

# **Desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo**

Coleção Cadernos do LEPES  
Volume 3

---

**ANTONIO JOSÉ BARBOSA DE OLIVEIRA  
GABRIELA HONORATO  
(ORGANIZADORES)**

**EDIÇÃO:  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ**



Antonio José Barbosa de Oliveira

Gabriela Honorato

Organizadores

Desafios para o ensino superior brasileiro  
no contexto contemporâneo

1ª Edição

Rio de Janeiro

Faculdade de Educação da UFRJ

2020

Copyright © 2020 Faculdade de Educação/UFRJ

Projeto gráfico e capa  
Antonio José Barbosa de Oliveira e Gabriela Honorato

Apoio:



Catálogo na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica elaborada por Maria José V. C. Santos – Departamento. de Biblioteconomia /FACC-UFRJ

---

D441      Desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo / organizadores Antonio José Barbosa de Oliveira; Gabriela de Souza Honorato. – Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2020.  
154 p. : il. ; 21cm. – (Cadernos LEPES; v. 3)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-89302-00-1 (e-book)

1. Educação superior. 2. Permanência no ensino superior.  
3. Acesso ao ensino superior. I. Oliveira, Antonio José Barbosa de.  
II. Honorato, Gabriela de Souza. III. Série.

CDD 378.81

---

Todos os direitos reservados. Reprodução autorizada desde que citada a fonte.

Faculdade de Educação da UFRJ  
Av. Pasteur, 250  
Urca – Rio de Janeiro  
RJ - Brasil  
CEP: 22290-902  
[www.educacao.ufrj.br](http://www.educacao.ufrj.br)

# Sumário

<b>Apresentação</b> (Antonio José Barbosa de Oliveira) .....	5
<b>PARTE 1 – OS DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO</b> .....	9
<b>Lei de Cotas, Sisu e escolha dos cursos no ensino superior</b> (Claudio Nogueira) .....	10
<b>Problemas crônicos do Ensino Superior no Brasil e desafios para os próximos anos: desigualdade horizontal, análise de egressos e financiamento</b> (Gabriela Honorato).....	24
<b>PARTE 2 – DIFERENTES OLHARES SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO</b> .....	35
<b>As expectativas de futuro e as redes de sociabilidade: Um estudo em duas escolas públicas estaduais da Bahia e Rio de Janeiro</b> (Greyssy Kelly Araújo de Souza) .....	36
<b>Desigualdades de resultados na educação superior: primeiras análises da evasão de curso na UFRJ</b> (Melina Klitzke).....	61
<b>Dinâmicas de expansão do ensino superior público, privado lucrativo e privado sem fins lucrativos entre 2010 e 2016</b> (Clarissa Tagliari) .....	81
<b>PARTE 3 – DIFERENTES OLHARES SOBRE PERMANÊNCIA, ACOMPANHAMENTO E SUCESSO ACADÊMICO</b> .....	100
<b>A Monitoria de Apoio Pedagógico como estratégia de permanência estudantil na UFRJ: a experiência da Faculdade de Educação</b> (Rosana Heringer e Bruna Crespo) .....	101
<b>A construção de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior: uma análise da agência institucional</b> (Eduardo Henrique Narciso Borges) .....	132
<b>Os autores</b> .....	151

# Apresentação

**Antonio José Barbosa de Oliveira**

**Gabriela Honorato**

Criado em 2017, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – LEPES, da Faculdade de Educação da UFRJ realizou seu III Seminário no ano de 2019, com o objetivo de divulgar e promover o debate em torno de pesquisas de integrantes do LEPES, bem como de pesquisadores convidados. Foram abordados temas que geram reflexões sobre a democratização da educação superior no Brasil, contribuindo para a definição de novas agendas de estudos e pesquisas sobre o tema.

Neste e-book, apresentamos os trabalhos apresentados, tanto nas conferências quanto nas mesas-redondas. Os trabalhos apresentados foram distribuídos em 3 Áreas Temáticas: Os desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo; Diferentes olhares sobre o ensino superior brasileiro contemporâneo e Diferentes olhares sobre permanência, acompanhamento e sucesso acadêmico. Para o Seminário, todos os trabalhos foram submetidos a pareceres da Comissão Científica, que analisou criticamente os resumos apresentados. Posteriormente, para a publicação neste livro, os textos integrais foram novamente submetidos a pareceristas que fizeram sugestões críticas e o resultado do trabalho é o que apresentamos.

O Seminário teve início com as duas conferências que apresentaram dados e reflexões na abordagem dos desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo. A conferência de Cláudio Nogueira, intitulada **Lei de cotas, Sisu e a escolha dos cursos no ensino superior público federal**, apresentou dados a partir de uma pesquisa sobre evasão que o professor realiza na UFMG. Sua apresentação foi composta de três partes: uma discussão mais geral e conceitual sobre a questão da escolha dos cursos; depois uma discussão sobre as relações desta escolha com a questão dos mecanismos de acesso ao ensino superior (vestibular, Sisu e Lei de cotas) e, por fim, com a apresentação de dados, sobretudo aqueles relacionados à UFMG. O norte do trabalho de Cláudio ancora-se na afirmação de Bourdieu de que “é através da ilusão de liberdade em relação às determinações sociais...que se dá a liberdade de se exercerem as determinações sociais.”.

A segunda conferência, proferida por Gabriela Honorato e intitulada **Problemas crônicos do ensino superior no Brasil e desafios para os próximos anos: desigualdade horizontal, análise de egressos e financiamento**, apresenta um resumo dos principais trabalhos desenvolvidos pela professora ao longo do ano. Após uma seleção destes trabalhos, Gabriela elencou três, que considera como problemas crônicos do ensino superior, presentes no próprio título da conferência: a desigualdade horizontal na educação, a incipiente eficácia (e eficiência) dos trabalhos de análises de egressos nas instituições de ensino superior, bem como à questão do financiamento do ensino superior. Todos os pontos são nevrálgicos nas reflexões que fazemos sobre os desafios contemporâneos para o ensino superior público, particularmente nas questões inerentes à ampliação e democratização do sistema.

Dando continuidade aos trabalhos, apresentamos a segunda parte dos trabalhos, reunidos na grande temática sobre os diferentes olhares sobre o ensino superior brasileiro contemporâneo. O trabalho de Greysy Kelly Araújo de Souza, intitulado **As expectativas de futuro e as redes de sociabilidade: um estudo em duas escolas públicas estaduais na Bahia e do Rio de Janeiro**, Descreve as expectativas de futuro dos estudantes do ensino médio sobre a entrada no ensino superior e a percepção sobre as redes de sociabilidade que os apoiam na tarefa de pensar o futuro, dentro e fora do espaço escolar. O texto refere-se a um recorte realizado da pesquisa de sua tese, que se debruçou sobre estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio em duas escolas públicas estaduais, na Bahia e Rio de Janeiro. O intuito da pesquisa foi conhecer as expectativas desses jovens em relação à entrada no mundo universitário. Greysy tomou como base para o trabalho, estudos que indicavam que para esses jovens, aquilo que gostariam de fazer no futuro era por vezes limitado pelo lugar racial, cultural e socioeconômico que ocupavam. Aponta que para a superação desta questão é necessária uma reflexão sobre caminhos e possibilidades que fortaleçam a participação da escola na instrução e fortalecimento do capital informacional dos estudantes. É preciso, também, conhecermos as redes de sociabilidades que os estudantes acessam e a valorização do espaço escolar, que pode funcionar como um local privilegiado para a orientação de projetos educacionais, ou profissionais, de futuro.

O trabalho de Melina Klitzke, intitulado **Desigualdades de resultados na educação superior: primeiras análises sobre fatores associados à evasão do curso**, diz respeito à primeira análise exploratória de sua pesquisa de doutoramento, onde pretende analisar as desigualdades de resultados na educação superior, referente à evasão

na UFRJ (compreendendo o conceito de evasão como saída do curso; ou seja, saída do estudante do seu curso de origem). Os resultados são analisados pelo acompanhamento das trajetórias dos estudantes. Por meio do desenho longitudinal que dá à sua pesquisa, Milena analisa a evasão na UFRJ, valendo-se dos microdados disponibilizados a partir do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). O trabalho aqui apresentado teve como objetivo geral investigar se existe um padrão de evasão nos dois primeiros anos da graduação da UFRJ, por cor/raça, sexo e status socioeconômico (SES) da família. Os dados preliminares apontados mostram que de forma geral, a taxa de evasão nos dois primeiros anos do curso, de acordo com sexo, cor/raça e status socioeconômico da família, varia muito de acordo com o curso. Nesse sentido, na autora diz não ter encontrado um padrão específico. Suas primeiras análises revelaram, ainda, que possivelmente, na coorte de estudantes analisada, as variáveis de origem dos estudantes não estão diretamente associadas à evasão nos dois primeiros anos da graduação. No entanto, nos próximos passos da pesquisa em curso e valendo-se de modelos estatísticos multivariados, Milena pretende investigar de forma mais aprofundada, a complexa nuance dos fatores da evasão.

Finalizando a segunda parte das apresentações, o trabalho de Clarissa Tagliari, **Dinâmicas de expansão do ensino superior público, privado lucrativo e privado sem fins lucrativos entre 2010 e 2016**, dedicou-se ao avanço na caracterização interna, bem como na evolução das matrículas no ensino superior brasileiro, a partir das variáveis que compõem os perfis institucionais em cada um dos subsistemas, no período entre 2010 e 2016. Clarissa ressalta que, ao tratar-se a diferenciação na perspectiva do amplo sistema nacional, não apreendemos o fenômeno da diferenciação em todas as suas nuances e dimensões. Nesta perspectiva, ressalta a importância de análises que considerem as especificidades entre as instituições públicas, as instituições privadas não lucrativas e as instituições privadas lucrativas. Ao final, Clarissa aponta para a necessidade de ampliação dos estudos e pesquisas que coloquem em perspectiva as aproximações e diferenças entre os setores público e privado, bem como para a necessidade de um olhar mais detalhado sobre o enfoque nas diversas áreas de conhecimentos, o desenho institucional, bem como sobre as oportunidades no ensino superior.

A terceira e última parte dos trabalhos tem como tema geral, os diferentes olhares sobre permanência, acompanhamento e sucesso acadêmico. O primeiro trabalho apresentado, com o título **A monitoria de apoio pedagógico como estratégia de permanência estudantil na UFRJ: a experiência da Faculdade de Educação**, de

Bruna Crespo e Rosana Heringer, promove uma necessária reflexão sobre o apoio pedagógico como estratégia para a permanência dos estudantes na instituição e, por isso, como ação prevista no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – Decreto 7234/2010). Nessa perspectiva, as autoras compreendem o Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico (PMAP) da Faculdade de Educação da UFRJ, como proposta inovadora para a permanência. A partir das análises das inscrições, da frequência dos participantes e da avaliação final, as autoras identificam caminhos possíveis para a diminuição da evasão de ingressantes no contexto da Faculdade de Educação (FE). Defendem que, por ter sido pensado por professoras da própria FE para atender seus licenciandos, o projeto possui um caráter de atendimento de demanda específica, podendo ser interpretado como uma prática institucional “local” de permanência estudantil.

Por fim, o trabalho de Eduardo Narciso Borges, intitulado **A construção de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico em educação superior: uma análise da agência institucional**, discute a construção de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior destacando o papel dos agentes institucionais na elaboração e implementação das ações desenvolvidas tendo como parâmetro a legislação em vigor nas últimas décadas. A partir da revisão de literatura sobre políticas públicas e estratificação horizontal na educação superior brasileira, Eduardo indica os principais dilemas enfrentados pelas instituições no processo de implementação das políticas de apoio. Além disso, busca apontar quais são as perspectivas e possibilidades para o combate à evasão discente e promoção da eficiência acadêmica e redução da desigualdade social no Brasil.

Esperamos que os trabalhos aqui compilados contribuam para as reflexões acerca dos desafios que se colocam para o ensino superior nestes conturbados tempos. Nós, pesquisadores e pesquisadoras do Lepes, desejamos uma excelente leitura e que o necessário diálogo seja cada vez mais estimulado.

## **Parte 1 – Os desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo**

# Lei de Cotas, Sisu e escolha dos cursos no ensino superior

**Claudio Marques Martins Nogueira**

Transcrição: Michelle Moreira

Adaptação: Profa. Gabriela Honorato

Bom dia a todos. Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer. Para mim, é um grande prazer estar aqui e estreitar as relações com este grupo<sup>1</sup>. Eu li os resumos dos trabalhos que vão ser apresentados<sup>2</sup>, li parte do Caderno<sup>3</sup> também, e fiquei ainda mais entusiasmado.

Estou nesse momento iniciando uma pesquisa sobre evasão na UFMG<sup>4</sup>. Estou super feliz porque, depois de mais de um ano tentando, conseguimos os dados dos estudantes relativos ao período 2005 a 2020, incluindo o perfil social, o desempenho acadêmico e a situação do vínculo com a universidade (cursando, com trancamento de matrícula, formados ou evadidos). Estou empolgado com essa pesquisa e vi que vocês também estão com vários trabalhos aqui relacionados à permanência e à evasão. Então, acho que a gente tem muito a dialogar.

Sinteticamente, minha apresentação terá três partes. Eu vou começar com uma discussão mais conceitual ou mais geral sobre a questão da escolha dos cursos superiores, que é um tema com qual eu trabalho já há alguns anos, e que pelas razões que eu vou apontar, me parece crucial. Em seguida, eu vou discutir um pouco como isso se relaciona com a questão dos mecanismos de acesso ao ensino superior: vestibular, Sisu<sup>5</sup> e Lei de Cotas<sup>6</sup>. Finalmente, vou apresentar alguns dados, sobretudo da UFMG.

---

<sup>1</sup> Refere-se ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>2</sup> Refere-se aos trabalhos apresentados no III Seminário do LEPES, realizado em 26 de novembro de 2019.

<sup>3</sup> Refere-se ao segundo volume do Cadernos do LEPES, “Avanços e desafios na democratização da educação superior no Brasil”, disponível em [http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/11/Cadernos-LEPES-v-2\\_13-11-2019-11.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/11/Cadernos-LEPES-v-2_13-11-2019-11.pdf).

<sup>4</sup> Universidade Federal de Minas Gerais

<sup>5</sup> Sistema de Seleção Unificada. É um sistema informatizado do Ministério da Educação, que reúne o processo de seleção para o ingresso em instituições públicas de ensino superior do país. Mais informações em: <https://sisu.mec.gov.br/#/#oquee>. Acesso em: 13 maio 2020.

<sup>6</sup> Trata-se da Lei N. 12.711, de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Resolvi começar com uma afirmação de Bourdieu (2004, p.28)<sup>7</sup> que eu adoro: *“Paradoxalmente, a Sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade...”. “É através da ilusão de liberdade em relação às determinações sociais... que se dá a liberdade de se exercerem as determinações sociais”*. Essas frases resumem muito do que eu acredito sobre o papel da Sociologia: basicamente, este consiste em evidenciar todos os fatores sociais que condicionam as escolhas e os caminhos individuais. É claro que esse é um papel, às vezes, maldito. Os estudantes ficam angustiados com a Sociologia porque ela derruba muito as ilusões de que a gente constrói livremente o nosso trajeto; de que a gente faz as nossas escolhas. A gente quer acreditar nisso e nos incomoda muito perceber o peso dos constrangimentos sociais. Mas como sugere Bourdieu, acreditar na ilusão de liberdade tem um efeito perverso, pois permite legitimar todas as desigualdades: *“o sujeito escolheu ser criminoso porque ele quis”*; *“o sujeito foi bem sucedido profissionalmente porque ele fez as escolhas corretas no mercado de trabalho”*. E, no campo da educação: *“um chegou num curso de alto prestígio numa universidade de elite porque ele fez livremente a escolha de se dedicar aos estudos, de ser brilhante na carreira acadêmica e o outro, não”*.

Então, acredito ser fundamental cumprir como sociólogo, o tempo todo, esse trabalho desagradável de mostrar os determinantes sociais por trás das escolhas individuais e ressaltar que isso, paradoxalmente, é libertador. É justamente quando percebemos esses determinantes que podemos lutar coletivamente contra eles e a favor de uma situação em que as escolhas sejam, efetivamente, um pouco mais livres. Essa crença na importância libertadora da Sociologia, ao mostrar os determinantes sociais, me levou ao tema da “escolha dos cursos superiores”. Em relação a essas escolhas, há frequentemente uma clara ilusão de liberdade. As pessoas tendem a acreditar que os cursos são escolhidos por uma espécie de vocação natural: *“tal curso é a cara de fulano, já fulano, tem jeito para aquela outra profissão”*. É como se fosse uma escolha puramente individual, autônoma, que tem a ver simplesmente com as preferências e com a personalidade de cada um. No entanto, quando analisamos os dados agregados, vemos que não é bem assim. O perfil social dos candidatos e dos estudantes dos diferentes cursos é bastante contrastante.

A escolha dos cursos superiores é sociologicamente interessante porque ela expressa, de forma condensada, o efeito de todas as vantagens e desvantagens que se

---

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu, Coisas Ditas, Ed. Brasiliense, 2004.

acumularam ao longo da trajetória do indivíduo. O candidato que chega às portas da universidade carrega consigo as marcas de múltiplas desigualdades, ligadas à escolaridade, à situação econômica, às pressões familiares etc. Assim, cada um escolhe seu curso em função de experiências socialmente demarcadas, dos recursos sociais, econômicos e culturais acumulados, das aspirações e expectativas constituídas socialmente ao longo de sua trajetória.

Mas por que não falar simplesmente de desigualdades de acesso ao ensino superior? Por que essa necessidade de destacar a escolha dos cursos superiores? Penso que essa ênfase se justifica por duas razões. A primeira diz respeito à importância da estratificação horizontal no ensino superior. No caso brasileiro, essa estratificação se dá em grande medida em termos do nível de seletividade e do retorno material e simbólico médio associado a cada um dos cursos. Analisar o processo de escolha dos cursos contribui, portanto, para uma discussão mais ampla e menos ingênua sobre democratização do acesso ao ensino superior. É preciso analisar como membros de diferentes grupos sociais estão se distribuindo pelos cursos de maior ou menor prestígio. Além disso, compreender a escolha dos cursos me parece importante como forma de entender a dimensão subjetiva dos processos de construção das desigualdades frente ao ensino superior. Parece-me fundamental compreender como os indivíduos adequam suas preferências à realidade objetiva. É por esse processo de adequação que os indivíduos acabam fazendo escolhas compatíveis com suas condições sociais e colaboram, de forma não intencional, para a reprodução das hierarquias sociais. É o que Bourdieu analisa por meio do conceito de *habitus*. A ideia é que os indivíduos aprenderiam e incorporariam seu lugar na estrutura social, saberiam em termos práticos o que é possível, provável, improvável ou impossível para alguém na sua posição social, e passariam a orientar suas ações em função disso. Bourdieu fala de “causalidade do provável”, de “gosto pelo possível”: os indivíduos tenderiam, majoritariamente, a adequar seus gostos ou preferências à realidade objetiva em que se encontram. Aqueles com perfil social e escolar mais baixo tenderiam a escolher os cursos de menor prestígio e o inverso no caso daqueles com perfil mais elevado. Por um efeito de composição, essas escolhas individuais diferenciadas contribuem para a manutenção das desigualdades no ensino superior.

Em relação aos condicionantes da escolha dos cursos superiores, eu gostaria de, rapidamente, destacar três dimensões fundamentais. Primeira: a que eu chamaria de “influências sociais”. Os indivíduos estão em meios sociais em que as pressões em relação ao ensino superior são muito diferentes. Enquanto em algumas famílias ou meios sociais

ir para o ensino superior é algo natural e não ir é algo impensável, em outros contextos, é justamente o contrário. A mesma coisa ocorre em relação aos cursos. Um dia eu ouvi um adolescente de classe média alta falando sobre a escolha do curso superior: “*Olha, na verdade eu queria ser professor de Biologia, mas a gente não pode ser professor, né?*”. É impressionante como ele descreveu com clareza, de forma sintética, um fato sociológico. No meio social dele, realmente, ele não podia ser professor. Quer dizer, não era aceitável, não era razoável ser professor. Seu lugar social era o de um aluno de classe média alta, filho de pais formados em cursos de prestígio, estudando numa escola de elite de Belo Horizonte, que é a que mais aprova nos vestibulares da UFMG.

Então, os horizontes de escolha são muito variados e quando o indivíduo, de alguma forma, tenta escapar disso, ele sofre uma série de pressões. Eu fiz uma pesquisa e tenho um artigo, que eu gosto muito, que é sobre a escolha da Pedagogia por alunas com perfil social mais elevado<sup>8</sup>. Ali aparece muito claramente a indignação dos pais com a escolha das filhas, julgam que elas poderiam e deveriam ter escolhido algo mais valorizado, algo capaz de lhe garantir uma posição social similar ou até superior à da família atual. Enfim, as expectativas e as pressões correspondentes variam muito socialmente e essa é uma dimensão fundamental para se entender que as escolhas dos cursos não são livres.

Outra dimensão é a questão das desigualdades econômicas. Ir para o ensino superior, sobretudo em alguns cursos, significa, no mínimo, adiar uma entrada plena no mercado de trabalho e aguardar os ganhos do investimento educacional, ganhos mais ou menos incertos, dependendo do curso frequentado e da capacidade da família de apoiar financeiramente a inserção dos filhos no mercado de trabalho após a formatura. Além disso, como discutiremos melhor mais à frente, é fundamental considerar a dimensão econômica para se entender as escolhas diante do Sisu. O deslocamento pelo país, por exemplo, que é apresentado como possibilidade via Sisu, é bastante condicionado pelos recursos econômicos de cada família. Eu estava lendo o texto da Hustana<sup>9</sup> no Caderno do Lepas, e é interessantíssimo: ela conta o caso de uma menina que, não sei se já tinha sido aprovada ou se era candidata ainda. A dúvida principal dela era sobre quanto era a mensalidade na Universidade Federal Fluminense. Quer dizer, a questão econômica não

---

<sup>8</sup> NOGUEIRA, Cláudio M. M.; PEREIRA, Flávia G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.15-38 | dez. 2010

<sup>9</sup> Trata-se da Professora Hustana Vargas, da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

é só objetiva, tem a ver com as percepções. Isso parece piada, mas muita gente não sabe que a universidade pública é de graça e que ainda pode receber uma bolsa de assistência estudantil. Então, as famílias mais distantes do universo acadêmico tendem a superestimar os custos do estudo universitário e a subestimar as possibilidades de conseguir um apoio, algum tipo de assistência dentro da universidade.

A terceira dimensão, que talvez seja a mais evidente, diz respeito à trajetória escolar passada. No Brasil, a situação é bastante cruel. As pessoas têm oportunidades educacionais radicalmente desiguais e, em função disso, chegam às portas da universidade em condições muito diferentes para fazerem as suas escolhas do curso superior. Conforme a trajetória escolar, certos cursos são simplesmente interditados e outros passam a ser “*os possíveis*” ou mesmo “*a única possibilidade*”. Eu estou encantado, e vou falar mais disso daqui a pouco, com os trabalhos da professora Ana Karruz, do Departamento de Ciência Política da UFMG, que está estudando os microdados do Enem<sup>10</sup>. É uma análise bem complexa, em termos estatísticos. Um texto dela saiu na Revista Dados ano passado<sup>11</sup>. Ela mostra, por exemplo, que entre os alunos das escolas municipais e estaduais, só os que estão no decil superior em termos das notas teriam condições de competir pelas vagas de grande parte dos cursos universitários oferecidos pela UFMG. Quer dizer, 90% dos alunos dessas escolas estão antecipadamente excluídos. Sua capacidade de competir pelas vagas é restringida por sua trajetória e perfil escolar.

Então, em função disso tudo, quando a gente pensa na escolha do curso superior, falamos muito em “*adequação das preferências*”. É um termo que os economistas gostam muito. O termo é até bonito, mas se refere a algo um tanto quanto triste. Na verdade, os indivíduos acabam sendo levados, por várias razões, a escolherem, fundamentalmente, o que é possível. Isso pode ser feito de duas formas. Eles podem perceber aos poucos, ao longo de seu percurso, que certos caminhos não são para eles. Em relação a esses caminhos, nem é preciso refletir sistematicamente. Eles são “naturalmente” descartados. Essa é a forma básica como a teoria bourdieusiana explica o modo como os indivíduos fazem suas escolhas. Outra possibilidade de se produzir a mesma adequação das preferências é por meio do cálculo racional e explícito dos custos,

---

<sup>10</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

<sup>11</sup> KARRUZ, Ana Oferta, Demanda e Nota de Corte: Experimento Natural sobre Efeitos da Lei das Cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 61, no 2, 2018, pp. 405 a 462.

riscos e benefícios associados às diferentes opções disponíveis. É esse cálculo que é enfatizado pelas chamadas Teorias da Escolha Racional. Com o Sisu, e vamos falar mais sobre isso daqui a pouco, parece, que esta interpretação, de alguma forma, ganha força. A plataforma Sisu estimularia o acesso e a reflexão sobre inúmeras opções de curso e instituição, sobre as quais o candidato normalmente não se deteria.

Vale salientar que o Sisu explicita, e em alguma medida, aprofunda a lógica instrumental que parece prevalecer na escolha dos cursos superiores. Estes tendem a ser escolhidos mais pelo seu valor extrínseco, ou seja, pelo seu retorno material e simbólico, do que por seu valor intrínseco, relacionado à gratificação pessoal de ter acesso aos conhecimentos e à formação profissionais específicos oferecidos. Frequentemente se deixa de escolher um curso que significaria em si mesmo uma realização pessoal e se opta pelo que promete ser mais rentável, entre aqueles acessíveis para o indivíduo. Então, é uma escolha, para se usar uma palavra forte, quase “*cínica*”. Por um lado, daqueles que escolhem os cursos mais elitizados, porque, realmente, “*é onde eu vou conseguir uma boa posição na vida, vou ganhar bem, é o que dá sucesso*” e, mesmo do outro lado, daqueles que escolhem “*o melhor que eu consegui com os meus recursos, mas isso não significa propriamente o que eu queria ou o que me realizaria*”. Isso tem consequências que são muito importantes de serem melhor investigadas sobre a relação que os estudantes estabelecem com o ensino superior. Em que medida e de que forma os estudantes vão investir em cursos que estão frequentando basicamente em função do seu valor extrínseco? Há também implicações para se entender a questão da evasão, seja do curso ou da profissão: “*eu faço um curso que na verdade eu não gosto muito, se além de tudo eu perceber que não vai me dar um retorno econômico ou em termos de prestígio, dificilmente vou permanecer ali*”.

Eu cada vez fico mais impressionado com os dados sobre evasão dos cursos. Se se considera os cursos de maior prestígio e mais seletivos, a evasão é baixíssima. De Medicina, quase ninguém sai. Já nos cursos de menor prestígio, ela é super significativa. Há uma relação direta entre o retorno dos cursos e a permanência nos mesmos. E isso não se explica simplesmente porque quem está nos cursos de maior prestígio têm melhores condições objetivas para permanecer. A evasão não se relaciona de modo tão mecânico com a posição social do estudante. Ela se vincula em grande medida à importância que o indivíduo atribui àquele curso dentro dos seus projetos pessoais, acadêmicos e profissionais.

Outro ponto a ser considerado na discussão sobre o Sisu é que a adequação das preferências nem sempre é perfeita. Bourdieu já chamava atenção que o *habitus* às vezes está desajustado em relação às condições presentes de escolha. Mas mesmo que a gente não recorra a essa discussão clássica do Bourdieu, vale a pena chamar atenção para o fato de que os indivíduos cometem uma série de “erros” ao fazerem essa adequação. Achem, por exemplo, que conseguiriam ser aprovados num curso, quando na verdade não conseguiriam. Achem que teriam recursos financeiros para se manter num curso, às vezes em outra cidade, fazem essa aposta, e só depois percebem que não é bem assim. Consideram que têm capacidade acadêmica para seguir determinado curso, quando na verdade não têm. Isso é muito comum hoje em dia na área de exatas. Os estudantes olham a plataforma do Sisu, a nota de corte é baixa: “*Vou fazer matemática*”. E, quando entram na disciplina de cálculo, aí a ilusão acaba. Do mesmo modo, há toda uma reputação positiva ou negativa em relação às instituições e ao retorno material e simbólico dos diferentes cursos, e sobre como são as profissões, que não corresponde necessariamente à realidade. É interessante como há, por exemplo, uma visão negativa sobre a docência, sobre os salários. Os potenciais candidatos ou mesmo os estudantes de licenciatura, às vezes, têm uma imagem pior sobre o retorno da profissão do que de fato é. Não quero dizer que seja bom, mas muitas vezes se fala como se em outros cursos se ganhasse dez vezes mais, e não é bem assim. Vamos considerar cursos altamente seletivos e prestigiosos como Direito e Engenharia. Realmente, vai ter quem ganhe milhões, mas essa é a realidade da minoria absoluta dos egressos. E, no entanto, todo mundo acha que é uma maravilha absoluta. Fica clara a complexidade do processo de escolha dos cursos superiores. Os indivíduos não escolhem com base num conhecimento exaustivo e objetivamente válido da realidade. Eles adequam suas preferências à realidade objetiva, mas o fazem com base em informações limitadas ou mesmo incorretas. Evidentemente, o nível e a qualidade dessas informações variam bastante dependendo do perfil social dos estudantes.

Acho que seria interessante agora entender como isso tudo que foi discutido se relaciona com os diferentes mecanismos de acesso ao ensino superior: o vestibular tradicional, o Sisu e a Lei de Cotas. Quando surgiu o Sisu e a Lei de Cotas, no discurso, parecia que a gente, finalmente, ia chegar a uma situação de livre escolha em relação ao ensino superior, porque o Sisu era a promessa de um sistema *on line* em que o candidato teria todas as opções do país disponíveis no mesmo lugar. O sistema parece um jogo. Utilizando sua nota do Enem, você ensaia diferentes jogadas e avalia as consequências.

Conforme os pesos utilizados pelas instituições, sua nota pode inclusive aumentar ou diminuir. Em tese, você é livre para escolher o curso que quiser. Além de tudo isso, foram implementadas as cotas, que abriam a perspectiva de, no mínimo, se reduzir as desigualdades presentes no processo de escolha, no sentido de que aqueles candidatos tradicionalmente excluídos receberiam alguma compensação. Então, a gente se aproximaria de uma escolha do curso superior bem mais justa e, nesse sentido, bem mais livre. Diante desse novo contexto, eu imediatamente me questionei: “será que é assim mesmo?”; “será que vai ser toda essa maravilha e eu vou ter que arrumar outro objeto de estudo porque o meu já nem vai existir mais?” [risos].

Então, a gente fez uma pesquisa grande na UFMG sobre a questão da escolha dos cursos após a adoção do Sisu e da Lei de Cotas e viu que não é bem assim. Mas primeiro eu vou falar um pouquinho do vestibular tradicional. Neste, havia um processo de auto seleção que era muito claro. O indivíduo tinha que decidir com antecedência para qual curso ele iria prestar vestibular e ao tomar essa decisão ele já descartava aqueles em relação aos quais ele tinha maiores dúvidas sobre a possibilidade de ser aprovado. Era possível prestar para mais de um curso ou instituição, mas evidentemente havia limites. O processo era caro, exigia deslocamento e preparação para provas muito diferentes. Até mesmos os livros de literatura, cuja leitura era exigida, variavam segundo as instituições. Então, isso tudo tornava o processo complexo, oneroso e levava a uma grande autoexclusão, especialmente por parte de candidatos com perfil social e escolar mais baixo. Não é à toa que com o Sisu houve uma elevação tão grande das candidaturas, especialmente de alunos das escolas públicas. O processo se tornou bem mais barato e mais simples de fazer. Com uma única prova, que é o Enem, eu já me candidato, em tese, a qualquer curso.

Outra coisa é que era um processo marcado por grande incerteza. Eu não sabia qual seria a nota suficiente para passar em determinado curso. Eu tinha que me basear em qual tinha sido a nota nos anos anteriores, mas eu não sabia qual seria a deste ano e nem se eu iria bem ou mal naquele vestibular específico. Então, era uma aposta muito insegura, muito incerta: “*Vou tentar tal curso na UFRJ. Eu não sei qual será a nota nesse ano específico*”. Conforme a minha percepção, eu poderia deixar de me candidatar a um curso de minha preferência por achar que não passaria e só depois descobrir que eu poderia ter sido aprovado naquele curso.

Em relação ao Sisu, é preciso reconhecer inicialmente que ele aumenta extraordinariamente o leque de opções disponível para o candidato. Torna-se mais fácil e

barato concorrer a vagas em todo o país. Outro ponto importante é que o candidato não escolhe antecipadamente com base na nota que acha que terá no vestibular. Então, aquela auto seleção que ocorria no vestibular, baseada na previsão que se fazia da nota se reduz bastante. Agora, com uma nota que ele já sabe que tem, ele chega no “leilão” [risos] do Sisu. Ele já chega lá sabendo quanto que ele tem “*para gastar*”, digamos assim. Então, diminui muito as incertezas sobre a chance de aprovação. O candidato tem um processo de simulação, acho que todo mundo aqui deve conhecer, em que o indivíduo faz a sua primeira indicação e no dia seguinte ele recebe um *feedback* do sistema dizendo qual a sua posição, quão distante está da nota de corte hoje. Então, ele é chamado a se adequar à realidade. Se ele está muito distante, no dia seguinte é melhor que ele escolha um outro curso. E assim ocorre durante três dias, de forma que se o sujeito quiser insistir em algo que o sistema está dizendo que ele não vai passar, aí, realmente, é um “*suicídio*”, digamos assim. Mas não é o que normalmente acontece. O que acontece é que o indivíduo vai se adaptando e tende a escolher aquele curso no qual, pelo *feedback* do sistema, ele percebe que tem boa probabilidade de ser aprovado.

Aqui tem uma coisa muito interessante. Parece que é o seguinte: o Sisu diminui muito a incerteza sobre a aprovação, mas ele aumenta muito a incerteza sobre os cursos que você está escolhendo. Eu brinco que o vestibular é como se fosse um relacionamento tradicional, em que você namorava, ia conhecendo a pessoa, planejava o casamento e finalmente o concretizava. Você decidia com antecedência fazer um curso, se inscrevia e se preparava para um vestibular específico e automaticamente desistia de outras opções. No Sisu, não. É como se você saísse aí pela noite: “*vou pra balada*”. Chega lá, tem um monte de pessoas que você não conhece muito bem. Quer dizer, uma lista de cursos do Brasil inteiro. É um *Tinder!* [concordando com a mediadora e a plateia]. “*Ah, tá, tem Medicina no Piauí. Mas tem também no Mato Grosso. Olha essa aqui do interior do Paraná!*”. Você não sabe nada sobre a instituição, não sabe se vai ter assistência social, não sabe como é o currículo, você não sabe de nada... Você só sabe se “*dá para pegar ou não*” [risos]. Você só sabe se com a sua nota você consegue ou não “*pegar aquilo*”. Geralmente, você sai não exatamente “*com quem você sonhava*” [risos]. Você sai com “*quem deu para pegar naquela noite*” e, pior, “*casa*”, com a promessa de ficar junto por pelo menos quatro ou cinco anos. Então, a chance de isso dar errado é muito grande. Vocês hão de concordar que num casamento feito assim as chances de não se ir muito longe são grandes. Mais uma vez, no texto da Hustana que eu já mencionei, ela chama

muito a atenção para isso também: como o indivíduo escolhe algo que ele conhece muito pouco, que ele não estudou o suficiente e que ele só vai descobrir depois da inscrição.

Agora, a questão da Lei de Cotas, que reserva no mínimo 50% das vagas de todos os cursos das instituições de ensino federais para egressos de escolas públicas, sendo parte para pretos, pardos e indígenas, para aqueles com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio e para pessoas com deficiência. Acho que o grande mérito da Lei de Cotas é o fato da reserva ser feita por curso. Isso é muito importante. No caso da UFMG, por exemplo, a gente já tinha o bônus, que teve uma repercussão muito grande. O perfil da Universidade foi bastante transformado a partir da adoção do bônus. Mas continuou a existir uma distância muito grande entre o perfil dos estudantes de acordo com os cursos porque, com o bônus, você teve uma ampliação imensa do acesso de estudantes negros, de baixa renda e de escolas públicas, mas sobretudo nos cursos de “*menor prestígio*”, digamos assim.

Um segundo ponto da Lei de Cotas a ser considerado é que ela restringe as possibilidades de acesso dos estudantes provenientes de escolas particulares. Eu não estou falando isso porque estou com “*dó*” desses candidatos que perderam seu espaço. Eles certamente não serão expulsos do ensino superior: vão se redistribuir dentro da própria universidade ou vão migrar para outras instituições. Quer dizer, Medicina na UFMG tinha uma ocupação de 90% de estudantes de escola privada. Reduziu para 50%. Esses 40% não vão deixar de estudar. Eles vão se deslocar para outros cursos e instituições e ocupar vagas que antes eram ocupadas por estudantes de escola pública. Então, a “*briga*” vai mudar para outro lugar. Este ponto é muito importante: as cotas geram um processo de redistribuição de candidatos e alunos entre cursos e instituições, acirrando a competição por vagas que eram anteriormente ocupadas por alunos com perfil social e escolar mais baixo. Esse processo precisa ser mais estudado.

Há também uma competição acirrada entre os próprios potenciais beneficiários das cotas. São reservadas 50% das vagas para egressos de escolas públicas, mas estes são mais de 80% dos inscritos no Enem. Então, na verdade, vai haver uma “*luta fratricida*”. Vai ter uma disputa entre esses estudantes que é muito grande e é uma disputa desigual. Ana Karruz, em um de seus textos<sup>12</sup>, analisa as notas do Enem de egressos de escolas

---

<sup>12</sup> KARRUZ, Ana Paula. Remando contra a maré: como a baixa escolaridade dos pais e a baixa renda familiar influenciam as notas do ENEM em diferentes regiões. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – Anpocs, 39., 2015, Caxambu, MG. Anais. GT36 – Sociologia da adolescência e da juventude.

públicas federais, estaduais, municipais e particulares. É chocante. Não vou lembrar os números aqui, mas as notas das federais não são apenas maiores que as notas das estaduais e municipais, elas são bem maiores que das escolas particulares! Então, os alunos das escolas estaduais e municipais estão competindo com estudantes beneficiários das cotas, mas que têm, em média, nota superior aos alunos das próprias escolas particulares.

Outra questão é o valor para se definir baixa renda: um salário-mínimo e meio *per capita* pode parecer pouco, mas os dados mostram que mais de 80% dos alunos das escolas públicas têm renda inferior a isso. Então, se você estabelece que metade das cotas é para estes alunos, você está colocando, na verdade, 25% das vagas em disputa por mais de 80% dos inscritos. Mais uma vez, quem tende a ser beneficiado são os estudantes que, dentro dessa realidade, estão numa situação um pouco menos vulnerável. Isso ocorre não só do ponto de vista econômico. A gente deve considerar também que neste universo você tem famílias mais ou menos escolarizadas. Então, não é só o capital econômico que está desigualmente distribuído entre os potenciais beneficiados, é o capital cultural também. Você tem, dentro desse grupo de famílias de baixa renda, aqueles cujos pais já têm um pouco mais de escolaridade e que estão assim em uma condição mais favorável. Eu orientei uma tese sobre a escolha da Medicina. É interessante que o orientando queria entrevistar alunos da modalidade 1, que é aquela para egressos de escolas públicas autodeclarados negros e pessoas de baixa renda. Ele imaginou que iria encontrar alguém numa situação de plena vulnerabilidade, procurou... procurou... procurou... mas em Medicina, ele não achava. Mesmo no critério racial, não havia pretos; havia pardos. E a situação de renda era daqueles que já estavam na fronteira do um e meio salário. Os pais eram mais escolarizados, mas por alguma razão profissional, estavam em crise, estavam temporariamente numa situação mais precária. Eram famílias diferenciadas; não era aquela família que a gente fica imaginando, com total vulnerabilidade, pobreza e exclusão social.

Outro ponto diz respeito ao percentual de vagas reservadas para a população negra e indígena. Se, por exemplo, pelos dados do IBGE, 50% da população de um estado é negra, e são reservadas metade das cotas para atendê-la, na verdade, estão sendo reservadas 25% do total de vagas da universidade para uma população que corresponde a 50%. Mais uma vez, há uma superseleção dentro da população negra. E aí, tudo leva a crer que vai haver uma vantagem dos pardos em relação aos pretos, por todos os dados que a gente sabe sobre as desigualdades socioeconômicas e de desempenho acadêmico entre esses grupos raciais. O que está acontecendo é uma superseleção dentro das cotas.

Assim, principalmente nos cursos de maior prestígio, elas tendem a ser ocupadas pelos estudantes com perfil mais elevado entre os que potencialmente poderiam se beneficiar. Em Medicina, na UFMG, em 2016, por exemplo, 33% do total de vagas era ocupado por estudantes das escolas de ensino médio federais. Ou seja, na verdade, os egressos das escolas de ensino médio federais ocupavam 66% das vagas reservadas. Então, é uma reserva basicamente para esse tipo de escola.

O Sisu, como já falei, tinha a promessa de inclusão social, de mobilidade geográfica e de ocupação mais eficiente de vagas. Todas essas promessas devem ser olhadas com muito cuidado, tendo em vista tudo que a gente já discutiu. Então, em relação à inclusão social, deve-se lembrar que os estudantes têm a barreira da nota de corte, que varia de curso para curso. Nos cursos mais seletivos, mesmo as notas de corte para as modalidades de cota são muito elevadas. Aliás, elas tendem a ser bastante próximas às notas de corte da livre concorrência. Não é à toa que o desempenho dos estudantes depois que ingressam também não tem diferença. Porque na verdade quem conseguiu entrar por cota, por exemplo, em Medicina, tem um perfil acadêmico muito próximo daquele que entrou pela livre concorrência. Não haverá uma distância tão significativa entre os estudantes. Já entre os cursos, continua a existir um fosso profundo. As notas de corte e o perfil dos estudantes que ingressam, seja pela ampla concorrência ou pelas cotas, varia imensamente segundo os cursos.

Em relação à mobilidade geográfica dos estudantes com Sisu, acho que não preciso falar tanto. Já tocamos nesse assunto e meu tempo já estourou. O importante é ter claro que não é qualquer um que consegue se deslocar para qualquer lugar. O que a gente está vendo é que este deslocamento está acontecendo basicamente entre estudantes com um perfil mais elevado e que buscam os cursos mais elitizados. Então, o sujeito vai para Roraima para fazer Medicina, mas não para fazer outros cursos.

Em relação à ocupação das vagas, parece estar havendo uma alocação mais instável, ao contrário do que se previa, que iria ser uma adequação maravilhosa, porque todas as vagas estariam no sistema para todos os candidatos. Então, iria “*embaralhar ali*” e cada aluno iria acabar ocupando uma das vagas disponíveis. O problema é que os alunos escolhem o que “*deu para pegar lá na noite*” [risos] e não necessariamente se inscrevem, e não necessariamente permanecem no curso. Quando existia a possibilidade de você entrar no curso e ficar na lista de espera do outro, era pior ainda, porque os dados mostravam uma explosão de evasão. O aluno só esperava ser chamado no outro curso.

A ocupação instável das vagas que estamos assistindo está relacionada também à ampliação geral da demanda após o Sisu, especialmente por parte dos egressos de escolas públicas. Esses estudantes, como já discutimos, em função das notas de corte, não têm acesso aos cursos mais seletivos. Então, eles vão se concentrar em cursos como as Licenciaturas. Esses cursos passam a receber também parte dos egressos de escolas particulares que entravam em cursos mais elitizados e que, com as cotas, não conseguem mais entrar. O número de estudantes de escola particular em Pedagogia ou Enfermagem, por exemplo, ampliou bastante por conta desse deslocamento. A questão é saber qual o percentual deles que permanecerá nos cursos.

Gostaria de encerrar mostrando alguns dados sobre a UFMG, antes e após a adoção do Sisu e da Lei de Cotas. Esses dados fazem parte de um banco organizado pela instituição com base no questionário de matrícula respondido por todos os ingressantes e nos foram disponibilizados no contexto de nossa pesquisa sobre o Sisu. Basicamente, o que se percebeu foi que no perfil geral da universidade não houve mudança ou foram mudanças pequenas. Se você considera o perfil racial, tínhamos 44,2% de brancos em 2012 e, em 2016, 44,1%. Em relação à escolaridade dos pais, não houve mudança praticamente nenhuma. No que se refere à origem escolar, o percentual de ingressantes oriundos de escolas particulares teve uma redução de 7%, passando de 51,2% para 43,8%, o que também não é nada tão radical.

Se considerarmos agora apenas o perfil dos ingressantes dos cursos de licenciatura, observamos que a mudança foi bem maior e ocorreu no sentido de uma elitização relativa desses cursos. Por exemplo, os brancos passam de 32,7%, em 2012, para 36,6%, em 2016. Com Cota e com Sisu, em vez de aumentar o número de negros, aumenta o de brancos em quatro pontos. Os pretos, na verdade, reduzem de 17% para 11,7%. Estamos falando de uma realidade pós-Cota! É muito impressionante! Em relação à origem escolar, os egressos de escolas particulares passaram, nos cursos de Licenciatura, de 27% para 39,9%. Houve um aumento de quase 12 pontos em estudantes de escola particular nos cursos de Licenciatura após as cotas. Esse dado me parece muito impressionante e ilustra tudo que eu discuti antes: uma redistribuição dos estudantes pelos cursos e uma elitização relativa daqueles de menor prestígio.

Eu também tenho dados mostrando isso de forma clara para o Direito e a Pedagogia. No caso do Direito, de 2012 para 2016, houve uma redução da participação dos egressos de escolas particulares, que era de 87,6% e passa para 50%. Então, houve um caminho na direção prevista pela Cota. Quando você considera o curso de Pedagogia

noturno, ao contrário, você tem uma ampliação da participação de oriundos das escolas particulares: que passam de 22 para 34,7%.

Em síntese, os dados apontam avanços na direção de uma democratização interna da universidade, com ampliação do acesso aos cursos mais seletivos e elitização relativa daqueles menos seletivos. Esses avanços continuam, no entanto, muito condicionados pelos recursos sociais e acadêmicos diferenciados que os candidatos possuem e que os colocam em situação de maior ou menor vantagem na disputa pelas vagas. Como dissemos, é preciso considerar inclusive as desigualdades profundas existentes entre os potenciais beneficiários das cotas. Os candidatos têm condições muito diferentes para se beneficiar do Sisu e também das cotas. Voltando à frase inicial da apresentação, as escolhas, infelizmente, ainda são bastante condicionadas pelas desigualdades sociais, econômicas e escolares, e nos cabe, como sociólogos, chamar atenção para isso e pesquisar mais a respeito.

# Problemas crônicos do Ensino Superior no Brasil e desafios para os próximos anos: desigualdade horizontal, análise de egressos e financiamento

Gabriela Honorato

Transcrição: Stephanie Charles

Revisão: Gabriela Honorato

Quando a gente começou a organizar esse Seminário, e a Rosana<sup>1</sup> sugeriu que eu estivesse nessa mesa, pensei em fazer um resumo dos principais trabalhos com a minha participação no último ano. Selecionei três e comecei a pensar como eu poderia reuni-los para apresentação. Aí, me dei conta de que todos tratavam de problemas crônicos do Ensino Superior no Brasil e de alguns desafios para os próximos anos, daí o título dado à minha participação. Vou organizar a exposição em três blocos. No primeiro eu vou falar sobre “desigualdade horizontal” (na área de Educação). Depois, vou falar sobre “análise de egressos”. E, por fim, vou comentar um trabalho que nós começamos a fazer, coletivamente, sobre financiamento do Ensino Superior.

## Desigualdade horizontal (na área de Educação)

Então, o que vem a ser **desigualdade horizontal**? É um fato registrado pela literatura acumulada no campo da Sociologia do Ensino Superior que os sistemas (de Educação Superior) em todo o mundo ocidental vêm se modificando bastante. Estes têm adotado, cada vez mais, traços do processo que a gente pode denominar como **modernização**. A modernização dos sistemas envolveria, principalmente: a **expansão das oportunidades de acesso**; ações que visam o aumento da permanência e conclusão dos estudos; **diversificação institucional**, de cursos, de modalidades de ensino, do perfil discente, entre outras dimensões; e, **mercantilização**. Quando a gente fala de mercantilização, não diz respeito, apenas, a uma maior participação do setor privado no sistema, mas também a uma maior presença de um modelo de gestão (mesmo das instituições de ensino superior públicas) que seria mais orientado por valores de mercado.

---

<sup>1</sup> Profa. Rosana Heringer, Coordenadora do LEPES.

Tudo isso vai suscitar a maior presença de grupos socioeconômicos, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, que, historicamente, estiveram menos presentes, mais afastados de uma escolarização mais longa, que passa pelo Ensino Superior. Mas, desigualdades muitas vezes **qualitativas**, de acesso, de permanência e na saída do sistema, isso é, no retorno dos diplomas obtidos, permanecem. Isso a gente observa não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Então, a essas desigualdades que observamos com uma população maior, já incluída nesse nível de ensino, a gente dá o nome de **desigualdades horizontais**. Trago aqui um pequeno exemplo. Dados de 2017<sup>2</sup> mostram que o país se encontra em processo de massificação, alcançando mais de 23% de jovens com idade adequada para este nível de fato matriculados em instituições de Ensino Superior. Mas, a desigualdade é presente, por exemplo, quando a gente compara a mesma taxa para brancos e negros: 32,9% para os brancos e 16,7% para negros, respectivamente.

Então, tem surgido estudos sobre estratificação e desigualdades horizontais na Educação Superior, mostrando, em geral, que grupos sociais menos privilegiados, embora quantitativamente tenham aumentado sua participação nos cursos de graduação, continuam acessando segmentos do sistema que vão conferir menor retorno social, econômico e de poder dos seus diplomas. No Brasil, há poucos cientistas sociais que se dedicam a pesquisar sobre educação, há menos ainda aqueles que se dedicam ao Ensino Superior. Esses estudos sobre estratificação e desigualdades horizontais são ainda mais raros. Mas a meu ver, o Rio de Janeiro está se destacando nessa questão. Aqui a gente tem realizado estudos interessantes e que podem se classificar como de estratificação e desigualdades horizontais – seja aqui na Faculdade de Educação da UFRJ via LEPES; no LAPES do IFCS; na UFF; no IESP.

Recentemente, agora nesse ano de 2019, foi publicado um artigo do Flavio Carvalhaes e do Carlos Antônio Costa Ribeiro, que traz um balanço da bibliografia internacional sobre esse assunto e também de alguns trabalhos já produzidos no Brasil, que se chama “Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional”<sup>3</sup>. Nesse artigo, que já se tornou uma referência importante para o nosso grupo no LEPES, os autores vão mostrar

---

<sup>2</sup> IBGE (2018). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2017. Informativo. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em: 26 set. 2019.

<sup>3</sup> CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. Tempo Social, v. 31, n.1, jan-abr. 2019.

que, em diversos países, cursos ou diferentes carreiras aos quais os estudantes têm acesso, assim como o tipo de instituição (de elite ou de não elite, instituição pública, privada, etc.) vão se correlacionar as variações salariais distintas entre diplomados de Ensino Superior. Então, isso já é um dado muito importante para quando a gente pensa sobre estratificação e desigualdades horizontais ou diferenças qualitativas.

No Brasil, o que aparece muito nesses trabalhos já produzidos é que as mulheres ficam muito concentradas na área de Educação. Elas escolhem mais a área de Educação, que é uma área com menor seletividade e retorno salarial. Professores estão na base da hierarquia salarial entre as pessoas que concluíram ensino superior no Brasil. Destaco aqui um trabalho do Simon Schwartzman com dados do Censo Populacional 2010<sup>4</sup>. E aí a gente começou a se perguntar: haveria divisões, segmentações sociais ainda mais internas na própria área de Educação e que estariam na base de produção de desigualdades sociais mais amplas? Essa foi a questão que motivou o trabalho que nós fizemos para a reunião da ABEP (Associação Brasileira de Estudos Populacionais) em 2018. Foi um trabalho feito por mim, pela Carolina Zuccarelli<sup>5</sup> e pelo André Vieira<sup>6</sup>. Tem o título de “Perfil socioeconômico, motivações e aspirações profissionais de concluintes da área de educação no Ensino Superior no Brasil”<sup>7</sup>. Nesse trabalho a gente viu que a ampliação das matrículas em cursos da área de Educação foi um dos principais vetores da expansão recente das oportunidades de acesso à Educação Superior no Brasil. Confirmamos a sobre-representação feminina entre os concluintes das licenciaturas (trabalhamos com dados do ENADE<sup>8</sup> 2014) e verificamos uma elevada proporção de estudantes trabalhadores. Inclusive, o trabalho parece ser a principal condição para que conclua o curso superior. Talvez, se não trabalhassem, não poderiam permanecer e concluir o curso. Mas a gente viu também que subáreas da área de Educação estão distintamente caracterizadas de acordo com a origem socioeconômica dos estudantes e condições institucionais dos cursos a que estes estudantes têm acesso.

---

<sup>4</sup> SCHWARTZMAN, Simon. A educação de nível superior no Censo de 2010. Trabalho preparado para apresentação no Encontro do Grupo de Pesquisa “Ensino Superior: expansão, diversificação, democratização”. Belo Horizonte, 27/28 de setembro 2012.

<sup>5</sup> Professora da Universidade Federal Fluminense

<sup>6</sup> Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRJ

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/3121/2983>. Acesso em: 30 jul. 2020.

<sup>8</sup> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que “avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial”. Disponível em: <http://inep.gov.br/enade>. Acesso em: 30 jul. 2020.

A originalidade desse trabalho foi que a gente segmentou a área de Educação de acordo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular, como já vem sendo feito pelo ENEM<sup>9</sup>, por exemplo. Então, a gente trabalhou com as seguintes categorias: Pedagogia – representando os cursos de formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias; e Ciências Humanas e suas tecnologias. E aí, comparando essas subáreas da formação de professores para a Educação Básica, a gente observou que há pelo menos uma grande divisão socioeconômica entre os estudantes concluintes desses cursos. Essa grande divisão é Pedagogia e as demais subáreas. Os concluintes de Pedagogia têm uma origem mais modesta e acessam com menor frequência recursos institucionais voltados para a permanência, dependendo muito do próprio trabalho deles para sobreviver ao fim do curso. Há maior chance desses estudantes de Pedagogia estarem em instituições privadas e no período noturno. Enquanto, no caso das demais licenciaturas, há maiores chances desses alunos concluintes estarem nas instituições públicas, e estudando pela manhã ou a tarde. Matemática e Ciências da Natureza seria a subárea com concluintes de origem mais elevada. Mas, o que parece, e aí a gente tem que refinar essa análise, é que as diferenças socioeconômicas entre os cursos de formação de professores são maiores que as diferenças entre as subáreas. Mas nos dois casos, seja comparando os estudantes por subáreas, ou por cursos, Pedagogia sempre tem os estudantes com menor perfil socioeconômico e com menor acesso às políticas de permanência e às atividades extraclasse, como, pesquisa e extensão. Música, Biologia e Ciências Sociais são os cursos cujos estudantes têm origem mais elevada em relação à média calculada para as subáreas. Outro dado interessante que a gente apresentou no trabalho é que os concluintes das instituições públicas e os homens sempre tinham melhor desempenho nesta edição do ENADE. E aí, quando eu apresentei no ano passado lá na ABEP para um grupo de economistas e demógrafos, eles ficaram em cima desse ponto querendo saber por que os homens apresentavam desempenho melhor que as mulheres em qualquer situação com esses dados do ENADE 2014.

Bom, a importância da gente se dedicar a estudos e pesquisas sobre esse tipo de problema está no fato de que esse exercício com dados do ENADE ou com dados do Censo da Educação Superior faz com que a gente conheça melhor as divisões da área de formação de professores, e a partir daí, a gente possa elaborar políticas públicas e

---

<sup>9</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, hoje “a principal porta de entrada no ensino superior”. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/programas-do-governo/enem>. Acesso em: 30 jul. 2020.

institucionais mais adequadas ao acesso, à permanência, à conclusão dos estudos desses alunos, e à orientação dada a eles na saída do sistema. A gente pode também discutir em que medida expansão das oportunidades de escolarização superior significam, de fato, democratização dessas mesmas oportunidades, que é uma questão cara à Sociologia da Educação e à Sociologia da Produção e Efeitos das Desigualdades Sociais. A gente pode também refletir como a direção da expansão e da diversificação têm afetado as oportunidades educacionais e sociais daqueles diplomados na área, o que é fundamental para a compreensão das próprias condições de trabalho docente. E a gente pode, inclusive, colaborar com os estudos sobre formação dos profissionais de educação. Isso tem sido apontado em vários relatórios, como os da OCDE<sup>10</sup>: se a gente quiser melhorar os índices de aprendizagem aqui nos países da América Latina, deve se dedicar a pesquisar sobre formação de professores e incrementar políticas nesse campo. Então, a gente tem que se dedicar de fato a estudos e pesquisas sobre formação dos profissionais de educação. Nos Cadernos do LEPES volume 2 há dois trabalhos sobre estratificação e desigualdades horizontais. Um, especificamente sobre os cursos de Pedagogia no Brasil, e outro sobre os cursos de Engenharia no Rio de Janeiro. E, na seção da tarde desse nosso Seminário, alguns trabalhos vão retomar esse tipo de questão.

### **Análise de egressos**

Bom, vou passar agora para o segundo bloco da minha apresentação, fazendo um breve resumo de um trabalho que eu escrevi com o Eduardo Borges<sup>11</sup>, que se chama “Pesquisas e práticas em acompanhamento de egressos: discutindo democratização do sistema e gestão de instituições de Ensino Superior”. Esse trabalho vai ser publicado no primeiro semestre de 2020, no livro que está sendo organizado pelo Professor Antonio José Barbosa de Oliveira, integrante do LEPES e professor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFRJ, que se chama “Práticas inovadoras em gestão universitária”<sup>12</sup>.

Quando a gente começou a estudar egressos, pensou nas possibilidades de pesquisar a expansão e democratização do ensino superior na **saída do sistema**. Por outro

---

<sup>10</sup> Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Mais informações disponíveis em: <http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>.

<sup>11</sup> Doutorando em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ.

<sup>12</sup> O livro completo – “Práticas inovadoras em gestão universitária: interfaces entre Brasil e Portugal” – está disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/12505>. Acesso em: 30 jul. 2020.

lado, lendo sobre a legislação brasileira relacionada ao acompanhamento de egressos e sobre as experiências de algumas universidades públicas, a gente viu que esse tipo de questão também diz respeito ao problema da administração universitária. Então, desenvolvemos um trabalho que tenta dar conta de discutir essas duas dimensões possíveis com o tema dos egressos. Quais foram as nossas premissas? A gente partiu do seguinte: se distintas categorias sociais têm se beneficiado desigualmente do acesso, da permanência e da conclusão de cursos superiores (o que pode ser observado nos estudos de estratificação e desigualdades horizontais), elas não têm as mesmas oportunidades sociais conferidas pelo diploma de graduação. Uma série de pesquisas já vem se acumulando no que chamamos de recente institucionalização de um campo de investigação sobre o Ensino Superior no Brasil, porém análises sobre as utilidades acadêmicas, isto é, sobre o valor econômico, social, político das credenciais superiores são praticamente nulas.

Desse modo, se faz necessário o desenvolvimento de estudos, de pesquisas e de programas de acompanhamento de egressos pelas instituições de ensino. O SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), orienta que cada instituição desenvolva o seu próprio programa de acompanhamento de egressos. A inserção dos egressos no mercado de trabalho já é um critério de avaliação dos programas de pós-graduação, e a tendência é que ganhe maior importância também nos cursos de graduação, o que reforçaria a necessidade dos programas de acompanhamento.

Outro motivo que justifica a relevância da temática é o fato de que investigações acerca do processo de inserção profissional produzem informações valiosas para os estudantes, para as suas famílias e para a sociedade de uma forma geral. Esse tipo de investigação contribui para orientação vocacional, para estratégias de classificação social e projetos de vida individuais, ajudando os estudantes no processo de escolha de uma carreira. Além disso, produzem informações que vão auxiliar as instituições na competição por estudantes em todo mundo, o que pode ser visto pelos *rankings* de qualidade, que têm ficado cada vez mais em moda.

Conhecimento gerado por pesquisa que analisa e acompanha egressos auxilia também na elaboração de políticas de reformulação de currículos de cursos, de estratégias de ensino-aprendizagem, na adequação do que se ensina e do que se aprende, e o que é demandado pelo mercado de trabalho, considerando a diversidade das áreas de formação e atuação. Também colabora com a prestação de contas à sociedade, que passa a ter informações mais precisas acerca do investimento que ela mesmo faz na Educação

Superior. No contexto em que custo, desempenho e a própria legitimidade das universidades públicas têm sido questionados (uma vez que, no Brasil, suas atividades de ensino, pesquisa e extensão são financiadas quase exclusivamente com recursos públicos), é ainda mais importante que a gente encare esse tipo de análise.

Então, quais foram as questões da pesquisa? A gente partiu das seguintes perguntas: Qual a tendência no Brasil das práticas em acompanhamento de egressos e como as instituições as tem realizado? Que metodologias têm sido adotadas? Quais os principais resultados apresentados por universidades públicas? A gente estruturou o trabalho da seguinte forma: elaborou uma discussão teórica articulando modernização e democratização do ensino superior, com destaque para a inserção profissional. A partir de dados do IPEA<sup>13</sup> a gente fez uma descrição e análise do perfil de concluintes do Ensino Superior no Brasil e do cenário recente do mercado de trabalho para os diplomados deste nível. A gente analisou as características das primeiras pesquisas e ações de acompanhamento de egressos e também as bases e fundamentos legais no Brasil. A gente analisou os programas de acompanhamento de egressos de quatro universidades públicas a partir de documentos e informações disponibilizadas na *Internet*: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). E, por fim, a gente destacou os principais problemas, resultados e potencialidades da política nacional e dos programas institucionais e para a pesquisa sobre o tema.

Sobre os egressos de Ensino Superior no Brasil o que a gente observou foi que, em geral, de 2012 para cá, a situação piorou, principalmente para os jovens de 24 a 35 anos. O que chamou atenção é que cada vez mais os diplomados de nível superior estão exercendo funções que demandam uma qualificação inferior (ao diploma); não precisariam exatamente ter um diploma de ensino superior para exercer a função que estão exercendo. Com relação às nossas bases, dados do MEC, dados do IBGE, dados do antigo Ministério do Trabalho e Emprego, em geral, não permitem estabelecer relações mais precisas entre a estratificação do sistema de Ensino Superior e os destinos ocupacionais e sociais dos estudantes. Carecem de tratamento científico. Hoje, só é possível a gente realizar algum tipo de análise de egressos com a identificação por CPF. Não há limites

---

<sup>13</sup> Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Mais informações disponíveis em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>.

técnicos para fazer isso; a gente tem condições de fazer. O que há são limites políticos e institucionais, principalmente para a gente ter acesso a dados identificados.

Com relação às exigências que são colocadas para as instituições de ensino, o SINAES prevê que cada instituição deve elaborar um PDI, que é o Plano de Desenvolvimento Institucional. E um dos itens desse PDI é justamente o acompanhamento dos seus egressos. Só que cada instituição tem plena autonomia para elaborar seus próprios programas de acompanhamento de egressos, inclusive as unidades de cada instituição. A gente começou a observar que grande parte dos dados disponíveis hoje são insuficientes para análises mais sólidas. As diferentes instituições têm, geralmente, adotado os questionários *on line*. Elas produzem um questionário *on line*, enviam o *link* através de *e-mail* para que o egresso responda. A taxa de respostas é baixíssima. Então, não parece dar muito certo. Também nas instituições de ensino não há pessoal adequado para realizar estudos sobre os egressos, ou interessados em fazer isso. E aí, a gente lança duas questões: será que o uso dos questionários *on line* não é mais uma forma de dar uma resposta às exigências do SINAES do que realmente um procedimento importante para aquela instituição? Parece que ainda não faz parte da cultura do Ensino Superior no Brasil realizar esse tipo de análise.

Agora, partindo especificamente para algumas experiências de universidades públicas, a gente observou pouquíssima eficiência na coleta de dados como subsídio às políticas institucionais que visem a melhoria da qualidade das instituições e cursos. Há pouca observação brasileira de experiências internacionais. Os poucos dados que existem disponíveis produzidos por essas instituições não são comparáveis até mesmo dentro da própria instituição ao longo do tempo. Os *sites* e documentos disponibilizados são muito desatualizados. A gente percebeu uma ausência de resultados e análises. Muitas vezes o que essas instituições mostram são planilhas de dados coletados, mas não há análise sobre esses dados. E aí a gente questiona: essas análises existem mesmo? Também há ausência de acesso aos microdados e de periodicidade regular das poucas análises disponíveis. Só a UnB faz alguma análise com os dados coletados.

Então, **são necessários maiores investimentos das instituições em programas não apenas de acompanhamento de egressos, mas de acompanhamento acadêmico.** O ideal seria o aluno ser acompanhado desde o momento que ele ingressa na universidade, não apenas no momento da saída. Seus contatos deveriam ser constantemente atualizados, para que a instituição consiga localizá-lo sempre que houver necessidade. Investimento na contratação e treinamento de pessoal para coletar e sistematizar dados, além de

incentivos a pesquisadores para realizar esse tipo de tarefa são, também, essenciais. Mas todo esse investimento, no contexto atual, pode ser um grande problema.

## **Financiamento**

Passando agora ao financiamento, vou fazer um resumo do relatório que nós produzimos em conjunto: André Vieira, Gabriela Honorato, Maria Ligia Barbosa, Clarissa Santos, Carolina Zuccarelli, Leonardo Rodrigues e Eduardo Borges<sup>14</sup>, que se chama “Financiamento e Equidade no Ensino Superior – relatório de política educacional”, em parceria com o D3E<sup>15</sup> – Dados para um Debate Democrático em Educação. A previsão de publicação também é no primeiro semestre de 2020<sup>16</sup>.

Quais foram as premissas desse último trabalho que eu vou comentar aqui hoje? **Os sistemas de Educação Superior em todo mundo têm enfrentado o desafio de se expandir com qualidade e acesso equitativo.** Para isso, é necessário a criação de novas instituições, de novas vagas, de novos cursos, implementação de políticas de assistência, de permanência. Para isso tudo são necessários recursos, financiamento. **E o financiamento se torna um problema.** Então, com algumas exceções, o poder público de diversos países tenta diminuir o gasto ou investimento em Educação Superior. E aí, a gente começou a pensar o seguinte: Será que os mecanismos de financiamento vão afetar a posição que os estudantes de diferentes grupos vão ocupar dentro dos sistemas – marcados por fortes hierarquias de prestígio, de retornos profissionais? Diferentes modelos de financiamento podem contribuir mais ou menos para a promoção de equidade na educação superior? Então, há uma continuidade nas pesquisas. O tempo todo é o tema da democratização, da diversificação, da estratificação e desigualdades...

Então, como o trabalho ficou estruturado? A gente estudou a experiência de um grupo de países: Austrália, Reino Unido (muitas vezes a gente não conseguia dados só para a Inglaterra, a gente fala de Reino Unido de uma forma geral) Portugal e África do Sul. A gente listou as principais características dos sistemas de financiamento desses

---

<sup>14</sup> André Vieira, Clarissa Santos, Leonardo Rodrigues e Eduardo Borges são doutorandos de Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ (PPGSA); Carolina Zuccarelli é Professora da Universidade Federal Fluminense; e, Maria Ligia Barbosa é Professora do Departamento de Sociologia e PPGSA da UFRJ.

<sup>15</sup> Mais informações disponíveis em: <http://d3e.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

<sup>16</sup> VIEIRA, A.; HONORATO, G.; BARBOSA, M. L.; SANTOS, C. T.; ZUCCARELLI, C.; RODRIGUES, L. A.; BORGES, E. H. N. Financiamento e Equidade no Ensino Superior. Relatório de Política Educacional. D3e – Dados para um Debate Democrático em Educação, no prelo.

países e analisou como essas características contribuem para a promoção de equidade e como as políticas de financiamento estão associadas à organização e diferenciação institucional dos sistemas e à estrutura global dos gastos com educação superior nesses países. Por fim, a gente listou uma série de aprendizados para o Brasil, e aqui eu vou apresentar também os principais resultados.

Então, o que a gente pode observar?

Gratuidade em instituições públicas por si só não garante um sistema mais aberto e mais inclusivo. Por outro lado, partilha de custos entre poder público e recursos privados, que se faz por exemplo com pagamento de mensalidades, também não.

Outra questão é que não é possível cobrar mensalidades sem considerar a média salarial das famílias. Isso já tem sido um problema em Portugal por exemplo, onde, ao que parece, não se pode mais aumentar as anuidades cobradas, porque a média salarial das famílias portuguesas não vai dar conta.

Sistemas de larga escala de empréstimos com amortizações contingentes à renda tem se apresentado financeiramente sustentáveis. Mas eles parecem funcionar bem em países onde há taxas bem pequenas de desemprego, principalmente entre os jovens de 25 a 34 anos, e altas taxas de emprego formal, como é o caso da Austrália e Inglaterra.

Reformas que incluem restrições de gastos públicos têm afetado o volume de empréstimos ou feito com que os mais pobres busquem cursos mais baratos. É o caso da Inglaterra, recentemente. Então, essas restrições vão impactar lá na escolha pelo curso superior; podem fazer com que os estudantes busquem mais áreas não prioritárias, porque as áreas relacionadas à alta tecnologia, por exemplo, são de empréstimos mais elevados.

Também são necessárias aquelas que a gente chama no trabalho de “políticas aspiracionais”, ou seja, para evitar aumento das desigualdades socioeconômicas na escolha dos cursos e instituições. E essas políticas têm que ser lá no Ensino Médio.

Maior equidade é garantida com políticas bem desenvolvidas e suficientes para atender à demanda de apoio social e assistência estudantil. São necessários mais que empréstimos ou bolsas de estudo. São necessários também recursos para acomodação, material didático, transporte e alimentação.

Descentralização e autonomia das instituições na elaboração e implementação dessas políticas parece ser importante (pelo menos no caso de Portugal). Incerteza sobre o quanto de recursos públicos vão ser destinados a cada ano para as instituições tem atrapalhado muito o planejamento e a gestão delas.

Internacionalização é uma importante fonte de renda para as instituições, mas o Brasil é pouco atrativo, ainda, para os estudantes estrangeiros.

Então, concluindo, no cenário brasileiro de retração de gastos públicos e de propostas frouxamente justificadas de reestruturação orçamentária das instituições públicas, e também de uso pouco qualificado ou mesmo de tentativa de deslegitimação de dados oficiais, a gente acredita que o relatório que vai ser publicado no início do próximo ano pode ser uma peça importante no debate sobre financiamento no Brasil, com foco no enfrentamento de desigualdades sociais no acesso, na permanência e na conclusão dos estudos.

Então, é isso. Obrigada!

## **Parte 2 – Diferentes olhares sobre o ensino superior brasileiro contemporâneo**

# **As expectativas de futuro e as redes de sociabilidade: Um estudo em duas escolas públicas estaduais da Bahia e Rio de Janeiro**

**Greyssy Kelly Araujo de Souza**

## **Introdução**

O presente capítulo origina-se da tese de doutorado intitulada de “Caminhos para o Ensino Superior: Expectativas de estudantes do ensino médio em escolas públicas na Bahia e Rio de Janeiro<sup>1</sup>”, defendida em abril de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo como objetivo conhecer, numa perspectiva comparada, as expectativas de futuro relacionadas com a entrada no ensino superior de estudantes do ensino médio de escolas públicas, levando em consideração o conhecimento sobre a política de ação afirmativa de 2012 e demais mecanismos de acesso ao ensino superior.

Pensar no futuro é uma tarefa complicada. A continuidade nos estudos depende de uma gama de aspectos sociais, familiares e escolares que compõem as suas redes de sociabilidades. Por redes de sociabilidades tomamos as relações que se estabelecem entre os jovens e outros sujeitos presentes no seu cotidiano que podem cooperar de formas diferenciadas na visão que constroem sobre presente e futuro. Dentre os sujeitos que participam ativamente dos processos de construção de expectativas de futuro estão os pais e demais familiares, amigos e professores, dentre outros.

Nesta perspectiva, os estudos sobre transições entre ensino médio e ensino superior têm indicado que, embora as condições juvenis delimitem o que o jovem quer e pode ser quando crescer, é justamente nesse momento de transição que a rede de sociabilidade pode e deve colaborar para a ampliação do campo de possibilidades e para a construção de estratégias cotidianas.

Ancorados nos estudos sobre longevidade escolar em meios populares (LAHIRE, 1997; PORTES, 2001; SILVA, 2011; VIANNA, 2005), levamos em consideração que

---

<sup>1</sup> A tese foi orientada pela prof. Dra. Rosana Rodrigues Heringer, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE/ UFRJ), Linha de Pesquisa de Políticas e Instituições Educacionais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

existem formas diferenciadas da presença de outros sujeitos na construção de expectativas de futuro. Logo, as práticas motivadoras, principalmente por parte da família, exercem uma ação diferenciada nas trajetórias dos estudantes e são imprescindíveis para o prolongamento dos estudos.

Sobre esta questão, Vianna (2005) pondera que práticas familiares sozinhas não são suficientes para que os filhos logrem êxito na escola, principalmente quando tratamos de famílias de origem popular com baixa escolarização, com reduzido capital cultural e simbólico (BOURDIEU, 1966) e pouco conhecimento sobre o ensino superior que possa ser diretamente transmitido aos seus filhos.

A opção pela entrada no ensino superior implicará o estabelecimento de atitudes inovadoras às possibilidades e chances outrora imaginadas; atitudes e ações que levam em conta um processo estratégico e necessário do exercício da autonomia e inovação por parte dos estudantes de assumirem os riscos na procura por caminhos diferentes dos esperados pelo meio sociocultural ao qual pertencem.

É importante destacar que em relação ao cenário educacional no Brasil e suas desigualdades de acesso aos variados níveis por diferentes grupos socioeconômicos, o movimento político de democratização ou de maior abertura da educação superior, que se desenvolveu principalmente a partir do ano de 2003 no governo Lula da Silva, teve como essência a busca da valorização do acesso à educação superior para estudantes de todos os seguimentos sociais, sobretudo aqueles que tinham menos representantes nos bancos das universidades públicas.

De acordo a Lázaro *et. al.* (2012), a luta pela democratização deste nível educacional teve no movimento negro um de seus principais e mais combativos protagonistas. Nesse sentido desenvolveu-se um processo vitorioso de grande impacto, principalmente na mudança dos estudantes que passaram a ter a possibilidade de acessar o mundo universitário. A agenda das lutas históricas empreendidas pelo movimento negro denunciava dentre tantos outros direitos negados aos negros na diáspora, a garantia de acesso à educação pública de qualidade e a valorização do direito à educação como ferramenta para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais (SOUZA, 2013; REIS, 2009; HOFBAUER, 2006; HASENBALG; SILVA, 1993).

Foi a partir de 2007 que o movimento de abertura teve mais efetividade no combate às desigualdades raciais historicamente acumuladas, na tentativa de garantir a igualdade de oportunidades no ingresso e também de permanência na educação superior

pública<sup>2</sup>. Tivemos em 2007 a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); em 2009 a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio de 1998, que passou a ser uma ferramenta de ingresso na universidade juntamente com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), também criado em 2009.

Em 2012 a uniformização dos programas de cotas para acesso às instituições federais de ensino, através da Lei 12.711/2012 que instituiu a Ação Afirmativa, garantiu o mínimo de 50% de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com recorte de renda e preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência em proporção ao total de vagas de cada instituição e estado. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o SISU juntos tornaram-se a porta de entrada para a universidade e o principal meio para a operacionalização das ações afirmativas.

A abertura do ensino superior nestas últimas décadas trouxe conquistas e desafios para as políticas educacionais. Dentre os aspectos positivos podemos considerar o maior acesso a este nível educacional por uma parcela da juventude menos favorecida que, apesar disso, segue sub-representada no mundo universitário. No entanto, nos inquieta o fato de ainda enfrentarmos dificuldades nos aspectos relativos a informações sobre sua existência da política de ações afirmativas, bem como dos mecanismos de acesso a esta política, seus objetivos e aplicabilidade por parte do seu público alvo. Este é um dos motivos principais para o interesse pelo tema aqui desenvolvido.

Dados do Censo da Educação Superior demonstraram que o perfil do estudante que acessou o ensino superior em 2018 foi majoritariamente o jovem da rede privada de ensino médio. Dos jovens que completaram o ensino médio na rede pública em 2017, 36% acessaram o ensino superior em 2018. Os jovens da rede privada no mesmo ano alcançaram a taxa de 79,2% (BRASIL, 2018). Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD Contínua) de 2019 apontaram que 55,6% de jovens negros (pretos e pardos) com idades entre 18 e 24 anos acessaram o ensino superior em 2018. Jovens brancos da mesma faixa etária chegaram ao percentual de 78,8% (IBGE, 2019).

Cabe destacar que as desigualdades de qualidade das escolas, bem como os aspectos relacionados às condições de vida entre jovens que frequentam instituições educacionais públicas e privadas constituem as bases das diferenças nas oportunidades

---

<sup>2</sup> No âmbito privado, tivemos neste mesmo período iniciativas como a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) em 2005 e a reformulação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) em 2010, estas que constituem políticas de destaque no ensino superior brasileiro.

educacionais. O setor privado constitui-se de 12,5% de matrículas do ensino médio e o setor público fica a cargo dos outros 87,5% de matrículas. No entanto, quando tratamos das condições estruturais necessárias e que oferecem qualidade na educação ofertada tais como infraestrutura geral, boas condições estruturais das salas de aula, apoio pedagógico, acessibilidade, recursos tecnológicos, biblioteca, dentre outros, o setor privado se destaca em relação à qualidade ofertada, perdendo apenas para a rede federal de ensino, esta que abrange apenas 3% das matrículas do ensino médio no âmbito da rede pública, de acordo ao Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2019). O ensino médio público possui 83,9% de matrículas na rede estadual de ensino, seguida pela municipal com 13,1% das matrículas.

O conhecimento dos estudantes sobre a realidade educacional supracitada, bem como dos mecanismos de acesso ao ensino superior, pode colaborar para a construção de projetos de futuro mais viáveis. Ou seja, ao identificar quais disposições temporais, práticas e ações (VIANNA, 2005) são favorecedoras da extensão dos seus horizontes de futuro, os estudantes podem desenvolver planos mais efetivos e que colaboram para o seu alcance, independente das desvantagens acumuladas por sua origem social, econômica e racial.

Uma ferramenta imprescindível para essa identificação é a informação que os estudantes dispõem, seja sobre o mundo universitário ou sobre o mundo do trabalho. Assim, a escolha passa a ser realizada a partir do que é possível conhecer. A opção pelo ingresso ou recusa ao ensino superior ocorre na medida do sentido que o estudante atribui à escolarização e aos seus projetos e não com base no desconhecimento das suas possibilidades de futuro. O entendimento sobre este outro mundo de possibilidades é um fator preponderante no desejo de acessar, permanecer, concluir ou abandonar a educação superior (IGUE; BARIARI; MILANESI, 2008).

Em outras palavras, dentre os fatores que influenciam a decisão dos estudantes em ingressar, ou não, nas instituições de nível superior, estão as informações que os estudantes acessam (SANTOS *et. al.*, 2011). Portanto, tais informações podem atuar como forças motivadoras ou desmotivadoras da continuidade dos estudos, principalmente no caso de estudantes oriundos dos setores menos representados neste nível educacional.

Para refletir sobre as expectativas de futuro e as redes de sociabilidades, o presente artigo traz, além da Introdução, as seções intituladas a) O capital informacional e a rede de sociabilidade, seção destinada à revisão teórica sobre o tema pesquisado; b) Percurso metodológico, é a seção responsável por descrever a metodologia adotada; c) Pensar o

futuro: as expectativas e as redes de sociabilidade, é destinada à interpretação dos dados, bem como à discussão acerca dos resultados da Pesquisa. E por último, as considerações finais tecem impressões sobre as expectativas de futuro e as redes de sociabilidade descritas no presente estudo.

### **O capital informacional e a rede de sociabilidade**

De acordo com Bourdieu (1966), a parte do capital cultural que é mais diretamente rentável em vantagens na vida escolar é constituída pelas informações que são próprias do lugar social que o indivíduo ocupa. As desigualdades informacionais são tão evidentes e conhecidas que dispensam a necessidade de um largo trabalho de descrição das vantagens e desvantagens de possuir esse capital.

A questão muito bem demarcada por Bourdieu é que a cultura da elite é muito próxima da cultura escolar. São atitudes e aptidões que parecem naturais e naturalmente exigíveis porque constituem a cultura de um lugar social. Há todo um arsenal de capital informacional sobre o mundo universitário, suas instituições, cursos, modo de preparo para acessá-la, que quando um jovem de origem popular que não o possui cogita a hipótese de tentar prolongar seus estudos, necessita de “uma série contínua de sucessos excepcionais, conselhos de professores, de algum membro familiar ou de uma rede estabelecida (BOURDIEU, 1966, p. 45)” para que consiga ao menos ter expectativas de ingressar no ensino superior, dada a distância entre sua origem social e o acesso aos meios sociais mais intelectualizados.

As expectativas são desenvolvidas a partir de uma série de aspectos relacionados à posição social que o indivíduo ocupa. Oportunidades educacionais e experiências vivenciadas são definidas, principalmente, com base no volume do capital informacional que possuem ou que acumulam ao longo da trajetória educacional, bem como o capital informacional que pode ser construído justamente através dos espaços que transitam, das redes de sociabilidades que acessam. As condições tanto objetivas quanto as subjetivas relacionadas às informações que possuem e às chances que identificam a partir delas, podem eliminar a possibilidade de desejar o “impossível”. Por isso, a informação possui grande valor, já que nas palavras do sociólogo, “oportunidades objetivas se transformam em esperanças ou desesperanças subjetivas (BOURDIEU, 1966, p. 49)”.

Com efeito, a linguagem se torna a parte mais inteligível e mais atuante de uma classe, já que enquanto sintaxe fornece para seus membros um sistema de modos de viver,

de agir e se comunicar, que é aprendido progressivamente, e que se torna um instrumento de diferenciação e distinção entre indivíduos, quando na verdade é um artifício de sobreposição para manter, assegurar e garantir espaços privilegiados na competição pela melhor formação educacional e, por conseguinte, pelos melhores espaços no mercado de trabalho.

A origem social é um delimitador dos campos de possibilidades e por isso para os jovens que desejam romper com esses caminhos preestabelecidos, são precisos muitos esforços para concretizar os sonhos. Estes vão depender de estratégias traçadas para alcançá-los. Neste sentido, Silva (2011) ao se perguntar “porque uns e não outros?”, traz um apanhado sobre os caminhos que levam estudantes de origem popular a alcançarem suas expectativas de entrada no ensino superior. O autor se baseia na discussão do capital informacional de Bourdieu, mas apresenta também a partir de autores da teoria da ação, estratégias que foram empreendidas por jovens do Complexo da Maré no Rio de Janeiro para a invenção dos seus futuros.

De acordo a Silva (2011), a dificuldade para o ingresso no ensino superior decorreria da ausência de capital informacional. Os alunos no período da realização do Vestibular não dispunham de informações básicas sobre cursos e as instituições, assim como era ausente a compreensão do sistema Vestibular e da universidade, inclusive nos aspectos financeiros.

É assim, que as redes de sociabilidade ganham destaque. Nesta direção, estudos realizados por Rosistolato, Helayël-Neto e Xavier (2011) destacam que a entrada na universidade vai depender em alguns casos de mudanças mais profundas do que apenas construção de um projeto. Para os autores, trata-se de ampliar a rede de sociabilidade através de espaços que possibilitam troca entre os pares e espaço de formação, os quais cursos pré-vestibulares preparatórios são bons exemplos. Desta forma, redes podem ser empreendidas pelos jovens de maneira a suprir a ausência das informações que lhes faltam. Nesta linha de raciocínio, cursos pré-vestibulares, a escola, os professores e amigos funcionam como importantes canais de comunicação de informações.

Para Dubet (2004) a escola ocupa um lugar privilegiado e por isso precisa funcionar como apoio aos estudantes no momento de aspirações para o futuro. A relação que os jovens estabelecem com a escola produz sentidos e significados que podem ampliar ou delimitar ainda mais os seus campos de possibilidades (ALVES, DAYRELL, 2015). Já Romanelli (1995), além de reconhecer a importante contribuição da família nas decisões dos estudantes em relação ao ingresso na universidade, atribui à escola, mais

especificadamente ao professor, o papel de destaque frente às questões de metas e objetivos de futuro. É importante reconhecer que o seu papel na mediação do conhecimento tem a capacidade de agregar a confiabilidade necessária para que os estudantes possam dividir os seus sonhos e solicitar orientação e acompanhamento na construção de projetos de futuro.

As famílias dos jovens de classes populares têm grande participação na relação que eles estabelecem com o futuro, colaborando na construção de um norte a seguir, das suas expectativas e projetos. A presença das famílias populares na escolarização dos filhos se expressa a partir de um conjunto de ações que Portes (2001) e Vianna (2012) definem como trabalho escolar das famílias ou práticas socializadoras.

As ações podem ser exemplificadas no estabelecimento de uma ordem moral doméstica que orienta sobre o valor social da escola, e a importância da disciplina na realização das tarefas escolares. É o esforço para compreender e apoiar um nível de escolaridade que os pais de origem popular geralmente desconhecem. Portes (2001) denomina essas práticas familiares voltadas para a compreensão e aprendizado de certas regras próprias das instituições educacionais como moral que mesmo não intencionais, podem exercer papel de destaque nas disposições favoráveis à longevidade escolar.

Além da família, considerada pela literatura um dos referenciais mais importantes da socialização e construção de expectativas por parte de jovens de origem popular, a caminhada para universidade pode e deve ser construída com o apoio de outros sujeitos que se fazem presentes na vida dos estudantes, tais como amigos e professores (SOUZA, 2013).

Sobre esta questão, Silveira (2009), em estudo realizado sobre o programa ProJovem, constatou que na medida em que os jovens passam a ter contato com outros jovens que estão vivenciando este mesmo momento, é possível que se deixem influenciar por interesses e expectativas desses pares, gerando, dessa forma, a possibilidade de mudanças em suas atitudes, valores e olhares para o futuro. Desta maneira, as relações que os jovens estabelecem com outros jovens têm muita importância, ainda mais quando se trata da finalização de sua escolarização básica, momento propício para a construção de expectativas futuras.

Neste sentido, apesar das diferenças entre os estudantes e as suas condições juvenis, eles, de modo geral, compartilham sentimentos de dúvidas e demandam por espaços e oportunidades de discussão sobre o futuro dentro ou fora dos espaços familiares e escolares. Uma importante questão é que alguns estudantes, dadas suas condições

socioeconômicas, origem familiar e redes de sociabilidades, obterão esse apoio mais facilmente.

### **Percurso metodológico**

Tratou-se de uma pesquisa que soma procedimentos quantitativos e qualitativos em educação, na qual realizou-se a partir de *survey* e estudo de caso sobre expectativas de futuro em escolas públicas estaduais nos estados da Bahia e Rio de Janeiro. O interesse foi o de comparar expectativas de futuro de jovens de realidades e condições sociais, educacionais e territoriais diferentes entre si, mas que possuem aspectos aproximados uma vez que constituem um mesmo estrato social jovem, concludentes do ensino médio e de origem popular e que vislumbram expectativas futuras sobre a entrada no ensino superior. Assim, pesquisou-se estudantes do Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta, escola localizada na Favela da Maré no Rio de Janeiro-RJ, e estudantes do Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão, localizado na cidade interiorana de Santo Estevão – BA.

O estudo tem como base os trabalhos que buscaram compreender trajetórias juvenis no contexto de periferias/favelas em relação às suas expectativas de futuro, tais como os realizados por Heringer (2013), Silva (2011) e realizou-se como uma possibilidade de investigar realidades de jovens do interior da Bahia, fazendo interlocução com estudos de Santos; Dantas *et. al.* (2013), Alves; Dayrell (2015) e Weisheimer (2009), que possuem a interface com a temática das expectativas de jovens em contexto interiorano e/ou rural.

A pesquisa foi composta por 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes, das turmas de 2º e 3º ano regular nos turnos matutino, vespertino e noturno. O estudo contém a participação de 205 (duzentos e cinco) estudantes do Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão – BA, o que corresponde a 60,8%, e de 132 (cento e trinta e dois) estudantes do Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta – RJ, que representa 39,2% dos participantes.

A elaboração do questionário foi orientada pelos estudos realizados por Babbie (2001). Contou com 57 questões fechadas e uma questão aberta, que indagou “Quais são seus planos para os cinco anos depois que você tiver terminado o ensino médio?”, que objetivou realizar uma mediação entre as respostas fechadas e as declarações mais livres sobre o futuro. A tabulação dos dados foi realizada no *Statistical Package for the Social*

*Sciences* (SPSS), a fim de categorizar e identificar o perfil dos estudantes do ensino médio que participaram da investigação, a partir de características por eles delineadas.

Do mesmo modo, utilizamos o modelo descritivo para pensar as expectativas de futuro e para isso selecionamos itens do questionário<sup>3</sup> que se direcionavam às expectativas de futuro declaradas pelos concluintes do Ensino Médio. Já para pensar a dimensão da rede de sociabilidade, nos direcionamos aos itens que faziam menção às relações entre estes e seus pares dentro e fora do espaço escolar, sendo eles a família, os amigos e os professores.

### **Pensar o futuro: as expectativas e as redes de sociabilidade**

O perfil dos estudantes participantes da pesquisa é de maioria feminina com o quantitativo de 65,5% dos respondentes, e negra, formado por 274 jovens pretos e pardos, do total de dos 337 participantes. Mais especificadamente, são 35,3% de pretos, 46% de pardos e 18,7% de brancos. Sendo assim, temos o percentual de 81,3% do total de estudantes que se declararam negros; 14,5% que se autodeclararam brancos; e, 2,1% indígenas. A idade modal dos estudantes era de 17 e 18 anos, destes 65% não trabalhavam. No entanto, dos 35% que declararam trabalhar e estudar a maioria estava inserida em empregos informais.

Se observarmos o alcance das Políticas de Ações Afirmativas para acesso à educação superior, podemos identificar que além do critério de serem todos estudantes de escolas públicas e possuírem baixa renda, temos o destaque para o quantitativo de 83,4% dos participantes da pesquisa que seriam possíveis candidatos que se enquadram no critério étnico-racial para acesso ao ensino superior.

A desigualdade de renda é outro fator preponderante quando se trata de oportunidades educacionais (RIBEIRO; CENENIVA; BRITO, 2015; MONT'ALVÃO, 2011). Ao avaliar 50 anos de estratificação educacional no Brasil, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) identificaram que, entre 1960 e 2019, houve expansão em todos os níveis educacionais, contudo os indivíduos oriundos de famílias mais afortunadas mantiveram os mesmos níveis de acesso e vantagens ao longo do tempo.

Em relação à renda, o perfil geral dos estudantes se concentra entre meio e dois salários mínimos. Recortando por escolas, no caso da escola baiana, a renda familiar é

---

<sup>3</sup> O modelo do questionário *survey* utilizado na pesquisa encontra-se no apêndice da tese de SOUZA, G. (2020).

majoritariamente de um salário mínimo, e na escola carioca, a renda familiar média está entre um a dois salários mínimos. Ou seja, os participantes desta pesquisa, de modo geral, compõem o agrupamento dos 25% dos brasileiros mais pobres. Este perfil de jovem, de acordo com o Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE) de 2019, representa apenas 6,9% dos jovens que conseguiram ingressar no ensino superior no ano de 2018. Segundo o OPNE, dos 18,1% de jovens entre 18 a 24 anos que acessaram a educação superior em 2018, 41,5% dos estudantes pertenciam ao grupo dos 25% mais ricos.

Segundo estudo de Soares *et. al.* (2015), a partir de dados da PNAD Contínua, os jovens que conciliam estudo e trabalho no ensino médio possuem menos chances de estarem na escola. O percentual de risco chega a 44% em relação aos que apenas estudam. Isso ocorre porque trabalhar influencia no desempenho, já que precisam dividir o tempo entre o trabalho e os estudos. É importante reconhecermos que, embora haja consequências desfavoráveis para os jovens que precisam realizar precária e antecipadamente atividades remuneradas, conciliando estudo e trabalho, a relação entre juventude de origem popular e mundo do trabalho é bastante conhecida, tanto é que já se admitiu que no Brasil além da escola, também o trabalho faz a juventude (SPOSITO, 2005).

A escolaridade familiar é outro fator importante na trajetória educacional. Isso ocorre porque ter acesso a níveis mais altos de escolaridade imputa à família um modo de vida específico, de investimento educacional nos filhos, acesso a capital cultural e informacional (BOURDIEU, 1966; SILVA, 2011) mais elevado, podendo oferecer aos estudantes, além de motivação, um aparato de apoio em sua trajetória e expectativa de futuro, o que difere de famílias com menor ou nenhuma escolarização.

O perfil educacional das mães nas duas escolas se concentra entre o Ensino Fundamental I e II, o que representa 52% das mães. Outras 28,3% possuem o Ensino Médio e apenas 4,7% o diploma do Ensino Superior. Em relação ao perfil dos pais, identifica-se a concentração de 47,2% dos pais com escolaridade entre Ensino Fundamental I e II, e apenas 15,1% que possuem Ensino Médio. Pais com diploma de Ensino Superior são apenas 2,4%.

Ao serem perguntados sobre o nível educacional que desejavam alcançar, conforme podemos observar na Tabela 1, os estudantes das duas escolas relataram que desejam acessar o ensino superior e alcançar até mesmo os cursos de pós-graduação. Os que desejam acessar a graduação representam 22,6%, já os que desejam acessar até a pós-graduação chegam ao percentual de 49,6% do total de respondentes. Há o percentual de

16,3%, 55 (cinquenta e cinco) estudantes que não sabem o nível educacional que almejam após a conclusão do Ensino Médio e 11,3% que desejam apenas concluir esta etapa de ensino.

**Tabela 1**  
**Frequência segundo o nível educacional almejado e escolas pesquisadas – N/%**

Nível educacional almejado	Polivalente de Santo Estevão - BA		Professor Cesar Pernetta - RJ		Total	
	N	%	N	%	N	%
Concluir o Ensino Médio	16	7,8	22	16,7	<b>38</b>	<b>11,3</b>
Acessar a Graduação	39	19	37	28	<b>76</b>	<b>22,6</b>
Acessar a Pós-Graduação	112	54,6	55	41,7	<b>167</b>	<b>49,6</b>
Ainda não sei	37	18	18	13,6	<b>55</b>	<b>16,3</b>
Sem Resposta	1	0,5	0	0	<b>1</b>	<b>0,3</b>
<b>Total</b>	<b>205</b>	<b>100</b>	<b>132</b>	<b>100</b>	<b>337</b>	<b>100</b>

Fonte: SOUZA, 2020.

Sobre o aspecto Informacional, cabe destacar que boa parte dos estudantes pesquisados desconhece a existência das instituições públicas localizadas em suas cidades. Assim, 44,8% dos estudantes das escolas pesquisadas declararam que de modo geral “não há instituições públicas localizadas nas suas cidades”. Este dado é mais acentuado nos estudantes da escola baiana, que está localizada em uma cidade que não possui instituição de ensino superior pública, apenas um polo de educação à distância de uma universidade estadual, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que oferece poucas vagas e para alguns cursos de licenciatura. Já no caso dos estudantes da escola carioca, ainda que em menor proporção, o desconhecimento sobre as instituições é mais preocupante, isso porque na cidade do Rio de Janeiro há pelo menos 3 (três) Universidades Federais, além das demais Instituições Federais e Universidades Estaduais, dentre outras<sup>4</sup>.

O fator informacional interfere na estrutura das expectativas e, junto com outros fatores, compõe um quadro de desvantagens cumulativas (BOURDIEU,1966). As

<sup>4</sup> Dentre as instituições públicas a cidade e no estado do Rio de Janeiro encontram-se a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), além dessas o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), o Centro Federal de Educ. Tec. C. Suckow da Fonesca (CEFET/RJ), a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE), o Instituto Militar de Engenharia (IME), o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e as universidades estaduais a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

informações chegam de maneira diferente para diferentes indivíduos e assumem várias finalidades na esfera social. Bourdieu (1966) indica que o capital informacional é parte integrante do capital cultural e é diretamente mais rentável e importante no âmbito da educação, pois se constitui de uma gama de informações indispensáveis sobre o mundo educacional e universitário.

Sobre o conhecimento do ENEM e do SISU os dados apresentam os seguintes quantitativos: 8,9% dos estudantes declararam ter realizado o ENEM em 2017, mas que não pretendiam se inscrever no SISU em 2018; outros 3,9% relataram que fizeram a prova do ENEM em 2017 e que não conheciam o Sistema SISU; 0,6% declarou que não conhecia o ENEM e não pretendiam se inscrever no SISU em 2018. Um estudante (0,3%) não conhecia o ENEM, mas equivocadamente pretendia se inscrever no SISU em 2018. E por fim, 0,6% dos respondentes não conheciam o ENEM e também não conheciam o SISU.

Para identificar em que medida os estudantes possuíam a informação sobre a Política de Ação Afirmativa, na Tabela 2 trazemos os dados divididos por escolas. De acordo com os dados, 52,8% dos estudantes não possuem conhecimento, enquanto que 43,9% conhece a Política.

**Tabela 2**  
**Frequência segundo o conhecimento da Política de Ação Afirmativa e escolas pesquisadas – N/%**

Lei 12.711/2012	Polivalente de Santo Estêvão - BA		Professor Cesar Pernetta - RJ		Total	
	N	%	N	%	N	%
Não tenho conhecimento sobre a Lei	102	49,8	76	57,6	<b>178</b>	<b>52,8</b>
Tenho conhecimento sobre a Lei	94	45,9	54	40,9	<b>148</b>	<b>43,9</b>
Sem Resposta	9	4,4	2	1,5	<b>11</b>	<b>3,3</b>
<b>Total</b>	<b>205</b>	<b>100</b>	<b>132</b>	<b>100</b>	<b>337</b>	<b>100</b>

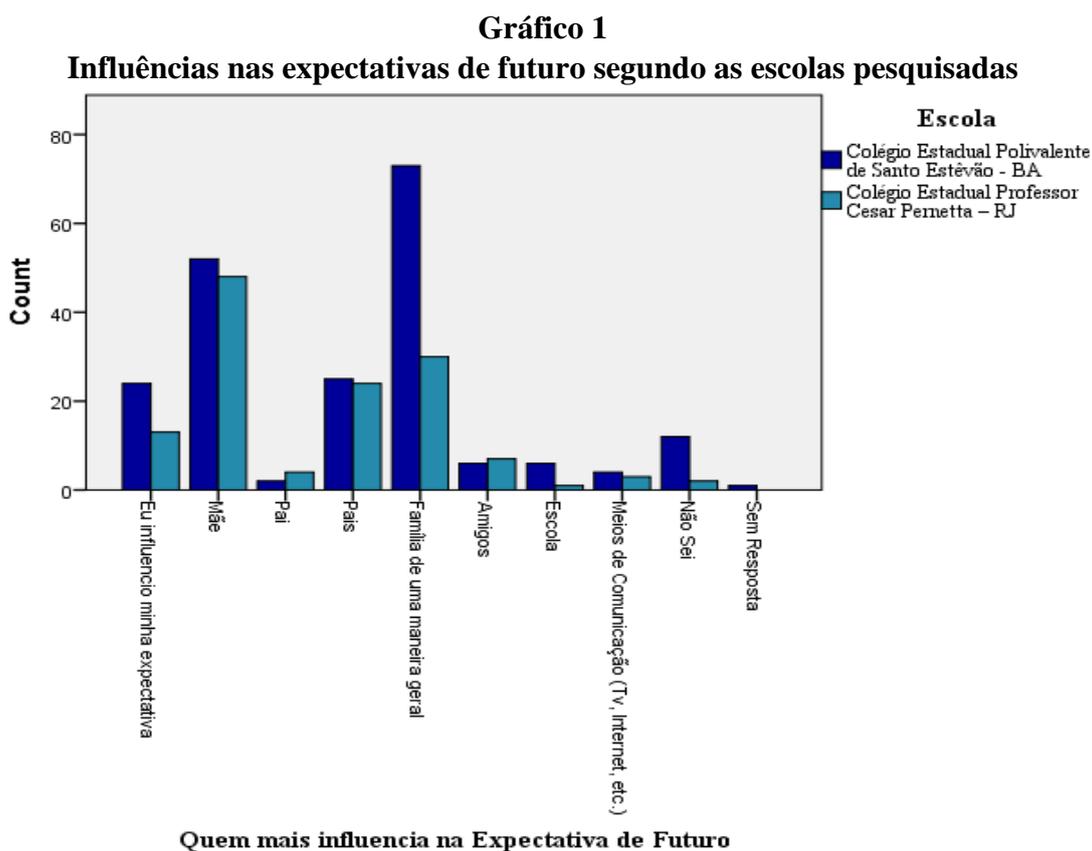
Fonte: Souza, 2020.

Percebemos que nas duas escolas a maioria dos estudantes desconhece a Política. As taxas são de 49,8% na escola baiana e 57,6% na escola carioca. Apesar disso, a diferenciação entre o percentual dos estudantes que declaram conhecer ou desconhecer apresenta dimensões diferenciadas. Na escola baiana a diferença entre os que desconhecem (49,8%) e os que conhecem (45,9%) são de apenas 3,9 pontos percentuais, o que indica que o grupo está praticamente dividido meio a meio. No caso da escola

carioca a diferenciação aparece mais acentuada, entre os que desconhecem (57,6%) e os que conhecem (40,9%) a taxa de diferença chega a 16,7 pontos percentuais.

Na pesquisa realizada por Heringer (2013), a autora já pontuava que os estudantes possuíam a consciência das limitações da sua formação o que estaria ligada com as chances sobre o seu ingresso ou não ao ensino superior. As decisões tomadas pelos sujeitos não são apenas resultado da sua compreensão sobre o sistema educacional e suas chances de ingresso no nível superior, mas resultantes de suas interações com situações cotidianas e interação com outros sujeitos. Por este motivo, faz-se relevante conhecer como se dá a participação da família, amigos e professores no processo de construção das expectativas dos estudantes do ensino médio das escolas pesquisadas.

Pensando acerca desses sujeitos que em proporções diferenciadas participam do momento de definições na vida dos estudantes, o Gráfico 1 traz a informação sobre quem, na opinião dos estudantes, mais os influenciam em relação às suas expectativas de futuro.



Fonte: SOUZA, 2020.

É possível identificar que os estudantes, de uma maneira geral, declararam que as suas famílias são quem mais os influenciam. De maneira desagregada, aparece com

bastante frequência a forte influência da mãe, somente em seguida se destaca a família nuclear composta por pai e mãe. A sua própria influência como ação motivadora das expectativas de futuro que constroem também ganha destaque neste item, porém com maior destaque no caso dos estudantes baianos.

Os dados apontam com menor frequência para amigos, escola e meios de comunicação (televisão, *Internet*, etc.). Assim sendo, é possível indicar que os estudantes baianos e cariocas participantes da pesquisa recebem maior influência de sua família (mãe, pai, irmãos, tios, avós, etc.) representando 30,6% do total de estudantes. Em segundo, 29,7% dos alunos indicaram que as mães, em especial, tendem a ter uma influência maior sobre as expectativas de futuro.

Não é por acaso que a maioria dos estudantes declarou que conversa sempre com suas famílias sobre suas expectativas de futuro. Com base na Tabela 3, dos que sempre conversam, a taxa é de 34,1%. Entre os que conversam frequentemente, o percentual é de 17,7% dos estudantes. Os estudantes que ficaram no meio termo e declararam conversar às vezes com familiares sobre seu futuro apresentam a taxa de 26,7%.

**Tabela 3**  
**Estudantes que conversam com a família sobre o futuro, segundo frequência e escola pesquisada – N/%**

Conversa com a família	Polivalente de Santo Estevão - BA		Professor Cesar Pernetta - RJ		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	10	4,9	11	8,3	21	6,2
Raramente	35	17,1	18	13,6	53	15,7
Às Vezes	56	27,3	34	25,8	90	26,7
Frequentemente	33	16,1	25	18,9	58	17,2
Sempre	71	34,6	44	33,3	115	34,1
<b>Total</b>	<b>205</b>	<b>100</b>	<b>132</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Fonte: Souza, 2020

De modo geral, é possível afirmar que os estudantes têm conversado com seus familiares sobre suas expectativas de futuro. Sendo assim, no nosso estudo a conversa sobre o futuro pode ser tomada como um tipo de prática socializadora realizada pelas famílias, tal como descreve Portes (2001) e Vianna (2012).

Em relação a participação dos amigos, imagina-se que eles desempenham um papel fundamental na trajetória de vida dos estudantes por terem anseios próprios da sua geração e, ainda que em contextos diferenciados, atravessam um mesmo momento que é o de construção de uma maior autonomia em pensar seus projetos futuros. É neste sentido que o jovem se vê no presente diante da tarefa de projetar o futuro.

Estudos indicam que o desejo de acessar o ensino superior pode ser influenciado pelas relações construídas no processo de socialização e que se fazem marcados pelas parcerias estabelecidas entre jovens e seus pares, amigos, parentes, vizinhos e colegas de escola e trabalho. Assim, ao citar Dayrell (2007), Souza (2014) concorda que é no contato com os pares na dinâmica promovida pelos processos de socialização que o campo de possibilidade pode ser ampliado. Para a autora, quanto maior for a frequência da socialização dos estudantes, maior será a vontade e a possibilidade de acessar ou não o ensino superior, ou seja, além das características singulares que os sujeitos carregam, outro fator relevante para o prolongamento dos seus estudos são as redes sociais nas quais se inserem.

As redes ocupam papéis centrais nos processos de sociabilidade porque são territórios no sentido mais amplo da palavra. De acordo com Haesbaert (2004), as redes são territórios-estratégicos, porque têm o potencial de possibilitar a elaboração de articulações entre pares que se identificam nos seus processos históricos e que podem estabelecer uma relação de proteção, fortalecimento e articulação ampliando suas fronteiras. As redes enquanto parcerias estratégicas, favorecem o alargamento dos campos de possibilidades.

Na Tabela 4 é possível verificarmos como se apresentam os dados em relação a conversas com os amigos sobre as expectativas de futuro. Diferente da relação entre estudantes e suas famílias, no caso dos amigos, a maior frequência declarada foi a de que “conversam às vezes” sobre seus horizontes de futuro. No entanto, dos 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes, 276 (cento e vinte) declararam falar sobre seus projetos futuros com seus amigos, o que representa 81,9%. Entre as escolas, a diferença é pouco significativa, com 1,2% a mais de estudantes cariocas que declararam conversar com seus amigos comparados aos baianos.

**Tabela 4**  
**Estudantes que conversam com amigos sobre o futuro, segundo frequência e**  
**escolas pesquisadas – N/%**

Conversa com amigos	Polivalente de Santo Estêvão - BA		Professor Cesar Pernetta - RJ		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	9	4,4	6	4,5	15	4,5
Raramente	28	13,7	17	12,9	45	13,4
Às Vezes	63	30,7	57	43,2	120	35,6
Frequentemente	47	22,9	22	16,7	69	20,5
Sempre	57	27,8	30	22,7	87	25,8
<b>Total</b>	<b>205</b>	<b>100</b>	<b>132</b>	<b>100</b>	<b>337</b>	<b>100</b>

Fonte: Souza, 2020.

Os dados demonstram que a presença da família continua sendo um dos referenciais mais importantes da socialização e construção de expectativas por parte de jovens de origem popular. Apesar de reconhecer a relevância da família, e também dos amigos, como uma rede de sociabilidade importante, precisamos considerar que a mobilização familiar sozinha não consegue superar as questões postas pela ausência do capital informacional. Isso ocorre principalmente pelo fato desses estudantes serem de famílias de baixa escolarização, com poucos pais que acessaram o ensino superior, o que pode dificultar a troca de informações mais objetivas sobre como materializar os sonhos.

Tampouco a escola sozinha conseguiria responder a tais demandas sem a colaboração de uma rede estratégica, formada pelo apoio da família, amigos, mas também por políticas que pensem a educação básica como o momento excepcional para a construção de projetos e expectativas de futuro, educacionais ou profissionais. Trata-se de criar formas criativas para aproximar as políticas e os seus sujeitos destinatários.

Sobre a participação dos professores, na Tabela 5 é possível identificarmos que, tal como a frequência declarada entre os estudantes e seus amigos, o item mais acentuado foi o de que os estudantes “conversam às vezes” com seus professores sobre seus horizontes futuros. Do total de 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes, 131 (cento e trinta e um) conversam às vezes com seus professores, o representa 38,9% do total de respondentes. Os demais se apresentam na seguinte frequência de conversa: os que “nunca” correspondem a 25,2%; “raramente” apresenta a taxa de 24,9%;

“frequentemente” com a taxa de 6,5%; e os que “sempre” conversam somam apenas 4,5% do total de estudantes em ambas as escolas.

**Tabela 5**  
**Estudantes que conversam com professores sobre o futuro, segundo frequência e escolas pesquisadas – N/%**

Frequência da conversa com professores	Polivalente de Santo Estêvão - BA		Professor Cesar Pernetta - RJ		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	40	19,5	45	34,1	<b>85</b>	<b>25,2</b>
Raramente	52	25,4	32	24,2	<b>84</b>	<b>24,9</b>
Às Vezes	85	41,5	46	34,8	<b>131</b>	<b>38,9</b>
Frequentemente	16	7,8	6	4,5	<b>22</b>	<b>6,5</b>
Sempre	12	5,9	3	2,3	<b>15</b>	<b>4,5</b>
<b>Total</b>	<b>205</b>	<b>100</b>	<b>132</b>	<b>100</b>	<b>337</b>	<b>100</b>

Fonte: Souza, 2020.

Para melhor compreender, verificamos, a partir das escolas, que o item “às vezes” permanece sendo o de maior frequência em cada escola. Observando na diferença entre a distribuição dos demais quantitativos, no caso da escola baiana, os itens “raramente” e “às vezes” possuem as maiores taxas, 25,4% e 41,5%, respectivamente. No caso da escola carioca, os itens com destaque são “às vezes” e “nunca”, com as taxas de 34,8% e 34,1%.

Nos dados observados sobre a rede de sociabilidade entre os estudantes e seus familiares, amigos e professores, os últimos foram o que apresentaram taxas acentuadas para os itens “Nunca” e “Raramente”, conforme demonstra a Tabela 5. Isso significa que dentre os pares que convivem cotidianamente, os seus professores são aqueles com os que eles menos conversam sobre suas expectativas de futuro relacionadas ao ensino superior, dado que se aproxima aos achados de Heringer (2013) sobre a concepção que os estudantes tinham sobre a participação dos professores neste período de pensar o futuro.

No estudo realizado na Cidade de Deus, Heringer (2013) aponta que a escola não é o local da informação e discussão sobre o futuro. De acordo com a autora, os estudantes possuíam a consciência de que havia limitações próprias da escola que frequentavam e que as consequências disso implicaria diretamente nas suas chances de acessar o ensino

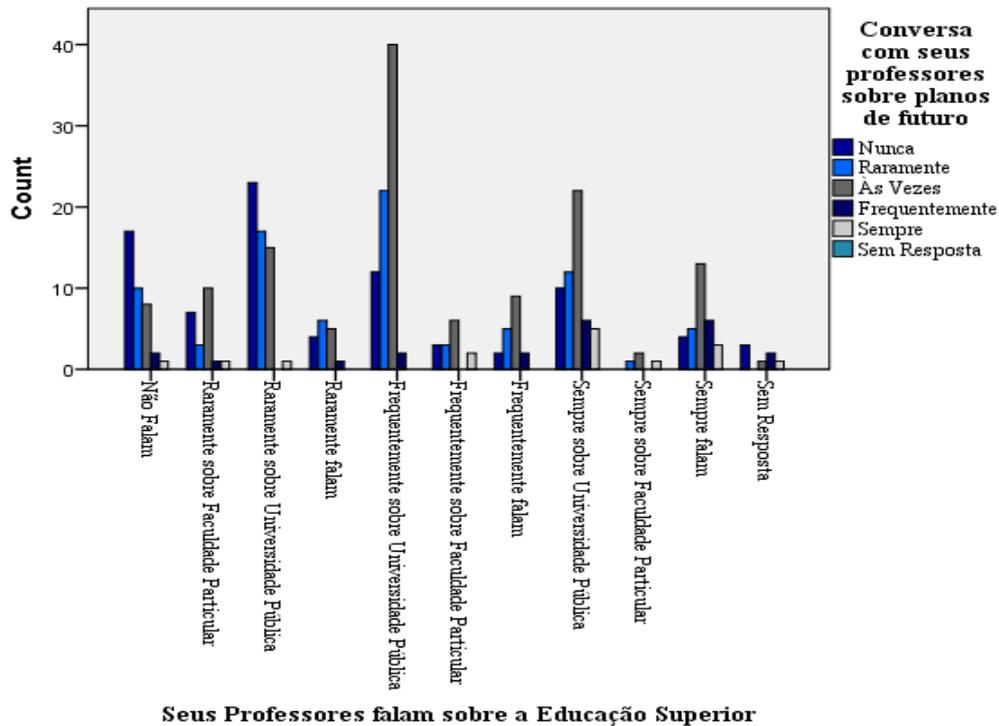
superior. Essa questão traduziria o conceito de cálculo das estimativas de êxito (BOURDIEU, 2010, Apud HERINGER, 2013, p. 25).

Os estudantes pesquisados por Heringer ainda indicaram que a maior dificuldade que enfrentam era a sensação de despreparo para as provas de ingresso no mundo universitário. Refletindo sobre a questão, esses estudantes revelaram que a escola não se apresentava como um espaço que colabora com acúmulo do capital informacional que necessitam neste momento de construção de projetos de futuro, já que em relação aos professores comentaram que “os professores são desmotivados; não ensinam o conteúdo previsto; não utilizam o livro didático; e “explicam como se todos já soubessem”, sem dar atenção às dificuldades dos alunos” (HERINGER, 2013, p. 25).

Por fim, o Gráfico 2 apresenta o cruzamento entre os estudantes que “Conversam com os Professores sobre planos de futuro” e a questão sobre “Seus professores falam sobre o Ensino Superior”. Do quantitativo observado, pelo menos quatro cruzamentos se destacam. A frequência de respostas mais significativas esteve entre os estudantes que declararam conversar “às vezes” com os professores, estes são a maioria dos que declararam que os professores falavam “frequentemente” e “sempre” sobre Universidades Públicas. Os estudantes que declararam “nunca conversar com seus professores”, compõem a maioria que declarou que professores falam “raramente” ou “não falam” sobre universidades públicas ou privadas.

**Gráfico 2**

**Frequência total de estudantes que conversam sobre planos de futuro com professores, por professores que falam do ensino superior**



Fonte: Souza, 2020.

De acordo com os dados da Tabela 5 e Gráfico 2, as escolas têm aproveitado insuficientemente o seu espaço de sociabilidade para tratar de possibilidades de futuro relacionadas com o Ensino Superior, já que em boa parte dos casos observados não estabelecem diálogos com os alunos sobre o futuro, nem mesmo apresentando sobre a existência de instituições públicas ou privadas de Ensino Superior. Da mesma maneira, os estudantes parecem não creditar o ambiente escolar como ambiente privilegiado para pensar seus projetos futuros.

Por isso parece que um desafio que se coloca ao espaço escolar é traçar formas inovadoras de comunicar e assim colaborar com a construção de projetos de futuro relacionados com o acesso ao mundo universitário. Somente desta forma o ambiente escolar pode participar mais ativamente nas trajetórias dos estudantes, que têm desenvolvido expectativas de futuro relacionadas com as instituições de ensino superior, mas que não dispõem do capital informacional necessário para materializar tal objetivo.

## Considerações finais

O presente artigo teve como intuito apresentar os resultados da pesquisa realizada em 2017, que objetivou conhecer as expectativas de futuro de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas na Bahia e Rio de Janeiro acerca das suas pretensões de acesso ao Ensino Superior brasileiro, levando em consideração o conhecimento que possuíam sobre a Política de Ação Afirmativa e demais mecanismos de acesso a este nível educacional.

A maioria dos estudantes participantes da pesquisa é negro e de famílias de origem popular com renda entre meio e um salário mínimo e baixa escolaridade, já que tanto mães quanto os pais possuíam o Ensino Fundamental e apenas 4,7% das mães e 2,4% dos pais possuíam diploma universitário. Assim sendo, os estudantes pesquisados possuem o perfil de estudantes ao qual a Política de Ação Afirmativa no Ensino Superior é destinada.

O caminho percorrido para desenvolver tais questões indicou que os estudantes baianos e cariocas têm construído expectativas de futuro de acesso ao Ensino Superior. Esta afirmação é possível uma vez que 72,2% dos estudantes, ao comentarem sobre o nível educacional que almejavam alcançar após a conclusão do Ensino Médio, declararam o desejo em alcançar a graduação (22,6%) e até mesmo a pós-graduação (49,6%). A maioria destes inclui nos seus projetos de futuro a família, os estudos e o trabalho (40,9%). Por este motivo, passamos a refletir que há diferentes expectativas dos estudantes, que não se restringem unicamente ao Ensino Superior.

Buscamos identificar o nível de informações acerca das políticas e mecanismos de acesso ao Ensino Superior e, neste sentido observamos que a maioria dos estudantes declarou que não possuía conhecimento sobre a Ação Afirmativa (52,8%). Os resultados das pesquisas no Rio de Janeiro e na Bahia apresentam similitudes quanto ao desconhecimento sobre políticas, programas e mecanismos de acesso ao ensino superior e, neste sentido, atentam para a ausência da discussão sobre o mundo universitário como uma possibilidade de futuro durante o período do ensino médio.

Analisando a questão, percebemos que a ausência ou as poucas informações se manifestavam em lacunas presentes no conhecimento dos estudantes sobre o Ensino Superior em si; sobre o caráter público das universidades; sobre as instituições de ensino superior presentes no seu território ou mais próximas à sua cidade; sobre a diferença entre cursos de ensino superior, técnicos e profissionalizantes; no conhecimento sobre as políticas e programas tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a

Política de Ação Afirmativa; e, por fim, se manifestava também no conhecimento sobre a complementaridade entre ENEM e SISU para o acesso a vagas no ensino superior.

Ao refletir sobre os aspectos das redes de sociabilidade identificamos que o ambiente escolar pode exercer um papel importante ao possibilitar o acesso dos estudantes a uma rede de informações sobre o mundo à sua volta. Na escola se estabelece contato com outros jovens de trajetórias diversas, o que pode ser muito interessante, já que partilham de um momento familiar de finalização de sua escolarização e se veem na tarefa de pensar o futuro. Quando este espaço deixa de ser pensado a partir destes pressupostos, deixa também de usar seu caráter pedagógico e inovador com potencial de apoiar escolhas possíveis, mais concretas e mais conscientes.

É importante destacarmos que práticas como conversar sobre planos de futuro, valorização da escolarização e demais formas de incentivo e apoio na construção de projetos de vida fazem a diferença em trajetórias educacionais mais prolongadas. Estes aspectos simbólicos são ainda mais relevantes quando se trata de estudantes que não possuem grandes redes de contatos estabelecidas com outras pessoas que ingressaram ou já concluíram a Educação Superior. Por isso, é necessário que informações passadas no ambiente escolar não se restrinjam aos conteúdos curriculares, lhes permitindo conhecer sobre outras questões, tais como as políticas de acesso ao ensino superior ou as de empregabilidade para a juventude, garantindo alternativas para os planos de futuro.

Compreendemos que o caminho para o ensino superior começa bem antes, ainda na escola. Por isso, as ações afirmativas precisam alcançar a escola pública, criando mecanismos e práticas que colaborem para que as informações cheguem aos seus sujeitos-alvo, os estudantes concluintes do Ensino Médio. Nesta direção, alguns temas e informações mais específicas sobre os mecanismos e políticas de acesso parecem imprescindíveis para serem compartilhados e discutidos com estudantes do ensino médio. Tais informações poderiam chegar de várias formas: pela via da relação entre universidade e escola, escola e comunidade e que dispor de projetos, cartilhas, oficinas, rodas de conversa, ou até mesmo estando presentes no currículo escolar como um conteúdo para o Ensino Médio.

A sugestão é que os estudantes do Ensino Médio, principalmente de escolas públicas, tenham acesso a informações tais como: instituições presentes no seu entorno, cursos e modalidades disponíveis dentro ou fora do seu Estado; tipos de carreiras e sua competitividade no mercado de trabalho local e global; a existência de políticas e programas para o ingresso ao ensino superior brasileiro, tais como tais como o ENEM, o

SISU, o PROUNI, a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>5</sup> e, em especial, a Políticas de Ação Afirmativa através da Lei 12.711/2012, também sobre o Financiamento Estudantil (FIES) e as políticas de Permanência Universitária e Assistência Estudantil; a existência dos programas públicos destinados à formação profissional, via oferta de cursos técnicos e profissionalizantes pelo sistema do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) do Ministério da Educação (MEC), dentre outros; como acessar as políticas e programas do Ensino Superior, bem como a documentação necessária para inscrição, solicitação de isenções e comprovação das condicionalidades; sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do MEC, onde podem ter acesso a provas e gabaritos anteriores do ENEM, participar de “aulões” e simulados disponibilizados pela plataforma *on-line*, conhecer as novidades nas provas do ENEM, além de acompanhar a situação das inscrições; a existência de cursos pré-vestibulares sociais ou populares, ofertados por IES públicas ou outras organizações no seu território, a fim de possibilitar reforço aos estudantes que sentem a necessidade de um preparo específico para as seleções do ensino superior.

Diante de toda discussão aqui apresentada, podemos concluir que para a superação desta questão é necessário refletirmos caminhos e possibilidades que fortaleçam a participação da escola na instrução e fortalecimento do capital informacional. Por fim, recomendamos que estudos que se interessam em pensar as políticas de acesso e equidade no ensino superior brasileiro precisam conhecer as redes de sociabilidades que os estudantes acessam e se debruçar sobre a valorização do espaço escolar, já que este pode funcionar como um local privilegiado para a orientação de projetos educacionais, ou profissionais, de futuro.

## Referências

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 375-390, 2015.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

---

<sup>5</sup> A Universidade Aberta do Brasil é um Programa que amplia e interiorizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, através de instituições públicas de ensino superior que oferecem tais cursos por meio do uso da modalidade de educação a distância.

\_\_\_\_\_. INEP. Censo da Educação Superior. 2018.

\_\_\_\_\_. PNAD Contínua. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Paris: Ed. Revue française de sociologie, 1996.

DUBET, François. *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?*. Paris: Seuil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do " fim dos territórios" à multiterritorialidade. Bertrand Brasil, 2004.

HASENBALG, Carlos.; SILVA, Nelson do Valle. Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, p.141-160, 1993.

HERINGER, Rosana Rodrigues; **Expectativas de acesso ao ensino superior**: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Autor (e-book). 2013.

HOFBAUER, A. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, n.68, 2006.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina; MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 155-164, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. 1997.

LÁZARO, André. *et al.* Inclusão na educação superior. **Cadernos do GEA**, n. 1, 2012.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados**, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

PORTES, Écio. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RIBEIRO, Carlos; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo. A Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp, 2015.

REIS; Dyane Brito. Do mito ao fato: um apanhado histórico dos estudos sobre relações raciais e desigualdades educacionais. **Cadernos ANPAE**, v. 8, 2009.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, 1995.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha; HELAYËL-NETO, José Abdalla; XAVIER, Marcel Duarte da Silva. Juventudes populares em um pré-vestibular: a

construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, 2011.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; BRITO, Larisse Miranda de; MACHADO, Cristiane Oliveira Xavier. Significações acerca de universidade entre estudantes do ensino médio público de uma escola da região do Recôncavo da Bahia. *Anais... V Seminário Estudantil de Pesquisa do CAHL*, UFRB, Cachoeira, 2011.

SANTOS, Georgina Gonçalves. DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Expectativas de alunos concluintes do 3º ano do ensino médio e o novo campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: uma investigação em Santo Amaro da Purificação. Relatório Geral - Santo Amaro. Resultados da Fase I. **Observatório da Vida Estudantil**, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, janeiro de 2013. 37p.

SILVA, Jailson. *“Por que uns e não outros?”*: Caminhadas de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

SILVEIRA, Olivia Maria Costa. **O unicórnio e o Rinoceronte**: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOARES, Tufi Machado. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

SOUZA, Greysy Kelly Araujo. **Expectativas de Estudantes Concluintes do Ensino Médio no Recôncavo da Bahia**: (Re)Construindo laços da Escola Pública à Universidade. 2013. 77f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2013.

\_\_\_\_\_. Greysy Kelly Araujo. **Caminhos para o Ensino Superior**: Expectativas de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas na Bahia e Rio de Janeiro. 2020. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, Iasmini Souza. **Expectativas e Estratégias que favorecem a Longevidade Escolar para as famílias de baixa renda**: Um estudo em Santo Amaro da Purificação – Ba. 2014. 73f. Monografia (Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública) - Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.

\_\_\_\_\_. Maria José Braga. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 421-440, 2012.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. 331f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

# Desigualdades de resultados na educação superior: primeiras análises da evasão de curso na UFRJ

Melina Klitzke

## Introdução

Nas últimas décadas a educação superior brasileira passou por uma expansão sob vários aspectos: crescimento do número de instituições, aumento de vagas e de matrículas, entre outros. Para se ter uma ideia dessa expansão, segundo o Censo da Educação Superior, em 1995 havia no Brasil 894 Instituições de Ensino Superior (IES), 210 públicas (23%) – (federais, estaduais e municipais) e 684 privadas (77%). Após vinte anos, ou seja, em 2015 o número de instituições aumentou para 2.364, mais que o dobro, sendo 295 (12%) públicas e 2.069 (88%) privadas. Quanto ao número de matrículas, em 1995 havia 1.759.703 matrículas: 700.540 (39,8%) em IES públicas e 1.059.163 (60,2%) em privadas. Em 2015, o número de matrículas aumentou para 8.027.297: sendo 1.952.145 (24,3%) em IES públicas e 6.075.152 (75,7%) em privadas (MEC/INEP, 1995, 2015).

Além disso, um conjunto de políticas e programas foi implementado com o objetivo de expandir e democratizar o acesso à educação superior. Podemos citar algumas iniciativas : o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>1</sup>; o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>2</sup>, - ambos destinados à expansão do acesso ao ensino superior privado -; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>3</sup>; a adoção de políticas de ação afirmativa, a implementação da Lei nº 12.711/12<sup>4</sup> - lei de cotas - nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), entre outras.

---

<sup>1</sup> O PROUNI foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Este programa oferece bolsas para estudantes de baixa renda familiar de até 1,5 Salário Mínimo (SM) para bolsa integral e até 3 SM para bolsa parcial. As IES que oferecem as bolsas ficam isentas de quatro tributos.

<sup>2</sup> O FIES foi criado pelo MEC em 1998 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e ampliado no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Esse programa, veio substituir o antigo crédito educativo, aprovado pela Presidência da República, em 23 de agosto de 1975.

<sup>3</sup> O REUNI foi instituído pelo Decreto número 6.096, de 24 de abril de 2007, com a meta de dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação das Instituições Federais de Educação Superior (RISTOFF, 2014).

<sup>4</sup> Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei das Cotas), estabelece que as instituições federais de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento destas vagas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* (BRASIL, 2012).

No entanto, é preciso levar em conta que a expansão de vagas no ensino superior ocorreu de forma desigual, ou seja, algumas áreas, como por exemplo ciências sociais aplicadas e educação, concentravam mais da metade das vagas do ensino superior (CARVALHAES e RIBEIRO, 2019). Ademais, o sistema educacional brasileiro possui um desenho com diferenciações qualitativas, como: cursos de licenciatura e bacharelado, universidades e faculdades, cursos com maior ou menor prestígio social, entre outros (RIBEIRO e SCHLEGEL, 2015; CARVALHAES e RIBEIRO, 2019). Deste modo, destaca-se a necessidade de considerar os desenhos institucionais de forma explícita, uma vez que estudos nacionais e internacionais mostram que estudantes com diferentes perfis se distribuem de forma desigual dentro do sistema (LUCAS, 2001; LUCAS e BYRNE, 2017; RIBEIRO e SCHLEGEL, 2015; CARVALHAES e RIBEIRO, 2019, etc.).

Como apontam Carvalhaes e Ribeiro (2019), nitidamente, existe estratificação horizontal entre os cursos superiores brasileiros em termos da origem socioeconômica dos estudantes. Para exemplificar, aqueles com origem socioeconômica alta têm 15 vezes mais chance de estar no curso de Medicina se comparado com pessoas com origem socioeconômica baixa. Estes últimos têm mais chances nos cursos de Matemática, Pedagogia, Geografia, Letras, Ciências Contábeis e Serviço Social, que aqueles oriundos de famílias mais favorecidas (CARVALHAES e RIBEIRO, 2019). Portanto, é importante explorar se existe um padrão de seletividade dentro da educação superior, ou seja, um padrão de evasão dos cursos superiores que possa estar associado às variáveis de origem socioeconômica, bem como, cor/raça e gênero.

Alguns estudos já assinalam que vários cursos do ensino superior brasileiro, apresentam altas taxas de evasão (RISTOFF, 2013; SILVA FILHO *et al.*, 2007; LOBO, 2012). Ristoff (2013) aponta que dos 447.929 ingressantes na educação superior, no ano de 1991, apenas 245.887 (55%) graduaram-se no tempo médio de conclusão de curso, ou seja, quatro anos mais tarde<sup>5</sup>. O autor observa que, as gerações recentes, vêm enfrentando mais dificuldades para se graduarem, chegando em 2011 a uma taxa de conclusão de apenas 44%.

Silva Filho *et al.* (2007) mostram que a taxa média anual de evasão de cursos presenciais no Brasil, no período compreendido de 2000 até o ano de 2005 foi de aproximadamente 22%. Ainda, os autores apontam que existe um diferencial importante entre IES privadas e públicas, com taxas de 26% (IES privadas) e 12% (IES públicas).

---

<sup>5</sup> Ristoff (2013) considerou o período de quatro anos como tempo médio de conclusão de curso.

Entre as regiões do Brasil, a região Norte apresentou menor taxa de evasão anual no período de análise, e as demais regiões mostraram taxas quase iguais às nacionais. Ademais, as taxas de evasão média anual calculadas para oito áreas do conhecimento, mostram que as áreas com menores taxas foram as de agricultura e veterinária (17%) e área de educação (18%). Já os cursos da área de serviços, e de ciências, matemática e computação, apresentaram as maiores taxas, de 29% e 28%, respectivamente. Deste modo, é plausível dizer que a evasão é um dos problemas que aflige a educação superior brasileira.

Este trabalho diz respeito à primeira análise exploratória da tese de doutoramento da autora, que pretende analisar as desigualdades de resultados na educação superior referente à evasão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O conceito de evasão aqui adotado é o de evasão de curso, ou seja, a saída definitiva do estudante do curso de origem (LOBO, 2012). Os resultados na educação superior são analisados pelo acompanhamento da trajetória de estudantes. Por meio do desenho longitudinal de pesquisa, analisa-se a evasão na UFRJ utilizando os microdados disponibilizados pela instituição para o acompanhamento dos estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 2014.

Esta primeira análise é de caráter descritivo exploratório e tem como objetivo central averiguar se existe um padrão de evasão nos dois primeiros anos dos cursos de graduação da UFRJ, de acordo com as variáveis de origem dos estudantes (Status Socioeconômico da família - SES -, cor/raça e sexo).

Estudar a UFRJ se justifica na medida em que os microdados disponibilizados pela instituição possibilitam o acompanhamento ao longo do tempo dos mesmos estudantes, bem como, apresentam qualidade nas variáveis demográficas e socioeconômicas dos alunos. Além disso, a UFRJ é considerada como uma das maiores universidades públicas do Brasil, possuindo alto grau de importância e prestígio na história da educação superior brasileira. Com mais de 48 mil alunos matriculados em cursos presenciais, distribuídos entre mais de 100 cursos de graduação em três campi (Rio de Janeiro, Macaé e Xerém), essa universidade oferece mais de 9 mil vagas por ano.

Também, é importante apontar que a UFRJ a partir de 2012, passou a utilizar apenas o ENEM/SISU como forma única de ingresso. Ainda, com a sanção da Lei nº 12.711/12, conhecida como lei de cotas, essa universidade passou a reservar em 2013, 30% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A partir de 2014 o percentual de reserva de vagas foi ampliado

para 50%, como indicado na referida lei. Portanto, a coorte de estudantes aqui analisada ingressou apenas pelo ENEM/SISU e aproximadamente metade dos estudantes, dessa coorte, entrou por alguma categoria de cota<sup>6</sup>.

Este trabalho está organizado em cinco partes, sendo a primeira essa introdução. Uma revisão da literatura é apresentada na segunda parte. A terceira parte diz respeito à metodologia e aos dados. A quarta parte apresenta as análises dos dados. Por fim, a quinta parte traz as considerações finais.

### **Revisão da literatura: a origem social e demográfica dos estudantes e a evasão na educação superior**

O status socioeconômico da família (SES), comumente mensurado na literatura sociológica pela escolaridade dos pais ou pelos recursos familiares, é um dos fatores que influencia as trajetórias educacionais dos indivíduos. Nesse sentido, estudos demonstram que quanto mais alto o nível de escolaridade dos pais maiores as chances de realização das transições educacionais (RIBEIRO, 2011; RIBEIRO *et al.*, 2015; SILVA, 2003; etc.).

Além do efeito no acesso e na progressão educacional, o SES da família também afeta os caminhos trilhados em um mesmo nível educacional. Nessa direção, estão os estudos que argumentam sobre a diferenciação existente em um mesmo nível do sistema educacional, ou desigualdades qualitativas, denominada por alguns autores de dimensões horizontais da estratificação educacional (CHARLES & BRADLEY, 2002; GERBER & CHEUNG, 2008).

Ao pensar a estratificação horizontal na educação superior, é relevante o fato de que existem diferenças entre os diplomas e instituições, além da diferenciação entre o público que acessa e consegue concluir os cursos superiores em relação ao *status* socioeconômico da família, os quais podem gerar desigualdades entre os grupos nos retornos futuros. Nesse sentido, alguns estudos, nos Estados Unidos da América (EUA), mostram que a conclusão do curso superior é nitidamente estratificada pelo SES da família (BOWEN, CHINGOS e MCPHERSON, 2009).

---

<sup>6</sup> Na coorte analisada 50,09% ingressaram pela ampla concorrência e 49,91% por cotas. Entre os cotistas, 10,65% entrou na categoria apenas de escola pública, 14,2% na categoria escola pública e autodeclarado preto pardo e indígena, 10,9% na categoria escola pública e baixa renda, e por fim, 14,6% na categoria escola pública, baixa renda e autodeclarado preto pardo e indígena.

A literatura internacional tem mostrado evidências de que o *status* socioeconômico da família é um dos fatores que está associado aos resultados dos estudantes de evadir ou concluir uma vez que ingressaram na educação superior. Cabrera *et al.* (2003) apontam que o status socioeconômico da família afeta a conclusão do curso superior. Neste estudo os autores apresentam a análise dos diferentes caminhos que a coorte de estudantes do segundo ano do ensino médio, em 1980, nos EUA, fez para concluir o ensino superior. Os estudantes com *status* socioeconômico mais alto seguiram o caminho definido pela aquisição de elevados recursos acadêmicos no ensino médio, e pela entrada em um curso superior de quatro anos logo que concluía o ensino médio, sendo que 81% dos que seguiram esse caminho concluíram o curso superior. Entre os alunos com baixo *status* socioeconômico, apenas 3,3% concluíram e obtiveram um diploma de ensino superior de quatro anos.

Goldrick-Rab (2006) investiga de acordo com a classe social, se ocorre variação nos padrões de frequência dos alunos nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Os resultados demonstram que os estudantes de menor nível socioeconômico são mais propensos que estudantes economicamente favorecidos a seguirem caminhos caracterizados por movimentos interrompidos como, por exemplo, evasão, mudança de instituição e/ou de curso.

Ao analisar universidades públicas dos Estados Unidos, Bowen, Chingos e Mcpherson (2009) encontraram uma correlação altamente consistente entre o *status* socioeconômico da família de um aluno e sua probabilidade de se formar. A relação entre educação parental e taxas de graduação permanece mesmo após controlar pelas diferenças nas características dos alunos. Os estudantes pertencentes a famílias com baixo nível do SES apresentam uma probabilidade consistentemente maior de desistir se comparado com seus colegas oriundos de famílias com alto SES.

Zarifa *et al.* (2018), demonstram como a desigual distribuição de recursos parentais contribui para tempos variados de conclusão da faculdade. Entre os resultados, os autores destacam que os estudantes oriundos de famílias com baixo SES tiveram significativamente, probabilidades maiores de exigir tempo extra para concluir os graus de bacharel. Ou seja, estudantes com baixo nível de SES são menos propensos a concluir seus cursos em tempo. Nesse estudo, o SES na forma de renda parental, mostrou fortes efeitos diretos, enquanto a escolaridade dos pais mostrou uma combinação de efeitos indiretos que operam através da escolha do campo de estudo, seletividade da faculdade e desempenho acadêmico.

Trabalhos dentro de uma estrutura bourdieusiana sugerem que estudantes oriundos de famílias de alto SES podem ser parte integrante de processos maiores de reprodução de classe. Os pais com baixa escolaridade não têm familiaridade com o sistema pós-secundário, o que os torna menos capazes de ajudar seus filhos a conhecer as regras do jogo dentro da universidade, ao contrário dos pais com alto SES. O *habitus* e os níveis de capital social e cultural podem aumentar as diferenças de classe, resultando em desistência ou em tempos de conclusão mais longos para aqueles pertencentes a famílias de baixo SES (ARMSTRONG e HAMILTON, 2013; JACK, 2016; LAREAU e WEININGER, 2008; LEE e KRAMER, 2013; LEHMANN, 2014).

Aina (2013) examina as taxas de ingresso e desistência de universidades italianas com interesse nos efeitos das condições culturais e financeiras da família para moldar o investimento no ensino superior e seu fracasso. Como resultado, Aina (2013) mostra que as taxas de risco do modelo de evasão destacam que gênero e a escolaridade dos pais afetam o sucesso acadêmico. Estudantes de graduação com pais ou com ambos os pais com apenas a escolaridade obrigatória (menos que a educação superior) e os estudantes do sexo masculino têm maior probabilidade de falhar, ou seja, evadir.

Nessa direção, Triventi e Trivellato (2009), usando dados de cinco ondas do Survey Longitudinal Italiano, analisam o desempenho de estudantes italianos no século XX. Eles mostram que a inscrição e o sucesso na universidade estão fortemente relacionados ao histórico familiar, e que os piores resultados estão sempre associados a um histórico de classe média baixa.

Johnes e McNabb (2004) analisam o fenômeno da evasão no Reino Unido e consideram que a ocupação dos pais é estatisticamente significativa para explicar conclusão e abandono. No geral, eles fornecem evidências de que a categoria em maior risco de falha é composta por estudantes com pais não qualificados. Da mesma forma, Ahlburg *et al.* (2002), usando os dados do *National Longitudinal Survey of Youth* (NLSY79) de 1979, confirmam que ter um pai com longos anos de educação ou em um emprego de colarinho branco diminui a taxa de risco de abandono.

Müller e Schneider (2013) argumentam que, na Alemanha, as origens sociais e os caminhos educacionais pré-terciários apresentam pelo menos um impacto inicial no risco de abandono. Os autores utilizaram dados retrospectivos do curso de vida do NEPS (*German National Educational Panel Study*) para usar caminhos pré-terciários para reconstruir carreiras educacionais e realizar uma análise do histórico de eventos sobre desistência de estudos superiores. Em relação à origem social, os resultados sugerem que

os alunos com pelo menos um dos pais com um diploma de ensino superior abandonam a universidade com menos frequência. No entanto, até certo ponto, isso parece dever-se a um desempenho acadêmico mais alto: se a média da nota do ensino médio é controlada, o efeito da origem social diminui, embora ainda seja estatisticamente significativa a um nível de 10%. Se, adicionalmente, as vias pré-terciárias forem levadas em consideração, o efeito dos pais com ensino superior diminui ainda mais e deixa de ser significativo. Os autores interpretam como apoio à hipótese do curso da vida (BLOSSFELD & SHAVIT, 1993), afirmando que o contexto social perde seu impacto nas decisões à medida que os alunos se tornam adultos e mais independentes de seus pais.

Quanto ao gênero, uma tendência percebida é a reversão das taxas de conclusão da faculdade que inicialmente favoreciam os homens (BUCHMANN, DIPRETE e MCDANIEL, 2008). Nos EUA, em 1960, 65% de todos os graus de bacharel foram concedidos aos homens. A partir de 1982 a porcentagem de bacharelados concedidos para mulheres continuou a subir de tal forma que, em 2005, 58% dos graus de bacharel foram dados às mulheres (SNYDER & DILLOW, 2007). Ademais, atualmente, na maioria dos países, a proporção de mulheres que atingem a educação superior é maior que a de homens (BUCHMANN, DIPRETE e MCDANIEL, 2008). Entre os 30 países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a vantagem predominante do sexo masculino na conclusão da faculdade desapareceu em todos, exceto em quatro países – Suíça, Turquia, Japão e Coreia (BUCHMANN, DIPRETE e MCDANIEL, 2008). Uma das razões pelas quais as mulheres recebem mais graus do que homens, são suas menores taxas de evasão (BUCHMANN e DIPRETE, 2006).

No entanto, apesar das mulheres superarem os homens, em geral, pela sua representação numérica e pela persistência na graduação, elas ainda se concentram em instituições de menor prestígio e/ou em áreas do conhecimento menos rentáveis (GERBER & CHEUNG, 2008).

Outro fator importante da origem do estudante que pode influenciar às desigualdades de resultados educacionais é a cor/raça. As pesquisas internacionais apontam que a conclusão do bacharelado é estratificada por raça, na medida em que brancos concluem com mais frequência a graduação que estudantes negros e de minorias (BOWEN, CHINGOS e MCPHERSON, 2009). Nesse sentido, Snyder *et al.* (2016) indicam que, nos EUA, 63% dos estudantes brancos concluem o bacharelado dentro de seis anos da entrada inicial na faculdade, enquanto o percentual de conclusão para negros é de 41%.

Eller e DiPrete (2018) indicam que a discrepância em recursos acadêmicos e socioeconômicos na entrada da faculdade entre brancos e negros é o fator mais importante para a desigualdade racial nas taxas de conclusão do ensino superior nos EUA. Além disso, uma vez que ingressam na faculdade, estudantes brancos possuem mais facilidades do que os negros, para se integrarem socialmente e academicamente nas instituições por conta das vantagens de recursos acadêmicos e socioeconômicos no ponto de entrada na faculdade (ELLER e DIPRETE, 2018). Entretanto, apesar dos recursos pré-universitários, os autores encontram que alunos negros tendem em média a se inscreverem mais do que seus pares brancos em faculdades de quatro anos, demonstrando resiliência e um comportamento de melhoria da mobilidade (ELLER e DIPRETE, 2018).

Deste modo, é possível perceber que diversas pesquisas internacionais evidenciam que as características dos estudantes relativas à origem social e demográfica influenciam nos resultados de evadir ou persistir na educação superior. Assim, investiga-se, nesse artigo, se no caso de uma das maiores universidades públicas brasileiras, os resultados acompanham as evidências internacionais ou não, em relação às variáveis do SES da família, sexo e cor/raça.

### **Dados e métodos**

A base de dados desse trabalho foi construída a partir dos microdados fornecidos pela Divisão de Registro de Estudante (DRE/PR1) da UFRJ, para acompanhamento longitudinal da coorte de ingressantes no primeiro semestre do ano de 2014. As análises são referentes apenas aos cursos presenciais da UFRJ na cidade do Rio de Janeiro, totalizando uma população próxima de quatro mil estudantes.

Levando em consideração a literatura que indica que o risco de evasão do estudante é maior nos primeiros anos da graduação (GURY, 2011; CHEN, 2012; LASSIBILLE E GÓMEZ, 2008; SACCARO et al, 2019), as análises apresentadas são referentes à evasão nos dois primeiros anos dos cursos. A taxa de evasão foi construída da seguinte forma:

$$\frac{\text{Total de evadidos nos 2 primeiros anos do curso}}{\text{Total de ingressantes no curso}} \times 100$$

Ademais, para entender se há um padrão entre a seletividade do curso e a taxa de evasão foi realizada uma exploração de medidas de posição da variável de desempenho no ENEM da coorte de 2014.1 da UFRJ. As medidas de posição são referentes à média, e aos percentis que dividem a amostra por ordem crescente dos dados, nesse caso a nota do ENEM dessa coorte de estudantes foi dividida em cem partes.

A medida de posição central escolhida foi a mediana<sup>7</sup> (percentil 50%). Os cursos foram divididos entre aqueles que possuíam mediana maior que a mediana geral dessa coorte da UFRJ no ENEM e aqueles que possuíam mediana menor do que a mediana dessa coorte da UFRJ. O Quadro 1 mostra medidas de posição da nota do ENEM para a coorte de estudantes que ingressaram na UFRJ em 2014.1. Para essa análise o total de estudante foi de 3,954, a média no ENEM da coorte analisada foi de 704.102 e a mediana foi de 707.935.

**Quadro 1**  
**Medidas de posição da nota do Enem para o coorte 2014.1 – UFRJ**

Total de estudantes	3,954
Média da coorte de 2014.1 no Enem	704.102
Percentis	
1%	499.45
5%	581.3
10%	624.31
25%	666.42
50%	707.935
75%	754.13
90%	784.12
95%	799.02
99%	824.32

Fonte: UFRJ/DRE/Pr1. Elaboração própria.

As variáveis utilizadas nas análises foram sexo (feminino, masculino), cor/raça (brancos, pretos e pardos) e o *status* socioeconômico da família – SES – mensurado pela máxima escolaridade dos pais (menos que o ensino superior, ensino superior).

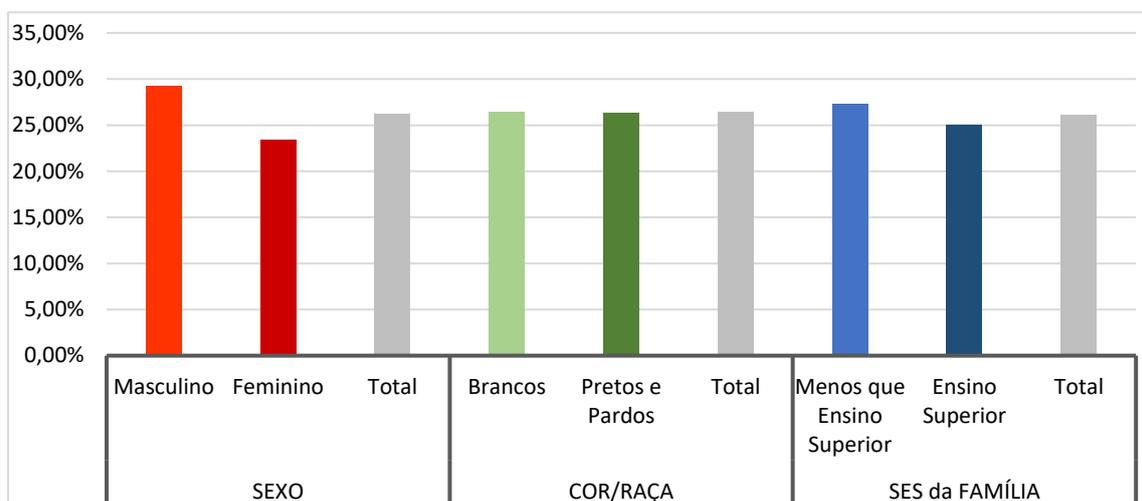
<sup>7</sup> Mediana é o valor que separa a metade maior e a metade menor de uma amostra, uma população ou uma distribuição de probabilidade. Em termos mais simples, mediana pode ser o valor do meio de um conjunto de dados. A vantagem da mediana em relação à média é que a mediana pode dar uma ideia melhor de um valor típico porque não é tão distorcida por valores extremamente altos ou baixos.

## Análises

Os estudos na perspectiva da sociologia da estratificação educacional, argumentam que as realizações educacionais são amplamente determinadas pelas características das origens sociais das pessoas e também determinam as chances subsequentes de vida, como por exemplo as realizações ocupacionais e econômica dos indivíduos (SHAVIT *et al.*, 2007). Além da influência no acesso e na progressão educacional, as características das origens, gênero, e cor/raça dos indivíduos também influenciam nos caminhos trilhados em um mesmo nível educacional. Nessa direção, essas primeiras análises buscam investigar se existe um padrão de evasão nos dois primeiros anos da graduação da UFRJ, por cor/raça, sexo e *status* socioeconômico (SES) da família. E ainda, se há um padrão entre a seletividade do curso e a taxa de evasão nos dois primeiros anos da graduação, de acordo com a origem dos estudantes.

De forma geral, como mostra o Gráfico 1, percebe-se que na UFRJ os homens apresentam taxa de evasão maior que as mulheres nos dois primeiros anos de graduação. Quanto à cor/raça, os percentuais de evasão são muito próximos entre brancos e pretos e pardos, aproximadamente 26%. Em relação ao *status* socioeconômico da família (SES), mensurado pela maior escolaridade dos pais, nota-se que aqueles estudantes com pais com escolaridade menor que o ensino superior apresentam percentual um pouco maior de evasão (27%) comparado com aqueles que tinham pais com ensino superior completo (25%).

**Gráfico 1**  
**Taxa de evasão nos 2 primeiros anos da graduação da UFRJ (agregada), por sexo, cor/raça e SES da família – coorte de 2014.1**



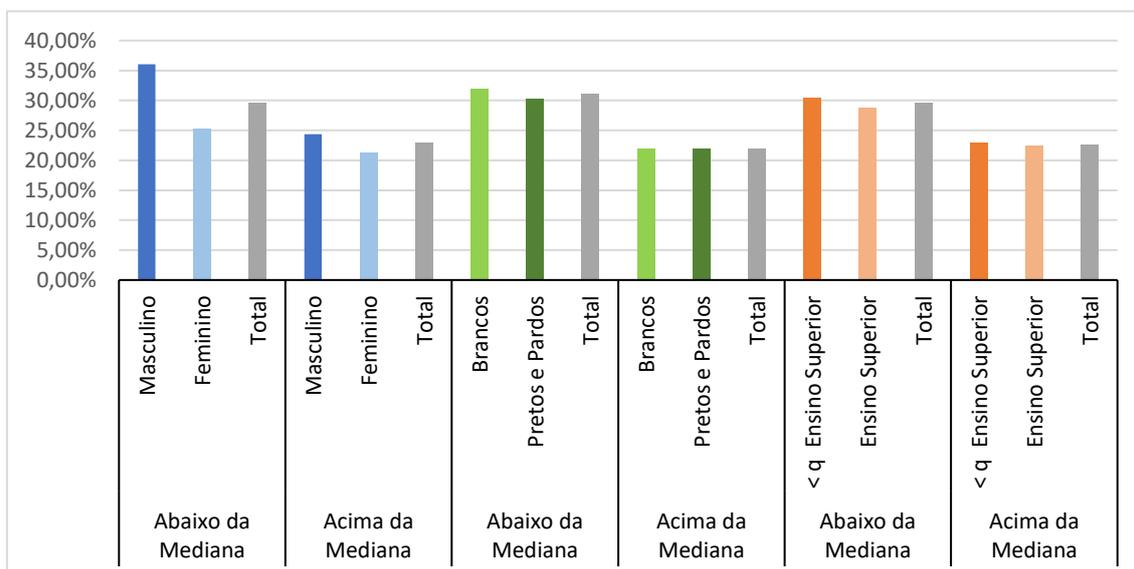
Fonte: UFRJ/DRE/Pr1. Elaboração própria.

Os resultados descritivos quanto ao sexo vão ao encontro da literatura que constata que as mulheres apresentam menores taxas de evasão na educação superior, enquanto os homens apresentam maiores taxas de evasão (BUCHMANN e DIPRETE, 2006; SACCARO *et al.*, 2019). Quanto ao SES da família, a literatura também aponta que aqueles que evadem mais são oriundos de famílias com status socioeconômico mais baixo (BOWEN, CHINGOS e MCPHERSON, 2009). No entanto, nesta análise para o caso da UFRJ, essa diferença é muito pequena, e possivelmente nas futuras análises multivariadas o SES da família pode não apresentar efeito significativo na evasão.

No entanto, será que esses resultados permanecem os mesmos ao separar por seletividade? No Gráfico 2, é possível notar que os cursos que estão abaixo da nota mediana da UFRJ no ENEM, ou seja, os menos seletivos, apresentam percentuais de evasão maiores quanto ao sexo, cor/raça e SES da família se comparados com aqueles cursos mais seletivos, com notas no ENEM acima da mediana da UFRJ.

**Gráfico 2**

**Taxa de evasão nos dois primeiros anos da graduação da UFRJ dividido em cursos (agregados) com nota mediana no ENEM abaixo e acima da mediana da UFRJ, por sexo, cor/raça e SES da família – coorte de 2014.1**

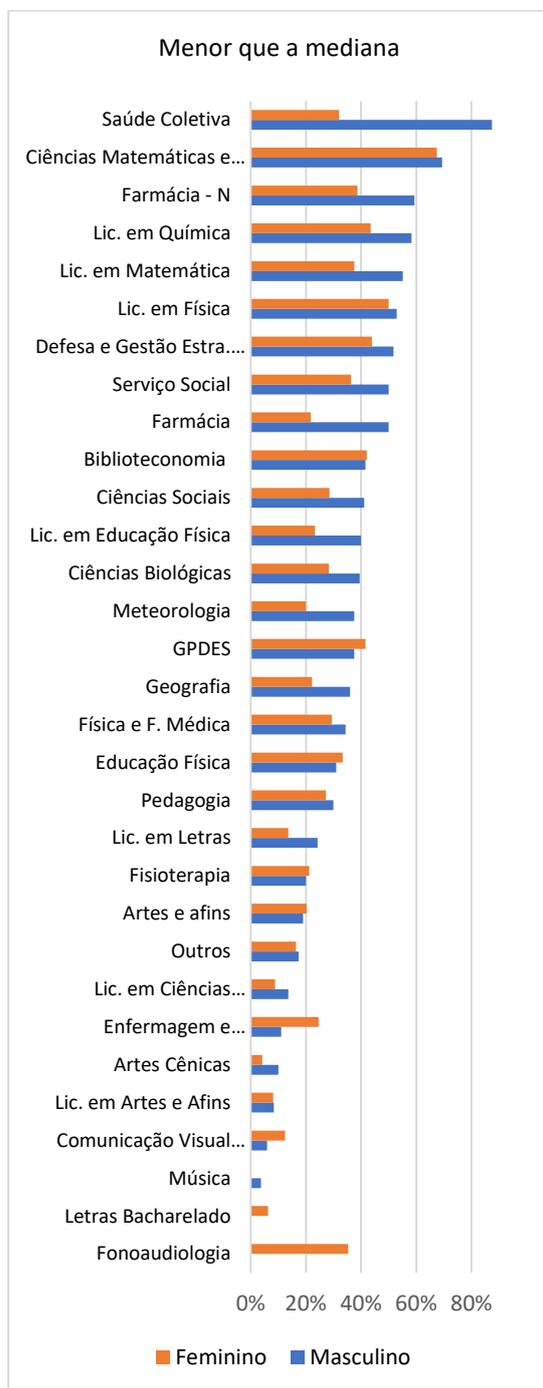


Fonte: UFRJ/DRE/Pr1. Elaboração própria.

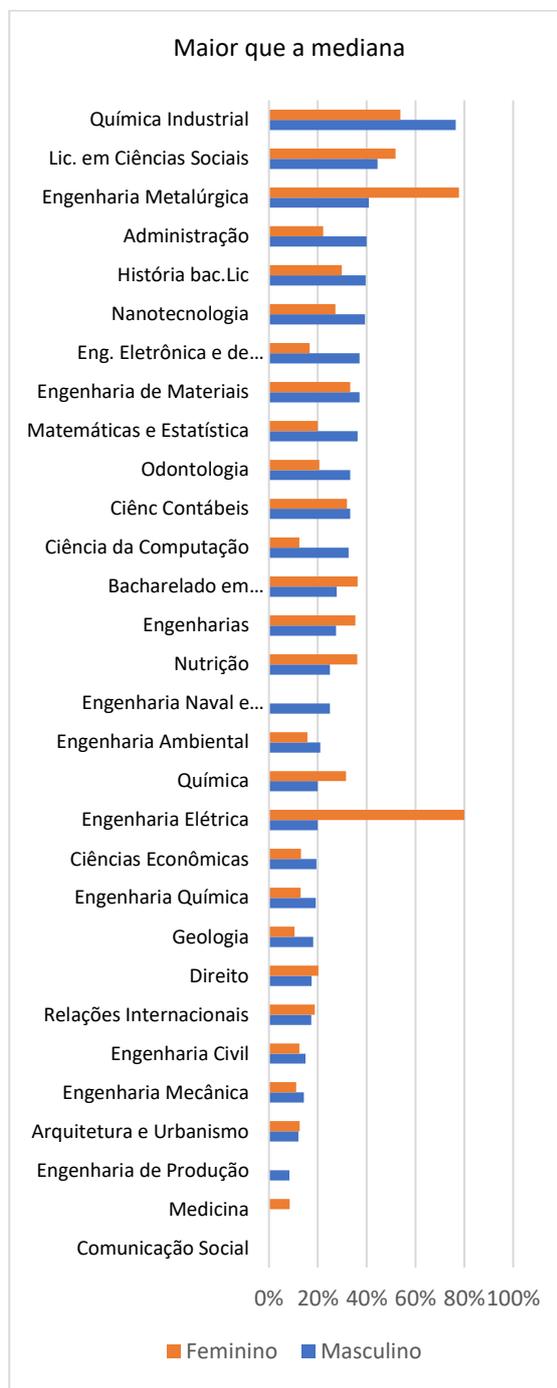
Além disso, é possível questionar se ao desagregar as análises por curso os resultados se modificam? Desta forma, os Gráficos 3 e 4 mostram os percentuais de evasão nos dois primeiros anos da graduação por sexo, desagregado entre cursos mais seletivos (acima da mediana da UFRJ) e menos seletivos (abaixo da mediana da UFRJ). Destaca-se que, nos cursos menos seletivos, a Fonoaudiologia possui evasão apenas de mulheres, já Saúde Coletiva possui alto percentual de evasão do sexo masculino. Ambos possuem mais ingressantes mulheres do que homens.

Entre os cursos mais seletivos, aqueles predominantemente masculinos, como Engenharia Elétrica e Engenharia Metalúrgica, possuem altas taxas de evasão feminina. No entanto, na Engenharia de Produção e Engenharia Naval e Oceânica, apenas homens evadiram nos dois primeiros anos.

**Gráfico 3**  
**Taxa de evasão nos dois primeiros anos da graduação por sexo em cursos com nota mediana no ENEM menor que a mediana da UFRJ - coorte de 2014.1**



**Gráfico 4**  
**Taxa de evasão nos dois primeiros anos da graduação por sexo em cursos com nota mediana no ENEM maior que a mediana da UFRJ - coorte de 2014.1**

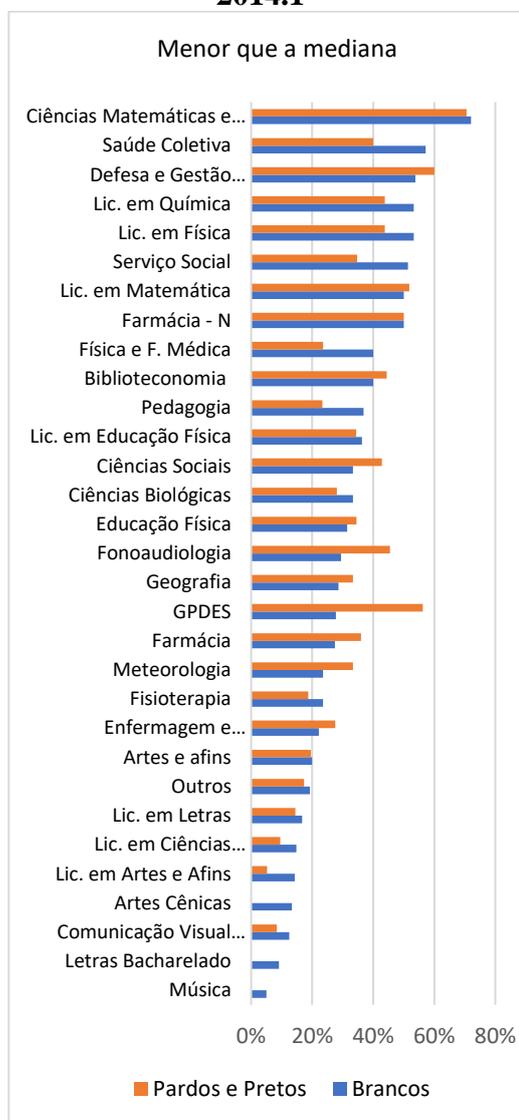


Fonte: UFRJ/DRE/Pr1. Elaboração própria.

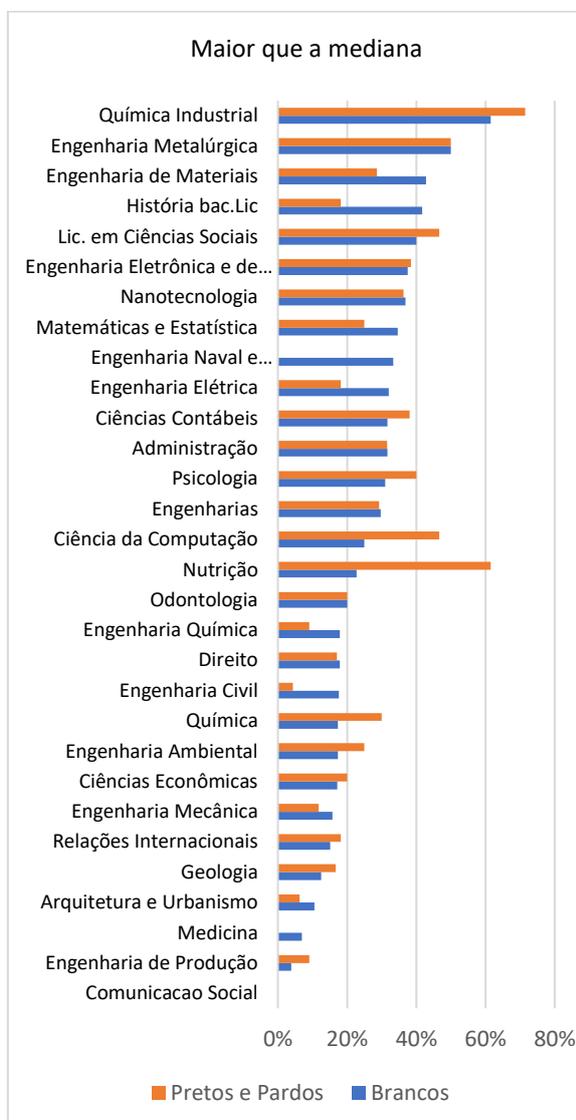
Os Gráficos 5 e 6, apresentam os percentuais de evasão nos dois primeiros anos da graduação por cor/raça, desagregado entre cursos mais seletivos (acima da mediana da

UFRJ) e menos seletivos (abaixo da mediana da UFRJ). Entre os cursos menos seletivos, Ciências Sociais, Fonoaudiologia, GPDES (Gestão Pública do Desenvolvimento Econômico e Social) possuem altas taxas de evasão de pretos e pardos nos dois primeiros anos. No entanto, cursos como Música, Artes Cênicas e Letras bacharelado possuem evasão apenas de brancos. Entre os cursos mais seletivos, os cursos de Ciência da Computação e Nutrição possuem altas taxas de evasão de pretos e pardos. Medicina e Engenharia Naval e Oceânica possuem evasão apenas de branco. Nesse sentido, é possível perceber uma grande heterogeneidade entre os cursos, sendo que em grande parte deles os percentuais de evasão de brancos são próximos ou maiores que dos pretos e pardos.

**Gráfico 5**  
**Taxa de evasão nos dois primeiros anos da graduação por cor/raça dividido em cursos com nota mediana no ENEM menor que a mediana da UFRJ - coorte de 2014.1**



**Gráfico 6**  
**Taxa de evasão nos dois primeiros anos da graduação por cor/raça dividido em cursos com nota mediana no ENEM maior que a mediana da UFRJ - coorte de 2014.1**



Fonte: UFRJ/DRE/Pr1. Elaboração própria.

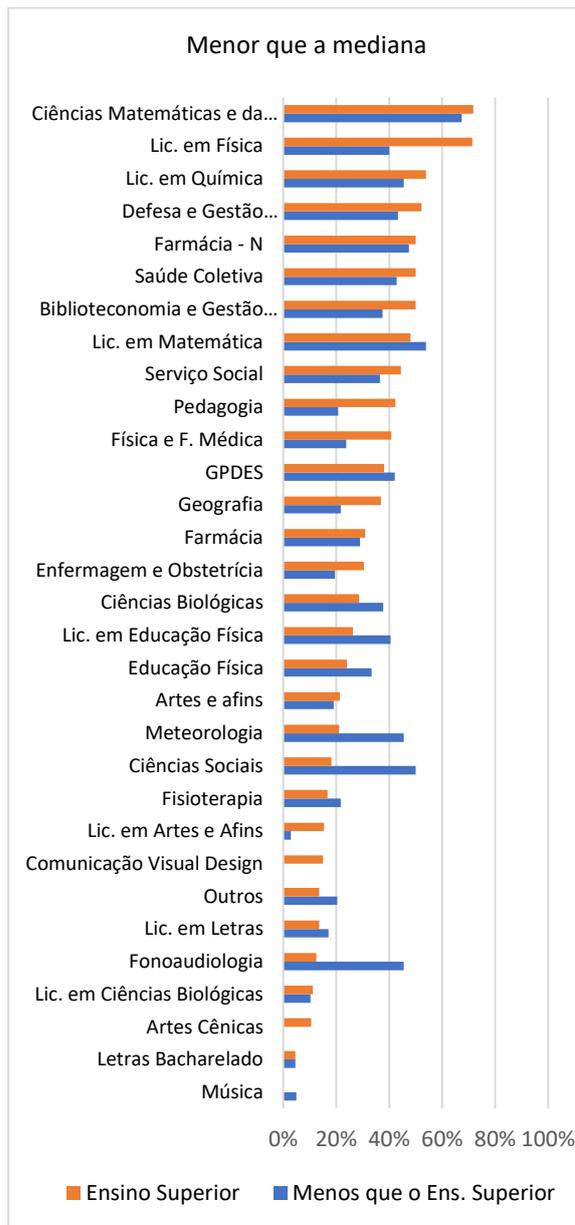
Por fim, os Gráficos 7 e 8, apresentam os percentuais de evasão nos dois primeiros anos da graduação por *status* socioeconômico da família (SES), desagregado entre cursos mais seletivos (acima da mediana da UFRJ) e menos seletivos (abaixo da mediana da UFRJ).

Entre os cursos menos seletivos, Ciências Sociais, Meteorologia e Fonoaudiologia se destacam com altas taxas de evasão dos estudantes com pais com escolaridade menor

que o ensino superior. Já entre os mais seletivos, licenciatura em Ciências Sociais e Nanotecnologia, possuem altos percentuais de evasão daqueles com pais com menos que o ensino superior. Engenharia de Produção possui evasão apenas de estudantes com pais com menos escolaridade.

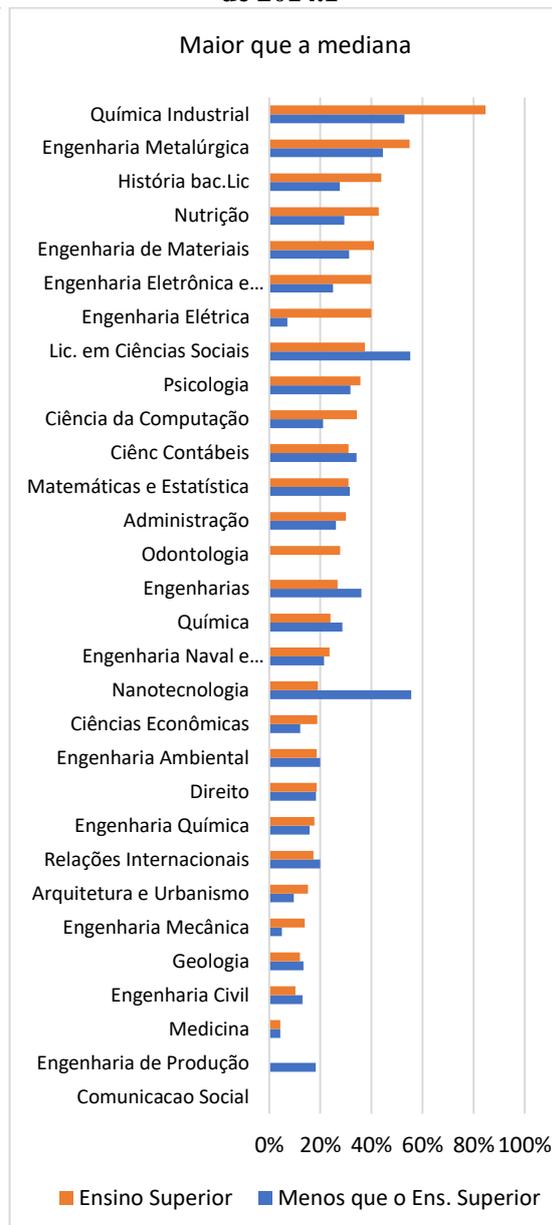
**Gráfico 7**

**Taxa de evasão nos dois primeiros anos da graduação por SES da família dividido em cursos com nota mediana no ENEM menor que a mediana da UFRJ – coorte de 2014.1**



**Gráfico 8**

**Taxa de evasão nos dois primeiros anos da graduação por SES da família dividido em cursos com nota mediana no ENEM maior que a mediana da UFRJ – coorte de 2014.1**



Fonte: UFRJ/DRE/Pr1. Elaboração própria.

É importante destacar que os cursos menos seletivos apresentam, no geral, mais cursos com taxas maiores de evasão dos estudantes com pais menos escolarizados do que os cursos mais seletivos. No entanto, a maioria dos cursos, tanto menos quanto mais seletivos, apresentam taxas de evasão próximas ou maiores para estudantes com pais com ensino superior. Este achado fornece indícios de que o *status* socioeconômico da família, nesta coorte de estudantes da UFRJ, apresenta pouca influência na evasão nos dois primeiros anos da graduação. Neste caso, é possível pensar que o maior filtro ocorreu no momento de acesso à esta universidade.

### **Considerações finais**

Como primeiras análises de um trabalho em andamento, esse artigo teve como objetivo geral investigar se existe um padrão de evasão nos dois primeiros anos da graduação da UFRJ, por cor/raça, sexo e status socioeconômico (SES) da família. Os achados mostram que, de forma geral, a taxa de evasão nos dois primeiros anos do curso, de acordo com sexo, cor/raça e SES da família, varia muito de acordo com o curso. Nesse sentido, não encontramos um padrão específico.

Além disso, essas primeiras análises revelaram que, possivelmente, na coorte de estudantes analisada, as variáveis de origem dos estudantes não estão diretamente associadas à evasão nos dois primeiros anos da graduação. No entanto, nos próximos passos da pesquisa, utilizando modelos estatísticos multivariados, será possível investigar de forma mais robusta sobre os fatores associados à evasão.

### **Referências**

AHLBURG, D. A., MCCALL, B. P., NA, I. Time to dropout from college: A hazard model with endogenous waiting. **Working Paper N° 0102, Industrial Relations Center**, University of Minnesota, 2002.

AINA, Carmen. Parental background and university dropout in Italy. **High Educ 65**, pag.437-456, 2013.

ARMSTRONG, Elizabeth A., HAMILTON, Laura T. **Paying for the Party: How College Maintains Inequality**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013.

BLOSSFELD, A., & SHAVIT, Y. **Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries**. Boulder, CO: Westview Press, 1993.

BOWEN, William G., Matthew M. CHINGOS, and Michael S. MCPHERSON. **Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2009.

BUCHMAN, Claudia, DIPRETE, Thomas A. The Growing Female Advantage in College Completion: The Role of Family Background and Academic Achievement. **American Sociological Review** 71(4):515–41, 2006.

BUCHMAN, Claudia, DIPRETE, Thomas A., MCDANIEL, Anne. Gender Inequalities in Education. **Annual Review of Sociology** 34:319–37, 2008.

CABRERA, Alberto F., Kurt R. Burkum, and Steven M. La Nasa. Pathways to a Four-Year Degree: Determinants of Degree Completion among Socioeconomically Disadvantaged Students. Paper presented at the Association for the Study of Higher Education, Portland, OR, 2003.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero, e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, 2019.

CHARLES, M, BRADLEY, K. Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education. **Am. Sociol. Rev.** 67:573–99, 2002.

ELLER, Chistina, C.; DIPRETE, Thomas A. The Paradox of Persistence: Explaining the Black-White Gap in Bachelor's Degree Completion. **American Sociological Review**. Article first published online. Volume: 83 issue: 6, page(s): 1171-1214, 2018.

LOBO FILHO, Roberto Leal *et al.* A evasão do Ensino superior brasileiro. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, p. 641-659, 2007.

GERBER, Theodore; CHEUNG, Sin Yi. Horizontal stratification in postsecondary education: forms, explanations, and implications. **Annual Review of Sociology**, v. 34, p. 299-318, mar, 2008.

GOLDRICK-RAB, Sara. Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways. **Sociology of Education** 79(1):61–79, 2006.

GURY, Nicolas. (2011). Dropping out of higher education in France: a micro-economic approach using survival analysis. **Education Economics**, 19:1, 51-64, DOI:10.1080/09645290902796357.

JACK, Anthony A. (No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University. **Sociology of Education** 89(1):1–19, 2016.

JOHNES, G., & MCNABB, R. Never give up on the good times: Student attrition in the UK. **Oxford Bulletin of Economics and Statistics**, 66, 23–47, 2004.

LAREAU, Annette, WEININGER, Elliot B. Class and the Transition to Adulthood. In: **Social Class: How Does It Work?** edited by Lareau, A., Conley, D. New York: Russell Sage Foundation. Pp. 118–51, 2008.

LASSIBILLE, Gérard & GÓMEZ, Lucía Navarro. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. In: **Education Economics**, 16:1, 89-105, DOI:10.1080/09645290701523267.

LEE, Elizabeth M., KRAMER, Rory. Out with the Old, in with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. **Sociology of Education** 86(1):18–35, 2013.

LEHMANN, Wolfgang. Habitus Transformation and Hidden Injuries Successful Working-class University Students. **Sociology of Education** 87(1):1–15, 2014.

LOBO, M. B. DE C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Cadernos ABMES**, v. 25, p. 9–58, 2012.

LUCAS, Samuel. Effectively Maintained Inequality: educational transitions and social background. **American Journal of Sociology**, n. 106, p. 1642-1690, May 2001.

LUCAS, Samuel R.; BYRNE, Delma (2017). Seven Principles for Assessing Effectively Maintained Inequality. **American Behavioral Scientist**, 61(1): 132-160.

MULLER, S. & SCHNEIDER, T. Educational pathways and dropout from higher education in Germany. In: **Longitudinal and Life Course Studies**, Volume 4 Issue 3 Pp 218 – 241, 2013.

RIBEIRO, Carlos A. Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, p. 41-87, 2011.

RIBEIRO, Carlos A. Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschener Alves. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

RIBEIRO, Carlos A. Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, p. 133-162, 2015.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

SACCARO, Alice. FRANÇA, Marco T; JACINTO, Paulo A. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: **um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas**. In: **Estudos Econômicos**. São Paulo, vol.49 n.2, p.337-373, abr.-jun. 2019.

SHAVIT, Y., YAISH, M. and EYAL, B.-H. The persistence of persistent inequality. In: Scherer, S., Pollak, R., Otte, G. and Gangl, M. (Eds), **Origin to Destination: Trends and Mechanisms in Social Stratification Research**. Frankfurt: Campus Verlag, 2007.

SNYDER, Thomas D., DILLOW, Sally A. **Digest of Education Statistics**. NCES, Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2007.

SNYDER, Thomas D., Cristobal, de Brey, and Sally A. Dillow. 2016. Digest of Education Statistics 2014. Technical report, U.S. Department of Education, Washington, DC.

TRIVENTI, M., & TRIVELLATO, P. Participation, performance and inequality in Italian higher education in the 20th century. Evidence from the Italian Longitudinal Household Survey. **Higher Education**, 57, 681–702, 2009.

ZARIFA, D. et al. What's Taking You So Long? Examining the Effects of Social Class on Completing a Bachelor's Degree in Four Years. **Sociology of Education**, Vol. 91(4) 290–322, 2018.

# **Dinâmicas de expansão do ensino superior público, privado lucrativo e privado sem fins lucrativos entre 2010 e 2016**

**Clarissa Tagliari**

## **Introdução**

O sistema de ensino superior brasileiro experimentou um período de intensas transformações que ocorreram tanto no âmbito de seu quadro normativo, desde o final da década de 1990, como no crescimento do número de matrículas a partir dos anos 2000. Vários autores se dedicaram à compreensão das transformações na estrutura do sistema de ensino superior no Brasil, salientando aspectos centrais da diferenciação do sistema (SAMPAIO, 2000; 2014; SCHWARTZMAN, 2011; NEVES, 2003; PRATES e COLLARES, 2014; NEVES E MARTINS, 2016; BALBACHVSKY e SAMPAIO, 2017). Algumas características fundamentais desse processo destacadas por esses trabalhos são o predomínio da formação via bacharelado, aumento da oferta dos cursos tecnológicos e fortalecimento da educação à distância (EaD).

Outra importante característica de nosso sistema de ensino superior é dada pela dominância que o setor privado adquiriu e, particularmente, a atuação do modelo empresarial com fins de lucro (SAMPAIO, 2000; 2014; CARVALHO, 2013; ALMEIDA, 2014). A crescente importância e especificidades organizacionais das instituições lucrativas nos sistemas de ensino superior têm suscitado novas questões de pesquisa em países como Estados Unidos, onde estas instituições respondem por 15% do alunado (GELBGISER, 2018; MCCLURE; BARRINGER; BROWN, 2020; MCMILLAN COTTOM; DARITY, 2017). No Brasil, essa proporção é de cerca de 40%, nos colocando em uma posição singular internacionalmente em termos de tamanho do setor privado lucrativo. Na sociologia do ensino superior brasileira, a mercantilização do ensino ainda é um tema a ser mais explorado (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018), inclusive da perspectiva das implicações para a diferenciação da oferta.

É preciso avançar também empírica e conceitualmente no que diz respeito à associação entre diversidade institucional e crescimento das matrículas, temas pouco explorados de forma articulada mesmo no contexto internacional (ANTONOWICZ *et al.*, 2018). Em trabalho recente procuramos contribuir nessa direção (TAGLIARI; LIMA e CARVALHAES, 2020), apontando a importância de combinar as variáveis de rede

(pública ou privada), modalidade (presencial ou a distância), grau (bacharelado, licenciatura e tecnólogos) e cursos. Dessa forma, é possível compreender de forma mais precisa quais combinações – ou “perfis institucionais” – ancoraram a expansão das matrículas.

Dado que os dinamismos internos do setor público e dos dois segmentos do setor privado – com e sem fins lucrativos – não são dedutíveis diretamente da conformação do sistema nacional, a investigação comparativa de seus padrões de expansão e diferenciação também se coloca como uma importante dimensão de análise. É justamente o crescimento do que denominamos de “subsistemas” – as instituições públicas, privadas lucrativas e privadas sem fins lucrativos consideradas separadamente – e sua diferenciação interna segundo os perfis institucionais que serão o nosso foco neste artigo. Entre 2010 e 2016, período analisado neste artigo, o subsistema lucrativo cresceu cinco vezes mais que o subsistema público e 28 vezes em comparação às instituições sem fins lucrativos. Esse dado inicial é bastante sugestivo de dinâmicas internas muito distintas que, como veremos, ocorrem não apenas em termos de volume de matrículas, mas também de direções assumidas por cada subsistema em termos de modalidade e grau.

### **Revisão da literatura**

A expansão dos sistemas de ensino tem potencial para gerar mudanças na estrutura de oportunidades educacionais. Alguns estudos brasileiros sugerem que o crescimento do ensino superior e as políticas públicas, como o Prouni, Fies e as cotas no ensino público possivelmente contribuíram para recentes alterações verificadas no padrão de desigualdade de acesso ao ensino superior (CASEIRO, 2016; MARTELETO, MARCHNER e CARVALHAES, 2016; SALATA, 2018). Para além do crescimento das matrículas, os arranjos institucionais que definem a direção da expansão importam para as possibilidades de democratização do sistema (CARVALHAES e RIBEIRO, 2019; RIBEIRO e SCHLEGEL, 2015).

A articulação entre o aumento das matrículas e a diferenciação institucional é, portanto, conseqüente para a estruturação de oportunidades. Neste trabalho, não tratamos do escopo das oportunidades educacionais<sup>1</sup>, mas sim de outro tema central na Sociologia do Ensino Superior: a relação entre diferenciação e a expansão das matrículas.

---

<sup>1</sup> Para uma revisão da literatura sobre as oportunidades educacionais no ensino superior, ver Barbosa e Gandin (2020) e Ribeiro e Carvalhaes (2020).

Procuramos descrever os padrões de expansão dos subsistemas público, privado sem fins lucrativos e privado com fins lucrativos, atentando para quais rotas foram privilegiadas e quais não o foram em cada caso. Para tanto, inicialmente fazemos uma breve explanação sobre as transformações no plano normativo desde o final da década de 1990 que foram fundamentais para as dinâmicas do período estudado.

As diferentes direções assumidas pela diferenciação dos subsistemas do ensino superior brasileiro só podem ser compreendidas a partir das profundas transformações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/1996) e demais marcos regulatórios que a seguiram. O estabelecimento da educação à distância, a oferta dos cursos tecnológicos e a abertura do ensino superior às instituições lucrativas foram algumas das políticas implementadas na esteira da LDB de 1996 que são centrais para nossa análise.

Apesar de estabelecida desde a LDB de 1996, a oferta de cursos à distância experimentou incremento de suas matrículas apenas a partir da regulamentação das regras de oferta, através do Decreto 5.622 de dezembro de 2005 (SEGENREICH; ARAÚJO CASTRO, 2012). A EaD foi explorada principalmente pelo setor privado devido ao ganho de escala, redução de custos operacionais e diminuição das mensalidades. Os resultados para a estrutura do ensino superior foram sentidos no volume de novas matrículas, bem como pela de variedade de perfis institucionais gerados (TAGLIARI, LIMA e CARVALHAES, 2020).

A política de estímulo aos cursos superiores de tecnologia também representou nova via de diferenciação institucional a partir da LDB 1996. Este grau acadêmico foi normatizado pelo Decreto nº2208/97 – que estabeleceu a reforma da educação profissional prevista na LDB – e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Resolução nº 3/2002). O Parecer CNE/CP nº 29/2002 detalha como especificidades dos cursos superiores de tecnologia a ênfase na formação mais densa em tecnologia e menor tempo de formação visando demandas mais imediatas do mercado de trabalho a serem atendidas. O bacharelado, por sua vez, corresponderia a uma maior carga científica do que tecnológica e prazo de formação mais longo.

Mais recentemente, no âmbito da educação federal, o Decreto no. 6.095/2007 estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica visando à constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais – instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades. A expansão

da Rede Federal de Educação Superior foi impulsionada também pelo programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e ocorreu, sobretudo, através da interiorização dos campi e ampliação dos cursos noturnos. Na perspectiva da inclusão social, o Reuni estimulou a adoção de políticas inclusivas nas instituições federais, que passou a ser obrigatória a partir da “Lei de Cotas” (Lei 12.711/2012) (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014).

Além da diferenciação pela via de uma nova modalidade de ensino, a EaD, e de curso, os tecnológicos, o quadro normativo dos anos 1990 foi central para o dinamismo interno do setor privado, ao normatizar uma nova categoria administrativa. O Decreto 2.306/1997 forneceu a base legal para atuação das entidades com fins lucrativos no ensino superior (SAMPAIO, 2000). A formalização do *mercado* de ensino superior irá se completar com a promulgação da Lei nº 9.870/1999, conhecida como “Lei das S.A. da Educação” e que permitiu a atuação de empresas listadas na bolsa de valores na educação superior (CALEFFI E MATHIAS, 2017). A abertura do mercado educacional à bolsa impulsionou, a partir de meados dos anos 2000, a concentração da oferta a partir dos movimentos de fusão e aquisição capitaneados por grandes grupos educacionais (COURBUCCI *et al.*, 2016), vistos como indispensáveis pelos empresários da educação para manter a atratividade das ações na Bolsa de Valores.

O Decreto 2.306/1997 visava maior controle do Estado sobre as instituições sem fins lucrativos, que já gozavam de imunidade fiscal, e estabeleceu a cobrança de impostos daquelas que optassem pela forma lucrativa. Nas palavras de Cunha (2003), foi uma tentativa de se estabelecer o “capitalismo concorrencial” em oposição ao “capitalismo patrimonial”, já que muitas instituições de ensino superior atuavam como lucrativas mesmo não havendo essa possibilidade legal. Sampaio (2014) destaca que essa distinção, no entanto, foi nuançada com o financiamento público indireto proporcionado pelo Prouni e FIES, que estenderam para os estabelecimentos lucrativos a isenção de impostos e ampliaram os recursos do crédito educativo à disposição dessas IES.

As transformações observadas no setor privado estão profundamente relacionadas à nova forma de acumulação capitalista que teve início no final dos anos 1970 e teve como marca a financeirização dos mercados mundiais. Para Carvalho (2013), o movimento de mercantilização do ensino superior brasileiro caracteriza-se pelo tripé “*financeirização, oligopolização e internacionalização*”. Como parte deste processo, a entrada no início dos anos 2000 dos fundos de investimento em participação (fundos *private equity*) no ensino superior brasileiro é considerada pelo Conselho Administrativo

de Defesa Econômica (CADE, 2016) como um marco fundamental para a configuração atual do mercado privado.

Os fundos de investimento em participação remodelaram as instituições lucrativas em pelo menos duas dimensões: aporte de capital e controle da gestão. Segundo Caleffi e Mathias (2017), os fundos de *private equity* “revolucionaram o setor [privado] por dentro” (p.27), ao introduzirem novas estratégias corporativas, reestruturação de custos e práticas de gestão voltadas para fase de aquisições. Do ponto de vista econômico, a seguinte passagem ilustra a magnitude e complexidade das transações comerciais no âmbito do ensino superior:

*Os fundos de investimento têm ou tiveram participação nos principais grupos empresariais do mercado de ensino superior, que lideraram o processo de fusões e aquisições de empresas analisados e julgados pelo Cade: o fundo Pátria (brasileiro) atuou no processo de expansão da Anhanguera; a Laureate tem participação do fundo norte-americano KKR; a Estácio tem investimentos do fundo GP, de origem brasileira; o fundo Advent (de origem norte-americana) foi um dos controladores do grupo Kroton durante o seu período de expansão e, em 2015, voltou a investir no mercado de ensino superior adquirindo IES no Rio Grande do Sul; o fundo Actis, de origem britânica, detém participação societária na Cruzeiro do Sul; e, a Anima Educação conta com investimentos do fundo brasileiro BR Educacional (CADE, 2016. p.23 e 24).*

No que diz respeito ao modelo de governança adotado, ele foi constituído a partir da lógica de profissionais vindos de outros setores da economia, deixando reitores e pró-reitores com atribuições de representação do corpo acadêmico e passando as funções de gerência para o CEO (*chief executive officer*). As funções docentes também passaram por profundas transformações, através, por exemplo, da obrigação de os professores submeterem seu trabalho à avaliação de consultores externos e introdução da remuneração variável de acordo com o desempenho. A forte verticalização das decisões nas instituições de massa marca uma diferença fundamental em relação à autonomia docente característica das universidades públicas de pesquisa (BALBACHEVSKY e SCHWARTZMAN, 2011).

As políticas de inclusão social do governo federal realizadas na primeira década dos anos 2000, o ProUni e expansão do Fies foram também essenciais para assegurar o crescimento das matrículas nos estabelecimentos não gratuitos. O Programa Universidade para Todos (ProUni) (Lei 11.096/2005) concede bolsas parciais e integrais para alunos de baixa renda em instituições privadas. A adesão das entidades beneficentes é obrigatória, enquanto que as mantenedoras com fins lucrativos que aderem ao programa gozam de

isenção de Imposto sobre a Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), e as sem fins lucrativos não beneficentes deixam de recolher o Cofins e o PIS, pois já eram isentas IRPJ e da CSLL. Segundo Carvalho (2013) e o Relatório de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas da União – TCU (TCU, 2009), o segmento mais beneficiado com o programa foi o das entidades com fins lucrativos, já que deixaram de pagar quase todos os tributos aos quais eram obrigadas. Outro ponto frágil do Prouni, a isenção fiscal baseada na simples oferta de bolsas, só foi modificada com a Lei nº 12.431/2011, que estipulou que o gozo da isenção deve ser calculado na proporção da ocupação efetiva das bolsas.

O Fundo de Financiamento Estudantil – Fies (Lei 10.260/ 2001) é o programa de crédito educativo voltado para estudantes matriculados em cursos não gratuitos e, até 2017, que fossem presenciais. O programa passou por várias modificações ao longo do tempo. Em especial, a partir de 2010, o número de contratos firmados cresceu vertiginosamente a cada ano devido às novas regras do financiamento, como a redução dos juros e desobrigação do fiador para estudantes de baixa renda – tendo sido este papel atribuído ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), com recursos do Tesouro Nacional. Este fundo garantia até 90% do risco de inadimplência das operações de crédito educativo, tendo extrema relevância para as mantenedoras das IES privadas. Segundo *Courbucci et al.* (2016), o Prouni e o Fies significaram um novo fôlego para o setor privado possibilitado pelo financiamento público, sustentando o crescimento deste setor até 2014. A partir de 2015, mudanças visando tornar o Fies sustentável redimensionaram o papel do programa a fim de atender a sustentação da demanda no ensino pago. Houve diminuição do ritmo de oferta de novas bolsas, fim do financiamento integral, adoção de critérios de seleção mais restritivos e aumento da taxa de juros (IPEA, 2018).

Nas tabelas abaixo (Tabelas 1 e 2), é possível identificar dois exemplos da relevância que o financiamento estudantil adquiriu durante o período que analisaremos mais à frente. No auge do programa, em 2014, a Estácio (atualmente YDUQS) tinha 42% de seus estudantes de graduação presencial beneficiados pelo programa, enquanto na Kroton esta proporção era de 61% – mais elevada que a média nacional de 44% dos estudantes com FIES (*COURBUCCI et al.*, 2016). Nota-se que os efeitos da reformulação do programa na diminuição de financiamentos foram sentidos já em 2015, registrando queda acentuada desde então.

**Tabela 1**  
**Evolução dos estudantes**  
**matriculados com contratos FIES**  
**na Estácio (YDUQS)**

Ano	Número de contratos FIES	% Graduação Presencial
2011	15.200	8,0%
2012	41.300	19,7%
2013	76.100	31,8%
2014	122.700	42,3%
2015	136.400	41,2%
2016	115.800	35,1%
2017	92.200	29%
2018	64.800	22,7%
2019	41.000	14,8%

Fonte: Elaboração própria a partir de YDUQS (2019;2018;2016) e TCU (2016).

**Tabela 2**  
**Evolução dos estudantes**  
**matriculados com contratos**  
**FIES na Kroton**

Ano	Número de contratos FIES	% Graduação Presencial
2010	8.329	10,9%
2011	20.494	21,1%
2012	58.943	45%
2013	86.956	55,6%
2014	258.794	61,2%
2015	238.206	54,4%
2016	191.426	46,4%
2017	144.878	38,6%
2018	90.691	25,3%
2019	42.189	13,1%

Fonte: Elaboração própria a partir de Cogna (2020) e TCU (2016).

## Dados

Para análise da diferenciação dos subsistemas do ensino superior brasileiro utilizamos os dados do Censo do Ensino Superior (CES), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Realizamos análises descritivas da distribuição das matrículas segundo as variáveis de categoria administrativa (pública, privada sem fins lucrativos e privada com fins lucrativos), modalidade (presencial e a distância) e grau acadêmico (bacharelado, licenciatura e tecnológico).

A comparação entre os subsistemas que considere, além do ensino público, a distinção entre instituições privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos impõe um limite temporal para as análises. Isto porque mudanças significativas ocorreram na forma de preenchimento das informações no CES (INEP, 2012). A primeira ocorreu em 2009, quando as informações relativas aos estudantes passaram a ser individualizadas e não mais a partir de agregados estatísticos. Em 2010, com a integração do Censo ao cadastro único de instituições e cursos (Cadastro e-MEC)<sup>2</sup>, há novas alterações, inclusive para a

<sup>2</sup> A integração entre o Censo e Cadastro e-MEC teve como objetivo a interoperabilidade dos diferentes programas de educação superior, como Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

variável “categoria administrativa”. Esta variável até 2009 classificava as IES em “Pública federal”, “Pública estadual”, “Pública municipal”, “Privada – particular em sentido estrito”, “Privada – comunitária” ou “Privada – confessional”. Em 2010, a categorização desta variável passou a distinguir as instituições privadas apenas entre “Privada com fins lucrativos” e “Privada sem fins lucrativos”. As variáveis para instituições públicas continuaram idênticas às demais edições do CES até 2012, quando houve a inclusão da categoria “Especial”, sobre a qual falaremos mais adiante.

Como é possível observar na Tabela 3, as alterações no CES geraram uma descontinuidade na série histórica para as categorias com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Entre 2008-2009 e 2009-2010 há significativa variação no número de estabelecimentos não explicada pela dinâmica de expansão/retração dos setores. Conseqüentemente, essa mesma descontinuidade é observada para as matrículas. Dessa forma, tendo em vista preservar o rigor das análises, optamos por apenas descrever a expansão no período de 2010 a 2016, quando o Inep utilizou a mesma categorização desta variável para preenchimento do Censo de Ensino Superior. Outras duas considerações são necessárias. Primeira, realizamos a agregação das matrículas da categoria “Especial” às instituições sem fins lucrativos. A categoria Especial, incluída no Censo do Ensino Superior a partir de 2012, se refere às instituições públicas, geralmente municipais, que estão autorizadas a cobrar mensalidades já que enquadradas no artigo 242 da Constituição Federal de 1988. Por serem autarquias e fundações públicas, essas instituições devem reinvestir o capital nas próprias IES, sem fins de lucro. A atuação dessas instituições, portanto, é mais semelhante a das instituições sem fins lucrativos. Em 2012, as IES especiais somavam 122.459 mil estudantes e, em 2016, 70.290 mil matrículas.

Por último, trabalhamos também com as matrículas dos cursos sequenciais de formação específica. Apesar de serem de nível superior, os sequenciais não se enquadram na categoria de cursos de graduação, sendo definidos como mais flexíveis, de curta duração (mínimo de dois anos) e voltado para o mercado de trabalho (Parecer do CNE nº 968/98). Considerando que o formato sequencial se aproxima mais dos cursos tecnológicos em comparação aos demais graus acadêmicos, os primeiros foram categorizados como “tecnológicos” em nossos dados. Em 2010, as matrículas sequenciais totalizavam 27.693 mil e, no último ano de nossa série, 3.244 mil.

---

(Enade), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Universidade Aberta do Brasil (UAB) etc.

**Tabela 3**  
**Evolução do número de instituições e matrículas e crescimento percentual**  
**segundo categoria administrativa das instituições privadas (1999-2016)**

Ano	Particular em sentido estrito		Confessional/ Comunitária	
	Matrículas	Variação %	Matrículas	Variação %
1999	526		379	
2000	698	33%	306	-19%
2001	903	29%	305	0%
2002	1125	25%	317	4%
2003	1302	16%	350	10%
2004	1401	8%	388	11%
2005	1520	8%	414	7%
2006	1583	4%	439	6%
2007	1594	1%	438	0%
2008	1579	-1%	437	0%
2009	1779	13%	290	-34%
	Com fins lucrativos		Sem fins lucrativos	
2010	951	-47%	1149	296%
2011	975	3%	1106	-4%
2012	989	1%	1123	2%
2013	991	0%	1098	-2%
2014	998	1%	1071	-2%
2015	1011	1%	1058	-1%
2016	1052	4%	1058	0%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados e sinopses estatísticas, MEC/Inep, 1999-2016.

## Resultados

O subsistema público teve incremento percentual nas matrículas de 16% entre 2010 e 2016. A característica mais marcante da expansão foi ter ocorrido exclusivamente através da modalidade presencial (Tabela 4). Foram 322.569 mil novas matrículas nesta modalidade, ao passo que houve redução de cerca de 62 mil matrículas na EaD. Para o crescimento do subsistema público, a via mais importante foi o bacharelado presencial, com contribuição de 94,4% (cerca de 246 mil novas matrículas), seguido pelo grau tecnológico (17,2%) e licenciaturas (12,2%), ambos também na modalidade presencial.

Outro aspecto importante em relação ao subsistema público é dado pela comparação entre o crescimento de cada grau neste período. Com 44.822 mil novas matrículas, os cursos tecnológicos presenciais tiveram um aumento de 63% em suas matrículas e, possivelmente, o investimento na rede de Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia garantiu este bom desempenho entre 2010 e 2016. O ensino tecnológico superou percentualmente o crescimento do bacharelado presencial (26,8%) e das licenciaturas presenciais, que tiveram expansão de apenas 6,9% em suas matrículas. Neste último caso, até mesmo o incremento em números absolutos (31.762 mil) foi menor que o dos cursos tecnológicos. Este último dado parece ser reflexo da pouca atratividade das licenciaturas, as quais apresentam elevados índices de ociosidade inclusive no subsistema público (CASEIRO E AZEVEDO, 2019).

Ao contrário do que veremos mais à frente para o subsistema lucrativo, a modalidade à distância funcionou como um freio para oferta pública de ensino superior entre 2010 e 2016. No bacharelado, as matrículas desta modalidade caíram pela metade (-51,9%); no grau tecnológico, o decréscimo foi da ordem de -43,9% e nas licenciaturas, -22,4%. Esses dados sinalizam uma inversão de tendência em relação aos anos anteriores a 2010, quando houve expansão da modalidade EaD no ensino público. De forma mais marcante, essa redução se deu entre 2012 e 2016 e pode ser atribuída a uma expressiva queda neste período na rede municipal (-76%), mas também nas matrículas federais (-28%) e estaduais (-30%) (INEP, 2019). A compreensão dos fatores desta acentuada retração nas três redes públicas seria digna de um estudo mais aprofundado.

**Tabela 4**  
**Perfil institucional e expansão das matrículas da rede pública, por modalidade e grau – Brasil, 2010/2016**

Modalidade	Grau	2010		2016		Crescimento absoluto (2010-2016)	Taxa de crescimento (2010-2016)	Participação no crescimento (2010-2016)
		Matrículas	%	Matrículas	%			
Pública Pres.	Bacharelado	916.296	56,3%	1.162.281	61,6%	245.985	26,8%	94,4%
	Licenciatura	458.737	28,2%	490.499	26,0%	31.762	6,9%	12,2%
	Tecnológico	71.107	4,4%	115.929	6,1%	44.822	63,0%	17,2%
Pública EaD	Bacharelado	56.040	3,4%	26.963	1,4%	-29.077	-51,9%	-11,2%
	Licenciatura	102.984	6,3%	79.867	4,2%	-23.117	-22,4%	-8,9%
	Tecnológico	22.578	1,4%	12.674	0,7%	-9.904	-43,9%	-3,8%
<b>Total</b>		<b>1.627.742</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.888.213</b>	<b>100,0%</b>	<b>260.471</b>	<b>16,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Censo do Ensino Superior – Inep, 2010-2016. Elaboração própria.

Como podemos observar na Tabela 5, a dinâmica interna ao subsistema lucrativo foi distinta em relação aos demais subsistemas não apenas em termos de modalidade privilegiada, mas também quanto à intensidade da expansão. Foram mais de um milhão de novas matrículas, representando 64% de crescimento neste subsistema. As matrículas

dos estabelecimentos lucrativos entre 2010 e 2016 foram alavancadas principalmente pelo bacharelado presencial (55%). A outra parcela da participação no crescimento foi realizada exclusivamente pelas combinações com a EaD. As 728.237 mil novas matrículas no bacharelado presencial das IES lucrativas representam três vezes o crescimento da mesma combinação do subsistema público e cinco vezes o valor para o subsistema sem fins lucrativos (Tabela 6).

Ainda na modalidade presencial, o crescimento do bacharelado (60,5%) contrasta com a estagnação das matrículas nos cursos tecnológicos (0,2%) e baixo crescimento das licenciaturas (3,5%). Em termos substantivos, estas duas últimas combinações não contribuíram para a expansão das instituições lucrativas entre 2010 e 2016, como exposto na coluna “participação no crescimento”. Em ambos os casos, nos últimos anos suas matrículas apresentavam sinal de esgotamento e o ano de 2016 foi o marco para a retração, com diminuição de -7% para as licenciaturas presenciais e -13% para os cursos tecnológicos presenciais. Como vimos, desde 2015 o Fies tem passado por profundas mudanças, por exemplo, o fim dos financiamentos integrais e considerável diminuição de novos contratos, e nossa análise aponta que esse forte impacto pode ter sido sentido inicialmente pelos cursos presenciais das licenciaturas e tecnológicos.

A tendência oposta pode ser identificada para as licenciaturas à distância, combinação com maior crescimento percentual de suas matrículas (132%), seguida de perto pelo ensino tecnológico (127%) e aumento também substancial no bacharelado (119,6%). Considerando o padrão de concentração de cursos de Ciências da Educação (Pedagogia) em IES privadas (HONORATO; VIEIRA; ZUCCARELLI; 2018), possivelmente grande parte deste crescimento das licenciaturas se deu nesta subárea da Educação.

Nenhuma combinação entre grau e modalidade das instituições públicas e sem fins lucrativos teve crescimento percentual semelhante ao verificado para a EaD lucrativa. No subsistema lucrativo, houve a substituição da oferta presencial das licenciaturas pela educação à distância – as quais aumentaram 20% na virada de 2015 para 2016. Por outro lado, o mesmo não pode ser dito para os cursos tecnológicos, que sofreram uma ligeira queda (-1%) neste último ano também na EaD.

**Tabela 5**  
**Perfil institucional e expansão das matrículas da rede lucrativa, por modalidade e grau – Brasil, 2010/2016**

Modalidade	Grau	2010		2016		Crescimento absoluto (2010-2016)	Taxa de crescimento (2010-2016)	Participação no crescimento (2010-2016)
		Matrículas	%	Matrículas	%			
		Lucrativa Pres.	Bacharelado	1.202.819	58,2%			
Licenciatura	166.748		8,1%	172.597	5,1%	5.849	3,5%	0,4%
Tecnológico	232.867		11,3%	233.421	6,9%	554	0,2%	0,0%
Lucrativa EaD	Bacharelado	150.457	7,3%	330.330	9,8%	179.873	119,6%	13,6%
	Licenciatura	181.276	8,8%	420.637	12,4%	239.361	132,0%	18,1%
	Tecnológico	131.646	6,4%	299.121	8,8%	167.475	127,2%	12,7%
<b>Total</b>		<b>2.065.813</b>	<b>100,0%</b>	<b>3.387.162</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.321.349</b>	<b>64%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Censo do Ensino Superior – Inep, 2010-2016. Elaboração própria.

Na Tabela 6, estão os dados para as instituições sem fins lucrativos. Os números indicam que este subsistema é o que enfrenta mais dificuldades para atrair estudantes, tendo crescido apenas 1,7% (ou cerca de 47 mil matrículas). Entre 2010 e 2016, apenas duas combinações – o bacharelado nas modalidades presencial e à distância – propiciaram algum fôlego para o subsistema sem fins lucrativos. O crescimento em números absolutos foi maior no bacharelado presencial (cerca de 149 mil novas matrículas), tendo tido importante papel para a participação no aumento total de matrículas.

Por outro lado, considerando o crescimento relativo de cada combinação, nota-se um forte contraste entre as possibilidades de expansão oferecidas pelo bacharelado à distância (66,3%) e o bacharelado presencial (7,9%). Diferentemente dos demais subsistemas, as instituições sem fins lucrativos perderam número substancial de matrículas na modalidade presencial, tanto nas licenciaturas (-28,3%) como no ensino tecnológico (-24,5%). De forma mais específica, os microdados do Censo da Educação Superior permitem identificar que desde o início da série temporal a modalidade presencial dos cursos de formação de professores e ensino tecnológico vinham experimentando queda nas matrículas, tornada ainda mais aguda em 2016, com decréscimo de -8,7% e -14%, respectivamente. Esses resultados refletem a pressão exercida pela atuação das grandes empresas educacionais de ensino superior, que conjugada à diminuição brusca do financiamento público indireto, acentuou a crise de expansão de grande parte das instituições sem fins lucrativos.

As mudanças internas ao subsistema sem fins lucrativos, com redução das matrículas presenciais e à distância nos cursos de formação de professores e tecnológicos, significaram um reforço da dominância do bacharelado. Considerando as matrículas de ambas as modalidades, o bacharelado passou a reunir 78% dos estudantes deste subsistema em 2016. Houve ligeiro aumento desta proporção também no setor empresarial de educação superior e no ensino público, alcançando 66,8% e 63%, respectivamente.

**Tabela 6**  
**Perfil institucional e expansão das matrículas da rede sem fins lucrativos, por modalidade e grau – Brasil, 2010/2016**

Modalidade	Grau	2010		2016		Crescimento absoluto (2010-2016)	Taxa de crescimento (2010-2016)	Participação no crescimento (2010-2016)
		Matrículas	%	Matrículas	%			
Sem Fins Lucrativos Pres.	Bacharelado	1.881.630	69,8%	2.030.883	74,0%	149.253	7,9%	316,4%
	Licenciatura	303.264	11,2%	217.309	7,9%	-85.955	-28,3%	-182,2%
	Tecnológico	227.361	8,4%	171.610	6,3%	-55.751	-24,5%	-118,2%
Sem fins Lucrativos EaD	Bacharelado	69.278	2,6%	115.224	4,2%	45.946	66,3%	97,4%
	Licenciatura	141.981	5,3%	139.830	5,1%	-2.151	-1,5%	-4,6%
	Tecnológico	73.939	2,7%	69.772	2,5%	-4.167	-5,6%	-8,8%
<b>Total</b>		<b>2.697.453</b>	<b>100,0%</b>	<b>2.744.628</b>	<b>100,0%</b>	<b>47.175</b>	<b>1,7%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Censo do Ensino Superior – Inep, 2010-2016. Elaboração própria.

As aproximações frequentemente estabelecidas entre instituições públicas e sem fins lucrativos são nuançadas se considerarmos seus perfis institucionais. Além do diferencial dado pelo peso do bacharelado, as licenciaturas tiveram forte retração e, em 2016, passaram a representar apenas 13% das matrículas nas instituições sem fins lucrativos e com proporções relativamente próximas entre as modalidades presencial (7,9%) e à distância (5,1%). No ensino público, 26% do total de estudantes estavam em licenciaturas presenciais em 2016 e 4,2% na EaD. Apenas no que se refere à proporção de estudantes em cursos tecnológicos estes subsistemas se aproximam em seu perfil institucional e, importante ressaltar, devido às diferentes dinâmicas de redução de matrículas nas instituições sem fins lucrativos e aumento dos cursos tecnológicos presenciais no ensino superior público.

De forma singular, nas instituições lucrativas a EaD impulsionou fortemente os três graus acadêmicos, fazendo com que fossem as combinações que mais cresceram nestes seis

anos. Como vimos, as licenciaturas e os cursos tecnológicos passaram a crescer quase exclusivamente através do ensino a distância neste caso. De fato, 31% da oferta empresarial estão na EaD – o que equivale a mais de um milhão de alunos, ao passo que este percentual é de apenas 12% (cerca de 325 mil matrículas) nas instituições sem fins lucrativos e 6% (ou 119 mil estudantes) no ensino superior público. Dessa forma, podemos afirmar que, tanto em termos de crescimento percentual como em termos de peso relativo em 2016, a EaD foi a marca distintiva das instituições lucrativas em comparação aos demais subsistemas no período aqui analisado.

Recentemente, a ampliação da EaD foi potencializada pela desregulamentação desta modalidade dada pelo Decreto n.º 9.235/2017, possibilitando a ampliação da oferta de cursos à distância de graduação e pós-graduação<sup>1</sup>. Resta saber se essa mudança tenderá a reforçar ou atenuar a liderança dos estabelecimentos lucrativos na oferta de EaD. Até o momento sabemos que houve um salto exponencial de instituições credenciadas para oferta de ensino a distância: de 128 IES (com 1.222 cursos) em 2016 para 441 instituições ofertando 3.557 cursos em 2018 (HOPER, 2018).

### **Discussão e considerações finais**

Neste trabalho procuramos avançar na caracterização interna e evolução das matrículas no ensino superior brasileiro a partir das variáveis que compõem os perfis institucionais em cada um dos subsistemas entre 2010 e 2016. O termo “subsistemas” pretende demarcar o nível de análise, dado que a perspectiva do sistema nacional não contempla a compreensão dos movimentos específicos a cada tipo organizacional. Isto significa que ao tratar a diferenciação na perspectiva do sistema nacional não apreendemos o fenômeno da diferenciação em todas suas dimensões. Neste sentido, procuramos ressaltar a importância de análises que considerem as particularidades entre as instituições públicas, privadas não-lucrativas e privadas lucrativas.

Se tratamos as variáveis institucionais de forma isolada, certamente é possível afirmar que, no Brasil, “a oferta de ensino superior é muito homogênea”, com predomínio do bacharelado e cursos de formação de professores no ensino público e privado (NEVES; MARTINS; 2016, p.100). Por outro lado, esta é uma afirmação pouco precisa quando

---

<sup>1</sup> Outro aspecto deste fenômeno não captado pela variável de modalidade do Censo do Ensino Superior é a introdução de disciplinas a distância no currículo presencial que teve seu limite alterado de 20% de sua carga horária total para 40%, inclusive para cursos de engenharia e saúde, exceto Medicina (Portaria nº 2.117/2019).

consideramos os arranjos possíveis entre grau e modalidade, bem como os diferenciais da oferta segundo os subsistemas público, privado com fins lucrativos e privado sem fins lucrativos.

Ao descermos ao nível dos subsistemas e atentarmos para como os estudantes estão alocados nas diversas combinações entre rede, grau e modalidade, é possível identificar como o processo de diferenciação dos subsistemas não seguiu as mesmas rotas de expansão (e tampouco de retração). Se a dominância do bacharelado se consolidou nos três casos analisados, há gradações importantes. O destaque é a prevalência deste grau em termos de concentração de matrículas e como única via de expansão em ambas as modalidades (presencial e EaD) nas instituições sem fins lucrativos ao longo dos seis anos estudados.

Como vimos, a educação à distância não teve a mesma força nos três subsistemas. No ensino público, a acentuada perda de matrículas nesta modalidade travou a possibilidade de uma expansão mais ampla e nas instituições sem fins lucrativos a EaD conseguiu alavancar apenas as matrículas no bacharelado. Nas instituições lucrativas, por sua vez, a modalidade à distância criou um novo mercado para instituições lucrativas nos três graus acadêmicos, amortecendo em alguma medida os efeitos da redução do financiamento público indireto e da crise econômica.

As licenciaturas e cursos de tecnologia presenciais foram as únicas combinações através das quais o subsistema público cresceu mais -- em números absolutos e percentualmente - frente ao ensino presencial dos demais subsistemas. Ainda assim, o fraco crescimento das licenciaturas presenciais nas instituições públicas, a estagnação das matrículas de licenciaturas e tecnológicos presenciais nas IES lucrativas e forte retração destes dois graus nas instituições sem fins lucrativos sinalizam que a diferenciação interna dos subsistemas tem sido penalizada. Considerando o perfil social desses cursos, é possível que isto venha a significar um encolhimento das oportunidades justamente para indivíduos mais desprivilegiados.

O trabalho de Sampaio (2014) é um dos únicos a colocar em perspectiva as aproximações e diferenças entre setor público e os dois segmentos do setor privado. Ao trabalhar ao nível das matrículas totais do sistema, a autora sugere uma aproximação em diferentes dimensões entre setores público e privado, bem como entre as instituições lucrativas e sem fins lucrativos. Em trabalhos futuros, acreditamos que, ao incorporar as áreas de conhecimento aos perfis institucionais de cada subsistema, possivelmente os contrastes entre os subsistemas serão mais nítidos. Além disso, tendo em vista que o

desenho institucional é relevante para a estrutura de oportunidades no ensino superior, acreditamos que os estudos sobre oportunidades educacionais no que diz respeito ao acesso, estratificação horizontal e evasão podem iluminar novos aspectos desses fenômenos ao incorporar nas análises a distinção entre os subsistemas lucrativo e sem fins lucrativos.

## Referências

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo**. São Paulo: Musa: FAPESP, 2014.

ANTONOWICZ, D. *et al.* Horizontal Diversity. In: CANTWELL, B.; MARGINSON, S.; SMOLENTSEVA, A. (Org.). **High Participation Systems of Higher Education**, Oxford University Press, 2018. p. 94-125.

BALBACHEVSKY, E. e SCHWARTZMAN, S. Brazil: diverse experience in institutional governance in the public and private sectors. In: LOCKE, W.; CUMMINGS, W; FISHER, D. (Org.). **Changing governance and management in higher education: the perspectives of academy**. Dordrecht: Springer, 2011, p. 35-56.

BALBACHEVSKY, E.; SAMPAIO, H. Brazilian Post-Secondary Education in the twenty-one century: a conservative modernization. In: ALTBACH, Philip; REISBERG, Liz; DE WIT, Hans (org.). **Responding to Massification: post-secondary Education Worldwide**. 1. ed. Rotterdam: Sense Books, v. 1, 2017. p. 155-166.

BARBOSA, Maria Ligia de O. e GANDIN, Luís A. Sociologia da Educação Brasileira: diversidade e qualidade. **BIB**, São Paulo, n. 91, 2020. pp. 1-38.

CADE. **Atos de concentração no mercado de prestação de serviços de ensino superior**. Brasília: Ministério da Justiça, 2016.

CALEFFI, P.; MATHIAS, A. **Universidades S.A.:** as companhias de capital aberto da educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. “Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero, e raça em um contexto de expansão educacional”. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195–233, 2019.

CARVALHO, C. H. A. DE. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 761–776, set. 2013.

CASEIRO, Luiz Carlos Z. Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação. **PNE em Movimento**, v.3. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/issue/view/306> Acesso em outubro de 2017.

CASEIRO, Luiz Carlos Z; AZEVEDO, Alexandre R. Eficiência e potencial de expansão da educação superior pública. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 2, 2019. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3976> Acesso em: novembro de 2019.

COGNA. Release de resultados 4T2019. 2020. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: abr. 2020.

CORBUCCI, Paulo R. *et al.* Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino. **Texto para Discussão 2256**. Brasília: Ipea, 2016.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37–61, abr. 2003.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica T. Políticas da igualdade racial no ensino superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, n. 5, p. 3-43, 2014.

GELBGISER, Dafna. College for All, Degrees for Few: For-Profit Colleges and Socioeconomic Differences in Degree Attainment. **Social Forces**, v. 96, n. 4, p. 1785–1824, 1 jun. 2018.

HONORATO, Gabriela; VIEIRA, André; ZUCCARELLI, Carolina. Expansão, diversificação e composição social da área de Educação no ensino superior brasileiro (1995-2015). In: HERINGER, R. (Org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018. p. 31-85 (Coleção Cadernos do Lepas, Vol. 1).

HOPER. **Ranking de cursos EaD na graduação**. 2018. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/single-post/2018/10/08/RANKING-DE-CURSOS-EAD-NA-GRADUA%C3%87%C3%83O> Acesso em: agosto de 2019.

INEP. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2002-2016**. Brasília, DF, 2002-2016.

INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2019.

IPEA. Edição Especial: financiamento estudantil. In: IPEA. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**. Nº 58, 2018.

MARTELETO, L.; MARSCHNER, M.; CARVALHAES, F. Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 46, p. 99–111, dez. 2016.

MCCLURE, K.; BARRINGER, S.; BROWN, J. Privatization as the New Normal in Higher Education. In: PERNA, L. W. (Ed.). **Higher Education: Handbook of Theory**

and Research: Volume 35. Cham: Springer International Publishing, 2020. v. 35p. 589-653.

MCMILLAN COTTOM, T.; DARITY, W. A. (EDS.). **For-Profit Universities: The Shifting Landscape of Marketized Higher Education**. Cham: Springer International Publishing, 2017.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Diversificação do Sistema de Educação Terciária: um desafio para o Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 21-44, abr. 2003.

NEVES, C. E. B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, 1 jan. 2018.

NEVES, Clarissa E. B.; MARTINS, Carlos B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom et al. (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016.

PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio C. e CARVALHAES, Flavio. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **BIB**, São Paulo, n. 92, 2020, pp. 1-46.

RIBEIRO, Carlos A. Costa.; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias 80 das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015, p. 133-162.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219–253, 28 jul. 2018.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SAMPAIO, Helena. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, Mercado e Estado entre dois séculos. In: Barbosa, M. L. O. (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

SCHWARTZMAN, S. La tendencia academicista en la educación brasileira: Pensamiento Educativo. **Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, 2011, v. 48, n. 1, p. 14-26.

SEGENREICH, S. C.; ARAÚJO CASTRO, A. M. A. inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. **Revista Educação Em Questão**, 2012, v. 42, n. 28. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4054>. Acesso em: 11 mar. 2019.

TAGLIARI, Clarissa; LIMA, Raquel; CARVALHAES, Flávio. O perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão. In: BARBOSA, Maria

Ligia O. **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Editora Appris Ltda. p.27-55. [no prelo]

TCU – Tribunal de Contas da União. Relatório de auditoria operacional: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Relator Ministro José Jorge. Brasília: TCU, 2009. 145 p. Disponível em:[http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas\\_governo/a\\_reas\\_atuacao/educacao/Relat%C3%B3rio%20de%20auditoria\\_Prouni.pdf](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/a_reas_atuacao/educacao/Relat%C3%B3rio%20de%20auditoria_Prouni.pdf) Acesso em: março 2011.

TCU – Tribunal de Contas da União. Auditoria realizada no Fundo de financiamento estudantil – FIES para verificar sua sustentabilidade, eficácia e as vulnerabilidades de seus processos de trabalho. Relatora Ana Arraes. Brasília: TCU, 2016.

YDUQS. Divulgação de Resultados 4T16. 2016. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listresultados.aspx?idCanal=QueRek9lx6lY8glbPTs6XA>. Acesso em: abr. 2020.

YDUQS. Divulgação de resultados 4T18 & 2018. 2018. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listresultados.aspx>. Acesso em: abr. 2020.

YDUQS. Divulgação de resultados 4T19 & 2019. 2019. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listresultados.aspx?idCanal=QueRek9lx6lY8glbPTs6XA>. Acesso em: abr. 2020.

### **Parte 3 – Diferentes olhares sobre permanência, acompanhamento e sucesso acadêmico**

# **A Monitoria de Apoio Pedagógico como estratégia de permanência estudantil na UFRJ: a experiência da Faculdade de Educação<sup>1</sup>**

**Rosana Heringer**

**Bruna Crespo**

## **Introdução**

Passados nove anos desde a primeira experiência de política de ação afirmativa adotada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ingresso de estudantes de graduação, em 2011 (HONORATO & HERINGER, 2015), é possível observar que houve uma ampliação da presença de estudantes de escola pública, pretos, pardos, indígenas e com deficiência nos diversos cursos de graduação, mudando aos poucos o perfil dos cursos, principalmente daqueles em que há maior competição para o ingresso (KLITZKE, 2018; MENEZES, 2019).

Ao longo destes anos, a UFRJ foi gradualmente se adaptando e criando formas de apoiar os estudantes, a fim de que a maioria pudesse seguir seu percurso dentro da universidade, de maneira a concluir os cursos dentro do período previsto, aproveitando ao máximo todas as oportunidades de crescimento intelectual, profissional e pessoal que este espaço oferece.

Sabemos que não foi apenas a UFRJ que se lançou neste caminho de criar e ampliar suas políticas de apoio à permanência estudantil. O conjunto das universidades públicas brasileiras buscou formular ou expandir as políticas que já possuíam, visando atender tanto estes “novos estudantes” que passaram a acessar a educação superior quanto aqueles que, embora já estivessem presentes, permaneciam de alguma forma invisíveis nas suas demandas e necessidades (VARGAS & HERINGER, 2016).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008, foi o principal mecanismo institucional adotado pelo MEC para responder ao aumento da demanda por políticas de assistência estudantil. O programa abrange as áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, tendo como objetivo promover inclusão social, qualidade de vida e

---

<sup>1</sup> Título da apresentação no III Seminário LEPES 2019: Permanência estudantil na UFRJ: Análise do Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico.

democratização do ensino superior (BRASIL, 2010). Ao longo de mais de uma década o PNAES possibilitou a transferência de um importante volume de recursos para as universidades federais, a fim de que elas pudessem ampliar seus programas de apoio aos estudantes. Estes programas concentraram-se principalmente em iniciativas de apoio financeiro através de bolsas, auxílio alimentação, auxílio transporte e auxílio moradia. Além disso, também possibilitaram a assistência aos estudantes através de apoio à saúde, à participação em eventos científicos, à inclusão digital, entre outras áreas (VARGAS & HERINGER, 2016).

Ao lado das políticas de assistência estudantil voltadas para o apoio financeiro e o bem estar dos estudantes, algumas universidades também deram início a programas voltados para o apoio acadêmico aos alunos, com o objetivo de contribuir para a redução das dificuldades encontradas neste campo. Tais atividades variam muito entre as universidades e dentro das mesmas, de acordo com diferentes áreas de conhecimento. A documentação e sistematização destas experiências ainda não têm sido feitas de forma muito sistemática no Brasil, dificultando um conhecimento mais abrangente destas iniciativas (DIAS, 2019).

No caso da UFRJ, algumas atividades importantes no campo do apoio acadêmico têm se desenvolvido ao longo dos últimos anos. O objetivo geral deste capítulo é apresentar uma destas iniciativas e discutir de que forma ela tem contribuído para o acolhimento e permanência dos estudantes ingressantes, tendo como pano de fundo a análise da nova política de assistência e permanência estudantil da UFRJ. Trata-se do Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico (PMAP)<sup>2</sup> da Faculdade de Educação (FE/UFRJ)<sup>3</sup>.

Compreendemos o PMAP, com base em seu desenvolvimento em 2019, como uma proposta inovadora, idealizada e executada pela Faculdade de Educação como uma estratégia de permanência estudantil para os licenciandos. A partir das análises das inscrições, da frequência dos participantes e da avaliação final, identificamos caminhos possíveis para a diminuição da evasão de ingressantes no contexto da Faculdade de Educação. Dessa forma, por ter sido pensado por professoras da própria FE para atender seus licenciandos, defendemos que o projeto possui um caráter de atendimento de

---

<sup>2</sup> Uma das autoras foi monitora voluntária do Programa durante todo o ano de 2019, dando continuidade ao trabalho em 2020.

<sup>3</sup> As autoras agradecem a equipe de professoras e monitores do PMAP atuantes em 2019 pelas contribuições empíricas que ajudaram na construção deste trabalho.

demanda específica e pode ser interpretado como uma prática institucional “local” de permanência estudantil.

### **Revisão teórica**

Segundo o sociólogo francês Alain Coulon (2008), ao ingressar na universidade, o indivíduo precisa realizar a transição entre “ser aluno” e torna-se estudante. O aprendizado do ofício de estudante consiste em processos intelectuais, institucionais e culturais que cercam a adaptação à educação superior, levando à permanência dos estudantes. Coulon (2008) compreende que muitas rupturas acontecem durante essa transição do ensino médio para a universidade e argumenta que aqueles que não aprendem o ofício de estudante tendem a evadir do sistema universitário. Dessa forma, os três estágios ou “tempos”, como denomina, configuram o percurso no ensino superior. São eles: tempo do estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo da afiliação. Segundo o autor, este processo ocorre através de uma “afiliação institucional”, que implica na compreensão das “regras do jogo” e de procedimentos administrativos/burocráticos. Implica também numa afiliação “intelectual/cultural/simbólica”. Aqueles que não adquirem o *status* social novo, ou seja, não conseguem se afiliar, provavelmente irão fracassar e evadir (COULON, 2008; HONORATO & HERINGER, 2015).

O sucesso acadêmico depende, segundo o autor, da capacidade de inserção ativa dos ingressantes em seu novo ambiente. Isso significa que é necessário aprender os códigos, as rotinas e tornar-se parte do todo para não ser eliminado ou auto eliminar-se, em função das dificuldades em compreender as dinâmicas da universidade. Nesse sentido, aprender e vivenciar a cultura universitária se torna fator de sobrevivência e permanência estudantil.

Outro autor muito importante para a discussão desta temática é Vincent Tinto. Este autor tem produzido inúmeros trabalhos sobre o tema da permanência e da evasão no ensino superior há mais de 40 anos, trazendo em seus estudos variados aspectos relacionados à trajetória dos estudantes universitários. Em um dos seus trabalhos, Tinto (1988) se propõe a analisar a evasão universitária utilizando elementos da antropologia social, especialmente os ritos de passagem, a partir das contribuições do antropólogo Van Gennep (TINTO, 1988). Neste trabalho, o autor estabelece três estágios que caracterizam o rito de passagem do ingresso na vida universitária, sendo eles: a separação, a transição e a incorporação. No que se refere ao primeiro estágio, de separação, Tinto aponta que a

primeira etapa dentro da universidade é a *separação*, que requer dos estudantes uma dissociação do seu passado, do ensino médio e em alguns casos do próprio lugar de moradia. Em algumas situações, essa separação pode ser difícil, especialmente quando a importância do ensino superior não é reconhecida no local de origem do estudante. A *transição*, segundo estágio, é o período de passagem entre o antigo e o novo, sendo necessário deixar o passado de lado e adquirir as normas e os novos padrões de comportamento para integra-se no ambiente universitário. Dessa forma, após passar por esses dois estágios iniciais, o estudante depara-se com a tarefa de *integração* à universidade, sendo incorporado pela comunidade acadêmica (TINTO, 1988).

O autor traz ainda a importância da integração tanto social quanto acadêmica do estudante como fatores fundamentais para a permanência e conclusão do curso. Tinto aponta que estas diferentes dimensões estão articuladas e que a permanência do estudante resultará da combinação destes dois aspectos. Se a integração for somente acadêmica ou somente do ponto de vista social há grandes riscos de que o estudante termine por evadir da instituição.

Entre os fatores que contribuem para a integração social, Tinto apontou a importância das motivações e expectativas do estudante como um dos aspectos mais determinantes para a permanência: “Dadas as características individuais, as experiências anteriores e os compromissos, o modelo argumenta que é a integração do indivíduo nos sistemas acadêmicos e sociais da faculdade que mais se relaciona diretamente à sua continuidade na faculdade<sup>4</sup>.” (TINTO, 1975).

Por outro lado, à medida que foi avançando em seus estudos e pesquisas sobre o tema, Tinto apontou também a importância da abordagem longitudinal para compreender o percurso do estudante dentro da instituição universitária. Sua compreensão é de que o estudante que ingressa no ensino superior vai se transformando à medida em que conhece e se integra no ambiente acadêmico e portanto a sua maneira de adaptar-se também muda, em função também de ações institucionais e da convivência com diferentes atores (professores, funcionários, colegas): “É preciso ver o abandono escolar como resultado de um processo longitudinal de interações entre o indivíduo e a instituição (colegas, faculdade, administração, etc.)” (TINTO, 1975, p.15).

---

<sup>4</sup> Este e os demais trechos de Tinto citados no artigo foram traduzidos livremente pelas autoras, a partir dos originais em Língua Inglesa.

As contribuições de Coulon e Tinto nos trazem elementos importantes para refletir sobre as diferentes dimensões do percurso do estudante universitário, a partir de pesquisas realizadas na França e nos EUA.

Em uma análise em perspectiva comparada, Vargas e Heringer (2017) discutem políticas de permanência estudantil do ensino superior argentino, brasileiro e chileno. Destacam que a questão da permanência possui uma complexa multidimensionalidade, pois engloba fatores não apenas materiais, mas também culturais, simbólicos e psicológicos. As autoras realizaram um esforço descritivo para oferecer um panorama desses diferentes contextos, respeitando as limitações comparativas da estrutura e gênese de cada sistema. Vargas e Heringer (2017) apontam que, apesar da expansão de matrículas no mundo e especialmente na América Latina, muitos estudantes nestes três países ainda encontram diversas dificuldades para a plena integração à vida universitária, trazendo novos desafios para as instituições. Nesse sentido, demarcam que suprir as necessidades socioeconômicas dos estudantes não é o suficiente para que ocorra a permanência plena, mas que há a necessidade de inclusão de aspectos simbólicos, como participação de atividades acadêmicas não obrigatórias. O corpo docente e demais servidores das instituições universitárias também possuem um papel relevante, uma vez que devem estar aptos para acolher questões individualizadas, oferecendo soluções compatíveis com a realidade dos estudantes. As autoras concluem, a partir de suas observações de caráter comparativo, que as instituições têm maiores chances de serem bem-sucedidas nas ações de permanência, na medida em que forem capazes de conjugar apoio material, apoio pedagógico e ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes (Vargas & Heringer, 2017).

Refletindo especificamente sobre o caso argentino, Mancovsky (2017) compreende que os primeiros momentos e meses de entrada na universidade podem oferecer uma solidão inicial e desorientação para os ingressantes nessa nova jornada. As dinâmicas são muito diferentes das que aqueles estudantes tinham experimentado ao longo de sua escolarização. Seu estudo é direcionado para os ‘inícios’ da vida universitária, analisando como dúvidas constantes podem se transformar em fatores de abandono. Além disso, argumenta que o docente do primeiro ano possui um lugar crucial na experiência formativa. A autora apresenta dois projetos relacionados à problemática dos ingressantes realizados na Escola de Humanidades da Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), na Argentina. São eles: a pesquisa “Estudantes e docentes ‘nos inícios’ da vida universitária: uma investigação no contexto da Universidad Nacional de San

Martín” e o programa institucional “Tutorias entre pares”. O segundo é uma atividade de extensão na qual estudantes veteranos realizam uma formação teórico-prática para acompanhar “os inícios” dos ingressantes no primeiro ano de afiliação.

Mancovsky (2017) propõe o conceito de “pedagogia dos inícios” e defende a formulação de uma abordagem pedagógica específica voltada à situação formativa que se realiza na recepção aos ingressantes, construindo uma atitude docente de boas-vindas e abertura. Esta abordagem enquadra-se na perspectiva de uma “formação universitária integral” que não se resume ao desempenho de uma profissão e nem apenas a rendimento acadêmico, mas sim está associada a noção de relação com o saber. Na linha de Coulon (2008) e Tinto (1988), Mancovsky (2017) entende que a entrada na universidade engloba três etapas em que se caracterizam pelas figuras do aspirante, do ingressante e do estudante, relacionando que é preciso uma apropriação singular da cultura universitária para completar todas as fases.

Em relação ao programa de tutoria em pares, os relatos descritos pela autora demonstram a importância dessa atividade ocorrer entre estudantes que se encontram em diferentes níveis da graduação. Esse aspecto torna a proposta mais horizontal, uma vez que as hierarquias estabelecidas dentro da sala de aula não se reproduzem no programa. Assim como relatado por Mancovsky (2017), trata-se de um ponto fundamental para o sucesso do Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico, uma vez que, na ausência de relações verticais, abre-se espaço para que outras relações possam ser construídas.

Observando mais diretamente o caso brasileiro, podemos identificar, de maneira alinhada com análises realizadas em outros países, que é preciso considerar diferentes dimensões relacionadas à permanência estudantil. Tais dimensões podem ser classificadas em: econômica (apoio financeiro, bolsas, auxílio transporte, alimentação, moradia etc.); acadêmica (apoio pedagógico, identificação de dificuldades acadêmicas dos estudantes e buscar respondê-las) e simbólica (pertencimento, não discriminação, acolhimento, respeito à diversidade). No que diz respeito a esta última dimensão, cabe trazer aqui a reflexão proposta por Santos (2009), ao demonstrar que permanecer simbolicamente também é um desafio a ser vencido pelos ingressantes. A autora compreende que a permanência material não é o único fator que contribui para a continuidade no curso, mas que também é necessário que ocorra a permanência simbólica. Assim, Santos (2009) define esse último como um processo no qual o estudante sente-se pertencente àquele novo espaço e adquire a cultura universitária, representada pelo conjunto de práticas, comportamentos e atitudes esperadas no ambiente acadêmico. Além

disso, destaca que, para estudantes negros e que são os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior, localizar seus pares, identificar-se com os demais universitários e ser reconhecido como parte do grupo são movimentos fundamentais para a permanência desses discentes.

Leite e Ribeiro (2017) discutem estratégias de apoio acadêmico a partir da experiência do Grupo de Atendimento Acadêmico ao Estudantes (GAEE) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na qual estagiários e/ou extensionistas auxiliam os ingressantes a partir da criação de um ambiente de acolhimento e da construção coletiva de estratégias para o enfrentamento de adversidades. As autoras demonstram que a socialização de sofrimentos relativos à adaptação e afiliação, bem como o desenvolvimento de estratégias para superar essas situações, ajudaram os participantes do GAEE. Apesar da proposta ser mais voltada para o aspecto do atendimento psicológico, algumas contribuições e conclusões assemelham-se à experiência do apoio pedagógico tal como desenvolvido no PMAP. As autoras concluem que a oferta dessa iniciativa na qual estudantes interagem com seus pares e agentes institucionais tende a promover a afiliação acadêmica de uma forma menos dolorosa e solitária.

Como veremos ao longo do capítulo, consideramos que a proposta desenvolvida pela Faculdade de Educação para o PMAP foi inovadora, pois reuniu aspectos tanto de acolhimento do ingressante como de formação e desenvolvimento de habilidades acadêmicas. O fato de serem estudantes como monitores tornou o ambiente mais horizontal, com trocas entre pares, e propício para o compartilhamento de dificuldades e de angústias que os estudantes sentem ao ingressarem no curso. Esta prática também contribuiu para a formação docente dos monitores, além de ter possibilitado, para os docentes envolvidos no projeto, a ampliação da reflexão sobre a contribuição de suas práticas para a permanência estudantil.

Dúvidas crônicas se convertem em um fator de abandono, assim, podemos interpretar que no caso das licenciaturas, não dominar habilidades de leitura, escrita e oralidade pode se tornar um fator de evasão (MANCOVSKY, 2017). Em uma visão mais geral, estudantes que não desenvolvem estratégias para organização, planejamento de estudos, mas sobretudo para a gestão do tempo, podem não ter um desempenho acadêmico tão eficaz, ocasionando sentimento de frustração e incapacidade perante as atribuições acadêmicas. Ações promovidas pontualmente pelas universidades para ingressantes nas primeiras semanas de aula, como eventos, palestras, rodas de conversa,

talvez não tenham o mesmo impacto que propostas de acompanhamento acadêmico aos discentes de maneira mais permanente, especialmente durante os primeiros meses de ingresso. Dessa forma, ter um programa institucional como o PMAP, com caráter de apoio pedagógico que atende às demandas ‘crônicas’ do curso de Pedagogia e demais licenciaturas traz grandes contribuições para a afiliação e, conseqüentemente, para a permanência estudantil.

Do ponto de vista da permanência estudantil, as dificuldades associadas a aspectos pedagógicos são fatores que podem influenciar o percurso dos estudantes universitários. Em pesquisa recente realizada junto a estudantes de universidades federais brasileiras, foi identificado que, depois das questões financeiras, as principais dificuldades dos estudantes dizem respeito a aspectos pedagógicos: “carga excessiva de trabalhos estudantis”, “falta de disciplina de estudo”, “relação professor(a)-estudante” e “dificuldades de aprendizado” (ANDIFES, 2016).

Da mesma forma, pesquisa realizada junto aos estudantes ingressantes do curso de Pedagogia da UFRJ em 2011 e 2012 apontou as dificuldades dos estudantes em relação à leitura dos textos para as aulas; dificuldade em expressar por escrito a formulação das próprias ideias; e dificuldades relacionadas à apresentação de trabalhos orais, tanto relacionadas a aspectos comportamentais, como timidez, quanto a questões relacionadas à forma de organização das ideias, dominando o conteúdo “sem se perder” (HONORATO & HERINGER, 2015; HERINGER, 2015).

Em seguida, passaremos a apresentar mais informações sobre as políticas de assistência e de permanência estudantil na UFRJ, com ênfase na caracterização das políticas mais recentes e na apresentação da experiência específica do PMAP, com resultados obtidos a partir do levantamento feito junto a um grupo de estudantes participantes deste programa.

### **Permanência e assistência estudantil na UFRJ**

Às vésperas de comemorar seu centésimo aniversário, a UFRJ conquistou alguns avanços em suas políticas de permanência e assistência estudantil. Ao longo de boa parte de sua história institucional, a UFRJ tinha propostas tímidas de apoio estudantil, pois não havia uma identificação direta por parte dos gestores de que aspectos relacionados a estas dificuldades de permanecer na instituição poderiam resultar em evasão acadêmica (MENEZES, 2012; MAGALHÃES, 2013).

Com o início das políticas de reserva de vagas em 2011, destaca-se a criação da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SuperEst) no mesmo ano<sup>5</sup>, vinculada ao gabinete do reitor, mas com pretensões de se transformar futuramente em uma pró-reitoria, o que só viria a ocorrer em 2018, como veremos mais adiante. Também em 2011 temos a criação da Bolsa de Acesso e Permanência, implementada a partir de 2012, destinada a todos os estudantes cotistas no seu ingresso, com vigência de 1 ano):

*Em seu documento de 'Apresentação' (SUPEREST, 2013a), é possível perceber a força da distribuição de bolsas sociais como ação mais evidente da UFRJ em termos de assistência ao estudante. Tendo como base o PNAES, a Superest registra a implementação do 'Programa de Auxílio ao Estudante', destinado à distribuição da Bolsa-Auxílio e Moradia. (...). Todas as modalidades de bolsa foram, a partir de 2012, acrescidas do Auxílio Transporte (HONORATO & HERINGER, 2015).*

Tratam-se, portanto, de modalidades de auxílio não vinculadas a atividades acadêmicas específicas, apenas ao perfil socioeconômico dos estudantes. Dessa forma, havia a possibilidade de combinar bolsa auxílio com bolsa acadêmica (iniciação científica, extensão, iniciação à docência, entre outras).

Após alguns anos de implementação destes programas, a UFRJ passou a enfrentar, principalmente a partir de 2016, dificuldades orçamentárias, incluindo a redução nos repasses do recurso para o PNAES, que levaram à inviabilidade orçamentária do formato adotado. Uma das principais dificuldades referia-se à Bolsa de Acesso e Permanência. Com a criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR-7/UFRJ) e a reformulação da política de assistência estudantil em 2018-2019, percebemos uma diversificação nas modalidades de apoio, inserindo dimensões não financeiras e não materiais com mais ênfase. A UFRJ começa a reconhecer o caráter multidimensional da permanência estudantil que não se restringe apenas aos auxílios financeiro, iniciando o apoio pedagógico como política institucional.

---

<sup>5</sup> Já em 2009 as discussões sobre as Políticas de Ações Afirmativas ocuparam boa parte das sessões do Conselho de Ensino de Graduação (CEG), que criou um GT- Assistência Estudantil, para um maior diálogo com a Divisão de Assistência ao Estudante (DAE), que até então era vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PR-1). A partir dos trabalhos deste GT, começou a se estruturar o que veio a ser a SuperEst em sua versão inicial, a partir de 2011.

## **A criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis - PR7/UFRJ**

O Conselho Universitário da UFRJ (Consuni) aprovou, em sessão especial realizada em 08 de março de 2018, a criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis – PR7, transferindo todas as atribuições da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SuperEst) para a nova pró-reitoria. Assim, a PR7 ficou responsável pela gestão da verba referente ao PNAES e dos recursos da UFRJ relacionados a alimentação, residências estudantis e aos transportes interno e intercampi. De acordo com o parecer conjunto das Comissões de Legislação e Normas, Ensino e Títulos e Desenvolvimento do Conselho Universitário (CONSUNI, 2017), a UFRJ era uma das cinco universidades federais que ainda não possuíam uma Pró-Reitoria de assuntos estudantis. Dessa forma:

*A criação da PR-7, além de ganhos de autonomia institucional, também representa um amadurecimento do debate sobre assistência estudantil na UFRJ. Podemos interpretar essa mudança como um avanço significativo para as políticas de permanência da UFRJ, por conta da maior autonomia que as Pró-Reitorias possuem institucionalmente. A estrutura da PR-7 divide-se nos seguintes setores: Divisão de Apoio ao Estudante, Divisão de Integração Pedagógica<sup>6</sup>, Divisão de Esporte, Cultura e Lazer, Divisão de Residência Estudantil e Divisão de Saúde Estudantil (CONSUNI, 2018).*

A PR-7 possui como seu princípio norteador, “garantir a permanência com qualidade das/os estudantes, a partir de vitórias que foram conquistadas através de décadas de lutas do ME (movimento estudantil)”, além de buscar ampliar sua atuação para além da assistência tendo como público alvo estudantes em situação de vulnerabilidade. De acordo com o *site* oficial da PR-7, as políticas estudantis devem garantir um “ambiente acessível e de acolhimento, participação, diversidade, debate, bem-estar e permanentemente em combate a todas as formas de violência e opressão”.

O Programa de Auxílio ao Estudante, anterior à PR-7, já não refletia mais a realidade do perfil discente da UFRJ, visto que foi formulado em 2008, data anterior à aprovação do PNAES, à inserção da Universidade no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e à implementação da Política de Ações Afirmativas (Lei nº 12.711/2012).

---

<sup>6</sup> De todas as Divisões, somente a Divisão de Integração Pedagógica não existia na versão original da SuperEst.

## **A nova política de assistência estudantil da UFRJ**

Após a criação da PR-7, o então vigente Programa de Auxílio ao Estudante passou por uma revisão, pois avaliou-se que ele não atendia mais ao perfil dos estudantes e nem contemplava as demandas atuais. Dessa forma, foi aprovada em 2019 a nova Política de Assistência Estudantil da UFRJ (UFRJ, 2019), tendo, entre os seus princípios:

*Art. 3º A Assistência Estudantil compreende as atividades continuadas destinadas a assegurar condições assistenciais comprometidas com a melhoria da vida acadêmica dos estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).*

*Art. 8º A Política de Assistência Estudantil tem como público prioritário estudantes com extrema vulnerabilidade econômica e social, conferindo ênfase a negros, indígenas, oriundos de populações tradicionais, com deficiência, transexuais, travestis e ingressantes por refúgio político.*

A Política de Assistência Estudantil é composta por 10 programas, entretanto, nem todos os programas possuem auxílio financeiro. São eles:

- I– Programa de Acolhimento em Saúde
- II– Programa de Alimentação
- III– Programa de Apoio a Estudantes Mães e Pais
- IV– Programa de Apoio Pedagógico
- V– Programa de Combate à Opressão e Violência
- VI– Programa de Esporte e Lazer
- VII– Programa de Incentivo à Cultura
- VIII– Programa de Moradia Estudantil
- IX– Programa de Transporte
- X– Programa de Atendimento a Situações Emergenciais

Embora aprovados em 2019, nem todos estes programas tiveram sua imediata implementação naquele ano. Entre março e setembro de 2019 apenas os programas II, III, IV, VIII e IX listados acima tiveram o lançamento de editais pela PR-7 a eles associados, com oferta total de 1.110 vagas, num volume bem abaixo do universo de estudantes da UFRJ.

Ao mesmo tempo, é possível avaliar que, ainda que não tenha sido plenamente implementada, a nova política de assistência estudantil da UFRJ deve ser valorizada como

um resultado do amadurecimento das discussões neste campo, passando a compreender a multidimensionalidade dos aspectos que permeiam a vida universitária. Dessa forma, o auxílio financeiro não é o único fator que evita o abandono e a evasão dos estudantes, mas outros aspectos como o apoio pedagógico e acadêmico possuem grande influência para a permanência estudantil.

A seguir iremos apresentar a experiência do Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico na Faculdade de Educação (FE) durante 2019 e analisar em que medida esta iniciativa, atendeu às especificidades e singularidades dos ingressantes dos cursos de licenciatura.

### **Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico (PMAP)**

Em paralelo ao programa de assistência estudantil da UFRJ, liderado até 2017 pela SuperEst e, a partir de 2018 pela PR7, outras instâncias institucionais também têm se dedicado a implementar iniciativas voltadas para o apoio aos estudantes, principalmente atividades acadêmicas e pedagógicas que sabemos ser também de extrema relevância para a permanência. Atividades como iniciação científica, monitoria e participação em projetos pesquisa e extensão têm sido valorizadas como forma de inserção dos estudantes na vida institucional, possibilitando um percurso acadêmico bem sucedido (ALMEIDA NETO, 2015; HONORATO & HERINGER, 2015).

Neste sentido, a Pró-Reitoria de Graduação (PR-1/UFRJ), responsável pelos cursos de graduação da UFRJ e pelas políticas acadêmicas, também tem um papel relevante na promoção de políticas de permanência, sendo responsável pela política para concessão de bolsas acadêmicas em várias modalidades<sup>7</sup>. Atualmente, a PR1 é responsável pela gestão das seguintes modalidades de bolsas:

- Programa de Educação Tutorial
- Programa de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural
- Programa de Iniciação à Docência
- Programa de Atividades Extracurriculares de Apoio a Laboratórios de Informática na Graduação
- Monitoria

---

<sup>7</sup> O Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFRJ é coordenado pela PR-2 (Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa).

- Apoio Pedagógico

Como informado no início deste texto, nosso objetivo aqui será esta última modalidade de bolsa, formalizada no Edital do Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico (PMAP), analisando a experiência específica de sua implementação na Faculdade de Educação. O edital do PMAP para toda a UFRJ é aprovado e divulgado anualmente pelo Conselho de Ensino de Graduação (CEG) da UFRJ<sup>8</sup>. O edital referente ao PMAP foca em oferecer suporte nos conteúdos de disciplinas básicas aos ingressantes, visando redução na evasão e na reprovação no início dos cursos.

Como podemos ver na Tabela 1, foram fornecidas apenas 100 bolsas para toda a universidade em 2019<sup>9</sup>, para um total de 57 mil estudantes de graduação (UFRJ, 2020). Em 2017, apenas 85 bolsas foram concedidas, frente a um total de 314 pedidos de diversas unidades. Em 2019, algumas unidades passaram a solicitar quantidades mais “realistas”, como é o caso da Escola de Música e Faculdade de Educação, que solicitaram 106 e 44 bolsas respectivamente em 2017, mas em 2019 solicitaram quantidades menores. Uma hipótese para esses casos, seria o desconhecimento das funções daquele edital para a unidade. Além disso, também podemos analisar que apenas 21 unidades que solicitaram bolsas tanto em 2017 quanto em 2019, num universo de dezenas de unidades responsáveis por 180 cursos presenciais.

---

<sup>8</sup> Foi possível localizar no website da PR-1 o primeiro edital referente ao programa divulgado em 2014. Não conseguimos localizar a resolução que criou o programa e, por essa razão não identificamos se houve outros editais em anos anteriores.

<sup>9</sup> Não tivemos acesso aos dados referentes aos pedidos das unidades em 2018, apenas o total de 100 bolsas que foram disponibilizadas.

**Tabela 1**  
**Relação de Unidades e bolsas PMAP solicitadas e concedidas – 2017 e 2019**

<b>Unidades</b>	<b>Vagas solicitadas para 2017</b>	<b>Bolsas concedidas em 2017</b>	<b>Vagas solicitadas para 2019</b>	<b>Bolsas concedidas em 2019</b>
Instituto de Física	12	11	16	11
Instituto de Matemática	10	9	10	9
Instituto de Química	10	10	10	10
Nanotecnologia	2	1	2	2
Escola de Música	106	1	7	1
Faculdade de Letras	1	1	13	2
Escola de Comunicação	1	1	2	1
Faculdade de Educação	44	4	10	6
Instituto de História	-	-	12	2
Faculdade de Direito	2	2	14	3
Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômica e Social	2	1	1	1
Escola de Educação Física e Desportos	6	1	8	6
Escola de Enfermagem Ana Nery	6	4	15	6
Instituto de Biofísica	5	2	5	2
Instituto de Bioquímica Médica	9	5	7	5
Instituto de Ciências Biomédicas	4	3	4	3
Instituto de Estudos em Saúde Coletiva	3	2	4	3
Escola Politécnica	9	0	8	2
Campus Macaé	65	21	69	17
NEAD - Núcleo de Educação à Distância	16	5	12	7
Faculdade de Farmácia	-	-	4	1
<b>Total</b>	<b>314</b>	<b>85</b>	<b>233</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PR-1.

### **O Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico (PMAP) na Faculdade de Educação**

A Faculdade de Educação já havia tido outras experiências com o edital de monitoria de apoio pedagógico em anos anteriores, tendo tido quatro bolsas em 2017 e seis bolsas em 2018. Não é objetivo deste trabalho analisar estas experiências anteriores do PMAP na Faculdade de Educação, pois foi apenas com o projeto de 2019 que pudemos observar uma proposta formativa inovadora, a ser analisada aqui. Cabe destacar que o edital da UFRJ apenas fornece o número de bolsas para os cursos que solicitam e deixa em aberto para que cada unidade desenvolva as suas ações com os bolsistas. Portanto, os

dados e análises aqui apresentados referem-se somente à experiência do PMAP na Faculdade de Educação da UFRJ em 2019.

O projeto construído por um grupo de professoras da Faculdade de Educação teve como objetivo trabalhar duas grandes áreas, o letramento acadêmico e a orientação formativa. Dentro do letramento acadêmico a proposta consistiu em abordar competências de leitura interpretativa, escrita acadêmica de fichamentos, resenhas, anotações de aula, normas ABNT e oralidade. Para a orientação formativa, a proposta foi a de trabalhar habilidades relacionadas ao planejamento e organização de estudos, inserção e acolhimento afetivo e formativo no espaço e na cultura universitária (PMAP, 2019).

No âmbito do letramento acadêmico, o foco foi o de familiarizar os estudantes das licenciaturas com seu objeto de estudo e trabalho, a linguagem. Dessa forma, o caminho escolhido seria os estudos dos diferentes gêneros textuais utilizados na universidade:

*Na teoria bakhtiniana, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de discurso que circulam em determinados ambientes sociais como meios de comunicação reconhecíveis aos integrantes desses ambientes, que organizam suas funções dentro deles através dos gêneros (PMAP, 2019).*

A proposta não era apenas instrumentalizar os estudantes, mas sim possibilitar que estes compreendessem, assimilassem e se apropriassem dos gêneros discursivos e textuais característicos do meio acadêmico. Os gêneros e os temas escolhidos foram a análise e leitura de textos acadêmicos, anotações de aula e de texto, mapa conceitual, fichamento, resumo, resenha, estudo dirigido, seminário, outros gêneros orais acadêmicos e normas da ABNT. Os principais autores estudados foram Angela Kleiman (2016), Luiz Antônio Marcuschi (2008), Marconi e Lakatos (2017) e Mikhail Bakhtin (1997).

Na outra grande área de atuação, a orientação formativa, compreendeu-se que, em primeiro lugar, o PMAP seria um espaço de acolhimento afetivo para os ingressantes nessa nova cultura universitária. Além de facilitação e orientação nos percursos formativos, a orientação formativa englobaria o planejamento da vida acadêmica e organização dos estudos, anotações de aula, procedimentos administrativos da universidade, conteúdos, temas comuns aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Foram contemplados os estudos de textos e os conteúdos específicos das disciplinas solicitadas pelos estudantes, orientações e esclarecimentos acerca do cotidiano

universitário, as siglas e sistemas próprios da UFRJ, como o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica, organização e funções particulares de cada Pró-Reitoria, Programas de Assistência e Permanência Estudantil, Projetos de Extensão e Pesquisa, Atividades Científico-Culturais, Currículo Lattes e bolsas acadêmicas. Os referenciais teóricos utilizados para tais atividades foram António Nóvoa (2017), Alain Coulon (2008) e Maria do Céu Roldão (2007). Nesse sentido, o calouro seria acolhido e iniciado de uma forma menos abrupta no ambiente universitário. Dessa forma, o estágio da separação (TINTO, 1988) ou tempo do estranhamento (COULON, 2008), não aconteceria de forma solitária, mas sim com um acompanhamento ao longo do primeiro semestre realizado por pares que já tinham vivenciado os mesmos inícios (MANCOVSKY, 2017).

A equipe responsável pelo projeto desenvolvido em 2019 era formada por cinco professoras da FE/UFRJ e sete monitores, sendo três bolsistas do curso de Letras, três bolsistas do curso de Pedagogia e uma monitora voluntária da Pedagogia. O programa foi oferecido semestralmente para estudantes com matrícula ativa de todas as licenciaturas, preferencialmente do 1º ao 5º período. Três turmas foram ofertadas, sendo duas no *campus* Praia Vermelha (uma no turno da manhã e outra no turno da tarde) e uma turma no *campus* Fundão. A seleção de monitores aconteceu em fevereiro de 2019 por meio de prova escrita e análise do Coeficiente de Rendimento, com vigência até o fim daquele mesmo ano.

Havia encontros semanais da equipe, alternando entre reuniões de planejamento dos planos de aula e do calendário do programa e encontros formativos, nos quais textos acadêmicos e outros materiais apresentados pelas docentes eram debatidos coletivamente. Além disso, eram compartilhados constantemente relatos e avaliações dos encontros com os estudantes, trazendo questões e inquietações sobre o fazer docente e sobre a própria vivência universitária, para que as professoras orientassem qual o melhor caminho a seguir. Esse ambiente não era apenas formativo para os monitores e professoras, mas também horizontal e democrático, permitindo que os monitores desenvolvessem diferentes habilidades e autonomia.

O primeiro semestre de 2019 se caracterizou pela alta demanda de trabalho para planejar, produzir e executar todos os planos de aula, além de avaliar e participar das reuniões de estudo. Por ser uma proposta inédita, todos os planejamentos semanais eram realizados pelos monitores de maneira contínua, sendo também responsáveis pela elaboração, criação de material como *slides*, dinâmicas etc.

Em 2019 a divulgação do programa aconteceu através de mensagem enviada por e-mail pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica para todas as licenciaturas, através do *website* e da página no Facebook da Faculdade de Educação, além de postagens em grupos de Facebook e WhatsApp dos cursos atendidos. É possível perceber (Tabela 2) que houve um aumento expressivo na procura do programa de um semestre para o outro. Apesar de quase 200 estudantes terem demonstrado interesse em participar das atividades, 74 se inscreveram, mas não aderiram ao curso. A hipótese levantada pela equipe na época era que no início do semestre os discentes se inscreveram em muitas atividades, porém os horários acabaram se sobrepondo com os das disciplinas e os estudantes perceberam que não conseguiriam se comprometer com a rotina prevista.

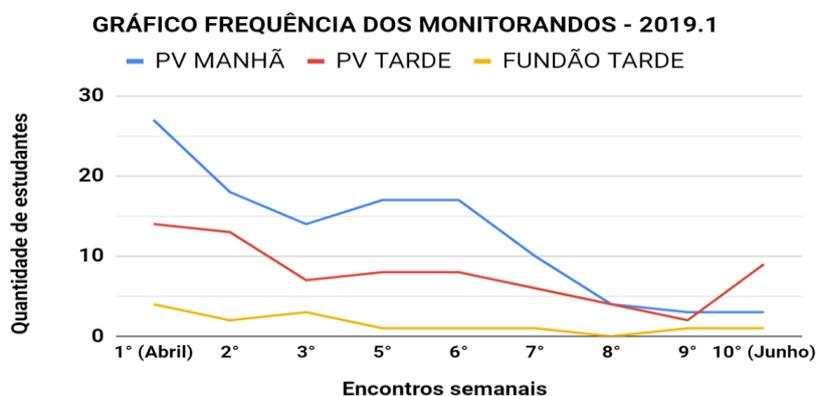
**Tabela 2**  
**Inscrições para o PMAP 2019 (FE/UFRJ)**

<b>Inscrições <i>on line</i> 2019</b>				
<b>Período letivo</b>	<b>Praia Vermelha Manhã</b>	<b>Fundão</b>	<b>Praia Vermelha Tarde</b>	<b>Total</b>
2019.1	42	16	27	<b>85</b>
2019.2	18	40	54	<b>112</b>
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>56</b>	<b>81</b>	<b>197</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PMAP 2019 (FE/UFRJ).

Como é possível observar, ao longo de 2019.1 ocorreram quedas de frequência em todas as turmas. As quedas coincidem com o meio do período, momento no qual há um maior acúmulo de tarefas e realização de avaliações (Gráfico 1).

**Gráfico 1: Frequência dos monitorandos PMAP- 2019.1**



Fonte: PMAP, 2019.

Movida pelas inquietudes sobre as razões que levaram os estudantes a faltarem tanto, a equipe realizou uma avaliação por escrito com os participantes ao final do primeiro semestre. Diversos estudantes informaram razões como a falta de tempo e a dificuldade de conciliar a vida cotidiana com rotina acadêmica. Nos depoimentos a seguir podemos ter algumas pistas dos motivos. Perguntados, ao final de 2019.1, sobre “Em sua opinião algo pode ter prejudicado seu desempenho?”, alguns estudantes declararam (PMAP, 2019):

*Sim, muitos trabalhos do curso e estágio que fizeram com que não tivesse me dedicado como gostaria ao programa (participante 2019.1, PMAP).*

*Ser final de período, ter acumulado muitas coisas (participante 2019.1, PMAP).*

*Sim, os outros trabalhos da faculdade, problemas com mudanças e as vezes me sentia desmotivada a fazer outros trabalhos (como ver vídeos longos e escrever) além dos que já tinha a obrigação pelo curso (participante 2019.1, PMAP).*

Após avaliação da equipe, tendo por base os estudantes que participaram e a frequência nas monitorias em 2019.1, foi decidido reorganizar a proposta pedagógica do programa, optando pelo formato das Sequências Didáticas (SD) divididas por blocos

temáticos, de forma a garantir que os conhecimentos básicos relacionados ao espaço da UFRJ e ao letramento acadêmico fossem apresentados logo nos primeiros encontros. Foi realizada a organização da proposta pedagógica, em que cada bloco possuía sua própria sequência didática, ou seja, várias aulas que tratavam do mesmo tema de forma contínua e não atividades pontuais.

Apresentamos a seguir uma síntese dos conteúdos abordados e da quantidade de encontros necessários (Quadro 1). Os blocos 0, 1 e 5 foram destinados à orientação formativa e os blocos 2, 3 e 4 ao letramento acadêmico, totalizando 16 encontros. É importante frisar que essa divisão não era rígida, ou seja, aspectos das duas áreas eram abordados de forma conjunta e relacional nas monitorias.

### Quadro 1

#### Sequências didáticas utilizadas no PMAP 2019 (FE/UFRJ)

Bloco temático		Nº de encontros
0	<b>Apresentação do Programa</b> (ementa e cronograma)	1
1	<b>Vida Universitária</b> (UFRJ, curso de pedagogia, Programas de Extensão, Grupos de Pesquisa, Atividades de horas complementares, sites da faculdade, SIGA, currículo)/ Anotações de Aula e Organização de Estudos (rotina e calendário)	3
2	<b>Leitura interpretativa de textos acadêmicos e gêneros acadêmicos</b> (resumo, fichamento e resenha)	5
3	<b>ABNT, formatação de trabalhos acadêmicos, plágio/Autoria, citação</b> (curtas e longas; direta e indireta)	2
4	<b>Oralidade/ Apresentação de Trabalhos/ Seminários</b>	3
5	<b>Assistência Estudantil, Lattes, Eventos Acadêmicos</b>	1
0	<b>Encerramento</b> (avaliação escrita e confraternização)	1

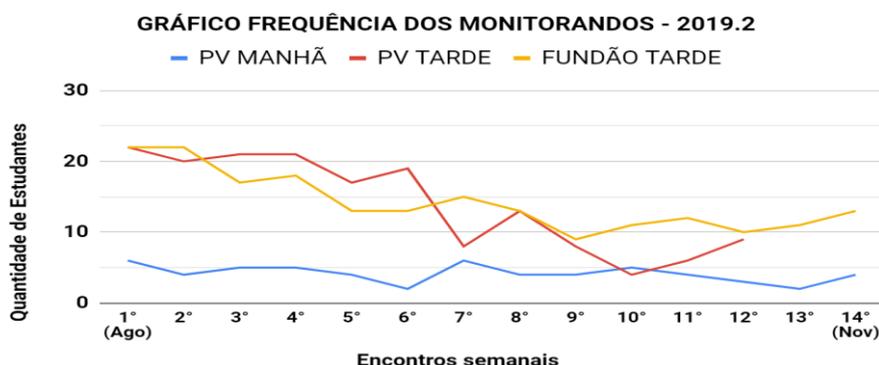
Fonte: PMAP 2019.

Após finalizar o planejamento das sequências didáticas construído coletivamente pelos docentes e monitores, o trabalho no segundo semestre de 2019 se desenvolveu de forma mais coesa. As escolhas pedagógicas realizadas, a produção do material e os

posicionamentos sobre como cada atividade seria desenvolvida possibilitaram desenvolver habilidades essenciais dos monitores como futuros docentes. Além disso, esse processo permitiu que os monitores se apropriassem dos planos de aula e incorporassem em suas preocupações e modo de atuar o objetivo central do programa, a permanência estudantil.

O Gráfico 2 mostra a mudança expressiva que ocorreu na frequência dos estudantes em 2019.2. Apesar das oscilações, 2019.2 teve uma constância maior na presença dos estudantes. As turmas PV manhã e Fundão-Tarde foram as que tiveram menores taxas de evasão, mantendo a frequência de boa parte dos estudantes até o final. Devido a feriados nas segundas-feiras, a turma PV tarde teve apenas 12 encontros.

**Gráfico 2: Frequência dos monitorandos PMAP - 2019.2**



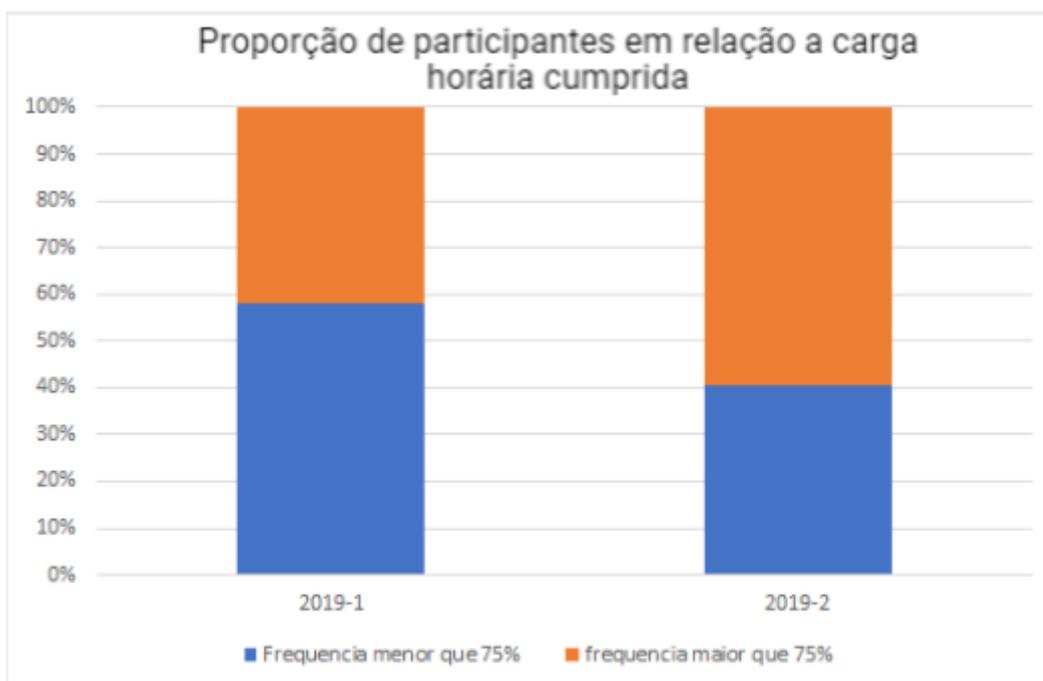
Fonte: PMAP, 2019.

O Gráfico 3 nos mostra que, de forma proporcional, uma quantidade maior de participantes cumpriu a carga horária mínima (75% de presença no período letivo) em 2019.2 do que no semestre anterior. A barra laranja representa a proporção de estudantes que atingiram a frequência em 75% ou mais de presença nas atividades do PMAP. A barra azul corresponde a proporção daqueles que frequentaram menos de 75% das atividades, não recebendo a certificação de horas complementares. Avaliamos que tanto a divulgação mais eficaz quanto a reestruturação pedagógica do programa contribuíram para ampliar a procura e para manter a regularidade dos estudantes nos encontros.

Ao ser realizada a avaliação junto à turma de 2019.2, foram incluídas algumas perguntas fechadas no questionário sobre a utilização dos conteúdos abordados nos

encontros na universidade e sobre o atendimento das expectativas, cujas respostas são apresentadas nos Gráficos 4 e 5 a seguir. Salientamos que as demandas discentes são o ponto de partida da construção das estratégias pedagógicas do PMAP. Além disso, quase 100% dos respondentes em 2019.2 tiveram suas expectativas quanto ao programa atendidas.

**Gráfico 3**  
**Frequência dos monitorandos PMAP - 2019.1 e 2019.2**



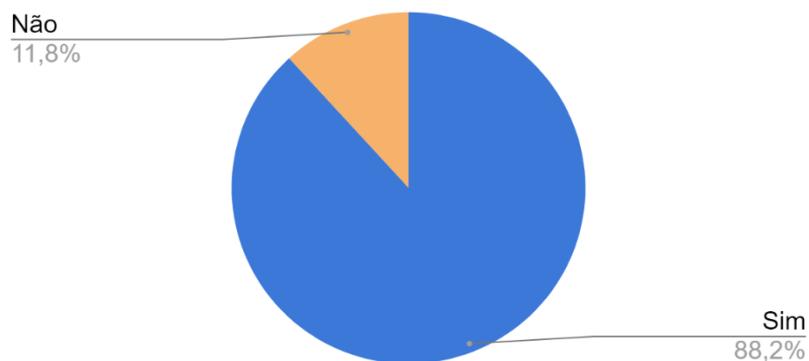
Fonte: PMAP, 2019. Elaboração própria.

**Gráfico 4**

**Utilização de conteúdos da Monitoria em alguma disciplina**

Você já utilizou algum conteúdo da Monitoria em alguma disciplina?

34 respostas



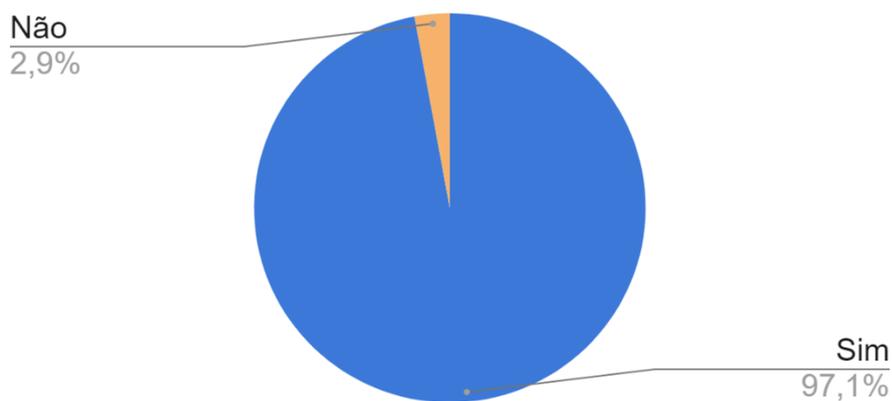
Fonte: PMAP, 2019.

**Gráfico 5**

**Atendimento às expectativas dos estudantes - 2019.2**

Suas expectativas quanto ao Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico foram atendidas?

34 respostas



Fonte: PMAP, 2019.

Outros relatos retirados dessas avaliações nos mostram a percepção positiva por parte dos participantes em relação ao acolhimento e compartilhamento de estratégias de

permanência. Além disso, demonstram a importância do programa em seus primeiros meses de entrada na vida universitária (PMAP, 2019):

*A explicação sempre clara das monitoras, o apoio que elas nos passam desde o primeiro encontro, apoio a continuar tanto na monitoria quanto na faculdade, o bom humor contagiante de todas elas e a sensação de acolhimento que elas emanam (Participante em 2019.1, PMAP)*

*Eu adorei a monitoria, super atingiu as minhas expectativas, tirou muitas dúvidas que tinha e recomendo para todos os graduandos principalmente para quem acabou de chegar na universidade (Participante em 2019.2, PMAP)*

*Eu considero o PMAP muito bom do jeito que está. Minhas expectativas foram muito atendidas e eu agradeço muito cada reflexão trazida para nós, monitorandos. Graças ao Programa, eu expandi meu senso crítico perante a minha posição como discente universitário. Os conteúdos ministrados, então, me auxiliaram muito durante o período e me acompanharão durante e depois da minha graduação (Participante em 2019.2, PMAP).*

Como já foi discutido, um dos fatores decisivos para o funcionamento do PMAP foi o caráter horizontal do atendimento em pares. Os monitores, estudantes assim como eles, que também passam pelas mesmas dores e angústias no processo de integração acadêmica e na aquisição do ofício do estudante, puderam utilizar suas vivências para orientá-los como ultrapassar as adversidades iniciais. Nos relatos a seguir, vemos a importância desse fator para aqueles que frequentaram o PMAP durante um semestre (PMAP, 2019):

*O programa de monitoria é uma excelente [proposta] pois, propõe ajudar os alunos em questões como: leitura e escrita, que são muito importantes para um bom desenvolvimento no curso um modo geral. Mas este programa, deste semestre, teve muito pouco tempo para ser desenvolvido e penso que este é um ponto que deva ser pensado para o próximo período. As monitoras são excelentes! Prestativas, seguras e tem bastante conhecimento sobre os conteúdos abordados além de se colocarem inteiramente a disposição inclusive fora da aula e nos fins de semana para auxiliarmos no que fosse necessário (Participante em 2019.1, PMAP)*

*A explicação sempre clara da monitora, o apoio que elas nos passam desde o primeiro encontro, apoio a continuar tanto na monitoria quanto na faculdade, o bom humor contagiante de todas elas e a sensação de acolhimento que elas emanam (Participante em 2019.1, PMAP)*

*O conteúdo foi excelente. Os monitores conseguiram dar um panorama muito bom sobre os assuntos escolhidos e conseguiram transmitir de forma clara os ensinamentos (Participante em 2019.2, PMAP)*

*Adorei a monitoria. As monitoras são muito atenciosas e compreensivas (Participante em 2019.2, PMAP)*

A permanência simbólica (SANTOS, 2009) também apareceu nos relatos dos estudantes, ressaltando, assim, o caráter de acolhimento que o PMAP também pode exercer (PMAP, 2019):

*Minha experiência foi melhor do que eu imaginei. Lembro de no início do período ter um sentimento de desistência do curso de pedagogia, é claro que a monitoria não foi a única que me fez mudar de ideia, mas foi uma delas. Obrigada! (Participante em 2019.2, PMAP)*

*Me senti muito aliviada, pois sem a monitoria eu estaria perdida neste mundo universitário. Me ajudou bastante e espero que continue para ajudar os próximos ingressantes (Participante em 2019.2, PMAP)*

*Eu adorei a monitora, super atingiu as minhas expectativas, tirou muitas dúvidas que tinha e recomendo para todos os graduandos principalmente pra quem acabou de chegar na universidade (Participante em 2019.2, PMAP)*

Nesse sentido, é possível concluir que o PMAP contribuiu para a permanência estudantil, tanto dos participantes como dos monitores pois desenvolveu uma maior integração acadêmica por parte dos mesmos (TINTO, 1975). A proposta dos encontros serem realizados por graduandos, permitiu a criação de um ambiente seguro, horizontal e acolhedor para os ingressantes. Muitos encontraram não apenas um espaço para a construção dos conhecimentos sobre letramento acadêmico e orientação formativa, mas também uma rede de apoio e de compartilhamento dos anseios sobre essa nova jornada.

## **Discussão**

A experiência do PMAP dialoga com alguns aspectos analíticos que apresentamos anteriormente neste texto. Vamos explorar brevemente alguns destes aspectos a seguir, buscando articulá-los com contribuições de autores mobilizados em nossa discussão teórica.

Em primeiro lugar, o PMAP ilustra uma experiência de política de permanência estudantil direcionada ao aspecto acadêmico e pedagógico que vai muito além da dimensão estritamente econômica viabilizada pelas ações de assistência estudantil. A literatura nacional e internacional tem trazido numerosos exemplos e evidências de que a permanência está associada a diferentes fatores, incluindo desempenho acadêmico e diferentes mecanismos que as instituições de educação superior podem desenvolver para apoiar os estudantes neste percurso. Retomamos aqui as reflexões de Tinto sobre o tema:

“a condição mais importante para estimular a permanência dos estudantes é o aprendizado. Estudantes que aprendem são estudantes que permanecem” (TINTO, 1999, p.2).

Ao analisar o PMAP, chamamos a atenção para a importância de ser um programa que foi desenvolvido tendo por base a convivência e o aprendizado entre pares, característica comumente vista como um dos principais aspectos associados a programas bem sucedidos de apoio pedagógico. Os estudantes participantes do programa valorizaram em seus depoimentos o caráter horizontal do mesmo e a facilidade de comunicação com os monitores. Segundo Tinto, este aspecto é facilitador da chamada integração social do indivíduo, incluindo tanto a oportunidade de aprender juntos quanto a possibilidade de interação social em diferentes espaços na instituição (TINTO, 1999, p. 2).

Ao analisarmos o PMAP, um outro aspecto que dialoga com Tinto diz respeito ao fato de ele possuir dois componentes principais: a perspectiva do acolhimento, através da orientação formativa e a dimensão do letramento acadêmico, ambas abordadas de forma conjunta e relacional, como descrito anteriormente.

Neste sentido, trazemos aqui as reflexões de Ella Kahu que tem se dedicado a análises sobre o conceito de **engajamento estudantil** (*student engagement*) como fator de sucesso acadêmico. A ideia do engajamento estudantil consiste numa atitude de envolvimento e compromisso do aluno com seu desenvolvimento como estudante, implicando também num compromisso da instituição em viabilizar os melhores meios para que este pleno engajamento aconteça (KAHU, 2013).

Trata-se, portanto, de identificar e analisar em que medida estudantes que vivenciam de forma mais ampla este engajamento estudantil podem atravessar de maneira mais suave e com menos percalços seu curso de graduação. As ações do PMAP voltadas para orientação formativa e o acolhimento possibilitam que o estudante se sinta parte de uma **comunidade de aprendizado** (*learning community*), o que, na visão de Kahu (2013), contribui de forma expressiva para o engajamento estudantil e a permanência. Nas palavras de Kahu (2013):

*Não há dúvida sobre a importância dos professores e da prática pedagógica para o engajamento estudantil, com inúmeros estudos demonstrando esta relação (Pascarella and Terenzini 2005). Ao mesmo tempo, a relação com técnicos é considerada crucial para a situação de aprendizado (Smith 2007), e sentir-se parte de uma comunidade de aprendizado também influencia*

*positivamente o engajamento estudantil (Lear, Ansorge, and Steckelberg 2010; Zhao and Kuh 2004) (KAHU, 2013, p. 767)<sup>1</sup>.*

Como programa destinado aos ingressantes do curso de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFRJ, o PMAP promove uma ação voltada para ampliar a permanência e o engajamento de estudantes que vivem um momento crucial em suas trajetórias: o início de sua vida universitária, tradicionalmente visto como um momento de alto risco de evasão e abandono (TINTO, 1975; MANCOVSKY, 2017).

Podemos observar que o PMAP busca cumprir e, a partir de nossa breve análise, é bem sucedido na iniciativa de promover estratégias “para aquisição de habilidades, disposições e normas necessárias para o crescimento e o aprendizado ao longo dos anos de vida universitária”, como sugerido por Tinto em um trabalho em que apresenta recomendações para o primeiro ano do ensino superior (TINTO, 1999, p.5). Segundo o autor, “nenhum estudante deveria poder atravessar o primeiro ano do curso sozinho, desconectado de outros ‘aprendizes’ na universidade (...). Todos os estudantes deveriam vivenciar algum tipo de aprendizado compartilhado no seu primeiro ano de curso” (TINTO, 1999, p.5).

Esta reflexão nos permite pensar que os aprendizados e experiências vividos no primeiro ano de curso têm repercussões para toda a trajetória do estudante. Desta maneira Tinto nos aponta que os programas de permanência mais bem sucedidos frequentemente têm caráter longitudinal; se iniciam no ingresso dos estudantes e têm desdobramentos ao longo de todo o curso, envolvendo diferentes atores institucionais (TINTO, 1982, p.14).

## **Conclusões**

A experiência do PMAP exemplifica uma prática que tem se expandido nas instituições públicas de educação superior brasileiras nos últimos anos, voltada para a adoção de mecanismos de apoio acadêmico e pedagógico aos estudantes, principalmente os ingressantes, com vistas à ampliação da sua permanência e (ao) sucesso no seu percurso acadêmico.

Observamos que a forma como o programa foi concebido, de maneira participativa e partir de amplo conhecimento dos estudantes que seriam potencialmente

---

<sup>1</sup> Este e os demais trechos de Kahu (2013) citados no artigo foram traduzidos livremente pelas autoras, a partir do original em Língua Inglesa.

beneficiados, possibilitou resultados positivos observados através dos depoimentos de participantes e do aumento da frequência no PMAP após a sua reformulação.

Desta forma, acreditamos que o PMAP contribuiu para afiliação e permanência dos estudantes na universidade, apresentando-se como um modelo inovador de prática pedagógica elaborado pela Faculdade de Educação/UFRJ. Esta característica de um programa que foi desenvolvido e procurou atender a características “locais”, isto é, de uma unidade específica da UFRJ, nos parece ter contribuído para seu sucesso. O PMAP foi pensado por pessoas que estão dentro do cotidiano da unidade, que conhecem os alunos e seus problemas e podem se perguntar: o que está faltando? O que é possível e necessário complementar? Além disso, cabe destacar que as docentes que se envolveram mais diretamente na formulação do PMAP ocupavam posições estratégicas dentro da Faculdade de Educação, atuando em espaços de formação e escuta constantes dos estudantes ingressantes.

O desafio que se coloca para o futuro próximo é o de ampliar experiências e programas deste tipo, através do intercâmbio de informações entre diferentes cursos e unidades da instituição e também com a participação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR-7), da Pró-Reitoria de Graduação (PR-1), entre outras instâncias, a fim de que estas iniciativas possam ser adaptadas e utilizadas no conjunto do UFRJ.

Voltando à reflexão proposta por Tinto, podemos nos perguntar, assim como ele: “Como o primeiro ano de curso pode ser estruturado para promover o melhor aprendizado pelos alunos tanto naquele momento quanto futuramente?” (TINTO, 1999, p. 5). O desafio é observar as especificidades das políticas de permanência dentro de cada área e curso e, ao mesmo tempo, reconhecer que as mesmas podem ser compartilhadas, a fim de gerar aprendizados institucionais que repercutam para a ampliação da permanência em toda a universidade.

Trata-se de promover ações que expressem um efetivo **engajamento institucional** da UFRJ na ampliação da permanência, também do ponto de vista pedagógico e acadêmico. Reunir o que está disperso em diferentes iniciativas “locais” (de cursos), que muitas vezes ocorrem sem coordenação institucional. É preciso conhecer o que está sendo feito e ampliar seu alcance.

Kahu (2013) nos lembra que “há vários caminhos para ampliar o engajamento estudantil, e esta responsabilidade recai sobre diferentes atores: o estudante, o docente, a instituição, o governo” (KAHU, 2013, p. 769).

A responsabilidade institucional inclui também mudanças na percepção dos docentes sobre os estudantes, convertendo-se para eles também num aspecto formativo (MANCOVSKY, 2017). Não é o aluno sozinho que vai engajar-se, é necessário um arcabouço institucional que procure responder a estas necessidades.

Trata-se, sem dúvida, de uma estratégia de longo prazo, que implicará no envolvimento de vários atores institucionais em diferentes níveis. Concluímos com uma reflexão de Tinto que ilustra esta aspiração: “Frequentemente, os programas de promoção da permanência bem sucedidos se tornam oportunidades para auto renovação institucional, um resultado que, no longo prazo, pode ser muito mais positivo para o bem estar da instituição do que a simples redução dos índices de evasão” (TINTO, 1982, p.14). Esperamos que nossos aprendizados institucionais sobre apoio pedagógico e acadêmico contribuam para a realização destas expectativas.

## Referências

ALMEIDA NETO, Manoel de. **Novos atores no Ensino Superior Brasileiro: impactos do perfil socioeconômico e das condições pós-ingresso sobre o fluxo escolar e inserção profissional de estudantes de Ciências Sociais de uma instituição privada.** Tese – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras.** Uberlândia, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Decreto 7234. Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil e dá outras providências. Casa Civil. Brasília: julho de 2010. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm#:~:text=DECRETA%3A,na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20p%C3%BAblica%20federal.&text=IV%20%2D%20contribuir%20para%20a%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20inclus%C3%A3o%20social%20pela%20educa%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm#:~:text=DECRETA%3A,na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20p%C3%BAblica%20federal.&text=IV%20%2D%20contribuir%20para%20a%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20inclus%C3%A3o%20social%20pela%20educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 23 out. 2020.

CONSUNI (CONSELHO UNIVERSITÁRIO/UFRJ). Análise da transformação da Superest em PR7 – Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (Parecer conjunto), 2017. Disponível em: [https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2018/03/item\\_unico\\_-\\_parecer\\_conjunto\\_cd-cln-cet\\_-\\_criacao\\_da\\_pr-7.pdf](https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2018/03/item_unico_-_parecer_conjunto_cd-cln-cet_-_criacao_da_pr-7.pdf) Acesso em: 08 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução Nº 02/2019 (criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis), 2018. Disponível em: <https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2019/03/resolucao-politicas-estudantis-ufrj.pdf> Acesso em: 25 set. 2019.

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

DIAS, Carlos Eduardo S. B. Massificação do ES no Brasil e em Portugal: os serviços de apoio aos estudantes como respostas institucionais para o sucesso acadêmico. *In:* 19º Congresso Brasileiro de Sociologia. Florianópolis: SBS. 2019

HERINGER, Rosana. “Organizando o pensamento”: desafios da rotina acadêmica num curso de Pedagogia. *In:* SANTOS, G.; SAMPAIO, S.; CARVALHO, A. (Orgs.). **Observatório da Vida Estudantil:** avaliação e qualidade no ensino superior, formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, p. 231-248, 2015.

HONORATO, Gabriela & HERINGER, Rosana (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior:** uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, 2015.

KAHU, Ella R. Framing student engagement in higher education. **Studies in Higher Education**, 38:5, p.758-773, 2013. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KLITZKE, Melina K. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ?** Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

LEITE, Rita; RIBEIRO, Rita. O grupo de apoio ao estudante que ingressa na universidade federal do Recôncavo da Bahia. *In:* SANTOS, G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. (Orgs.). **Observatório da vida estudantil:** dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas. Salvador: Edufba, 2017.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. **Assistência Estudantil e o seu papel na Permanência dos Estudantes de Graduação:** a Experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Serviço Social). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

MANCOVSKY, Viviana. A relação do professor universitário com o saber e uma possível “PEDAGOGIA DOS INÍCIOS”: como acompanhar as aprendizagens do estudante de primeiro ano? *In:* SANTOS, G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, Sônia (Orgs.). **Observatório da vida estudantil:** dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas. Salvador: Edufba, 2017.

MARCONI, M. de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**, p. 146-224. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MENEZES, Simone Cazarin de. **Assistência estudantil na Educação Superior Pública:** o Programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUC/Rio. Rio de Janeiro: PUC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da permanência:** as trajetórias improváveis de estudantes cotistas nos cursos de Direito, Engenharia de Produção e Medicina da UFRJ. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUC/Rio. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-111, out/dez, 2017.

PR7 - PRÓ-REITORIA DE POLÍTICAS ESTUDANTIS. **EDITAL DE SELEÇÃO Nº 599 PROGRAMA DE AUXÍLIOS 2019-2.** Disponível em: [https://politicasestudantis.ufrj.br/images/Assistencia\\_estudantil/2019.2/Programa\\_de\\_auxilios\\_-\\_Edital\\_de\\_Selecao\\_2019-2.pdf](https://politicasestudantis.ufrj.br/images/Assistencia_estudantil/2019.2/Programa_de_auxilios_-_Edital_de_Selecao_2019-2.pdf) Acesso em: 30 set. 2019.

PMAP (Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico). **Relatório de Atividades.** Faculdade de Educação/ UFRJ, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 4 jan./abr. 2007.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215f. Tese. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Washington. **Review of Educational Research** v. 45, n. 1, p.89-125, 1975.

TINTO, Vincent. Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. **The Journal of Higher Education**, n.59, v.4, p.438-455, 1988.

TINTO, Vincent. Taking retention seriously: rethinking the first year of college. **NACADA Journal**. v.19, n.2, p.5-9, 1999.

TINTO, Vincent. Limits on theory and practice of student attrition. **Journal of Higher Education**, v.3, n.6, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Pró-Reitoria de Políticas Estudantis apresenta plano de trabalho.** Disponível em: [https://ufrj.br/noticia/2019/09/24/pro-reitoria-de-politicas-estudantis-apresenta-plano-de-trabalho?fbclid=IwAR0IB9k\\_wJKDie4Qn6hAGTRH6SVHkYHFVcELcLKcGgRINvoHQxTtxreqXe0](https://ufrj.br/noticia/2019/09/24/pro-reitoria-de-politicas-estudantis-apresenta-plano-de-trabalho?fbclid=IwAR0IB9k_wJKDie4Qn6hAGTRH6SVHkYHFVcELcLKcGgRINvoHQxTtxreqXe0) Acesso em: 30 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **UFRJ em 2020.** Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2020/07/02/pesquisa-revela-percentual-de-estudantes-com-acesso-internet> Acesso em: 08 jul. de 2020.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In:

CARMO, G. (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, p. 175-198, 2016.

VARGAS, Hustana. & HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos analíticos de políticas educativas / Education policy analysis archives**, 25, p. 72-108, 2017.

# **A construção de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior: uma análise da agência institucional**

**Eduardo Henrique Narciso Borges**

## **Introdução**

O Brasil é marcado por desigualdades sociais e educacionais. O acesso às escolas de melhor qualidade, em geral privadas, é diretamente associado à renda das famílias, enquanto o setor público tende, com algumas exceções, a acolher os estudantes de menor renda e a oferecer ensino considerado de menor qualidade. Dados<sup>1</sup> do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) permitem observar as diferenças entre os dois setores, ainda que existam críticas quanto aos critérios de avaliação, como as apontadas pelo trabalho de Rosistolato *et. al.* (2018). A desigualdade persiste na educação superior e esta, em parte, é reflexo de problemas de aprendizado observados na etapa anterior (ZAGO, 2006; TEIXEIRA, 2011).

O Sistema de Ensino Superior (SES) brasileiro é heterogêneo e diversificado (vários tipos institucionais e cursos). Também há grande variação de resultados e diferente do que ocorre na educação básica o setor público apresenta maior porcentagem de instituições que possuem cursos avaliados com os maiores conceitos (4 e 5) pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O quadro abaixo indica a porcentagem de cursos avaliados em cada faixa de conceitos. As instituições privadas reúnem pouco mais de dois terços das matrículas no país (INEP, 2019), mas respondem por apenas 20,9% dos cursos superiores com notas 4 e 5 no ENADE.

---

<sup>1</sup> Ver mais em <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 02 jan. 2020.

**Quadro 1**  
**Conceito ENADE - Avaliação dos cursos superiores por rede de ensino**  
**(BRASIL, 2018)**

Rede de ensino	Conceito 1	Conceito 2	Conceito 3	Conceito 4	Conceito 5
Pública	4,1%	15,1%	27,7%	32,8%	20,3%
Privada/Especial	3,6%	27,6%	47,9%	17,6%	3,3%

Fonte: INEP/MEC, 2019.

O objetivo deste trabalho é discutir o processo de implementação de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico e em que medida estas ações poderiam contribuir para a redução de desigualdades na educação superior e para a redução dos índices de evasão discente. Para isso enfatizamos a ação dos agentes institucionais (burocracia universitária) a partir de uma abordagem multidisciplinar que reúne as discussões da Sociologia, Ciência Política e Políticas Públicas.

O aumento do número de matrículas na educação superior ocorre desde a década de 1960 e teve forte impulso nas últimas duas décadas. Segundo o Censo da Educação Superior (CES) o Brasil possuía 8.450.755 matrículas em 2018, sendo que 75,4% deste total se encontrava no setor privado, o que indica a necessidade de expandir esta discussão além dos limites do setor público em futuros trabalhos. A produção científica sobre acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico ainda é incipiente (NEVES *et. al.*, 2018) e quando voltamos o olhar para o setor privado a ausência se acentua mais já que a maior parte da bibliografia sobre expansão, democratização, acesso e permanência tende a focar no setor público de educação superior<sup>2</sup> (ALMEIDA, 2009; 2014; MACHADO, 2010; D'ÁVILA *et. al.*, 2011; NASCIMENTO, 2012; MORAIS, 2013; HONORATO, 2015). Além disso, a literatura indica que existe maior dificuldade para obtenção de dados e para conseguir participação de gestores privados em pesquisas acadêmicas (FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016).

O crescimento do número de vagas e matrículas é importante. Porém, isso não é um indicativo de democratização do sistema de educação superior (DUBET, 2015). Em termos de cobertura nosso sistema ainda é elitizado. A participação de estudantes do quintil de menor renda no Brasil é pequena comparada a outros países sul-americanos (VARGAS; HERINGER, 2017). Enquanto que nos anos de 2013 e 2014, Chile e

---

<sup>2</sup> Pesquisas em sua maioria também realizadas em IES públicas. Esta é uma questão importante de pesquisa no campo das desigualdades educacionais.

Argentina apresentavam respectivamente 27,6% e 21,6% de estudantes pertencentes ao quintil de menor renda em instituições de educação superior esta taxa era de 5,4% no Brasil. Além do acesso é necessário analisar os cursos frequentados e as oportunidades que de fato se abrem aos estudantes no interior do sistema bem como as chances que estes possuem para concluir o curso superior e conseguirem empregos no campo em que se formaram. Isso também indica a importância do aprofundamento da discussão sobre o acompanhamento de egressos da educação superior (BORGES; HONORATO, 2020).

Dados do relatório “*Education at a Glance 2019*” produzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicam que apenas 18% dos brasileiros entre 25 e 64 anos de idade possuem diploma de educação superior, ante 36% da Argentina, 25% do Chile e 23% da Colômbia. Entre a população jovem (25 a 34 anos) esta taxa é de 21%, o que representa aumento de dez pontos percentuais em relação a 2008. Apenas 33% concluem os cursos no prazo adequado de integralização, enquanto a média da OCDE é 39%. Quando se consideram aqueles que concluem com três anos de acréscimo este índice aumenta para 50%.

Nossa discussão se ampara majoritariamente em revisão da literatura sobre o tema buscando preencher lacunas teóricas decorrentes da ênfase reduzida que as pesquisas têm dado às visões e ações dos agentes institucionais que de fato moldam as políticas e definem seus rumos (BALL; BOWE, 1992). Busca-se analisar a relação existente entre meios e fins e as questões relativas à gestão educacional, que ultrapassam o voluntarismo da noção de “vontade política”.

A primeira seção busca introduzir a discussão sobre a relação entre os agentes institucionais e a implementação de políticas públicas nas IES e indicar as contribuições essenciais da Ciência Política e das Políticas Públicas para a compreensão das questões que envolvem o cumprimento das exigências legais e fazer com que as ações de acompanhamento e apoio possam ser concretizadas. Outra contribuição importante, a Sociologia da Experiência de François Dubet (2010), aponta a dificuldade de elaboração de modelos rígidos de análise da ação dos indivíduos, já que estes são igualmente multifacetados.

É importante analisar o papel central que os agentes institucionais exercem para que as políticas públicas sejam implementadas. A multiplicidade das ações e personalidade dos atores, suas motivações e visões de mundo influenciam na forma como desenvolvem as ações e são centrais para o fracasso ou sucesso (ainda que não sejam os únicos responsáveis pelos resultados alcançados). Em geral estes atores são pouco

analisados nas pesquisas sobre desigualdades na educação superior, já que estas tendem a privilegiar as percepções dos discentes. Assim, a análise desenvolvida neste trabalho busca discutir a complexidade da vida e relações sociais no interior das instituições.

A segunda seção busca traçar um breve panorama do arcabouço legal que fundamenta as políticas de acompanhamento e apoio desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), compreendendo as políticas públicas como programas elaborados pelo Estado cuja execução fica a cargo de seus agentes nos ministérios, autarquias, empresas estatais e de economia mista.

A terceira seção se dedica ao cotidiano das IES e às relações entre discentes e agentes institucionais. Retoma uma discussão extensa na literatura sobre o papel da burocracia universitária na oferta de informações e apoio nas necessidades. Além disso, discute o impacto que a inserção nas atividades de pesquisa e inserção exerce no que diz respeito à permanência reforçando o papel das políticas de acompanhamento e apoio no acesso a essas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

### **Revisão teórica: os agentes e a implementação de políticas de apoio**

A análise desenvolvida busca contribuir para o preenchimento de algumas lacunas na literatura sobre o papel das instituições na construção das normas para atendimento aos discentes no ensino superior. Grande parte da literatura tende a destacar as trajetórias e discursos discentes, conferindo à ação institucional posição de pano de fundo quando, na verdade, a ação institucional é central como meio de cumprimento da legislação e operacionalização de conceitos e regras normativas que nem sempre se adequam a todas as realidades vivenciadas nos ambientes (LOPES, 2017) de cada instituição.

Este trabalho dialoga com conceitos da Sociologia da Educação, Ciência Política e Políticas Públicas para destacar a multidimensionalidade das organizações e os diversos elementos que contribuem para suas estratégias de gestão e funcionamento: leis, normas e estatutos internos, financiamento (de diversos tipos), atuação dos agentes (funcionários técnicos, professores e demais prestadores de serviços), especificidades regionais (SACCARO *et. al.*, 2016), diálogos com o corpo discente (TOMELIN *et. al.*, 2018), dentre outros fatores sociais relevantes.

A Sociologia da Experiência de François Dubet (2010) é especialmente importante ao destacar a dificuldade teórica e metodológica para definir modelos rígidos e chaves de interpretação universais que expliquem fenômenos sociais. Em nosso caso, a

dispersão territorial das instituições bem como as especificidades de cada uma implicaria em diferenças na definição de prioridades e na implementação das políticas públicas definidas pela legislação federal e pelo Ministério da Educação (MEC) em Brasília.

Em geral, poucos agentes investidos em cargos públicos possuem imensa responsabilidade pela execução das políticas em cada organismo governamental (GIDDENS, 1989). O próprio sucesso da política pública dependeria da capacidade dos agentes lidarem com as contingências que se apresentam, tendo em vista os meios e recursos que possuem à disposição para atuarem (MARTÍN JAIME *et. al.*, 2013). A partir da retomada da discussão sobre os conceitos funcionalistas da Sociologia clássica, do individualismo metodológico de Max Weber (WEBER, 1999) e da discussão sobre os tipos ideais, Dubet (2010) indica que os agentes não são monolíticos, ou seja, não existe um único papel social e uma visão de mundo associada a cada “tipo” individual. Os agentes são multifacetados e operam diversas lógicas de sociabilidade formando suas identidades sociais.

Como já indicado por Schnapper (2015) e Weber (2016) o tipo ideal segundo o qual determinado fenômeno ocorreria não é encontrado *in natura* durante a pesquisa de campo. Porém, tipos ideais são úteis como referenciais metodológicos sob os quais pesquisadores desenvolvem suas discussões reforçando o papel da Sociologia como ciência, cuja neutralidade axiológica seria garantida pela metodologia científica da análise.

O que ocorre na vida social é que diversas questões se interseccionam configurando as condições nas quais os indivíduos atuam. Isto inspira os chamados estudos interseccionais (MEDEIROS, 2019) que ganharam proeminência nos estudos sociológicos nas décadas de 1960 e 1970. Estes buscam criticar perspectivas dicotômicas ao relacionar diversas dimensões que dizem respeito aos objetos das pesquisas, sendo assim uma análise com olhar macrosociológico interligando elementos históricos, sociais, culturais e econômicos. Reconhece-se a agência do indivíduo, mas esta não seria plenamente livre já que seria influenciada por elementos que estão além de sua esfera de escolha ou liberdade de atuação (economia, leis, normas, relações familiares, dentre outras).

Outra abordagem possível é a de Boudon (2016) que enfatiza razão e escolhas individuais, além da “autorregulação” do mercado. Essa perspectiva é mais presente nos

estudos em Economia, representada por autores como John Hayek<sup>3</sup> e Ludwig Von Mises<sup>4</sup>. Apontam que os problemas sociais são resultados e acúmulos de decisões individuais (muitas não planejadas nem esperadas). Esta abordagem é menos frequente no debate sociológico, pois conferiria excessiva ênfase ao papel do mercado e relativizaria o impacto das desigualdades sociais e lógicas sociais de construção e reprodução das mesmas, explicando-as como fruto de más decisões individuais ou como ausência de “mérito” individual ocultando o impacto de fatores históricos e sociais que constroem a desigualdade e a estratificação social (TUMIN, 1970).

Spínola e Ollaik (2019) destacam a pouca quantidade de pesquisas sobre implementação de políticas públicas realizadas no Brasil e a importância da escolha dos instrumentos governamentais para o sucesso ou fracasso das atividades que propõem. Ainda que os agentes envolvidos na formulação da agenda e planejamento estratégico possuam capacitação adequada para a tarefa nem sempre os resultados esperados se concretizam e ainda há a possibilidade de ocorrerem efeitos inesperados relacionados à ação desenvolvida como, por exemplo, aumento das desigualdades escolares observáveis ao invés de redução. A complexidade das relações sociais impõe a necessidade de um estabelecimento cuidadoso dos instrumentos que serão mobilizados. Nesse contexto a atuação dos agentes institucionais e das autoridades governamentais é central. Os autores propõem duas vertentes de análise:

1) **Top down:** as instituições moldam o comportamento dos atores, gerando resultados segundo incentivos e restrições ou objetivos e metas descritos pela norma. Parte-se da interpretação de que a estrutura legal criada irá definir o comportamento dos que estão submetidos a ela. Sendo assim, o foco da abordagem é a *norma*, a formalidade. Sucesso ou falha estariam na *forma* que se deu à política. Quanto menores as interpretações ou discricionariedade dos agentes, melhor. O grande problema desta abordagem é a rigidez que imprime à execução das ações que dificultaria a tomada de decisões visando adaptação a situações-problema específicas não previstas pelo legislador ou *policy maker*. No caso das políticas de acompanhamento e apoio pedagógico

---

<sup>3</sup> Economista e filósofo austríaco, defensor do liberalismo clássico. ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1974.

<sup>4</sup> Economista teórico austríaco, defensor da liberdade econômica como critério para liberdade individual conhecido pelo estudo dedutivo das ações humanas.

desconsideraria a heterogeneidade existente entre os diversos estados da Federação e mesmo entre campi distintos de uma mesma instituição de ensino.

2) **Bottom-up:** esta vertente confere maior ênfase às práticas e participação dos atores. Parte da ideia de que as políticas mudam durante a execução de acordo com as relações sociais e percepções dos indivíduos. É preciso destacar que nesta vertente o risco da influência de percepções subjetivas dos agentes como preconceitos e questões pessoais pode atrapalhar a implementação das políticas.

O que as duas vertentes compartilham é a centralidade dos indivíduos que compõem a burocracia (WEBER, 1971) institucional. Ainda que estes não possuam poder para definir o orçamento que terão à disposição e estarem sujeitos à regulamentação superior. Assim, a partir de uma análise político institucional, é possível analisar como as IES e seus agentes burocráticos constroem as ações de acompanhamento acadêmico na medida em que suas decisões definem como os alunos serão contemplados: se as políticas se concentrarão na linha assistencial na forma de bolsas de auxílio financeiro<sup>5</sup> ou se serão oferecidas atividades de orientação acadêmica, reforço escolar, fomento à participação em pesquisa e extensão, dentre outras atividades que possam de alguma forma contribuir com a permanência e conclusão dos cursos, que é o objetivo principal das ações analisadas.

## **Normas e práticas: panorama do marco legal**

### *Contextualização*

Desde o século XIX as universidades modernas buscaram se estruturar a partir do modelo humboldtiano que deu origem à Universidade de Berlim (CUNHA, 2007; TEIXEIRA, 2010). Esse modelo pressupõe a constituição do tripé “ensino, pesquisa e extensão”. No Brasil sobrevive um modelo híbrido com instituições formadas por agregados de escolas típicos do modelo napoleônico e estruturadas no modelo de Humboldt. A maior parte da pesquisa acadêmica e científica é realizada pelas IES públicas ou outros organismos de pesquisa científica, em geral igualmente públicos.

---

<sup>5</sup> Cujos recursos financeiros dependem da situação orçamentária do MEC, segundo as disposições do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), seguindo as diretrizes do REUNI (2007).

Graham *et. al.* (2014) destacam a importância da participação dos estudantes na comunidade acadêmica tanto para a formação de uma cultura profissional quanto para a permanência. Isso implica em uma dinâmica que exigiria habilidades específicas e um engajamento diferenciado dos estudantes que é fortemente condicionado pelos capitais culturais e sociais, além do *habitus* construído na família e durante a educação básica.

Segundo os autores, baseados em pesquisas na área de Ciências, Tecnologia, Engenharias e Matemática em universidades americanas (CTEM<sup>6</sup>), estudantes que se engajam em pesquisa e atividades extracurriculares nos dois primeiros anos de curso apresentariam menores probabilidades de evasão que aqueles que não participam. Pesquisas no contexto brasileiro também indicam a importância da participação em pesquisa e em atividades extracurriculares para a permanência de estudantes (ALMEIDA NETO, 2015; OLIVEIRA *et. al.*, 2018).

Donida e Santana (2019) apontam a partir de pesquisa em uma IFES<sup>7</sup> na região sul do país, que grande parte dos estudantes indica enfrentar problemas com leitura e escrita acadêmica, bem como com o acompanhamento do curso de uma maneira mais ampla. Ainda que a instituição busque acompanhar as dificuldades, sua ação ainda se encontraria aquém da necessidade do corpo discente. O grande problema é que este cenário tende a se replicar pelo país, visto que mesmo a pesquisa acadêmica sobre a questão ainda é incipiente.

A expansão do ensino superior ocorrida nas últimas décadas trouxe às universidades grandes contingentes de estudantes que são os primeiros de suas famílias a ingressar na educação superior oriundos de sistemas de ensino de menor qualidade. Esse *gap* da educação básica contribui para que enfrentem maiores dificuldades na trajetória acadêmica no ensino superior (ZAGO, 2006). Porém, é importante destacar que dificuldades acadêmicas não é exclusividade dos estudantes mais pobres, ainda que o histórico educacional destes aumente esta probabilidade. É preciso chamar atenção para este fato para evitar a construção de um discurso estigmatizante em relação ao estudante mais pobre e/ou cotista (GOFFMAN, 2012; SOUZA; BORGES, 2020), para que estes agentes não desenvolvam baixa autoestima a partir deste discurso (COOLEY *apud* MERTON, 1968) e para que o próprio ato de buscar as atividades de apoio não se torne um constrangimento para o estudante (VALENTIM, 2012).

---

<sup>6</sup> STEM, na sigla em inglês: Science, Technology, Engineering and Mathematics.

<sup>7</sup> Instituição Federal de Ensino Superior

Apontar problemas e dificuldades para a permanência de estudantes é algo que já vem sendo feito no campo das pesquisas em Sociologia da Educação. A maior dificuldade, entretanto, é a execução prática das políticas no cotidiano universitário já que, além das limitações orçamentárias das IES, grande parte das situações apontadas são problemas gestados antes do ingresso no ensino superior e que muitas vezes as IES possuem limitações para “atacá-los”.

Até que ponto atividades de reforço poderiam “compensar” ou amenizar efeito de anos de educação básica deficiente ou até que ponto a oferta reduzida de bolsas de assistência poderiam amenizar as dificuldades materiais dos estudantes? Ou como oferecer apoio psicológico a todos os estudantes que necessitam (além das atividades de atendimento ao público geral que as universidades desenvolvem)? Essas e outras questões são pontos que a pesquisa sociológica deve se dedicar para indicar até que ponto a universidade pode se responsabilizar (ou ser responsabilizada) por problemas que favorecem a evasão discente.

#### *Legislação de apoio aos discentes no ensino superior*

As normas que definem o funcionamento das instituições educacionais brasileiras encontram-se na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) <sup>8</sup>. Além disso, existem várias leis, portarias e decretos que legislam sobre temas específicos visando garantir o funcionamento pleno das instituições educacionais. No que diz respeito às políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico destacam-se a Lei n° 10.681/04 (BRASIL, 2004), que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a Portaria n° 39/2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>9</sup>. Em 2010, esta Portaria foi convertida no Decreto n° 7.234/10 (BRASIL, 2010).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi criado em 2004 com objetivo de garantir um mecanismo de avaliação das IES públicas e privadas no país e para melhoria da qualidade. Os resultados das avaliações seriam utilizados como base de referência para os processos de regulação e supervisão como credenciamento e renovação de cursos e instituições. Porém, ao analisar a lei é possível constatar que não existem

---

<sup>8</sup> Lei n° 9394/96 (BRASIL, 1996).

<sup>9</sup> O Programa existia desde 2008, criado por Portaria, que posteriormente foi convertida em Decreto em 2010.

sugestões ou detalhamento de políticas específicas. Os termos “evasão” ou “permanência” não foram citados.

O atendimento aos estudantes aparece em apenas um dos dez eixos de ação da lei genericamente como “*Políticas de atendimento aos discentes*”. Cada IES assumiria a responsabilidade de implementar suas políticas estudantis e desenvolver seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) que deveriam reunir desde a missão e objetivos da instituição até a forma como lidariam com as questões estudantis. Somente em 2007 os termos deste “atendimento aos discentes” foram definidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que diz respeito somente às universidades públicas federais.

O MEC forneceu a base sobre a qual as políticas deveriam ser desenvolvidas e a execução ficou a cargo de cada IES. As Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis (quando existentes) deveriam desenvolver suas estratégias para atender aos estudantes. As bolsas de auxílio no valor de R\$ 400,00<sup>10</sup> são pagas por repasses do Ministério da Educação e dependem da dotação orçamentária e das possibilidades orçamentárias do MEC em cada momento. Esses repasses podem ser reduzidos ou suspensos por contingenciamento de gasto por não serem despesas obrigatórias.

O termo “Apoio pedagógico” só está presente no Art. 2º, Item IX do PNAES, que associa o atendimento prioritariamente à satisfação de critérios socioeconômicos. Como segue abaixo:

*Art. 4º - As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio-econômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio (Portaria nº 39/2007. Art. 4º. Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES).*

A partir do exposto ficou claro que qualquer estudante poderia ser atendido pelas ações de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico, mas a prioridade da política é atender aos estudantes mais carentes do ponto de vista socioeconômico devido às maiores dificuldades que estes enfrentariam ao ingressar na educação superior, que se apresenta como um mundo totalmente novo (ALMEIDA, W., 2009) a esses estudantes oriundos de famílias com menores capitais econômicos, sociais e culturais (BOURDIEU;

---

<sup>10</sup> Valor vigente no ano de 2020.

PASSERON, 1964; 1970; BOURDIEU, 1996) e que tendem a ser os primeiros da família a ingressar numa universidade.

### **As relações sociais no cotidiano das IES**

A passagem pela educação superior é desafiadora para todos os estudantes, sendo que esta pode ser mais dura e complexa para os estudantes com menores recursos (PORTES, 2001; MORAIS, 2013) e que destoam do perfil tradicional de estudante de classe média do ensino público federal. A generalidade dos textos legais faz com que cada IES e suas equipes tenham que definir as melhores estratégias para solucionar os problemas que considerarem mais relevantes, de acordo com os anseios do público a ser contemplado e a partir da análise técnica adequada.

O resultado prático desse modelo é uma grande heterogeneidade entre programas de acompanhamento e apoio entre as universidades e mesmo no interior das mesmas instituições. Cada Centro Acadêmico ou curso também possui grande autonomia para desenvolver modelos próprios de acompanhamento, desde que não viole os princípios do SINAES (2004) e do PNAES (2010).

Ainda que as evidências empíricas indiquem que houve mudanças significativas na presença relativa de estudantes de menor renda, mulheres, pretos, pardos e indígenas (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; CASTELO BRANCO *et. al.*, 2017; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019) é preciso analisar quais cursos estes estudantes frequentam e quais oportunidades de fato estão abertas aos estudantes de origem social menos favorecida e capital social menos afluente. É preciso verificar quais são as possibilidades que estes estudantes possuem para concluir seus cursos, mesmo aqueles de menor demanda e prestígio social.

Chen (2012) indica que alunos de alto e médio nível socioeconômico apresentariam menores probabilidades de evasão que seus pares menos privilegiados. Ainda que o autor leve em conta o contexto americano, no qual não existe ensino superior gratuito, indicando o peso da desigualdade de renda e a seletividade para a conclusão do curso, esta discussão pode ser abordada no contexto brasileiro no que diz respeito à seletividade dos cursos. Mesmo que sejam gratuitos no setor público, que implica a existência das estratégias profissionais das famílias (ALMEIDA, A., 2009) e das melhores condições financeiras para se manterem estudando e da possibilidade maior inclusive de mudança de curso, não caracterizando uma evasão do sistema.

Ainda que as necessidades materiais não sejam contempladas em todas as ações o apoio nas dificuldades acadêmicas e no processo de se “tornar estudante” (COULON, 2008) seriam importantes em um contexto em que muitas vezes é difícil corresponder às expectativas socialmente construídas relacionadas ao papel (DAHRENDORF, 1974) de estudante universitário: que demonstre relacionamento “íntimo” com o saber, que se expresse com elegância, seja criativo e apresente as demais características esperadas para um aluno exemplar de classe média educada.

Conseguir aproveitar de forma eficaz as oportunidades que surgem depende da capacidade dos indivíduos construírem redes simbólicas de capital social no interior das instituições, o que é dificultado pelo *background* cultural e social mais precário oriundo da socialização, considerando o que é valorizado pelo sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2018 [1964], 1970).

A questão da permanência na educação superior se entrelaça com outras questões dos discentes (CASTELO BRANCO *et. al.*, 2017): falta de recursos financeiros (ZAGO, 2006), expectativas em relação ao curso que podem motivar ou desmotivar os estudantes (MAGALHÃES, 2013; SILVA FILHO *et. al.*, 2007). O conhecimento desta multidimensionalidade, a capacitação técnica e teórica dos agentes e a capacidade ou “sensibilidade” para analisar elementos “subjetivos” das trajetórias é essencial para os agentes que lidam com os discentes no dia a dia.

A literatura tem indicado as dificuldades de relacionamento que podem existir entre discentes e agentes institucionais e que afetam na obtenção de informações importantes sobre a vida acadêmica (BARBOSA; PRATES, 2015) e isto inclui também informações sobre assistência estudantil e apoio acadêmico. A “Pesquisa Pedagogia”<sup>11</sup> realizada com estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) entre os anos de 2011 e 2012 indicou que em muitas ocasiões os calouros percebiam os estudantes mais avançados no curso como fontes de informações mais eficazes e rápidas que a burocracia da universidade. Aprimorar o contato e a comunicação entre as duas esferas aparece sempre como algo essencial e que necessita ser buscado.

Em levantamento realizado pelo autor a partir de informações encontradas nos portais oficiais das IES (Gráfico 1) é possível perceber que grande parte das universidades

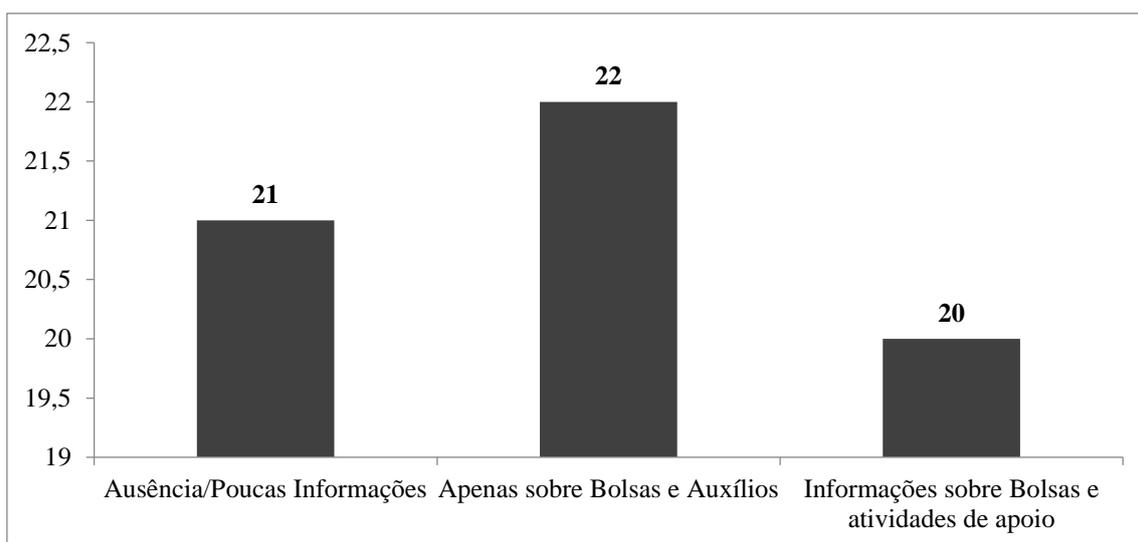
---

<sup>11</sup> Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES /PPGSA/UFRJ), 2012. A pesquisa foi financiada com recursos da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

federais não apresenta informações sobre assistência estudantil e apoio acadêmico de forma *clara e direta*. A navegação não é intuitiva e as informações não são facilmente encontradas. Isto dificulta mais a trajetória dos estudantes calouros. Algumas instituições apresentam em seus menus de informação somente siglas das Pró-Reitorias e Departamentos. Esta organização só é plenamente funcional para aqueles já familiarizados com a burocracia cotidiana das instituições. Assim, a *Internet* acaba não sendo um veículo eficiente e o contato face a face se constitui como uma das poucas fontes possíveis de informação e esclarecimentos.

**Gráfico 1**

**Presença de informações sobre assistência estudantil e apoio pedagógico nos portais oficiais das IES federais**



Fonte: Elaboração do autor.

### **Considerações finais**

A principal consideração deste trabalho é a necessidade do aprimoramento dos referencias teórico-metodológicos e das ferramentas que permitem realizar uma análise fundamentada do processo de implementação de políticas públicas no Brasil, principalmente no campo do ensino superior que é o foco desta pesquisa. Toda discussão realizada enfatiza a necessidade de embasamento e racionalidade na formulação das políticas, sob o risco de fracasso e prejuízo aos cofres públicos.

A legislação que tem definido os caminhos para o acompanhamento e apoio aos estudantes deixa amplo espaço de liberdade para que as instituições de educação superior definam estratégias mais adequadas às suas realidades regionais, sociais e institucionais visando maior eficácia das políticas. Dessa forma, a ação dos agentes institucionais são elementos centrais para qualquer análise que se proponha a avaliar essas políticas nas últimas décadas.

O grande cuidado desta discussão é evitar uma postura essencialista que associe dificuldades acadêmicas às origens sociais dos estudantes. A literatura analisada indica que todos os estudantes enfrentam dificuldades na trajetória universitária e que atividades de apoio são importantes para todos. Porém, é necessária atenção especial às diferenças econômicas e de repertório social e cultural dos estudantes que implicam em pontos de partida diferentes e em acesso diferenciado às oportunidades que a passagem pelo ensino superior pode proporcionar.

As exigências da vida acadêmica e as regras de sociabilidade na universidade são “naturais” apenas para aqueles que foram socializados nesses valores. Valores que são tão importantes quanto às condições materiais para manutenção dos estudos, mas que, entretanto, tendem a receber pouca atenção das pesquisas. Programas de acompanhamento que auxiliem os estudantes nesta inserção simbólica são tão importantes quanto à oferta de bolsas e auxílios financeiros. Apenas garantir que o estudante frequente a universidade tende a não ser o bastante.

A Sociologia da Experiência de François Dubet evidencia a importância da experiência social dos agentes para compreender os fenômenos que a pesquisa sociológica pretende analisar. Dessa forma, é possível indicar que as dificuldades enfrentadas também variam de acordo com as experiências que cada perfil de estudante vivenciou durante a vida. O Coleman Report (1966) já nos indicava<sup>12</sup> a importância do capital social das famílias<sup>13</sup>. Bourdieu & Passeron em “Os Herdeiros” (2018 [1964]) também indicavam a importância das trajetórias e do “domínio da linguagem” para o sucesso acadêmico. Essas são questões atuais que devem ser enfrentadas.

---

<sup>12</sup> A respeito da educação básica.

<sup>13</sup> Ainda que existam críticas em relação à análise e a escolha dos procedimentos estatísticos de Coleman em 1966 (SMITH, 1972; *apud* MADAUS *et. al.* 2008) a pesquisa “Igualdade de oportunidades educacionais” é uma contribuição clássica para a Sociologia da Educação e para as discussões atuais sobre avaliação e desigualdades educacionais.

Ainda não existem bancos de dados com informações sobre a atuação dos programas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico realizados nas IES federais espalhadas pelo país. Não há informações sobre quantos estudantes são atendidos, quais são as dificuldades acadêmicas mais frequentes nem a proporção dos alunos atendidos que de fato concluem o curso. Ainda que existam alguns trabalhos sobre contextos e instituições específicas ainda é necessário criar bancos de dados estatísticos que embasem uma avaliação mais completa e que sirva de norte para aprimoramento e revisão de práticas.

Para concluir, este trabalho busca contribuir para o campo de pesquisas sobre desigualdades e estratificação social entendendo o ensino superior como um ativo que tende a influenciar nas possibilidades de trajetórias individuais e como um importante elemento de estratificação social. Na medida em que este modelo é fortemente ancorado em valores como o mérito e o esforço pessoal é necessário discutir as condições que os agentes possuem para competir pelas melhores oportunidades em um mercado cada vez mais global, competitivo e inovador. Em suma, responder se de fato o sistema tem se democratizado ou se, a partir de novas estratégias de fechamento, este tem reproduzido desigualdades sociais.

## Referências

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. **As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

ALMEIDA NETO, Manoel de. **Novos atores no ensino superior brasileiro: Impactos do perfil socioeconômico e das condições pós-ingresso sobre o fluxo escolar e inserção profissional de estudantes de ciências sociais de uma instituição privada**. 2015, 198f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2015.

ALMEIDA, W. M. **USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública**. São Paulo: Musa Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, D. C. (Org.) **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p.239-273.

BALL, Joseph; BOWE, Richard. Subjects departments and the ‘implementation’ of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p.97-115, 1992.

BARBOSA, Maria Ligia; PRATES, Antonio A. Pereira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, v.28, n.74, p.327-339, Salvador, Maio/Agosto, 2015.

BORGES, Eduardo H.N.; HONORATO, Gabriela S. Pesquisas e práticas em acompanhamento de egressos: discutindo democratização do sistema e gestão das instituições de ensino superior. *In*: OLIVEIRA, Antônio J.B.; PEREIRA, Eliane R.; MAURITTI, Rosário (Orgs.). **Práticas inovadoras em gestão universitária**: interfaces entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: UFRJ, FAAC, 2020, p.233-269.

BOUDON, Raymond. **A Sociologia como Ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2ª ed. Florianópolis: Editora DA UFSC, 2018 (1964).

\_\_\_\_\_. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Livraria Francisco Alves Editora, 1970.

Brasil (1996). LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) . Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. LEI N° 10.681, DE 14 DE ABRIL DE 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. PORTARIA NORMATIVA N° 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em 26/07/2019.

BRASIL. DECRETO N° 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

CASTELO BRANCO, Uyguciara V.; NAKAMURA, Paulo H.; JEZINE, Edineide. Permanência na educação superior no Brasil: construção de uma escala de medida. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, v. 10, n. 2, p. 209-224, 2017.

CHEN, Rong. Institutional characteristics and college students dropout risks: a multilevel event history analysis. **Research in Higher Education**, v. 53, s/n, p.487-505, 2012.

- COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- DAHRENDORF, Ralf. **Ensaio de teoria da sociedade**. Zahar, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- D'AVILA, G. T.; KRAWULSKI, E.; VERIGUINE, N. R. & SOARES, D. H. P. Acesso ao ensino superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicologia & Sociedade**, v.23, n.2, p.350-358, 2011.
- DONIDA, Lais O; SANTANA, Ana Paula. Apoio pedagógico como proposta de educação para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, s/n, p.1-19, São Paulo, 2019.
- DUBET, François. Qual a democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v.28, n.74, p.255-265, Maio/Ago, 2015.
- DUBET, François. **Sociología de la experiencia**. Madri: Editorial Complutense, 2010.
- FONTELE, Tereza L.M; CRISÓSTOMO, Vicente L. PROUNI – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 739-765, nov. 2016.
- GIDDENS, Anthony. **Sociology**. Cambridge: Polity Press, 1989.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- GRAHAM, Mark J.; FREDERICK, Jennifer; BYARS-WINSTON, Angela; HUNTER, Anne-Barrie; HANDELSMAN, Jo. Increasing persistence of college students in STEM. **Science Mag**, v.341, s/n, p.1455-1456, Aug, 2014.
- HONORATO, Gabriela S. A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso (cotista e não cotista). *In*: HERINGER; HONORATO (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. 1ªed. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p.142-163.
- LOPES, Anderson E.M.P. Ecologia organizacional e teoria institucionalista: rumo a um modelo interativo. **Revista Thema**, v. 14, n. 4, p.248-258, 2017.
- MACHADO, Elielma; SILVA, Fernando P. Ações afirmativas nas universidades públicas: o que dizem os editais e manuais. *In*: PAIVA, Angela R. (Org.) **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: Puc-Rio, Pallas ed., 2010, p.19-51.
- MAGALHÃES, M.O. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.14, n.2, p.215-226, Jul/Dez, 2013.

MARTÍN JAIME, Fernando; DUFOUR, Gustavo; ALESSANDRO, Martín; et. al. (Orgs.). **Introducción al análisis de políticas públicas**. 1ª ed. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2013.

MEDEIROS, Rogério de Souza. Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos. In: PIRES, Roberto Rocha (Org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019, p.79-105.

MERTON, Robert K. **Sociologia**: teoria e estrutura. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

MORAIS, Juliana Athayde Silva de. “**Caminhadas de Universitários de Origem Popular**”: trajetórias de acesso ao ensino superior federal brasileiro. 2013, 180 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS, Rio de Janeiro, 2013.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do direito à universidade à universalização de direitos**: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2012.

NEVES, C.E.B; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.6, n.12, p. 19-40, Jan-Abr, 2018.

OECD (2019), **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

OLIVEIRA, Maísa Aparecida de; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira G. Contribuições, sentidos e desafios da Iniciação Científica para o processo formativo do estudante universitário. **Educação em Foco**, v. 21, n. 35, p. 75-95 - set./dez. 2018.

PIRES, Roberto Rocha. Introdução. In: PIRES, Roberto Rocha (Org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019, p.13-53.

PORTES, Écio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001, 267f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 40ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires; MARTINS, Leane. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação**, v. 26, n.8, p.112-132, Jan/Mar, 2018.

SACCARO, A.; FRANCA, M. T. A.; JACINTO, P. A. Retenção e Evasão no Ensino Superior Brasileiro: uma análise dos efeitos da Bolsa Permanência do PNAES. In: 44º Encontro Nacional de Economia - ANPEC, 2016, Foz do Iguaçu. **Anais do 44º Encontro Nacional de Economia** - ANPEC. Foz do Iguaçu, 2016.

SCHNAPPER, Dominique. Elaborar um tipo ideal. In: PAUGAM, Serge (Org.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 238-253.

SILVA FILHO, Roberto L. Lobo; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de C.M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.132, p. 641-659, Set/Dez, 2007.

SOUZA, Thaíssa Bispo; BORGES, Eduardo H.N. A estigmatização de cotistas como efeito não pretendido da implementação da política pública de cotas. **Revista de Administração Educacional**, v. 11, n.1, p. 126-142, Jan/Jun, 2020.

SPÍNOLA, Paulo A. C.; OLLAIK, Leila G. Instrumentos governamentais reproduzem desigualdades nos processos de implementação de políticas públicas? In: PIRES, Roberto Rocha C. (Org). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019, p. 229-249.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e universidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula L.; SANCHEZ, Cíntia N.M.; PERES, Juliana; CARVALHO, Sílvia. Educação inclusiva no Ensino Superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v.35, n.106, p.94-103, 2018.

TUMIN, Melvin M. **Estratificação social**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1970.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25 n. 72, p.1-35, Jul., 2017.

WEBER, Max. Burocracia. In: **Ensaio de Sociologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971, p. 229-282.

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metodologia das Ciências Sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP; Editora da Unicamp, 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p. 226-237, Maio/Ago. 2006.

## Os autores

**ANTONIO JOSÉ BARBOSA DE OLIVEIRA** é historiador, mestre em História Comparada pelo IFCS/UFRJ e doutor em Memória Social pela UNIRIO. Além das atividades acadêmicas, atua também na gestão universitária. É professor do Departamento de Biblioteconomia da FACC e Coordenador do curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Administração Universitária Federal. É pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES/Faculdade de Educação-UFRJ) e do Programa de Gestão e Inovação (PGI/FACC/UFRJ). É também investigador associado do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES/ISCTE).

**BRUNA CRESPO** é graduanda em Pedagogia pela UFRJ e bolsista CNPq do Programa de Iniciação Científica da UFRJ. É membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES/UFRJ), no qual desenvolve pesquisas sobre ensino superior, políticas institucionais, ações de apoio pedagógico, permanência e assistência estudantil. É representante discente no Departamento de Administração Educacional da FE/UFRJ. Atua como monitora voluntária do Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico da Faculdade de Educação/UFRJ e participou como bolsista de Graduação Sanduíche do Programa de Desenvolvimento Abdias Nascimento na Wayne State University (EUA), sob orientação dos professores Rosana Heringer e Ollie Johnson.

**CLARISSA TAGLIARI** é professora efetiva de Sociologia no Colégio Pedro II. Doutoranda em Sociologia no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ), durante o qual foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Mestre pelo PPGSA/UFRJ (2011). Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela UFRJ (2007). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em sociologia da educação, desigualdades educacionais e ensino de sociologia.

**CLÁUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA** é graduado em Ciências Sociais e mestre em Sociologia pela UFMG. Doutor em Educação também pela UFMG, com doutorado sanduíche com o professor Dr. Bernard Lahire, na École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines de Lyon. Realizou pós-doutorado (2012/2013) na

FLACSO/Argentina, com a professora Guillermina Tiramonti, e no IESP-UERJ, com o professor Frederic Vandenberghe. É professor titular de Sociologia da Educação na UFMG. Pesquisador e membro da equipe de coordenação do Observatório Sociológico Família-escola, OSFE, da UFMG. Coordena o Grupo de Estudos sobre Educação Superior, GEES, também da UFMG.

**EDUARDO HENRIQUE NARCISO BORGES** é doutorando em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Sociologia (PPGSA/UFRJ). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES/PPGSA/UFRJ) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES/FE/UFRJ). Principais atuações: Sociologia da Educação, Desigualdades sociais e Políticas Públicas.

**GABRIELA DE SOUZA HONORATO** possui Graduação (2002) e Licenciatura em Ciências Sociais (2004), Mestrado em Sociologia (2005) e Doutorado em Ciências Humanas – Sociologia (2010) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ (FE/UFRJ) e Vice-Coordenadora do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da FE/UFRJ. Ainda na UFRJ integra a equipe de pesquisadores do LAPES – Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior, do IFCS (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) Áreas de pesquisa: Sociologia da Educação; Sociologia do Ensino Superior; Produção e Efeitos das Desigualdades Sociais.

**GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA**, jovem preta e baiana, é a primeira da sua família a ter acessado o ensino superior. Doutora em Educação pela UFRJ; Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade na área de Gestão, Formação e Universidade pela UFBA; e, Bacharel em Serviço Social pela UFRB. Integra o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES – FE/UFRJ) desde a sua criação em 2017. É também pesquisadora do Observatório da Vida Estudantil (OVE - UFBA/UFRB) e do Programa de Políticas de Educação Superior do GEA/FLACSO – Brasil, grupos nos quais pesquisa sobre o acesso, afiliação e permanência de jovens de origem popular no Ensino Superior desde 2010.

**MELINA KLITZKE** é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atua na linha de pesquisa de Políticas e Instituições Educacionais. É pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES).

**ROSANA HERINGER** é doutora em Sociologia (IUPERJ) e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Coordenadora do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior. Foi Vice-Diretora da Faculdade de Educação da UFRJ (2016-2019). No primeiro semestre de 2020 foi Pesquisadora Visitante na Universidade do Texas (Austin), como bolsista Fulbright. Publicações recentes: Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades (organizadora, 2018); A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil (co-autoria, 2018).

# LEPES



1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ISBN: 978-65-89302-00-1

CRL



9 786589 302001