula ativa. Houve solicitação de reenvio aos estudantes nos casos de cursos aos quais se constatou ausência ou baixo número de respondentes. O período dedicado à obtenção das respostas foi de cinco meses, entre abril e agosto de 2021. Alcançou-se um total de 1.463 respostas². Após retirada de casos duplicados e considerando apenas respostas completas para análise, permaneceu um total de 1.041 casos válidos efetivamente analisados.

Para este artigo, foi construído um indicador exploratório e básico de dificuldades acadêmicas, resultado do somatório simples de perguntas tipo *Likert*³ sobre tópicos relacionados à vida acadêmica universitária, com foco na percepção sobre as dificuldades dos estudantes. As perguntas agrupavam um tópico sobre as dificuldades acadêmicas enfrentadas no cotidiano universitário, sendo especificamente perguntado sobre: a disputa e processo de ingresso; o desempenho nas disciplinas e cumprimentos das etapas de ensino; as tarefas e exigências das disciplinas, a linguagem e escrita acadêmico-científica; o relacionamento com professores e colegas; adaptação aos horários, datas, regras e normas da universidade; o manejo e entendimento dos processos e protocolos institucionais; e outras questões pessoais.

O conjunto desses tópicos, bem como resultados metodológicos básicos de consistência do indicador (IDA), são apresentados na Tabela 1 e a seguir, além de demonstrada a normalidade da distribuição (Figura 01).

Tabela 1 – Composição do Indicador de Dificuldade Acadêmica (IDA)

Dificuldades associadas	Média	Desvio padrão
Processo de ingresso ou disputa pela obtenção da vaga	2,3	1,6

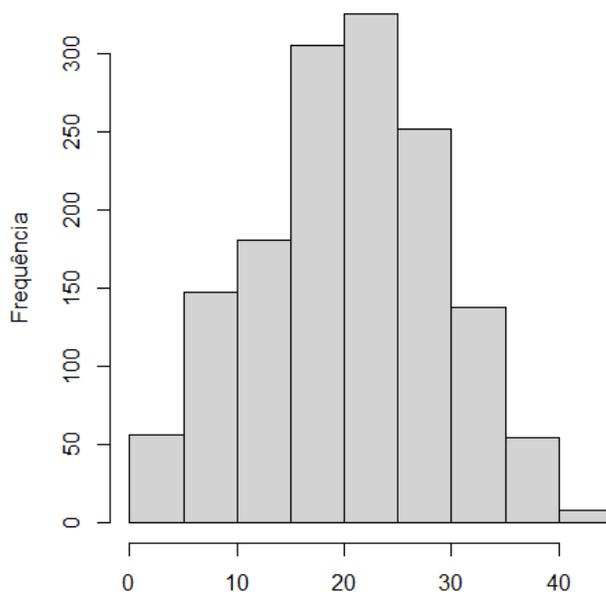
Desempenho em disciplinas ou em etapas do currículo	2,6	1,4
Linguagem acadêmica e escrita científica	2,2	1,5
Relacionamento com os professores	1,8	1,5
Relacionamento com os colegas	1,6	1,5
Adaptação aos horários, regras e prazos da universidade	2,4	1,5
Manejo e entendimento de processos e orientações institucionais	2,5	1,6
Tarefas e exigências das disciplinas	2,7	1,4
Questões pessoais em geral	2,8	1,6

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notas: Perguntas tipo Likert, na respectiva ordem de apresentação. Categorias: 0=Nenhuma dificuldade e 5=Extrema dificuldade. Indicador exploratório.

Esse indicador, por somatório simples, com intervalo de 0 a 45, média de 20,9 e desvio padrão de 8,6, apresentou normalidade, com distribuição representada no histograma abaixo (Figura 1), pelo resultado do Teste de Shapiro-Wilk onde $p = 0,05$ e consistência interna visto o Alfa de Cronbach em 0,80 (0,80:0,81). Trata-se de um indicador básico e exploratório, que reflete o processo inicial do nosso grupo de pesquisa em avançar nessa temática, ainda pouco sistematizada quantitativamente no campo da sociologia do ensino superior.

Figura 1 – Histograma do Indicador de Dificuldade Acadêmica



Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses resultados sobre a consistência e normalidade do indicador (IDA) apontam para a viabilidade de seu uso e ampliação para estudos posteriores, ainda que seja um indicador exploratório e não completamente validado.

Como técnica de análise foi utilizada uma regressão linear múltipla, posicionando tal indicador como variável dependente/explicada. Como fatores explicativos, considerou-se um conjunto de variáveis relacionadas aos atributos individuais, às condições socioeconômicas, a aspectos da trajetória escolar/acadêmica e variáveis de cunho institucional/acadêmico. Utilizou-se o método *stepwise*⁴ como método de seleção das variáveis.

Resultados e discussão

O conjunto de variáveis apresentadas na Tabela 2, abaixo, reflete aquilo que a literatura sobre o tema aponta para análises de dificuldades acadêmicas em meio universitário e que foram possíveis de serem coletadas e operacionalizadas. Esse conjunto compõe as nossas variáveis explicativas sobre o nível de dificuldade, sendo recodificadas e/ou dicotomizadas para simplificar o modelo e melhorar o ajuste, conforme apresentado abaixo.

Tabela 2 – Apresentação das variáveis independentes

Variável	Categorias	Percentual válido
Idade	Até 30 anos (Ref.)	75,9%
	> 30 anos	24,1%
Gênero	Ela (Ref.)	63,5%
	Ele	36,5%
Raça/Cor	Preto/Pardo/Indígena (Ref.)	17,0%
	Branco/Amarelo	83,0%
Renda familiar	1 (até 1 SM) a 24 (> 40 SM)	6,1 (média)
Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental (I/C) (Ref.)	17,5%
	Ensino Médio (I/C)	27,9%
	Ensino Superior (I/C)	54,6%
Se estudou idiomas	Outras formas (Ref.)	75,5%
	Curso e/ou intercâmbio	24,5%
Horas de leitura ¹	Abaixo da média da amostra (Ref.)	70,5%
	Acima da média da amostra	29,5%
Programa/Bolsa ²	Não (Ref.)	40,2%
	Sim	59,8%
Área do curso ³	Em cursos com maior reorientação (Ref.)	54,0%
	Em cursos com menor reorientação	46,0%
Lotação	Ações afirmativas (Ref.)	18,9%
	Acesso universal	81,1%
Se trabalha	Não trabalha	35,3%
	Até 20h	25,7%
	Entre 21 e 44h (Ref.)	39,0%
Afazeres domésticos	Principal/Frequente (Ref.)	84,0%
	Ocasional/Não faz	16,0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notas: ¹ Conjuntos de variáveis discretas originalmente, somadas e então dicotomizada.

² Foram desconsiderados os beneficiários da PRAE, visto especificidade socioeconômica. Além disso, o baixo número de bolsistas PRAE afeta o ajuste do modelo, quando a tentativa de inclusão é feita.

³ Considerando Madeira (2022, p. 81 e 104).

Os resultados do modelo final apresentados na Tabela 3, abaixo, indicam de forma geral que variáveis socioeconômicas e aquelas que se comunicam sobre a posicionalidade em termos de capacidades acadêmicas e culturais, no interior do campo universitário, têm relação com o nível de dificuldade experienciado por estudantes da graduação.

Tabela 3 – Resultados da regressão linear múltipla

	Estimado	Erro padrão	Valor-p
(Intercepto)	25,647	1,176	0,00
Idade (> 30 anos)	-2,980	0,664	0,00
Gênero (Ele)	-1,397	0,549	0,01
Cor (Branco)	-2,298	0,803	0,00
Renda (padronizada)	-1,310	0,272	0,00
Escolaridade da mãe (EM)	2,339	0,792	0,00
Escolaridade da mãe (ES)	1,633	0,780	0,04
Se trabalha (Até 20h)	-2,762	0,681	0,00
Se trabalha (Não)	-1,453	0,634	0,02
Afazeres domésticos (Ocasional/Não)	-1,779	0,741	0,01
Idioma (Curso/Intercâmbio)	-1,737	0,587	0,00
Leitura (Acima da média)	-1,247	0,564	0,02
Programas/Bolsas (Sim)	1,258	0,568	0,02
Área do curso (Menor reorientação)	-1,313	0,520	0,02
Lotação (Acesso universal)	-1,676	0,766	0,01
n: 1041			
Valor-p (F): < 2,2e-16			
RSE: 8,07			
R ² : 0,14 e Adj-R ² : 0,13			
(G)VIF: 1,02:1,36			
Resíduos: -0,10 (Assimetria) e -0,37 (Curtose)			
Breusch-Pagan Test (valor-p): 0,33			
NCV-Test (valor-p): 0,57			
Durbin-Watson Test (valor-p): 0,45			

Fonte: Elaborado pelos autores.

No grupo dos atributos individuais tem-se a idade, variável originalmente discreta, em anos, que foi dicotomizada, para melhor ajuste entre estudantes de até 30 anos e com mais de 30 anos. Estudantes com mais de 30 anos tendem a ter, em média, -2,9 pontos no Indicador de Dificuldade Acadêmica que os estudantes mais novos.

O estudo de Suehiro e Andrade (2018) identificou que os estudantes mais novos foram os que obtiveram as maiores médias em todos os fatores na Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica, exceto em ‘satisfação com o curso’, no qual os universitários mais velhos superaram os demais. Para as autoras, uma das explicações para essa diferença reside no fato dos estudantes mais velhos vivenciarem o ensino superior de forma mais madura em relação aos mais jovens. Essa maturidade está associada à maior responsabilidade no enfrentamento das diferentes tarefas, mas também à impossibilidade de dedicação integral à universidade em função da necessidade de conciliar os estudos com demais responsabilidades laborais e familiares.

Em seguida, a variável gênero, onde indica-se que os estudantes homens têm, em média, -1,4 pontos no indicador que as estudantes mulheres. A variável gênero, no caso dos dados que coletamos, parece ser um classificador de dificuldades que virão a compor a análise dos dados em foco.

Suehiro e Andrade (2018) não identificaram diferença significativa entre as médias obtidas por homens e mulheres com relação à satisfação acadêmica, evidenciando que os universitários de ambos os sexos percebem o ambiente acadêmico de forma semelhante. Ainda de acordo com as autoras, falta consenso na literatura quanto à relação entre essa variável e a satisfação acadêmica, tendo em vista as discrepâncias entre as diversas investigações que por vezes indicam que as mulheres apresentam menor nível de satisfação acadêmica quando comparadas aos homens, e por vezes não. Nesse sentido, se o construto que avalia satisfação com curso não percebe a diferença por gênero, o IDA revela pertinência dessa variável para análise mais ampla da vulnerabilidade acadêmica experienciada pelas mulheres no ambiente acadêmico.

No conjunto das variáveis socioeconômicas e sociais, destaca-se o marcador racial e a renda. Conforme os resultados, para cada aumento na unidade da variável renda (padronizada), tem-se, em média, uma diminuição de -1,3 pontos de dificuldade no indicador. Trata-se do fator que apresenta a maior influência relativa dentre todas as variáveis estimadas. Por sua vez, estudantes autodeclarados “brancos ou amarelos” têm, em média, -2,3 pontos neste indicador de dificuldade que os estudantes autodeclarados “pretos, pardos ou indígenas”.

Com relação ao marcador racial e socioeconômico, Fellin e Madeira (2021) identificaram que proporcionalmente, há maior evasão entre estudantes que ingressaram na universidade justamente pela modalidade que reúne estes dois critérios de vulnerabilidade (sujeitos pretos, pardos ou indígenas com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos). Da mesma forma que os autores observaram associação entre a ruptura da trajetória acadêmica e as condições de renda e étnico-racial podemos identificar agora significativa influência destas variáveis na percepção dos estudantes sobre dificuldade acadêmica.

No que tange à escolaridade dos pais, observa-se que estudantes cujas mães possuem escolaridade média incompleta ou completa têm, em média, mais 2,3 pontos, ou seja, mais dificuldade que estudantes cuja mãe tem apenas o Ensino Fundamental. Estudantes cujas mães têm ensino superior incompleto ou completo, tem, em média, 1,6 pontos a mais na escala que essa categoria de referência.

Vale ressaltar que, apesar de serem poucos, estudantes cujas mães possuem pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) apresentam uma média consideravelmente mais baixa no indicador que os demais estudantes, mas pelo limitado número de respondentes não foi possível manter como categoria separada no modelo de regressão, visto a significância estatística e o ajuste.

Além disso, foi verificado que há uma predominância de cursos das áreas sociais aplicadas e humanas entre os estudantes cuja mães possuem apenas o ensino fundamental. Estudantes com mães com ensino médio e principalmente com ensino superior, estão mais distribuídos entre os diferentes cursos e áreas do conhecimento. O resultado dessa variável no modelo pode ter relação com a área de curso predominante a partir desse recorte pela

escolaridade da mãe, podendo as propriedades particularidades dos cursos se caracterizar aqui como uma variável confusora (*confounding variable*), requerendo mais estudos, inclusive sobre eventuais políticas, práticas culturais e acadêmicas de algumas áreas que podem atenuar a percepção de dificuldade.

Com relação à associação entre trabalho e estudo, observa-se que estudantes que trabalham até 20h semanais têm, em média, -2,8 pontos na escala que aqueles que trabalham de 21h a 44h semanais. Os que não trabalham possuem, em média, -1,4 pontos na escala em relação aos que trabalham de 21h a 44h. Conciliar trabalho e estudo apresentou-se de forma positiva entre os universitários pesquisados por Suehiro e Andrade (2018) em todas as dimensões de satisfação e, de forma mais significativa, em relação à 'satisfação com o curso'. As autoras não distinguem o número de horas de envolvimento com o trabalho em seu estudo o que, para nós, representa uma diferença significativa na percepção de dificuldade acadêmica. Essa variável é a que apresenta a segunda maior influência relativa, indicando que estudantes que precisam trabalhar tendem a ter mais dificuldades na vida universitária.

Além disso, os dados revelam que estudantes que apenas ocasionalmente ou nunca são os(as) responsáveis pelas tarefas domésticas cotidianas têm, em média, -1,8 pontos na escala. Assim como em relação à variável sobre horas de trabalho, a inexistência da necessidade de se preocupar com os afazeres domésticos também contribui para relatar menos dificuldades.

A análise da relação entre estudo, trabalho e família entre estudantes de uma universidade federal (Tosta, 2017) mostra que as mulheres são incumbidas de modo mais intenso do que os homens com os afazeres domésticos paralelamente às tarefas e demandas da vida estudantil. A pesquisa mostrou que, além de haver mais mulheres respondendo pelas atividades do que homens, elas, em geral, cumprem cargas horárias semanais de trabalho doméstico maiores do que eles quando assumem a função. Especificamente durante o período de distanciamento social exigido pela pandemia do Covid-19 (período no qual foi aplicado o questionário que analisamos), estudos mostram que o trabalho das mulheres no espaço doméstico, remunerado ou não, sofreu significativa intensificação (Santos, Silva, 2021). Nessa situação as estudantes que eram mães ou aqueles que conviviam com crianças passaram a ter de cuidá-las em casa, o que certamente teve implicações sobre demandas da universidade que se faziam de modo remoto.

Com relação às variáveis associadas ao capital cultural identificamos que estudantes que já estudaram idiomas em cursos específicos e/ou que fizeram intercâmbio têm, em média, -1,7 pontos no indicador de dificuldades. O uso corrente de idiomas estrangeiros no ambiente acadêmico pode ser um empecilho ou desafio aos estudantes que não desenvolveram esse aprendizado anteriormente à entrada na universidade.

Também foi construído um índice básico de leitura a partir de perguntas sobre o hábito de leitura. Elaboramos uma dicotomização que permitiu identificar estudantes que gastam mais horas em atividades de leitura que a média da amostra. Tais estudantes, têm, em média, -1,2 pontos na escala. A leitura e o universo escrito são abundantes no universo acadêmico e indispensáveis para as atividades concernentes a esse ambiente. Estudantes que indicam mais hábito de leitura apresentaram menos dificuldades.

Silva (2022), a partir da realidade empírica da escola básica, identificou que hábitos de leitura funcionam enquanto capital cultural que pode se converter em êxito escolar. A autora

conclui que a presença de livros e leitores(as) no domicílio impulsiona e favorece o acréscimo de capital cultural contribuindo para o sucesso na escola. Noutro estudo (Silva e Santos, 2022) a autora vinculou o fenômeno do sucesso escolar à posse de capital cultural institucionalizado, objetivado e incorporado, demonstrando que as chances de êxito escolar estão relacionadas ao diploma de curso superior dos pais, posse de livros no domicílio e quantidade de livros que os estudantes leem ao ano. Brandão e Martinez (2006), ao investigarem práticas culturais entre alunos de colégios que atendem setores das elites cariocas, observaram a capitalização de novos recursos para a ampliação da estrutura e volume de capitais com que lutam para manter a “distinção” no espaço social. Constataram que entre as elites os filhos costumam seguir e ampliar as experiências dos pais em relação às práticas culturais.

Nesse sentido, evidencia-se que práticas de leitura e acúmulo de capital cultural favorecem não apenas o prolongamento das trajetórias escolares/acadêmicas e contribuem para a distinção no espaço social, quanto diminuem a dificuldade acadêmica. Trata-se de um fator protetivo tanto objetivamente observável (índice de evasão) quanto na percepção subjetiva dos estudantes, conforme identificado em nosso estudo.

Por fim, no conjunto das variáveis relacionadas à posição social/institucional do estudante em relação ao campo acadêmico universitário, identificamos que a participação em alguma bolsa ou programa da universidade tem relação positiva com a escala de dificuldade. Quem participa tem, em média, 1,3 pontos a mais na escala. É possível que esse efeito se explique tendo em vista o nível de envolvimento e de demandas, que é maior entre aqueles que têm bolsa e/ou participam de programas na universidade. Ou seja, quem participa de bolsa ou em algum programa institucional (não necessariamente com bolsa), apesar do benefício em termos de assistência estudantil, experiencia mais intensamente o cotidiano universitário podendo estar acumulando um pouco mais de demanda e/ou com maior complexidade. A variável teve melhor desempenho retirando os beneficiários PRAE, que tendem a ter menos dificuldade por serem bolsistas, mas sem significância estatística pelo reduzido tamanho desse grupo.

Também foi constatada uma possível relação entre tempo de ingresso na UFRGS e a participação em bolsas ou programas institucionais. Por meio de cruzamentos simples há um indicativo de que, para estudantes calouros, participar de bolsas e/ou programas institucionais pode ter um efeito protetivo, diminuindo o relato de dificuldade. Nem tempo de ingresso, nem uma tentativa de isolar este efeito no modelo puderam permanecer visto problemas de ajuste e baixa significância. Há aqui uma possibilidade de relação a ser explorada por estudos futuros que busquem analisar de forma mais detida a relação entre dificuldades acadêmicas e a participação em bolsas e programas institucionais, sobre o efeito de determinados tipos de bolsas e programas e interações com características sociais e posicionais.

Com relação à característica do curso frequentado e vaga de acesso à universidade podemos observar que estar em um curso que possui um menor índice de reorientação que os demais cursos (Madeira, 2022) têm relação negativa com o indicador. Estudantes destes cursos têm, em média, -1,3 pontos na escala. Os cursos com menores níveis de reorientação são os de saúde e ciências aplicadas. No mesmo sentido, estudantes que entraram pelo acesso universal apresentam em média -1,7 pontos no indicador que estudantes que entraram via sistema de cotas. Há um indicativo de colinearidade entre acesso universal e ter feito ensino

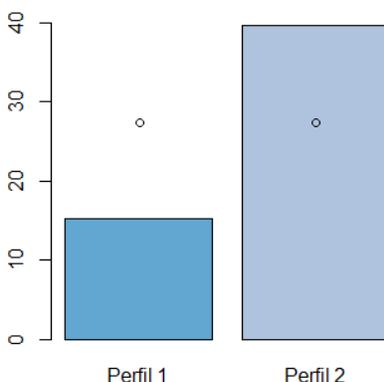
médio majoritariamente na escola particular, mas o tipo de escola não alcançou significância estatística para entrar no modelo.

Por outro lado, o acesso à assistência estudantil mostra-se como um importante instrumento de suporte à permanência e diminuição das dificuldades, sobretudo para estudantes com esse perfil. A evasão diminui quase quatro vezes (de 34,38% para 9,49%) entre os estudantes negros de baixa renda que acessaram os benefícios (Fellin, Madeira, 2021). No mesmo sentido, nossos dados apontam que beneficiários da assistência estudantil tendem a ter menos dificuldade em relação a outros estudantes, mas não foi possível introduzir tal categoria de forma separada no modelo visto o reduzido tamanho desse grupo na amostra.

As variáveis horas de estudo, meios para se manter na universidade, local de residência pré-ingresso na UFRGS, frequência às atividades culturais, pretensão de conclusão de curso, ter ajuda e/ou relações significativas em espaço universitário, tempo de cursinho, tentativas de ingresso, modalidade de ingresso, opinião sobre as cotas, viagens, tempo de ingresso e status socioeconômico dos pais, prejudicam o ajuste do modelo e/ou não alcançam significância. Isso não significa que não sejam variáveis importantes ou que em outros cenários empíricos tais variáveis não venham apresentar registrada influência.

Esse conjunto de fatores indica a pertinência de variáveis de âmbito social e econômico na compreensão da socialização acadêmica, especialmente em relação ao nível de dificuldade vivenciado por diferentes grupos sociais no cotidiano universitário. Na figura 2 apresenta-se perfis hipotéticos, com base em valores estimados da regressão (Tabela 3), opondo conjuntos de estudantes em termos de privilégios sociais e posicionais. O Perfil 1, hipoteticamente e idealmente seria o daquele estudante que estaria de forma maximamente privilegiada nesse contexto, enquanto o Perfil 2, seria o do estudante maximamente desprivilegiado.

Figura 2 – Nível de dificuldade dos perfis hipotéticos



Fonte: Elaborados pelos autores.

Nota: Perfil 1 refere-se a um perfil de estudante maximamente privilegiado, enquanto o Perfil 2 seria o daquele estudante maximamente desprivilegiado. Os pontos são valores médios (intercepto), desconsiderando o efeito das variáveis independentes.

O Perfil 1 se caracteriza por um conjunto de estudantes comparativamente com mais idade, que são homens, autodeclarados brancos/amarelos, comparativamente com maiores rendas familiares, filhos de mães com ensino superior completo, não trabalham, não são os principais responsáveis pelos afazeres domésticos, fizeram curso de idiomas ou intercâmbio, apresentam hábito de leitura acima da média da amostra, não trabalham em projetos/bolsas, estão matriculados em cursos com menores índices de reorientação e entraram na universidade pelo acesso universal. Por sua vez, o Perfil 2 se caracteriza pelas categorias de referências da regressão com coeficientes indicativos de maior dificuldade acadêmica, sendo composto por estudantes com menos de 30 anos, mulheres, autodeclarados negros/pardos/indígenas, comparativamente de menor renda, cujas mães têm apenas o ensino fundamental, trabalham de 21h a 44h semanais, estão em posição de principais responsáveis pelos afazeres domésticos, não fizeram curso de idiomas, possuem hábito de leitura abaixo da média da amostra, trabalham em projetos/bolsas (exceto bolsistas de assistência estudantil), estão matriculados em curso com maiores índices de reorientação e não entraram na universidade pelo acesso universal.

Conforme observado (Figura 2), a percepção de dificuldade do Perfil 1 é baixa e está bem abaixo da média geral dos estudantes. Por sua vez, estudantes do Perfil 2 relatam duas vezes mais dificuldades que o Perfil 1 e um nível de dificuldade acima da média geral dos estudantes. Apesar destes perfis serem resultado do modelo de regressão, portanto, estatisticamente teóricos, existem estudantes reais que experimentam níveis antagônicos de dificuldade no interior da mesma universidade e que coincidem com conjuntos de estudantes posicionados nos extremos da distribuição do Indicador de Dificuldade Acadêmica (Figura 1).

Os dados analisados revelam que há um público de estudantes que experimenta altas dificuldades acadêmicas, em uma relação desgastante e dificultosa com o ambiente universitário, gerando prejuízos ao seu processo de socialização acadêmica e de afiliação institucional. Eles também indicam que em um mesmo ambiente acadêmico, há uma disparidade quanto às dificuldades vivenciadas entre grupos de estudantes de acordo com determinadas configurações sociais. Nesse sentido, o percurso de quem esteve em posição social desvantajosa e, com isso, acumulou pouco recursos considerados valiosos no ambiente universitários, tende a manter a situação de desvantagem.

A socialização dos estudantes, que ocorre com base em pressões normativas internas à institucionalidade acadêmica, acontece no interior de margens impostas por desigualdades externas que também são estruturantes das relações sociais na universidade. A constituição de *habitus* por meio de processos de aprendizagem para atuação futura em um campo profissional, muitas vezes, se choca com os limites na aquisição de conhecimentos e práticas dados por trajetórias sujeitas a vulnerabilidades e que não conseguem reunir recursos para superação de obstáculos e dificuldades produzidos socialmente e experimentados por estudantes em suas individualidades.

Mesmo que seja reconhecidamente impossível eliminar todas as barreiras e obstáculos, a vida universitária, revelada pelo Indicador de Dificuldade Acadêmica (IDA), expõe a necessidade de tornar a experiência acadêmica mais acessível e acolhedora, garantindo um ambiente mais humano e educacionalmente potente para estudantes socialmente

desprivilegiados, sob pena de que as dificuldades enfrentadas se transformem em outras vulnerabilidades e abandono.

Conclusão

Ultrapassada a barreira desigual de acesso ao ensino superior, os estudantes encontram na universidade um novo conjunto de desafios amplificados pelas características acadêmicas, demandas cognitivas, obrigações institucionais, relações de poder, interações pessoais-afetivo-emocionais e, sobretudo, exigências de integração social. Em última instância a sobrevivência acadêmica varia conforme se dá o processo de socialização do estudante no ambiente universitário. O caminho para a integração de estudantes não herdeiros a esse universo social do meio acadêmico exige propiciar condições para vencer estranhamentos e para a produção de vínculos fortes com pares, professores, com o ambiente institucional e suas lógicas. Os dados analisados evidenciam que o processo de socialização acadêmica, se visto pelas políticas institucionais, precisaria considerar mais intensamente as categorias objetivas e materiais, que são cruciais para a vida estudantil e no enfrentamento de fatores associados a dificuldades acadêmicas e à vulnerabilidade estudantil.

Nosso estudo aponta para conclusão de que os fatores socioeconômicos, hábitos escolares/acadêmicos e a posição institucional do estudante estão diretamente relacionados com a percepção de dificuldade acadêmica. Portanto, são pertinentes para incluir no conjunto de elementos que compõem a vulnerabilidade acadêmica e influenciam a permanência/evasão no ensino superior. Nesse sentido, associamo-nos às perspectivas teórico-metodológicas que se contrapõem a estudos que minimizam ou desconsideram as dificuldades sociais de origem e ocultam a manutenção das desigualdades (Ferreira, 2014).

No contexto de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior o Indicador de Dificuldade Acadêmica caracteriza-se como uma ferramenta que contribui para identificar mais um aspecto relevante a ser considerado pelas instituições de ensino superior no acolhimento dos estudantes que acumulam desvantagens educacionais e de origem social. A mudança nas características de origem escolar e social do corpo discente e sua relação com as dificuldades acadêmicas impõe uma revisão dos aspectos institucionais para lidar com a socialização e vulnerabilidade acadêmica. Se, por um lado, as políticas compensatórias (cotas) corrigem em parte essas desigualdades no acesso, não são suficientes para garantir o prolongamento com sucesso da trajetória acadêmica de estudantes com perfil historicamente excluídos da universidade.

Nesse sentido, faz-se premente incluir na cultura das avaliações institucionais o desenvolvimento de política de monitoramento sobre dificuldades acadêmicas. Da mesma forma, aponta-se para necessidade de inserção na agenda-de-pesquisa estudos longitudinais com construções metodológicas capazes de captar mais especificamente a influência de aspectos institucionais e de práticas acadêmicas na percepção de dificuldade acadêmica e sua incidência sobre a evasão. Como parte desta estratégia, encontra-se a possibilidade da construção coletiva de um indicador validado sobre dificuldades acadêmicas no ensino superior, que permitisse comparações entre diferentes realidades institucionais e acompanhamentos longitudinais.

Um dos aspectos, que as limitações do desenvolvimento de nosso estudo não permitiram abordar, refere-se à estratificação da análise por curso específico, o que poderia ampliar a compreensão sobre dificuldade acadêmica visto que o ensino superior em geral, e sobretudo no Brasil, está atrelado às expectativas profissionais e em algumas áreas os padrões socializadores da profissão são antecipadamente apresentados aos estudantes ao longo de sua graduação.

Notas:

¹ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), conforme o n. CAAE 25927619.1.0000.5347. A pesquisa teve apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Para fins estatísticos foi calculada essa amostra da população considerando intervalo de confiança de 0.95, erro padrão de 0.03, e P/Q de 0.50.

³ Pergunta em formato de escala. Objetiva aferir grau ou intensidade sobre algum tópico. Em nosso caso, com respostas variando de 0 a 5, sendo 5 a indicação de extrema dificuldade.

⁴ Método estatístico de seleção dos preditores da regressão, com foco no ajuste.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle. Nilton Valle; Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

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

BRANDÃO, Zaia; MARTINEZ, Maria Elena. Elites escolares e Capital cultural. **Boletim saeED**, n. 3, 2006. Disponível em: < <http://www.soced.pro.br>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

CAREGNATO, Célia Elizabete; MIORANDO, Bernardo Sfredo. Elementos de reflexividade na socialização acadêmica de estudantes de primeira geração na educação superior. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 49, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/dKdwtJGtkvnCNVhYLbqLRNn/?lang=pt>>. Acesso em 29 maio 2024.

CAREGNATO, Célia Elizabete; MIORANDO, Bernardo Sfredo; BALDASSO, Júlio César. Socialização acadêmica de estudantes em uma universidade pública de pesquisa: variações da experiência estudantil na relação com o capital cultural. **Educar Em Revista (Impresso)**, v. 38, p. 1-24, 2022. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/85949>>. Acesso em: 29 mai. 2024.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

FELLIN, Lourenço; MADEIRA, Fellipe. Estratificação horizontal e mobilidade acadêmica: análise sobre a permanência dos estudantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: XX Congresso Brasileiro de Sociologia, 2021, Belém. Anais do XX Congresso Brasileiro de Sociologia, 2021. **Estratificação horizontal e mobilidade acadêmica**: análise sobre a permanência dos estudantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FERREIRA, Adir Luiz. Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 116-140. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v48n34ID5732>>.

- JORNAL DA USP. Universidade de São Paulo. **Fábricas de conhecimento**: o que são, como funcionam e para que servem as universidades públicas de pesquisa. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/>>. Publicado em 05.04.2019. Acesso em: 01 nov. 2022.
- MADEIRA, Fellipe. **Trajetórias na educação superior**: análise quantitativa sobre a reorientação de curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/239115>>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- PALAVEZZINI, J.; DE MORAES ALVES, J. Vulnerabilidade Educacional e Vulnerabilidade Acadêmica: Aspectos conceituais e empíricos. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 19, n. 2, p. e37292, 22 dez. 2020. Acesso em: <<https://doi.org/10.15448/1677-9509.2020.2.37292>>.
- PFITSCHER, Ricardo Gausmann. **Disposições e estratégias nas transições de estudantes de curso tradicional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202386>>. Acesso em 12 dez. 2022.
- POLYDORO, Soely; PRIMI, Ricardo; SERPA, Maria de Nazaré da F.; ZARONI, Margarida Hoepfner; POMBALI, Kelly Cristina Pereira. Desenvolvimento de uma escala de integração ao Ensino Superior. **Psico-USF**, v.6, n.1, p.11-17, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100003>>.
- SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; POLYDORO, Soely; SCORTEGAGNA, Silvana Alba; LINDEN, Maria Salete. Integração ao Ensino Superior e Satisfação Acadêmica em Universitários. **Psicologia: ciência e profissão**, 33 (4), 780-793, 2013. Acesso em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>>.
- SANTOS, Amâncio dos.; SILVA, L. Barbosa da. Relações entre trabalho e gênero na pandemia do covid-19: o invisível salta aos olhos. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, 32(1), 10–34, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.31423/oikos.v32i1.10526>>.
- SENKEVICS, Adriano. **O acesso, ao inverso**: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/td-11012022-103758/pt-br.php>>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- SILVA, Vergas Vitória Andrade da. **Hábitos de leitura e capital cultural**: as razões do sucesso escolar? In: ANAIS DO 46º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Unicamp, Campinas, SP, 2022. Disponível em: <<https://www.encontro2022.anpocs.com>>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- SILVA, Vergas Vitória Andrade da.; SANTOS, Erick Henrique Lima. Os determinantes do êxito escolar na Escola de Aplicação/UFGA: uma investigação sobre a relação capital cultural e índice de reprovação. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Caetano, SP, v.7, n.13, p.260-273, 2022. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8567>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- SUEHIRO, A.C.B.; ANDRADE, K.S. Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano. **Revista Psicologia em Pesquisa**. Juiz de Fora, 12(2), 1-10, Maio-Agosto de 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327132103_Satisfacao_com_a_experiencia_academica_um_estudo_com_universitarios_do_primeiro_ano>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- TINTO, Vincent. Taking retention seriously: rethinking the first year of college. **Nacada Journal**. v.19, n.2, p.5-9, 1999.
- TOSTA, Tania Ludmila Dias. A participação de estudantes universitários no trabalho produtivo e reprodutivo. **Cadernos de Pesquisa**. 47 (165), Jul-Sep, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/grgyhPgk9qTxbng5TF5x8rv/?lang=pt>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

- TWALE, D. J., WEIDMAN, John; BETHEA, K. Conceptualizing socialization of graduate students of color: Revisiting the Weidman-Twale-Stein framework. **Western Journal of Black Studies**, 40 (No. 2, Summer), 2016 p. 80-94.
- UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Histórico**. s/d. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>>. Acesso em: 01 nov 2022.
- UFRGS. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2016-2026: Construa o futuro da UFRGS**, Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/governanca/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/>>. Acesso em: 30 out. 2022.
- WEIDMAN, John. **Undergraduate socialization: a conceptual approach**. In.: WEIDMAN (org.). Higher education: handbook of theory and research. New York: Agathon Press, 1989. p. 289-322.
- WEIDMAN, John. **Graduate student socialization: Re-visiting the Weidman-Twale-Stein model**. Presentation at the 16th International Conference on Educational Research (ICER), Seoul National University, Korea, October, 2015.
- WEIDMAN, John. **Conceptualizing student socialization in higher education: an intellectual journey**. In.: WEIDMAN; DEANGELO (ed.). Socialization in higher education and the early career: theory, research and application. Cham: Springer, 2020. v. 7, p. 11-28.
- ZBUINOVICZ, Kauana de Fatima; MARIOTTI, Milton Carlos. **As vulnerabilidades do estudante universitário: uma revisão integrativa**. SciELO Preprints, 2021. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3011>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

Correspondência

Lourenço Brito Felin: Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (em andamento), Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Luterana do Brasil (2008). Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Luterana do Brasil (2004) e em Ciências Sociais (licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2022). Foi professor adjunto da Universidade Luterana do Brasil entre 2010 e 2019. Atualmente é Assistente Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: lofelin@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5764-9693>

Harlon Romariz Rabelo Santos: Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e do Departamento de Sociologia e Ciência Política (SOCIP) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisa e ensina nas áreas de sociologia da educação e estratificação educacional.

E-mail: harlon.romariz@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5642-0448>

Celia Elizabete Caregnato: Professora associada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). É uma das coordenadoras do Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET/CNPq) e pesquisadora produtividade do CNPq.

E-mail: celia.caregnato@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9326-590X>