

Rosana Heringer (Org.)

Coleção Cadernos do LEPES  
Volume 1

# Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades

Edição: Faculdade de Educação da UFRJ



Rosana Heringer (Org.)

Educação superior no Brasil contemporâneo:  
estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades

1<sup>a</sup>. edição

Rio de Janeiro  
FE-UFRJ  
2018

Copyright © 2018 Faculdade de Educação/UFRJ

Projeto gráfico e capa  
Bianca Pinheiro

Apoio:



Catálogo na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica feita pelo autor

---

H531e Heringer, Rosana, 1965. 1ª. ed.(organização)  
Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso,  
democratização e Desigualdades.  
Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018.  
Cadernos do LEPES - Vol. 1 (e-book)

277 p.; 14,0 x 21,0 cm

ISBN 978-85-89943-27-7

1. Educação superior. 2. Democratização 3. Desigualdades. 4.Acesso. 5.  
Permanência. 6. Heringer, Rosana

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

# Sumário

Introdução ..... 6  
Rosana Heringer

Ensino superior: massificação ou democratização? ..... 15  
Conferência de Abertura  
Maria Lígia de Oliveira Barbosa

Expansão, diversificação e composição social da área de Educação  
no ensino superior brasileiro (1995-2015) ..... 31  
Gabriela Honorato, Carolina Zuccarelli, André Vieira

Ingresso no ensino superior e escolha da carreira: uma análise das  
desigualdades sociais ..... 86  
Eduardo Henrique Narciso Borges

“Eles não visam que tu ainda pode fazer uma faculdade”. Uma  
análise sobre expectativas de futuro de estudantes de um instituto  
federal ..... 105  
Ruth Maria Moraes Oliveira Prado

Evasão e permanência na educação superior - uma perspectiva dis-  
cursiva: contribuições para o debate ..... 126  
Mônica de Souza Hourí

Acesso ao ensino superior: análise do perfil dos ingressantes em  
cursos de prestígio da UFRJ ..... 152  
Melina Klitzke

Acompanhamento acadêmico de estudantes ingressantes pela política  
de ação afirmativa nos cursos do CCJE/UFRJ: um estudo preliminar ...

.....	182
<u>Antônio José Barbosa de Oliveira e Rosélia Pinheiro Magalhães</u>	
<u>Para onde vão os cientistas sociais? Apontamentos preliminares sobre a pesquisa “Os destinos profissionais dos egressos do curso de Ciências Sociais da UFRJ” .....</u>	<u>201</u>
<u>Felícia Silva Picanço</u>	
<u>Reflexões sobre o perfil de ingressantes na licenciatura de Ciências Sociais-IFCS/UFRJ .....</u>	<u>216</u>
<u>Sara Esther Dias Zarucki Tabac</u>	
<u>Ensino superior no Brasil: desafios locais e globais .....</u>	<u>242</u>
<u>Conferência de Encerramento</u>	
<u>Helena Sampaio</u>	
<u>Sobre os autores .....</u>	<u>272</u>

# Introdução

Rosana Heringer

É com satisfação que apresentamos ao público o e-book *CADERNOS DO LEPES - Vol. 1: Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades*. Trata-se da primeira publicação elaborada como produção coletiva de pesquisadores integrantes do LEPES/FE/UFRJ.

**O LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior** - fundado em 2017 e associado à Faculdade de Educação da UFRJ, é um Laboratório que desenvolve estudos e pesquisas em educação superior, buscando compreender o fenômeno das desigualdades de oportunidades educacionais nesse nível de ensino, tanto no Brasil como em outros países, em perspectiva comparada.

**O I Seminário LEPES** foi realizado no dia 28 de novembro de 2017, na UFRJ, campus da Praia Vermelha. Teve como objetivo lançar oficialmente o laboratório e a divulgar para a comunidade acadêmica e para a sociedade das principais pesquisas que vem sendo desenvolvidas até o momento.

Neste e-book, encontram-se os trabalhos apresentados tanto nas conferências de abertura e encerramento quanto nas duas me-

sas redondas, que abordaram os seguintes temas: [1] Transição e ingresso no ensino superior; [2] Democratização e estratificação no ensino superior. Todos os trabalhos foram submetidos na forma de resumo à Comissão Científica do seminário, que analisou e apresentou recomendações referentes aos mesmos. Posteriormente os textos integrais foram apresentados para a presente publicação.

Os textos aqui apresentados trazem pistas para análises de questões relevantes em torno da educação superior no Brasil atual. Após vários anos de expansão deste nível de ensino no país, cabe neste momento aprofundarmos nossas análises sobre os efeitos desta expansão, bem como as desigualdades que persistem no interior do sistema.

Inicialmente apresentamos a conferência proferida pela Profa. Maria Lígia de Oliveira Barbosa na abertura do evento, com o título: *Ensino superior: massificação ou democratização?*. A conferencista discute o quanto a recente expansão da participação no ensino superior brasileiro representou ganhos de democratização efetiva do sistema. Recorre à literatura teórica e empírica para apontar que o nível superior permanece fortemente desigual no acesso, permanência e conclusão, apesar de o sistema estar mais aberto do que há algumas décadas. A pesquisadora apresenta achados empíricos de trabalhos recentes do LAPES (Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior/IFCS/UFRJ) para ressaltar uma dimensão do ensino superior ainda pouco estudada no país: as desigualdades horizontais por áreas de estudo e nos retornos no mercado de trabalho. Barbosa descreve o fenômeno com uma comparação apropriadamente brasileira: o sistema de ensino superior abre ao lado da porta principal uma série de entradas de serviço para grupos específicos de indiví-

duos sem privilégio.

O trabalho de Gabriela Honorato, Carolina Zuccarelli e André Vieira, *Expansão, diversificação e composição social da área de Educação no ensino superior brasileiro (1995-2015)*, analisa a expansão, a diversificação e composição sociodemográfica da área geral de formação em Educação do ensino superior brasileiro nas últimas duas décadas. Os autores examinam as diferentes subáreas de Educação em distintas dimensões, como categoria administrativa, modalidade de ensino, localização geográfica, turno e composição de sexo dos cursos, a fim de descrever as mudanças sociais e institucionais ao longo de vinte anos. Há evidências de que o processo de expansão associa-se a uma menor diversificação de distintas rotas de formação e identidades profissionais docentes. O maior potencial de modernização empreendido pela área localiza-se no expressivo crescimento da oferta de cursos na modalidade de ensino à distância. Os resultados alcançados são discutidos a partir de bibliografia que questiona a associação de expansão e diversificação do ensino superior à democratização de oportunidades educacionais e sociais.

O capítulo de autoria de Eduardo Henrique Narciso Borges, *Ingresso no ensino superior e escolha da carreira: uma análise das desigualdades sociais*, analisa os fatores predominantes que influenciam no processo de escolha da carreira. A principal hipótese revisitada neste artigo é de que a escolha da carreira é mais influenciada por condicionamentos sociais que por ideias e gostos pessoais dos indivíduos. Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma metodologia mista que conciliou revisão bibliográfica e análise de dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Na sequência, temos o capítulo de Ruth Maria Moraes Oliveira Prado, com o título “*Eles não visam que tu ainda pode fazer uma faculdade*” - *Uma análise sobre expectativas de futuro de estudantes de um instituto federal*. A autora traz uma discussão pautada no referencial da Sociologia da Educação a respeito de trajetórias escolares e expectativas de futuro de estudantes do Instituto Federal do Maranhão. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do 1º ano do ensino médio integrado matriculados em cursos técnicos de nível médio no ano de 2016 no IFMA – Campus São Luís/Maracanã. A partir dos resultados encontrados nessa pesquisa – fruto da investigação realizada para sua dissertação de mestrado em Educação – identifica como esses estudantes constroem estratégias diante do cenário de oportunidades educacionais que lhes está posto. A dualidade na formação do ensino médio integrado que aglutina a etapa do ensino médio com o curso técnico traz impasses e reflexões que nos ajudam a pensar as diferentes oportunidades educacionais que os jovens do país possuem quando chegam nessa etapa da educação básica. Nessa perspectiva, trata, também, das possibilidades de transição e ingresso no ensino superior para estudantes do ensino médio, a partir do diálogo entre o referencial da Sociologia da Educação e as expectativas de futuro desses estudantes.

O trabalho de Mônica de Souza Houry, *Evasão e permanência na educação superior - uma perspectiva discursiva: contribuições para o debate*, procura trazer contribuições para o debate acerca das questões de evasão e permanência na educação superior brasileira. Para tanto, apresenta parte de uma pesquisa finalizada em 2016, sobre o mesmo tema, e cujo aporte teórico-metodológico é da análise do discurso de inspiração foucaultiana. O recorte feito para o presente texto apresenta as taxas de maior e menor evasão de quatro cursos

da Universidade Federal Fluminense, respectivamente matemática e química e medicina e odontologia, e algumas conclusões às quais chegou-se a partir, também, das entrevistas com estudantes e representações estudantis dos referidos cursos. Em síntese propositiva, indica que, dentre as ações necessárias para reverter o quadro de evasão e pensar ações a favor da permanência, é preciso levar em conta as complementares dimensões material, simbólico-subjetiva e didático-pedagógica e a inclusão de um tempo-espço de formação para a docência universitária.

Os capítulos que compõem a segunda metade deste e-book têm como *locus* específico a UFRJ, abordando estudos realizados em relação ao acesso à universidade em cursos selecionados desta instituição, bem como estudos sobre perfis e trajetórias de alunos em determinados cursos.

O trabalho de Melina Klitzke , *Acesso ao ensino superior: análise do perfil dos ingressantes em cursos de prestígio da UFRJ*, analisa o perfil socioeconômico dos ingressantes no ensino superior, após as mudanças no acesso mediante adesão ao ENEM/ SISU e implementação da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), em cursos da UFRJ que tradicionalmente recebiam um perfil de ingressantes mais elitizado, quais sejam: Direito, Medicina e Engenharia de Produção. Baseado em concepções teóricas produzidas principalmente na perspectiva da Sociologia da Educação, realiza uma análise quantitativa descritiva dos microdados do questionário socioeconômico do vestibular 2009 da UFRJ, como também dos microdados do questionário socioeconômico da pré-matrícula dos anos de 2013 até 2016 dos referidos cursos da UFRJ. Os achados apontam para modificações no perfil dos ingressantes após a adesão do ENEM/ SISU e nos

quatro primeiros anos vigentes da Lei de Cotas (n.º 12.711/ 2012) se comparado com o perfil tradicional e elitizado dos ingressantes no ano de 2009. No entanto, ainda persistem nos cursos de Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção altos percentuais de ingressantes com perfil socioeconômico favorecido.

No capítulo *Acompanhamento acadêmico de estudantes ingressantes pela política de ação afirmativa nos cursos do CCJE/UFRJ: um estudo preliminar*, de Antônio José Barbosa de Oliveira e Rosélia Pinheiro Magalhães apresentam dados e análises sobre as condições de permanência e da trajetória acadêmica dos alunos ingressantes pela Ação Afirmativa nos cursos do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE/UFRJ), resultantes da sistematização e análise de dados empíricos daquela unidade, observando, quantitativamente, os níveis de aprovações, retenções, desistências e trancamentos de matrículas. Cabe lembrar que a implementação das ações afirmativas na UFRJ, além de tardia, se comparada a outras universidades públicas brasileiras, não ocorreu sem resistências. O processo que antecedeu à implantação não foi permeado por debates entre os segmentos da comunidade acadêmica, ficando circunscrito a alguns grupos e aos órgãos colegiados. Em 2013, considerando a necessidade de aplicar o estabelecido na Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (“Lei de Cotas”), o Conselho Universitário aprovou a Resolução nº 18/2012 definindo o percentual de vagas em 30% e 50%, respectivamente, para o ingresso no ano de 2013 e 2014 para os candidatos oriundos de escola pública, adequando o critério de renda ao estabelecido na referida Lei (renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita).

Felicia Picanço, em seu trabalho *Para onde vão os cientistas sociais?*

*Apontamentos preliminares sobre a pesquisa “Os destinos profissionais dos egressos do curso de Ciências Sociais da UFRJ”*, traz informações e análises sobre o ingresso, evasão, permanência e destino profissional dos cientistas sociais egressos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os dados foram produzidos a partir de três fontes: (i) dados obtidos a partir de consulta ao Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) em diferentes anos para medir o índice de evasão e localizar como o curso de Ciências Sociais estava em relação aos demais cursos da UFRJ e ao longo do tempo; (ii) dados do questionário que a UFRJ aplica aos ingressantes quando estes se matriculam; e (iii) dados obtidos a partir do esforço para encontrar os egressos do curso de ciências sociais da UFRJ e aplicar um questionário. Os dados aqui apresentados se referem à primeira etapa da análise, elegendo como questão específica as diferenças de gênero e raciais em relação às trajetórias de egressos como estudantes (acesso a bolsas, estágios e iniciação à pesquisa ou docência) e aos destinos ocupacionais. O texto aponta que o acesso e a conclusão do ensino superior é um processo altamente seletivo. Aqueles que fazem mobilidade educacional em relação aos pais, embora haja ampliação de oportunidades de vida e ocupacionais, carregam ainda as desvantagens das desigualdades raciais e econômicas, isto é, as desvantagens acumuladas que resultam em inserções ocupacionais distintas.

O último capítulo que apresenta estudo específico sobre a UFRJ é o capítulo de Sara Esther Dias Zarucki Tabac, *Reflexões sobre o perfil de ingressantes na licenciatura de Ciências Sociais-IFCS/UFRJ*. O trabalho apresenta uma pesquisa quantitativa e qualitativa com estudantes de licenciatura em ciências sociais realizada em 2017.2 no IFCS/UFRJ. Descreve o perfil desses estudantes, levando em

conta aspectos como a idade, forma de ingresso e escola na qual foi realizado o ensino médio são questões discutidas e debatidas neste artigo. Ao discutir o perfil dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ, aponta que muitos aspectos devem ser levados em consideração, dentre eles as diversas formas de desigualdade, enfatizando tanto o acesso às oportunidades dentro da própria universidade quanto o perfil de quem ingressa nesse curso. Os aspectos apresentados nesse artigo se relacionam ao curso de Ciências Sociais com a UFRJ, mas também com a desvalorização da própria licenciatura frente aos outros cursos. Questões estruturais e micro sociais devem ser analisadas com a mesma importância.

Como último capítulo do livro, apresentamos a conferência de encerramento proferida pela Profa. Helena Sampaio (Coordenadora do LEES/Unicamp), intitulada *Ensino superior no Brasil: desafios locais e globais*.

Nesta apresentação, Helena nos brinda com um panorama sobre os desafios do ensino superior no Brasil fazendo uma breve apresentação sobre o modo como nosso sistema de ensino superior se organiza hoje, observando diferentes características como a sua grande heterogeneidade, resultante de diferenças regionais, de diferenças relativas à dependência administrativa e à organização acadêmica das instituições, de diferenças referentes ao tamanho e à antiguidade dos estabelecimentos, diferenças de qualidade, entre outras. Aponta também o dinamismo do sistema de ensino superior e o fato de que o mesmo tem passado desde o início do século XXI por grandes transformações, como a notável ampliação do acesso. Ao apresentar este quadro, a autora nos aponta os principais desafios do ensino superior brasileiro hoje. Quais são esses desafios? O

primeiro é manter a ampliação do acesso e, conseqüentemente, o crescimento do número de matrículas; o segundo é aprimorar os mecanismos de acesso ao ensino superior; o terceiro é aumentar a eficácia do sistema, ou seja, promover a permanência, diminuir a evasão (fenômenos, obviamente, associados) e aumentar a taxa de concluintes; e, por fim, o quarto desafio é reconhecer a diversidade do sistema de ensino superior, alargando o próprio conceito de qualidade na avaliação das instituições.

Considero que podemos tomar estes quatro desafios apontados por Helena Sampaio como um ponto de partida para as futuras reflexões do LEPES, alimentadas por todas as ideias e análises apresentadas ao longo do seminário registrado nesta publicação. Certamente estas diferentes inquietações nos acompanham em nossas agendas de pesquisa e cada um de nós, ao seu modo, procura respondê-las, ainda que parcialmente, buscando contribuir para uma reflexão viva e estimulante sobre o futuro das políticas de expansão e democratização da educação superior no Brasil.

Convidamos todos os leitores a nos acompanharem nesta aventura e a conhecer, através dos textos aqui apresentados, um pouco do que temos produzido, pensado e proposto sobre alguns destes desafios relacionados à educação superior no Brasil.

Boa leitura!

# *Ensino Superior: Massificação ou Democratização?*<sup>1</sup>

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Bom dia a todos e todas:

Queria agradecer a Rosana Heringer o convite para vir aqui. Na verdade, eu me ofereci, eu confesso. Porque é, realmente, uma alegria enorme ter essa possibilidade de fazer um trabalho conjunto, que é a ideia da criação do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES), vinculado ao Departamento de Sociologia, e depois do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior (LEPES), da Faculdade de Educação, como uma forma institucionalizada de trabalhar conjuntamente com os colegas e introduzir os nossos alunos e orientandos no trabalho de pesquisa. É o que a gente vem tentando fazer e espero que consiga com bons resultados.

O tema da minha fala de hoje é, em parte, fruto de um dos meus trabalhos, de algumas pesquisas que eu venho fazendo, mas, como a Gabriela Honorato disse, é também uma síntese do que estamos trabalhando no LAPES. Então, digamos assim, é uma propaganda, um marketing do bem, tanto do LAPES como do LEPES.

---

1 Conferência ministrada em 28 de novembro de 2017 na abertura do 1º Seminário do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior (LEPES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Vou começar esta Conferência pela pergunta que orientou o primeiro seminário do LAPES, realizado em 2013: “De qual democratização no ensino superior nós estamos falando?”. Essa questão foi levantada pelo professor François Dubet, que falou no mesmo seminário sobre a diferença entre massificação e democratização. Vamos lembrar que massificação não é uma ideia, mas um conceito que expressa a participação massiva da população em idade universitária no ensino superior. De acordo com a classificação que eu adoto, o ensino superior massificado é aquele estágio seguinte ao ensino superior de elite. O que é ensino superior de elite? É aquele que em que no máximo 15% da população em idade universitária frequenta o ensino superior. Depois de vários ciclos de expansão desse nível, que vem desde os Governos Militares (1964-1985), o sistema brasileiro ultrapassou essa taxa de cobertura (ou escolarização líquida, como se chama convencionalmente) e começou a se massificar, em especial nas últimas décadas.

A educação brasileira apenas começa a se massificar. Os sistemas de massa típicos incluem em torno de 30 a 35% da população em idade universitária, enquanto os sistemas considerados universalizados atingem metade ou mais desse grupo. Portanto, quando falamos de massificação, estamos falando de algo que, grosso modo, ainda estamos por alcançar e que, com as atuais taxas de expansão do sistema, talvez possamos atingir nas próximas décadas.

De qualquer forma, massificação é diferente de democratização. E aí entra outro critério de mensuração que é a taxa de paridade, usada para definir o nível de democratização do ensino superior. O que é essa taxa de paridade? Colocando em termos simples, significa que nós mensuramos a proporção de uma dada população específica

que tem acesso ao ensino superior. Por exemplo, nós temos 53% de pessoas negras na população brasileira, mas apenas 5% delas estão no ensino superior (há algum tempo, essa proporção chegou a ser de 0,3%). Então, a taxa de paridade me permite dizer objetivamente que o sistema brasileiro não pode ser caracterizado como democrático. Ele não se abriu o suficiente, e efetivamente, para o conjunto da população negra no Brasil. O ponto seria pensar democratização como ampliação das oportunidades educacionais, e, assim, das oportunidades sociais para todos os seguimentos da população socialmente relevantes.

Em países com uma população negra muito grande, esse problema vai se colocar. Nas universidades europeias, em breve, vai ter que se repensar as formas de aproveitamento disso.

A primeira pergunta colocada foi, lembrando, “de qual democratização no ensino superior nós estamos falando?”. Como vimos, a resposta é que, em grande medida, se trata de uma democratização não realizada. A segunda pergunta, então, é: por que será que nós temos tido dificuldades para democratizar o sistema?

O primeiro ponto a discutir é que grupos sociais diferentes vão ter expectativas e demandas diferentes em relação à universidade, podendo até mesmo serem contrários à democratização das oportunidades educacionais. Aliás, essa é uma discussão interessante presente nos Estados Unidos e na Europa. Em particular, tem um estudo interessante feito na Coreia do Sul que mostra a mobilização dos jovens sul coreanos no sentido de perceber que existem destinos sociais possíveis que não passam pela universidade e quem têm que ser valorizados. Como sabemos, é um país que já atingiu 50% ou

quase de taxa de cobertura, o que é muito alto. Ainda assim, é um sistema extremamente elitizado em que a competição para entrar nas melhores universidades é ferocíssima. Aqui no nosso país, ainda estamos numa fase em que, apesar de a competição para entrar nas melhores universidades ser muito grande, não há um movimento para não ir para a universidade. De qualquer forma, o ponto substantivo que estou levantando é que a valorização do ensino superior e da trajetória do ensino superior é muito diferente segundo cada grupo social. A percepção e o valor dado à passagem para o ensino superior se converte em diferentes lutas sociais em torno do sentido da educação superior, o que é muito importante para definir tanto a democratização desse sistema quanto as políticas de abertura e de organização dele.

Olhando os dados de expansão do ensino superior no Brasil, um achado que considero espantoso está no período de 1998 a 2000 que teve um aumento de 100% da matrícula em dois anos! É um dado chocante. E, atualmente, em 2015, esse número sobe para 8 milhões de estudantes (em 2016, já sabemos, baixou um pouquinho). Mas não só teve essa expansão enorme do sistema como uma diversificação de áreas de conhecimento possíveis, de modalidades de diplomas e de trajetórias e duração de cursos possíveis — agora você tem cursos de duração de dois, três, quatro, cinco e seis anos. E a própria estrutura dos currículos vem se modificando, apesar de isso ser muito pouco trabalhado no país.

A partir daqui, então, eu vou começar a tratar da questão da expansão associada ao ponto anterior acerca do sentido dado para essa expansão, que varia de acordo com o grupo social do qual se está falando. Esse desejo de expansão permanente do ensino superior,

em especial o público, e no caso do Brasil, gratuito, por exemplo, é um desejo da classe média. Eu quero lembrar de tocar nisso um pouco. Porque nós vamos ver que essas políticas de expansão têm, ao mesmo tempo, efeitos bastante positivos de aberturas do sistema, mas ainda enfrentam resistência dentro do próprio sistema.

Eu queria falar de algumas características particulares do ensino superior brasileiro, começando pelo REUNI, que me parece, independente de qualquer tipo de simpatia ou concordância com os formuladores do programa, uma política excelente. O REUNI fez um reaproveitamento do espaço público ocupado pelas universidades federais, obrigando-as a oferecerem cursos noturnos, o que não acontecia de forma sistemática, com exceção de poucas áreas em algumas universidades. E o que o REUNI fez foi tornar isso obrigatório, particularmente através da criação das licenciaturas em turno noturno. Eu achava estranhíssimo que o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ, que ocupa um prédio imenso, só tivesse o curso de história e algumas poucas disciplinas no turno da noite. Depois do REUNI, com as licenciaturas, a faculdade passou a funcionar ativamente à noite, com muitos alunos, uma atividade enorme. Isso é um fator muito positivo.

Um outro fator positivo, estudado pela professora Hustana Vargas, é a interiorização do sistema de ensino superior. Porque nós aqui do alto da nossa capital, do alto da nossa situação no eixo Rio-São Paulo, a gente esquece que o Brasil é imenso e que um jovem de classe média não tem acesso à universidade, se ele vive no interior de Minas ou em Goiás, de onde os meninos tinham que ir para Campinas, ou para São Paulo ou Rio de Janeiro para conseguir estudar.

O REUNI traz um projeto importante de interiorização do sistema de ensino, e, finalmente, a educação à distância -- que eu sei que um monte de gente acha um horror. Mas educação à distância, atualmente, representa, se eu não estou enganada, 40% dos alunos de licenciatura no Brasil. É muita coisa. Acho que tem uma dimensão importantíssima, que outro dia eu discuti com colegas do Serviço Social de Alagoas. Eles estavam reclamando dos cursos no interior do estado porque o pessoal fazia o curso à distância e conseguia emprego nas prefeituras do interior. Aí eu perguntei: “mas qual de vocês vai sair daqui de Maceió para dar aula no interior do estado?”. Nenhum estava disposto a sair. Então, por que não os meninos do interior terem acesso a isso através do ensino à distância? É um mecanismo de expansão eficaz que já incluiu no sistema um 1,8 ou 1,9 milhão daqueles 8 milhões que eu mencionei. Esse é um dado relevante para se pensar.

O REUNI também é uma política de aumento de vagas para professor -- não podemos deixar de reconhecer.

Como eu não resisto, vou fazer uma provocação. Eu sou da geração das pessoas, das meninas de classe média que se valeram da reforma Jarbas Passarinho para arrumar uma vaga no ensino superior. As famílias preferiam que os homens fossem porque não tinha vaga para todo mundo, e aí o coronel Passarinho fez um decreto. Ele também dobrou o número de vagas no sistema público brasileiro sem aumentar nenhum de professor, mas dobrou o número de vagas. E eu entrei, não vou contar em que século, mas foi logo depois disso, e justamente aproveitando essa expansão que foi imensa e que ocorreu no setor público. Eu pude até estudar Sociologia -- duvido que se fosse pago meu pai teria deixado eu fazer Sociologia.

Retomando o argumento, eu quero chamar atenção que o REUNI é uma política de expansão que atende enormemente aos desejos da classe média e que foi relativamente bem recebido, mas que o mesmo não tem ocorrido com outras políticas que também atendem aos desejos de parte dessa mesma classe média. Neste caso, me refiro particularmente às políticas de cotas raciais e de cotas sociais. É muito interessante que, em alguns programas da UFRJ, estamos discutindo a introdução de cotas no sistema de seleção da pós-graduação. Esse ano é o primeiro em que o Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ) aplicou política de cotas e me parece que foi muito bem -- pelo menos no caso do mestrado. São políticas que estão sendo feitas e estão efetivamente abrindo o acesso do ensino superior para grupos que anteriormente não conseguiam entrar nele.

A questão do ensino noturno me faz lembrar outro detalhe: a maior parte da expansão do sistema foi no setor privado. A propósito, Helena Sampaio, que sabe tudo de ensino privado no Brasil, está aqui hoje. Mais de 80% das vagas do ensino superior privado são noturnas e isso dá mais ou menos 60% do total dos alunos matriculados no ensino superior brasileiro, que estudam no noturno no setor privado. Isso não é pouco: são dois terços dos estudantes. Essa é uma política importante de acesso ao ensino superior.

Então, o que vimos do ensino superior brasileiro até aqui foi: nós abrimos as instituições, a matrícula dos ingressantes aumentou bastante, foram incluídos mais jovens da periferia, mais jovens negros, mais jovens pobres, mais jovens que são os primeiros das suas famílias, mas isso não é simples.

Uma das nossas pesquisas conjuntas sobre a Pedagogia, que tem algumas semelhanças com a dissertação de mestrado do Wilson Mesquita de Almeida, trata das dificuldades de acesso efetivo ao ensino superior. Quando nós estávamos fazendo a pesquisa sobre a Pedagogia, uma das coisas que nós descobrimos à época foi que a Faculdade de Educação não aparecia no Google Maps. Alguma coisa tinha que ser feita. Wilson de Almeida trata justamente dessa questão da falta de informação sobre o campus. Algum de vocês já tentou entrar na USP? Quando eu era jovem e ia de “busão” para a USP, tudo bem, eu sabia onde tinha que descer. Agora, quando eu vou de táxi ou de Uber, é aquele perrengue porque não tem placa, você não sabe onde está, aquilo é para quem é natural de lá. É um turismo sem placas para os estudantes que não tem como ter acesso à informação. E nós descobrimos que não é só isso, e o texto do Wilson lida com as questões: por exemplo, eles não sabem como fazer para tirar xerox, para se associar a biblioteca, para preparar um texto, uma leitura, o que é um fichamento, ou seja, a linguagem universitária não é a linguagem dessas pessoas.

Para esses jovens que entram, a vida não é mole. E ela tem algumas dimensões, dizem as más línguas, que são como estratégias de afastamento desses estudantes. Um ponto importante que eu gostaria de enfatizar, e que, digamos, é mais explícito, são as dificuldades de preparo. Nós temos um ensino básico muito ruim e muito pouco democrático. A qualidade do ensino básico é pessimamente distribuída. Nós vamos encontrar alunos que têm dificuldades de leitura em língua pátria. Não estou falando de textos em inglês e espanhol que de vez em quando você dá e, realmente, é um “Deus nos acuda!”. Mas eu estou falando das possibilidades de lidarem com os textos em português, saber redigir um trabalho. Isso porque as regras da

vida acadêmica são muito complicadas e nós não as ensinamos para os nossos alunos. Este é um ponto importante. Nós, professores universitários, não fazemos um curso, por exemplo, de como usar a biblioteca, como fazer um fichamento, como usar e até fazer os “piratões” – apesar de que isso os alunos sabem melhor do que a gente.

Você tem uma série de regras no mundo do ensino superior que não são explícitas e que nós tomamos como dado, como algo que todo mundo sabe porque os nossos filhos sabem. Só que os filhos das pessoas que não passaram pelo ensino superior não sabem. É complicado. Outra coisa importante é que existe muito pouca informação sobre o que, efetivamente, os cursos universitários ensinam. Tirando as três profissões tradicionais e a formação do professor, a maioria das pessoas não tem informação sobre o que é, por exemplo, um curso de engenharia mecatrônica, ou não sabe distinguir engenharia elétrica de civil. Então, são todos mecanismos que tornam, apesar do acesso facilitado, a permanência difícil.

Há também alguns dados importantes sobre financiamento, que é, obviamente, uma das condições de acesso e de permanência. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por exemplo, chegou a ter 1,4 milhão de alunos matriculados – o que foi um delírio, porque nós não tínhamos caixa para isso, e causou um problema imenso, por não pagar as faculdades que recebiam do programa. O Programa Universidade Para Todos (Prouni), por qual eu tenho muita simpatia, tem 500 mil estudantes, o que é muito importante. Nós temos uma série de ações institucionais de permanência que são feitas tanto pelas instituições públicas quanto pelas privadas. Mas ainda falta avaliação dessas ações, porque os poucos casos avaliação que eu vi, com exceção das PUCs, são falhos.

Agora, encaminhando a minha fala para o fim, eu quero falar da inflexão recente feita pela pesquisa sobre o ensino superior no sentido de discutir a permanência e a conclusão dos cursos – isso ocorreu nos últimos três ou quatro anos no Brasil, mas em outros lugares começou há 10 ou 15 anos.

A discussão da democratização do ensino superior não passa só por deixar os meninos irem passear nas universidades ou aumentar o número de pessoas que podem entrar nelas. Nós temos que aumentar o número de pessoas que efetivamente têm acesso àquilo que nós oferecemos aqui, que é conhecimento profissional, oportunidade no mercado de trabalho e oportunidade de qualificação. Você tem uma série de discussões que vão passar exatamente pelo que forma agora a ponta da pesquisa em sociologia do ensino superior, que é exatamente como que se consegue estabelecer formas de que os alunos permaneçam até o final, se diplomem e tenham condições de entrar no mercado de trabalho – a propósito, é muito interessante que a idade média dos nossos concluintes é mais alta do que a idade dos formados no mundo todo.

No Brasil, a proporção de concluintes em relação aos ingresantes é baixíssima. Porque que são tão poucos? É nisso que eu tenho investido com os colegas do LAPES, e agora do LEPES, e com meus alunos e orientandos. Por que são tão poucos que conseguem completar o ensino superior? Mesmo tendo mais vagas, mesmo incluindo pessoas que são as primeiras de suas famílias a entrarem no ensino superior, ainda temos dificuldade para dizer que esse nível se democratizou efetivamente, porque pouca gente consegue chegar até o fim.

O primeiro ponto me parece ser aquele levantado pelo Dubet: existe uma hierarquia social das competências. E aqui está umas dessas hierarquias: todo mundo quer ser bacharel. Em 2003, 67% das matrículas estavam no Bacharelado, a mesma proporção de 2015. A licenciatura, que começou com 22% em 2003, vem caindo e caiu mais ainda agora em 2015. E as matrículas nos cursos Tecnológicos permanece muito baixa, apesar de crescente. Mais da metade (58%) dos estudantes do bacharelado tem renda familiar acima de cinco salários mínimos. Nas licenciaturas, 80% dos alunos tem renda abaixo de cinco salários mínimos. Isso dá uma ideia de que existe, obviamente, uma hierarquia, uma valorização distinta dos diplomas. Grosso modo, as pessoas acham que se entra na universidade para ser Doutor Bacharel.

O segundo ponto é a seletividade das instituições de ensino superior. Eu acho muito interessante porque as federais são as mais disputadas. É uma diferença brutal entre o número de candidatos por vagas em cada curso das instituições federais, estaduais e municipais, e das privadas: são 20 estudantes por vaga nas federais e um por vaga nas públicas municipais ou nas privadas. As públicas estaduais são um pouco mais seletivas, parecidas com as federais.

Em um artigo recente, que escrevi com André Vieira e Clarissa Santos, orientandos meus, (BARBOSA; VIEIRA; TAGLIARI, 2017), estimamos as probabilidades de se formar de acordo as áreas de estudo e o setor (público ou privado) da instituição. Os resultados mostraram que estudantes com pais menos educados têm mais probabilidade de se formar nos cursos de Educação e “Business”. O

mesmo acontece, no setor privado, nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (que em inglês são expressas pela sigla STEM)<sup>2</sup>, possivelmente porque são áreas com cursos tecnológicos. A Medicina é a área em que a renda familiar faz mais diferença na probabilidade de conclusão: no setor privado, o filho de pais mais ricos tem dez vezes mais probabilidade de se formar em medicina do que o filho de pais pobres; no setor público, um filho de rico tem 6,5 vezes chances de se formar do que um filho de família mais pobre. Ou seja, os estudantes pobres têm pouquíssimas oportunidades em Medicina. Por outro lado, as famílias mais pobres têm mais probabilidades de verem seus filhos se formarem nas áreas de Licenciaturas e Educação, independentemente do setor da instituição.

Também descobrimos que a cor faz pouca diferença nas probabilidades de conclusão, justamente porque os alunos são selecionados por raça muito antes da conclusão do ensino superior.

Por último, outro achado surpreendente: as mulheres são maioria entre os matriculados, entre os ingressantes e entre os concluintes, mas os homens têm mais chances de se formar em Medicina, Direito e Engenharia, que são as profissões mais poderosas. A questão racial ainda é muito importante, mas a questão da presença das mulheres é complicada, porque nós conseguimos uma vitória imensa de aumentar a nossa presença no sistema de ensino superior, mas, na hora do “vamos ver”, quem se forma são os meninos. Essa, para mim, é questão de desigualdade que precisa ser mais trabalhada: o que acontece com as meninas dentro desse sistema?

A literatura tem indicado que a segmentação do sistema entre

---

2 STEM - Science, Technology, Engineering e Mathematics

público e privado permite um tipo de expansão que pode “divergir” os alunos dos grupos sociais não-elite – os pobres, pretos, e mulheres – para os segmentos menos privilegiadas do sistema. O sistema se abre, mas dirige os alunos menos poderosos socialmente para os cursos menos prestigiados. De alguma forma, me parece que o viés acadêmico do desenho institucional da universidade brasileira favorece esse fenômeno. O modelo único vigente, de inspiração humboldtiana, que implica que toda instituição “tem que ser ‘USP’”, e que mesmo instituições que oferecem cursos tecnológicos ou de licenciatura precisam seguir o padrão de “universidade de pesquisa”, acaba por sobrevalorizar o bacharelado em detrimento dos demais graus acadêmicos. Por último, dois fatores institucionais estão associados à segregação dentro do ensino superior: seletividade e turno dos cursos – que precisa ser melhor estudado.

Portanto, apesar de alguma abertura, o sistema permanece muito desigual porque tanto a origem social quanto a raça ou o sexo fazem uma diferença enorme na possibilidade de os indivíduos fazerem todo o percurso com sucesso. Isso significa que são os fatores sociais que estão definindo a trajetória dos estudantes, e não a própria instituição. Como eu gosto de dizer, mesmo não agradando a muita gente: o sistema de ensino superior abre, ao lado da porta principal, uma série de entradas de serviço para que grupos específicos de pessoas entrem pela entrada de serviço e saiam por uma mais de serviço ainda. A qualidade das posições que esses grupos ocupam no mercado de trabalho pode ser vista em estudos recentes de desigualdades no mercado.

Temos trabalhando com dois pontos que precisam ser melhor estudados: o primeiro é que o ensino superior público tende a favo-

recer famílias mais educadas, com exceção da área de Educação (Pedagogia e licenciaturas). A minha hipótese é que isso é uma forma de patrimonialismo. Ou seja, nós conseguimos esse lugarzinho aqui e fazemos de tudo para que continue do mesmo jeito, o que para nós é um nicho de poder. Acho que esse é um tema de pesquisa forte. O ensino superior privado favorecer estudantes de famílias de alta renda é, digamos, da natureza das coisas. Mas o setor público, que é financiado com recursos públicos, favorecer quem vem de famílias mais educadas, é um problema a se pensar.

E, finalmente, eu quero chamar atenção para duas áreas do ensino superior que interessam particularmente para o nosso grupo de pesquisa. Primeiro, a área de educação, que é a área que favorece as famílias com menos renda, pais menos educados, negros e mulheres. É a área que favorece todos os grupos menos privilegiados. Então, nós temos não só que tentar entender como funciona essa área, mas também melhorar o trabalho nessa área para a formação, melhorar a qualificação dos profissionais de educação.

É delicado falar nisso numa Faculdade de Educação, mas tem estudos de economistas que mostram, claramente, que o salário de professor não é tão ruim assim comparado com o de pessoas com o mesmo nível de qualificação, além de os professores do setor público terem a vantagem da estabilidade no cargo. Embora essa questão seja importante, eu penso mais na qualidade da formação e em entender um pouco dos “desvios” nesse aspecto. É claro que eu sou favorável a pagar mais aos professores, mas não é exatamente esse o ponto principal do problema.

A segunda área é a das STEM, que tem cursos de ciências, tec-

nologia, engenharias e matemática, e para a qual faltam professores. É possível que as pessoas que se formam nessas áreas ganhem mais no setor industrial, de serviço, ou qualquer que seja, do que dando aula. Ao mesmo tempo, essa é uma área em que a renda e a educação familiar parecem não ter muita relevância na definição das probabilidades de formação. Então eu me pergunto se essa área representaria o modelo ideal da universidade moderna, científica, meritocrática e capaz de acolher todos aqueles que, efetivamente, tenham coragem e vontade de se valer do ensino superior como uma forma de trabalhar melhor na sociedade. Esse pode ser um caminho de democratização e modernização da nossa universidade e, em um sentido mais abrangente, de modernização do nosso país.

Quando a universidade pública tem características patrimonialistas, em que a sua família, o seu patrimônio valem mais do que o seu esforço e talento, o ensino superior como um todo está muito atrasado socialmente e historicamente. Em outras palavras, ele não é efetivamente moderno. Talvez a área de STEM nos ofereça possibilidade de ter uma universidade mais moderna, em que se faça pesquisa de ponta, mas que tenha tecnólogos excelentes trabalhando e ensinando bem matemática, que é algo monumentalmente difícil. O meu otimismo vai, justamente, no sentido de que ainda há possibilidade de se democratizar por um caminho mais específico, seja por meio da área de Educação, seja via área de STEM, e de repensar que universidade é essa que nós temos e o que nós podemos fazer para que seja melhor.

## Referências

BARBOSA, M. L., VIEIRA, A., TAGLIARI, C.: Institutional and social factors of permanence and completion of higher education, paper presented at the CHER 30<sup>th</sup> Conference. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320624375\\_Institutional\\_and\\_social\\_factors\\_of\\_permanence\\_and\\_completion\\_of\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/320624375_Institutional_and_social_factors_of_permanence_and_completion_of_higher_education) (acesso em 28/09/2018).

# *Expansão, diversificação e composição social da área de Educação no ensino superior brasileiro (1995-2015)<sup>1</sup>*

Gabriela Honorato,; André Vieira; Carolina Zuccarelli

A formação qualificada de profissionais da educação é geralmente reconhecida como elemento decisivo da melhoria da educação básica. De fato, tem-se expandido a área de formação docente e implementado mudanças legislativas e normativas, como a LDB 1996 (BRASIL, 1996) e o recente Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), precisamente, para aumentar o número de professores em sala de aula com “formação adequada” em sua área de conhecimento. Estudos nacionais e internacionais reforçam a importância da qualidade docente para o aprendizado e enfatizam os fatores relevantes na atração e seleção dos melhores professores (ALVES *et al.*, 2017; OCDE, 2018). No entanto, ainda se sabe pouco sobre como a expansão, a mudança na estrutura e organização dos cursos, e a diversificação das rotas de formação podem vir a afetar as oportunidades educacionais e sociais daqueles que obtêm um diploma dessa área. Entender a relação entre o arranjo institucional da formação

---

1 Este artigo foi realizado no âmbito do projeto “Democratização da educação superior, desempenho de estudantes e retorno dos diplomas obtidos: uma análise da área de educação”, financiado por meio de Edital da Chamada Universal – MCTI/CNPq No. 14/2014. Entretanto, todos os resultados, conclusões e recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, a visão do CNPq.

docente e as oportunidades no mercado de trabalho é fundamental para a compreensão da profissão docente.

A carreira docente é sabidamente uma das pouco prestigiadas e remuneradas do país. Apesar de haver professores habilitados em número suficiente para as vagas de trabalho existentes, estimativas recentes indicam a falta de cerca de 170 mil professores apenas nas áreas de Matemática, Física e Química (SALDAÑA, 2014). A carência de professores, contudo, não é um fenômeno novo, nem é exclusivamente brasileiro. Dolton (2006) menciona relatório da UNESCO de 1967 segundo o qual havia carências desse tipo em 83 de 91 países pesquisados. Estudo realizado pelo mesmo autor (DOLTON *et al.*, 2003) mostra que em quase todos os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) há problemas como esse, manifesto tanto no processo de recrutamento para a profissão quanto na evasão dos cursos de formação de professores. Tipicamente, faltam professores nas áreas de formação que pressupõem habilidades técnicas específicas, como as especialidades de ciências e matemática – áreas tradicionalmente masculinas em vários países.

A falta de atratividade da carreira é não apenas a causa mais provável desse déficit, como também afugenta estudantes oriundos de grupos sociais mais favorecidos ou com bom desempenho escolar. Os docentes brasileiros, especialmente os da rede pública, têm nível socioeconômico e remuneração inferior às de outros profissionais com mesmo nível de formação (ALVES; PINTO, 2011; ALVES; SONOBE, 2018), são pouco regulares nas escolas em que trabalham, e têm, em grande medida, formação inadequada para a área que

lecionam<sup>2</sup>. Além disso, evidências recentes indicam a piora da renda média dos formados em cursos como Pedagogia e a continuidade das desigualdades raciais nesse grupo (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Por outro lado, os estudantes dos cursos de Educação são, guardadas diferenças internas a serem examinadas neste artigo, majoritariamente mulheres, estudantes de cursos noturnos, de origem familiar desfavorecida (HONORATO, 2018), e, cada vez mais, matriculados em cursos à distância de instituições privadas.

Os dados acima, no entanto, respondem apenas parcialmente à questão que orienta o projeto de que faz parte o presente artigo: a forte expansão da área de Educação e a diversificação de possibilidades de formação docente teriam resultado em mudanças nas oportunidades sociais dos professores brasileiros? Neste artigo, estamos interessados em explorar o primeiro componente dessa pergunta: as mudanças sociais e institucionais do principal vetor da expansão recente da educação superior brasileira, que é a formação docente de nível universitário. Buscamos examinar as diferentes “dimensões horizontais” das subáreas de formação em Educação, abrangendo as categorias administrativas, as modalidades de ensino, os turnos e a localização geográfica dos cursos. Também examinamos as diferenças por sexo na composição das matrículas em cada subárea. Esse quadro, além de apontar para diferentes padrões sociais e institucionais que condicionam a carreira docente, permite-nos avaliar em que medida a expansão e diversificação dessa área estão associados à democratização de oportunidades sociais. A nossa análise abrange, de forma inédita, duas décadas de expansão e mudanças institu-

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 5 jul. 2018.

cionais na formação de professores na educação superior brasileira.

Na próxima seção, apresentamos uma síntese das concepções teóricas que orientaram a nossa análise e descrevemos as mudanças institucionais da área de Educação no ensino superior ao longo do período analisado. Em particular, discutimos conceitos relevantes para entendermos em que medida a expansão da área de Educação acompanhou tendências contemporâneas de expansão e diversificação institucional da educação superior em geral e as implicações desses processos para a democratização de oportunidades sociais. Na seção “Dados e Método”, descrevemos a organização das bases de dados utilizadas e os procedimentos adotados para a análise das séries históricas abrangendo os últimos vinte anos. Na seção seguinte, analisamos os resultados encontrados para a expansão e diversificação institucional da área de Educação, bem como as mudanças na composição de gênero nas últimas duas décadas. Na parte final do capítulo, discutimos os resultados a partir da bibliografia mobilizada e as suas implicações para a compreensão das mudanças na configuração institucional e no perfil de gênero da área de Educação.

## **Fundamentação teórica e estudos anteriores**

### *Modernização e estratificação na educação superior*

A presença massiva e universal da escolarização, bem como o seu crescimento generalizado no século passado, transformaram o mundo em uma grande “sociedade escolarizada” (BAKER, 2014). De fato, a escolarização de massa tornou-se instituição de nível

mundial, tanto um princípio normativo como uma realidade organizacional (MEYER; RAMIREZ; SOYSAL, 1992). A vigorosa expansão da educação superior, em particular na segunda metade do século XX, foi componente indispensável desse processo. Em diferentes sociedades nacionais, entre elas o Brasil, grandes faixas da população passaram a acessar pela primeira vez a educação de nível pós-secundário e disseminaram-se definições singulares de mobilidade social e de sucesso e fracasso individuais vinculados à experiência universitária. Esse processo histórico de longo prazo, revelam estudos de sociologia da educação, apoiou-se em extensas mudanças institucionais nos sistemas educacionais em todo o mundo<sup>3</sup>.

A expressiva ampliação do acesso à educação superior não teria sido possível sem a mudança do modelo das universidades clássicas, ocorrida por meio de duas vertentes institucionais principais: o aumento da presença do setor privado na oferta de educação pós-secundária e a diversificação de formatos institucionais (PRATES; COLLARES, 2014). O primeiro modelo de expansão institucional, de caráter mercantil, tem implicado duas orientações institucionais distintas e independentes: por um lado, a adoção de princípios gerencialista-empresariais na gestão da educação superior (ainda que controlada pelo Estado) e, por outro, a expansão do sistema de mercado no controle desse sistema<sup>4</sup> -- o que alguns autores chamam de

---

3 Jarusch (1983) considera quatro dimensões para explicar a expansão da educação superior: econômico, sociológico, político e cultural. Neste artigo, enfatizamos a segunda dimensão.

4 Prates e Collares (2014) reformulam a tipologia de sistemas nacionais de educação superior proposta por Clark (1983). No esquema dos autores, as dimensões do Estado e do Mercado figuram como os dois eixos principais de

“mercantilização” do ensino superior. A educação superior brasileira, assim como outros países da América Latina e da Ásia, passou por forte expansão do setor privado nas últimas décadas, e representa um dos tipos institucionais marcados por esse fenômeno: em pouco mais de 50 anos, de 1965 a 2016, o percentual de matrículas em instituições de educação superior privadas passou de 38% para 76% (SCHWARTZMAN, 1979; INEP, 2016).

A segunda vertente de ampliação de acesso ao sistema de educação superior, que é a diversificação funcional entre as instituições desse nível, foi uma das grandes responsáveis pelo crescimento vertiginoso do acesso ao ensino terciário em todo o mundo (PRATES; COLLARES, 2014). Embora esse processo possa ser remetido a meados do século XIX, em particular em alguns países europeus e nos Estados Unidos, ele apenas começou a assumir caráter universal a partir dos anos 1960, como resultado de três tipos de estímulos contextuais: i) demanda por inclusão social; ii) resistência à abertura social das universidades “clássicas”; e iii) demanda por formação rápida e adequada às necessidades da “nova economia”. Um conhecido princípio da Teoria das Organizações mostra que o crescimento organizacional tende a ser acompanhado pela diferenciação institucional (BLAU, 1970). No caso da expansão do ensino superior, isso significa dizer que seu formato vai se tornando mais complexo à medida que aumenta o número de estudantes. De um ponto de vista funcionalista, essa diferenciação significaria maior eficiência (THOMPSON, 1967), já para os teóricos do con-

---

organização dos tipos de sistemas de educação terciária, e os fenômenos duais de “mercantilização ideológica” e “mercantilização econômica” qualificam o eixo do Mercado. Os diferentes tipos institucionais são definidos e localizados pelos autores de acordo com esse esquema.

trole social (TROW, 1972), a diferenciação serviria para preservar a estratificação dentro de um mesmo segmento de ensino, uma das principais formas de reprodução das desigualdades educacionais (desigualdade efetivamente mantida)<sup>5</sup>.

As diferentes estratégias de diversificação institucional variaram ao longo do tempo de acordo com o modelo de sistema de educação superior institucionalizado em cada país, e tiveram implicações distintas sobre o crescimento e flexibilidade desse nível de ensino (JARUSCH, 1983; WAGNER, 2000; PRATES; COLLARES, 2014). De acordo com Arum e colegas (2007), existiriam três tipos ideais de ensino superior: no primeiro, a educação terciária é oferecida basicamente por um único tipo de instituição (sistema unificado), usualmente por universidades de pesquisa, que tende a ser mais rígido e controlado por elites profissionais, como é o caso da Itália e República Checa; o segundo é caracterizado por um sistema binário, que comporta dois tipos de instituição, acadêmica e vocacional, sendo o sistema alemão um de seus principais expoentes; o terceiro – sistema diversificado – apresenta uma diversidade de instituições que são estratificadas por prestígio, recursos e seletividade, como o sistema norte-americano.

O sistema de educação superior brasileiro tem caminhado, ao longo de sua trajetória, para um modelo híbrido composto de distintas possibilidades de trajetória de formação e de tipos institucio-

---

5 De acordo com Lucas (2001) a estratificação dentro dos sistemas educacionais é uma das principais formas pela qual a desigualdade educacional. Mont'Alvão (2016) se refere à proposta de Lucas como a de um tipo que investiga a “estratificação horizontal” do acesso ao ensino superior, em contraste com a “estratificação vertical” (do acesso diferenciado a níveis do sistema – Fundamental, Médio, Superior).

nais. As diferentes etapas pelas quais passou a organização desse nível de ensino estão relativamente bem assentadas na literatura prévia (PRATES; COLLARES, 2014): de um modelo fortemente controlado pelo Estado e pulverizado em instituições voltadas para o ensino profissional ou especializadas em pesquisa, de inspiração napoleônica e voltada para o “cultivo” das elites (CUNHA, 1980), o sistema passou pelo modelo clássico da universidade humboldtiana a partir do século XIX, e assumiu, na segunda metade do século passado, o modelo departamental típico das universidades de ensino e pesquisa americanas. Nessa última fase de mudanças institucionais do sistema, em particular nas últimas décadas, uma série de mudanças na estrutura organizacional, legal, regulatória e financeira foram implementadas em conjunto com políticas de democratização do acesso (MORAES, 2013).

A modernização da educação superior do país, contudo, ao mesmo tempo em que representou a abertura do sistema a grandes parcelas da população, implicou a manutenção de restrições importantes de posições privilegiadas a grupos socialmente favorecidos. Prates e Collares (2014) e Schwartzman (2014) observam a forte massificação do setor privado no país, superior aos demais países da América Latina: concentra a oferta de cursos noturnos e em profissões sociais como Administração, Direito e Pedagogia, com baixo grau de seletividade acadêmica. Por outro lado, o segmento confessional desse setor do sistema teria se mostrado fechado à expansão em função da maior demanda e pressão social por educação superior vinda especialmente de classes mais populares, mantendo uma concepção mais voltada para o atendimento da “reprodução das elites locais”.

A persistência de desigualdades tanto no acesso quanto na conclusão da educação superior estimulou uma série de estudos nacionais sobre o que parece se configurar como uma “democratização segregativa” (DUBET, 2015) desse nível no país. Estudos sociológicos alinhados à literatura sobre estratificação educacional têm mobilizado variadas perspectivas teórico-metodológicas elaboradas para dar conta dos padrões de expansão da educação terciária em todo o mundo. Particularmente, procuram analisar em que medida a massificação do sistema está associada à democratização de oportunidades sociais. Parte importante das evidências recentes têm indicado não apenas o aumento das desigualdades na transição para a educação superior, como o fato de que diferentes grupos sociais acessam diferentemente os distintos segmentos desse nível (BRITO, 2017; CARVALHAES; RIBEIRO, 2017).

O entendimento de que as diferenças qualitativas e institucionais que organizam qualquer sistema educacional estão associadas tanto à origem social dos indivíduos quanto ao seu ponto de destino no mercado de trabalho alimentou o surgimento de uma vasta literatura sobre as características horizontais dos sistemas escolares (*e.g.* COLLARES, 2010; RIBEIRO, 2014; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). As diferentes trajetórias e carreiras facultadas aos indivíduos e os distintos tipos institucionais criados nas últimas décadas no ensino superior fizeram com que essas diferenças fossem ainda mais relevantes nesse nível. Uma dessas diferenças horizontais e qualitativas, que passaram a ser estudadas apenas recentemente no país, está compreendida nos diversos campos de estudo oferecidos no ensino superior. Neste artigo, enfatizamos a área de Educação, que conduziu de modo determinante a expansão da educação pós-secundária nas últimas décadas e que foi uma das principais vias

de entrada, pela primeira vez, de larga parcela da população nesse nível.

Numerosos trabalhos nos últimos anos têm mostrado que os cursos de Educação têm características peculiares quanto ao perfil socioeconômico dos estudantes que os escolhem, os tipos institucionais nos quais são ofertados, e quanto aos retornos que oferecem ao longo do ciclo de vida dos seus egressos. Em primeiro lugar, a área de Educação está invariavelmente entre as áreas com menor retorno no mercado de trabalho, tanto em estudos feitos no Brasil, quanto em outros países (GERBER; CHEUNG 2008; RIBEIRO, SCHLEGEL 2015). Além disso, parte da literatura indica que os retornos a esses cursos, diferentemente de outras áreas, não são afetados pela seletividade acadêmica das instituições de ensino (GERBER; CHEUNG, 2008). Por outro lado, naquele dos trabalhos voltados para os condicionantes do acesso aos diferentes campos de estudo, a área de Educação, assim como os cursos relacionados aos serviços de cuidado, como os de Saúde e Bem estar, aparece como uma das áreas tipicamente femininas e frequentadas por grupos socialmente desfavorecidos.

O processo delineado acima, de expansão do sistema de educação superior e de passagem de um modelo “de elite” para um modelo de atendimento de “massa”, de acordo com classificação clássica de Trow (2010), teve na área de Educação um dos seus vetores mais importantes. De fato, a ampliação exponencial das matrículas dessa área ao longo das últimas décadas foi responsável por parte importante da configuração institucional do ensino superior no país. No entanto, desconhecemos estudos que tenham acompanhado essas mudanças em uma tentativa de entender de que modo estariam vin-

culadas às oportunidades sociais abertas aos egressos da Educação. Neste artigo, buscamos contribuir para essa literatura analisando o processo de “modernização” da formação de professores no Brasil e de que modo a difusão dos diplomas de licenciatura ajudou a estruturar a carreira docente.

### *Organização institucional da área de Educação*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971 (BRASIL, 1971) esteve em vigência até 1996, indicando como formação mínima para o exercício do magistério a habilitação de 2º grau para professor de 1ª à 4ª série do 1º grau, e habilitação específica de grau superior para professor de 1ª à 8ª série do 1º grau e do 2º grau. Neste período era possível obter tanto uma “licenciatura plena” quanto uma de “curta” duração. Esta última era constituída de estudos adicionais de “formação pedagógica” ao bacharelado numa disciplina que compunha o currículo da educação básica, como Matemática, Língua Portuguesa, etc. Tanto as licenciaturas plenas quanto as curtas seriam ministradas por universidades e outras instituições com cursos de duração plena; somente em “comunidades menores”, com a devida autorização, poderiam ser oferecidas por outros tipos institucionais, como as faculdades isoladas.

Em 1995, a área de Educação era constituída por mais de três mil cursos de licenciatura curta e plena, divididos em nove subáreas de conhecimento (Tabela 1). A maior parte dos cursos de licenciatura era na área de Ciências Exatas e da Terra e Linguística, Letras e Artes, formando, majoritariamente, professores de Matemática e Língua Portuguesa. Estas disciplinas tinham carga-horária três vezes

maior àquela destinada a Artes, Geografia e História, e duas vezes maior à destinada a disciplinas como Ciências e Educação Física. Os 521 cursos de licenciatura na área de Engenharia e Tecnologia (que podem ser observados na referida tabela), devem-se, certamente, à necessidade de formação de professores para atuação em cursos técnicos. Não havia obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, pois somente em 2008 estas disciplinas tornaram-se obrigatórias em todo o país (BRASIL, 2008).

**Tabela 1: Número de cursos de licenciatura curta e plena por área de conhecimento, Brasil – 1995**

Área de Conhecimento	Licenciatura		Total
	Curta	Plena	
Ciclo Básico Comum	1	8	9
Ciências Agrárias	12	110	122
Ciências Biológicas	14	194	208
Ciências da Saúde	15	402	417
Ciências Exatas e da Terra	133	1105	1238
Ciências Humanas	72	31	103
Ciências Sociais Aplicadas	41	25	66
Engenharia/Tecnologia	5	516	521
Linguística, Letras e Artes	55	536	591
<b>Total</b>	<b>348</b>	<b>2927</b>	<b>3275</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior 1995.

Com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) mudanças importantes foram introduzidas na formação de professores para a educação básica. Foi extinta a “licenciatura curta”, e, desse modo, passou-se à exigência de “licenciatura plena”, oferecidas em universidades, “institutos superiores de educação” e outras instituições (legalmente credenciadas). Entretanto, foi admitida como formação mínima para atuação na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental o curso Normal (de nível médio). O Decreto n. 3.276/99 (BRASIL, 1999) previu a formação em cursos Normais Superiores para atuação nestes níveis. A criação de cursos Normais Superiores<sup>6</sup>

6 O Normal Superior era uma proposta – aprovada – do então senador Darcy Ribeiro, na qual se exigia formação de nível superior para os professores da educação infantil e ensino fundamental, de modo a torná-los mais bem qualifi-

e de Institutos Superiores de Educação propunha uma “renovação da formação inicial dos professores para a educação básica”, com um formato profissional específico e, com efeito, distinto dos cursos de Pedagogia (que teria outro objetivo histórico).

De acordo com Conselheiros da Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES, 1999), os cursos de licenciatura deveriam ter projetos pedagógicos próprios, de maneira a eliminar os moldes pelos quais vinham sendo oferecidos – como um adendo de matérias pedagógicas somadas a um curso de bacharelado. Além disso, não se pretendia que a formação para a atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental fosse realizada nos cursos de Pedagogia, que teriam o objetivo, histórico, de formação de pesquisadores e especialistas em educação (embora lhes coubesse a formação de docentes das matérias pedagógicas dos cursos Normais de nível médio). Sem aqui fazermos julgamento de valor (se bons ou ruins), os cursos Normais Superiores foram uma tentativa importante de diversificação, e, portanto, de modernização da área de Educação.

Na prática, o que parece é que a perspectiva de que esses cursos teriam uma “formação aligeirada”, de “profissionalização menor” (KUENZER, 1999) foi vencedora. Houve/há forte disputa e/ou resistência, particularmente, entre eles e os cursos de Pedagogia. Muitos cursos de graduação em Pedagogia oferecidos por universidades já tinham/têm autorização para habilitação professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Mas cabe aqui também a observação de que os custos com a criação de institutos e novos cursos podem ter contribuído para o domínio da Pe-

dagogia. As instituições de ensino superior sem autonomia teriam, após a LDB 1996, que realizar investimentos (CASSIANO, 2011). Eles parecem não ter resistido ao mercado; na prática, foram extintos. Os cursos Normais de nível médio também estão, aos poucos, se extinguindo, como mostra Zuccarelli (2015).

Para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio a recente legislação tem início com os Pareceres CNE/CP 9/2001, 1/2002 e 2/2002 (BRASIL, 2001b; 2002a; 2002b), onde se extinguem as “habilitações” e é enfatizada a formação em licenciaturas plenas. Estas ganham terminalidade, integralidade e currículos próprios, em estreita parceria e articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas (SCHEIB; BAZZO, 2013), tendo a pesquisa como um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem. Embora a nova legislação represente um avanço, sabe-se que os cursos se adaptaram/têm se adaptado com dinâmicas distintas e com uma série de problemas próprios de embates políticos quanto a diferentes concepções administrativos-organizacionais e quanto ao valor da formação de professores.

O Censo da Educação Superior de 2005 acompanha essas mudanças. Em 1995 a área de educação era composta por nove diferentes subáreas detalhadas; em 2005 são sete, mas com uma diversificação maior delas e de programas e cursos (Quadro A1 no Apêndice). No Censo 2015 são cinco áreas detalhadas, com uma condensação de programas e cursos em algumas delas. Nas próximas seções, descrevemos os dados e os métodos utilizados para a análise e apresentamos os resultados encontrados. Teria a área de formação de professores assumido um caráter mais conservador ou uma feição mais moderna? De que modo os cursos de formação docente se di-

versificaram ao longo de sua expansão? E, como diferenças sociais e institucionais entre esses cursos, isto é, diferenças “horizontais” na área de Educação, podem vir a refletir-se em distintas possibilidades de carreira docente e, com efeito, de oportunidades sociais?

## **Dados e Método**

Para examinarmos a expansão e a diversificação dos cursos de formação de professores de nível superior e vermos em que medida esse processo apresentou um caráter modernizador ao longo dos últimos vinte anos, utilizamos as bases do Censo da Educação Superior, que são os dados mais completos à disposição para esse fim no país. O Censo é realizado anualmente pelo Inep<sup>7</sup> desde 1995, e reúne informações sobre instituições, cursos, estudantes, funcionários, docentes, financiamento estudantil, recursos disponíveis a estudantes com deficiência, entre outras, coletadas com o preenchimento de questionários pelas instituições de ensino superior (IES) e envio de dados pelo Sistema e-MEC. Neste artigo, utilizamos as edições do Censo de 1995, 2000, 2005, 2010 e 2015, abrangendo, portanto, todo o período de realização desse levantamento, até o último ano disponível quando da elaboração deste estudo.

A análise das séries temporais de matrículas, cursos e demais indicadores dos cursos de Educação (como se poderá observar) exigiu

---

7 O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivo subsidiar a formulação de políticas educacionais de diferentes níveis. Para maiores informações: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>.

a padronização dos códigos e rótulos das áreas presentes nas várias edições do Censo. Isso porque a denominação e classificação dos cursos da educação superior em áreas agregadas passaram por mudanças ao longo do tempo. A partir de 2000, o Censo passou a adotar categorias adaptadas da classificação internacional utilizada por organismos como UNESCO, OECD e EUROSTAT (INEP, 2017). Essa classificação permite identificar áreas gerais, específicas e detalhadas às quais pertencem os cursos superiores (e realizar comparações internacionais). Utilizamos a tabela de conversão entre as classificações de cursos utilizadas antes de 2000 e a partir de 2000 fornecida a nós pelo Inep para podermos acompanhar as mudanças institucionais e sociais no interior da grande área de Educação.

A grande área geral de Educação tem apenas uma área específica: Formação de Professor e Ciências da Educação. Mas apresentou diferentes áreas detalhadas ao longo do tempo. Listamo-las de acordo com anos do Censo em que estiveram presentes (Tabela 2).

**Tabela 2: Áreas detalhadas de Educação do Censo da Educação Superior, Brasil –1995-2015**

Área detalhada	Ano				
	1995	2000	2005	2010	2015
Ciências da educação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Formação de professor da educação básica		Sim	Sim	Sim	Sim
Formação de professor de disciplinas profissionais	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Formação de professor de educação infantil		Sim	Sim		
Formação de professor de matérias específicas		Sim	Sim	Sim	Sim
Formação de professor e ciências da educação (cursos gerais)		Sim	Sim		

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados de conversão fornecidos pelo Inep e Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).

Outras mudanças nos instrumentos de coleta e demais codificações dos dados do Censo refletem transformações nas próprias diretrizes do ensino superior e, mais especificamente, nas diretrizes para a formação de professores da educação básica. Em grande medida, os Censos da Educação Superior posteriores a 1996 passaram por adaptações paulatinas relacionadas à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) instituída naquele ano e à legislação correlata. A LDB 1996 (BRASIL, 1996) previu, dentre outras coisas, a existência de “cursos sequenciais” de graduação e pós-graduação, a criação de universidades especializadas por campo do saber, e, a instituição de novas organizações acadêmicas, passando as instituições de ensino superior a serem classificadas como “universidades”, “centros universitários”, “faculdades integradas”, “faculdades” e “institutos superiores” ou “escolas superiores” (Decreto n. 2.306/97).

A própria organização institucional dos cursos da área de Educação não foi a mesma ao longo do tempo. No Censo de 1995, temos variáveis referentes ao tipo de curso de licenciatura – “curta” ou “plena”. As “licenciaturas curtas” foram previstas na LDB 1971 (BRASIL, 1971), com o objetivo de oferecer uma formação docente mais rápida (em comparação com as licenciaturas plenas) e que atendesse à forte demanda por professores daquele período. Embora elas devessem ser prioritariamente implantadas em regiões onde houvesse maior carência de docentes, espalharam-se pelo país. Em 1986, o então Conselho Federal de Educação indicou a sua extinção nas grandes capitais. Finalmente, com a LDB 1996, as instituições deixaram aos poucos de ofertar licenciaturas curtas (MENEZES; SANTOS, 2001). Quase vinte anos mais tarde, como vimos no Censo 2015, todas as licenciaturas são “plenas”.

Também observamos, na análise das variáveis contidas nos Censos ao longo do tempo, a introdução da modalidade de ensino à distância (com grande potencial de democratização de oportunidades de acesso, sem aqui, mais uma vez, julgar se bons ou ruins -- de boa ou má qualidade). De 10 cursos da área de Educação em 2000, passam a 621 em 2015 (Tabela 3). Também é possível observar, até 2005, cursos da área de Educação que são classificados como “bacharelado e licenciatura” ao mesmo tempo. Trata-se de cursos de instituições que até este momento podiam oferecer distintas habilitações. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por exemplo, se podia obter um diploma de Pedagogia com habilitação para atuar como bacharel em “gestão educacional”. Dependendo dos créditos cumpridos, se podia solicitar um “apostilamento”, onde esse mesmo diploma recebia habilitação adicional, de licenciatura.

**Tabela 3: Estatísticas descritivas dos cursos da área geral de Educação, Brasil – 1995-2015**

	Ano				
	1995	2000	2005	2010	2015
<b>Região</b>					
Centro-Oeste	51 (10%)	366 (11%)	691 (11%)	740 (9%)	712 (9%)
Nordeste	72 (14%)	762 (22%)	1712 (26%)	1768 (22%)	2012 (26%)
Norte	40 (8%)	388 (11%)	734 (11%)	864 (11%)	822 (11%)
Sudeste	226 (44%)	1162 (34%)	2421 (37%)	3142 (40%)	2768 (36%)
Sul	126 (24%)	742 (22%)	986 (15%)	1374 (17%)	1312 (17%)
<b>Localização da IES</b>					
Capital	198 (38%)	1467 (43%)	2896 (44%)	3737 (47%)	3928 (51%)
Interior	317 (62%)	1953 (57%)	3648 (56%)	4161 (53%)	3698 (48%)
<b>Categoria adm.</b>					
Com Fins Lucrativos	304 (59.0%)	746 (21.8%)	1679 (25.7%)	1279 (16.2%)	1356 (17.8%)
Especial	--	--	--	--	125 (1.6%)
Estadual	76 (14.8%)	972 (28.4%)	2115 (32.3%)	1711 (21.7%)	1785 (23.4%)
Federal	92 (17.9%)	667 (19.5%)	751 (11.5%)	1934 (24.5%)	2141 (28.1%)
Municipal	43 (8.3%)	107 (3.1%)	200 (3.1%)	227 (2.9%)	114 (1.5%)
Sem Fins Lucrativos	--	928 (27.1%)	1799 (27.5%)	2737 (34.7%)	2105 (27.6%)
<b>Grau acadêmico</b>					
Bacharelado	88 (17.1%)	2 (0.1%)	64 (1.0%)	40 (0.5%)	26 (0.3%)
Bacharelado e Licenciatura	8 (1.6%)	27 (0.8%)	42 (0.6%)	--	--
Licenciatura	419 (81.4%)	3391 (99.2%)	6438 (98.4%)	7848 (99.5%)	7597 (99.6%)
Tecnólogo	--	--	--	--	3 (0.0%)
<b>Modalidade</b>					
Graduação à Distância	--	10 (0.3%)	147 (2.2%)	518 (6.6%)	621 (8.1%)
Graduação Presencial	515 (100.0%)	3410 (99.7%)	6397 (97.8%)	7370 (93.4%)	7005 (91.9%)
<b>Organização acadêmica</b>					
Centro Universitário	--	196 (6%)	680 (10%)	729 (9%)	611 (8%)
Faculdade	240 (47%)	854 (25%)	1716 (26%)	2073 (26%)	1808 (24%)
IF	--	10 (0.3%)	66 (1%)	228 (3%)	431 (6%)
Universidade	275 (53%)	2360 (69%)	4082 (62%)	4858 (62%)	4776 (63%)

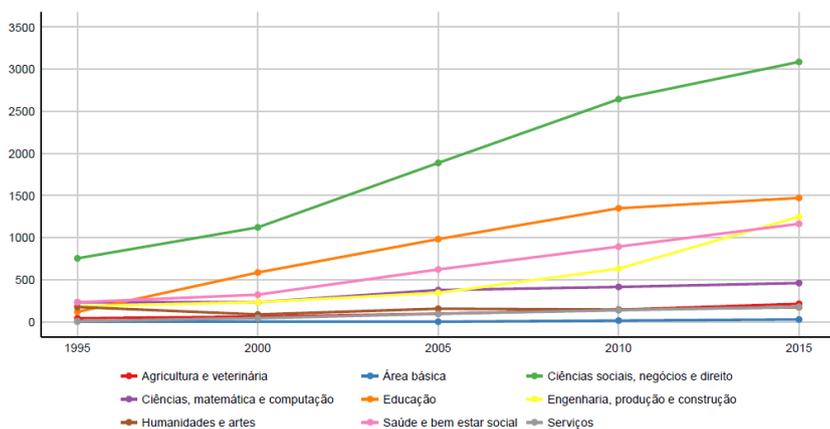
Fonte: Elaboração dos autores a partir dos Microdados dos Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).  
Nota: A sigla IF refere-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

## Resultados

Começamos a nossa análise com a descrição agregada do total de matrículas ao longo das últimas décadas (1995-2015) de acordo com as grandes áreas de formação na educação superior (Figura 1). Nesse período, o número total de matrículas em cursos presenciais e à distância mais que quadruplicou, passando de 1,7 milhão para 8,0 milhões, e esteve concentrada, em grande medida, na grande

área de Ciências Sociais, Negócios e Direito. As matrículas na área de Educação apresentaram o segundo maior crescimento (perdendo apenas para a área de Serviços), passando de pouco mais de 119 mil para quase 1,5 milhão de estudantes. Apesar de ter aumentado a sua participação no total das matrículas no período analisado (representando quase dois quintos em 2015), houve ligeira queda na proporção de estudantes matriculados em cursos de Educação desde 2010 – que pode ser explicada em parte pelo crescimento recente das matrículas na área de Engenharia, Produção e Construção. Considerando, assim, tanto o tamanho da área de Educação em termos de matrículas, quanto o ritmo de crescimento desse indicador nas últimas décadas, podemos afirmar com segurança que se trata da área que conduziu e demarcou a expansão recente da educação superior no país.

**Figura 1: Total de matrículas (em milhares) por grande área de formação, Brasil -- 1995-2015**



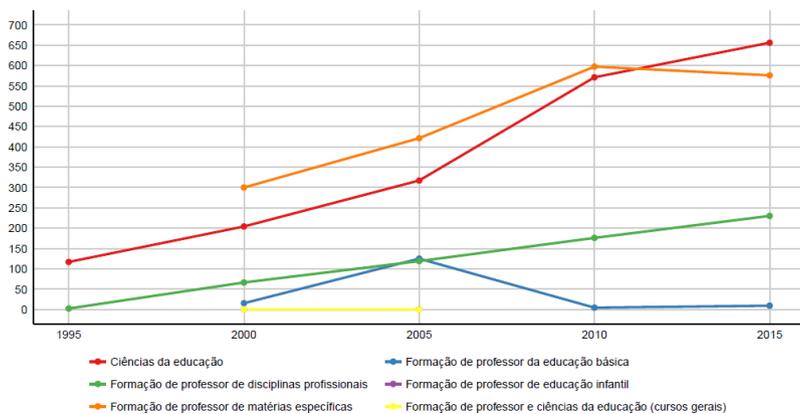
Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).

Em seguida, apresentamos gráficos e tabelas referentes, especificamente, às mudanças nas matrículas nas subáreas de formação de professores no período analisado. A Figura 2 abaixo apresenta o total de matrículas desagregado pelas seis subáreas de Educação contidas na classificação adotada pelo Inep a partir de 2000. Antes de passarmos aos dados propriamente ditos, recordamos que a presença de apenas duas subáreas referentes a 1995 nos gráficos abaixo indica, como mencionado em seção anterior, diferenças importantes na estrutura e organização da área e, portanto, na diversificação dos cursos de formação de professores no período anterior à LDB 1996 e a decretos e resoluções do Conselho Nacional de Educação do fim dos anos 1990. Essas inovações legislativas buscaram reformatar os cursos de formação docente para a educação básica, diferenciando-os, ao mesmo tempo, dos cursos de Pedagogia – que passaram a habilitar também, de forma mais generalizada, professores para a educação infantil.

A Figura 2 mostra o crescimento consistente das matrículas de Ciências da Educação, que concentra os cursos de Pedagogia e de Gestão da educação, e de Formação de Professores para Disciplinas Profissionais: de 1995 a 2015, as matrículas aumentaram 461% e cresceram impressionantes 75 vezes nas duas subáreas, respectivamente. As matrículas dos cursos de Ciências da Educação acumularam sempre mais de um terço das matrículas na grande área de Educação no período examinado, mas ainda assim apresentaram um número inferior ao dos cursos de Formação de Professor de Matrérias Específicas, que concentraram pelo menos 40% das matrículas de 2000 a 2010. Mudanças nessas duas subáreas, portanto, determinaram as tendências gerais da área de Educação nas últimas duas décadas. A partir de 2010, as subáreas de Formação de Professor de

Educação Infantil e de Formação de Professor e Ciências da Educação (cursos gerais) foram descontinuadas.

**Figura 2: Total de matrículas (em milhares) por área detalhada de Educação, Brasil -- 1995-2015**



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).

Nota: Em 2000 e 2005, houve 232 e 183 matrículas em cursos de Formação de Professor de Educação Infantil, respectivamente. Como a linha referente a essa subárea está próxima a zero na escala do gráfico, ela está “por trás” da linha referente à Formação de Professor e Ciências da Educação (cursos gerais).

A maior parte dos cursos da área de Educação é ofertada em instituições públicas, e diminuiu a presença do setor privado nessa área na última década. No entanto, há diferenças consideráveis entre os cursos das subáreas de Educação em termos da dependência administrativa em que são oferecidos. A Tabela 4 apresenta a distribuição desses cursos por categoria administrativa ao longo das duas

décadas examinadas. O primeiro padrão presente nos dados indica situações opostas para as duas maiores subáreas de Educação: enquanto nas últimas décadas, os cursos de Ciências da Educação se concentraram nas instituições privadas, os cursos que abrangem as diferentes licenciaturas voltadas principalmente para a formação de professores de educação básica e matérias específicas passaram a ser, majoritariamente, ofertados pelo setor público. Nos últimos cinco anos, a diminuição no número total de cursos de Educação foi acompanhada por uma queda de 14% na participação da iniciativa privada na oferta dessa área.

**Tabela 4: Total e % de cursos por área detalhada de Educação e categoria administrativa, Brasil -- 1995-2015**

	1995		2000		2005		2010		2015	
	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública
Ciências da educação	289 (59%)	201 (41%)	508 (60%)	336 (40%)	873 (56%)	696 (44%)	1271 (67%)	630 (33%)	1116 (66%)	563 (33%)
Formação de professor da educação básica	--	--	29 (25%)	86 (74%)	699 (71%)	289 (29%)	1 (1%)	74 (99%)	4 (4%)	101 (96%)
Formação de professor de disciplinas profissionais	15 (60%)	10 (40%)	171 (47%)	191 (53%)	342 (55%)	275 (45%)	650 (56%)	520 (44%)	655 (53%)	576 (47%)
Formação de professor de educação infantil	--	--	2 (67%)	1 (33%)	3 (60%)	2 (40%)	--	--	--	--
Formação de professor de matérias específicas	--	--	964 (46%)	1131 (54%)	1560 (46%)	1804 (54%)	2094 (44%)	2648 (56%)	1686 (37%)	2925 (63%)
Formação de professor e ciências da educação (cursos gerais)	--	--	--	1 (100%)	1 (100%)	--	--	--	--	--
<b>Total</b>	<b>304 (59%)</b>	<b>211 (41%)</b>	<b>1674 (49%)</b>	<b>1746 (51%)</b>	<b>3478 (53%)</b>	<b>3066 (47%)</b>	<b>4016 (51%)</b>	<b>3872 (49%)</b>	<b>3461 (45%)</b>	<b>4165 (55%)</b>

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).

Os cursos presenciais da área de Educação, como tendência geral, foram oferecidos principalmente no turno noturno nas últimas duas décadas (Tabela 5). Em todo o período analisado, cerca de dois terços ou mais dos estudantes de cursos presenciais estudou à noite, sendo que em 2005, a relação foi de oito em cada 10 estudantes. Nos últimos anos, contudo, a participação dos cursos presenciais noturnos

nos no total das matrículas presenciais tem seguido trajetória de queda, tendo caído 18% na última década. Embora haja predominância das matrículas em cursos noturnos na grande área de Educação (o que pode indicar grande presença de estudantes-trabalhadores), ela não é observada para todas as suas subáreas: enquanto mais de dois terços dos alunos matriculados nos cursos de Ciências da Educação ou Formação de Professor de Matérias Específicas estudam à noite, 88% dos estudantes da subárea de Formação de Professor da Educação Básica frequentam cursos presenciais não noturnos.

**Tabela 5: Total e % de matrículas por área detalhada de Educação e turno de cursos presenciais, Brasil – 1995-2015**

	1995		2000		2005		2010		2015	
	Não noturno	Noturno	Não noturno	Noturno	Não noturno	Noturno	Não noturno	Noturno	Não noturno	Noturno
Ciências da educação	34750 (30%)	82102 (70%)	59586 (29%)	143450 (71%)	94412 (33%)	195640 (67%)	67406 (23%)	230357 (77%)	851152 (27%)	28490 (73%)
Formação de professor da educação básica	--	--	9403 (61%)	5982 (39%)	22671 (27%)	59952 (73%)	2553 (65%)	1401 (35%)	7880 (88%)	1096 (12%)
Formação de professor de disciplinas profissionais	549 (23%)	1798 (77%)	35458 (54%)	30651 (46%)	55702 (47%)	63109 (53%)	66800 (41%)	94144 (58%)	72633 (43%)	95913 (57%)
Formação de professor de educação infantil	--	--	114 (49%)	118 (51%)	31 (17%)	152 (83%)	--	--	--	--
Formação de professor de matérias específicas	--	--	88007 (29%)	211895 (71%)	127323 (31%)	285202 (69%)	155443 (34%)	305406 (66%)	156320 (37%)	260479 (62%)
Formação de professor e ciências da educação (cursos gerais)	--	--	--	--	--	7 (100%)	--	--	--	--
<b>Total</b>	<b>32599 (28%)</b>	<b>83900 (72%)</b>	<b>192568 (32%)</b>	<b>392096 (68%)</b>	<b>3001391 (20%)</b>	<b>1172055 (80%)</b>	<b>292202 (31%)</b>	<b>613308 (69%)</b>	<b>3219485 (35%)</b>	<b>585978 (65%)</b>

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (DNEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).

A oferta de cursos no turno noturno está associada à tentativa de democratizar o acesso ao ensino superior a estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo. Em 2014, de acordo com dados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), 75% dos con-

cluintes de licenciatura trabalhavam, a maioria dos quais em regime de trabalho em tempo integral (40 horas ou mais por semana). De acordo com Oliveira e Bittar (2010, p. 12-13), a história do ensino noturno e, particularmente, do ensino superior noturno é marcada tanto por uma associação ao ideal de democratização do acesso de estudantes trabalhadores, quanto a condições de ensino e aprendizagem mais precárias. O discurso do acesso ao ensino noturno nas políticas educacionais começa a receber maior ênfase na LDB 1996 (BRASIL, 1996), que menciona o dever do Estado em garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino através da oferta de ensino noturno regular (BRASIL, 1996, art. 4º).

A noção de aluno-trabalhador aparece no Plano Nacional de Educação 2001 (BRASIL, 2001a, p.97), que fala da necessidade de expansão de vagas na educação superior no período noturno, com ênfase no setor público. O documento aponta para o dever de se assegurar que o setor público tenha um incremento de vagas de tal forma que, no mínimo, persista uma proporção nunca inferior a 40% do total. Além disso, ressalta a importância da expansão de vagas no período noturno, uma vez que, sobretudo as instituições federais, têm condições físicas para atender a esta proposta. Destaca, contudo, a importância também de se assegurar o acesso a laboratórios, bibliotecas e demais serviços e recursos, de modo a oferecer ao aluno-trabalhador as mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno<sup>8</sup>.

Houve um aumento significativo das matrículas em Educação

---

8 Essa crítica é feita com frequência por estudantes dos cursos de licenciatura da UFRJ, por exemplo, que são impedidos, no período noturno, de ter acesso até mesmo à sua Coordenação.

na modalidade à distância a partir de 2005, em particular nas IES privadas. Um fato sobretudo jurídico pode explicar essa constatação: a assinatura do Decreto n. 5.622, de 2005, que regulamentou o credenciamento dos cursos à distância. Até o ano de 2005, o artigo 80 da LDB 1996 era regulamentado pelo Decreto n. 2.294, de 1998, com regras pouco claras ou dúbias para as IES privadas quanto ao investimento financeiro que elas deveriam realizar (FERREIRA, 2017). Recentemente, o Decreto n. 9.057, de 2017, que revogou o Decreto n. 5622, estabeleceu um arcabouço jurídico-legal mais estável e seguro para esse tipo de mercado. Além disso, a criação da Nova Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica registrou o apoio à oferta e à expansão de cursos em diferentes redes e sistemas de ensino, e não apenas “presencial nas universidades públicas”.

Na Tabela 6, vemos os totais e a participação percentual das modalidades de ensino presencial e à distância no total das matrículas das subáreas de Educação nas duas últimas décadas. Desde o início dos anos 2000, quando houve o primeiro registro de cursos de Educação oferecidos na modalidade à distância, observou-se um progressivo aumento da participação nas matrículas nessa modalidade. Na última década, as matrículas em cursos à distância cresceram quase quatro vezes, chegando a abranger mais de meio milhão de alunos em 2015. Quase um terço dos alunos dos cursos de Formação de Professor de Matérias Específicas e de Disciplinas Profissionais estudam à distância, e mais da metade dos estudantes de Ciências da Educação estão matriculados nessa modalidade. O padrão de forte crescimento dessa modalidade é encontrado em todas as subáreas de Educação, com a exceção da Formação de Professor da Educação Básica (ver cursos no Quadro A1, no Apêndice).

**Tabela 6: Total e % de matrículas por área detalhada de Educação e modalidade por ano, Brasil -- 2000-2015**

	2000		2005		2010		2015	
	EaD	Presencia	EaD	Presencia	EaD	Presencia	EaD	Presencia
Ciências da educação	1083 (0.5%)	203036 (99%)	27143 (9%)	290052 (91%)	273248 (48%)	297763 (52%)	342504 (52%)	313605 (48%)
Formação de professor da educação básica	0 (0%)	15385 (100%)	42357 (34%)	82623 (66%)	585 (13%)	3954 (87%)	343 (4%)	8976 (96%)
Formação de professor de disciplinas profissionais	299 (0.5%)	66109 (99%)	137 (0%)	118811 (100%)	15104 (9%)	160944 (91%)	61625 (27%)	168546 (73%)
Formação de professor de educação infantil	--	232 (100%)	0 (0%)	183 (100%)	--	--	--	--
Formação de professor de matérias específicas	--	299902 (100%)	8765 (2%)	412525 (98%)	136418 (23%)	460849 (77%)	159079 (28%)	416799 (72%)
Formação de professor e ciências da educação (cursos gerais)	300 (100%)	--	--	7 (100%)	--	--	--	--
<b>Total</b>	<b>1682 (0%)</b>	<b>584432 (100%)</b>	<b>78402 (8%)</b>	<b>904201 (92%)</b>	<b>425355 (31%)</b>	<b>923510 (69%)</b>	<b>563551 (38%)</b>	<b>907926 (62%)</b>

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (DNEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).  
Nota: Não havia cursos à distância em nenhuma das áreas detalhadas em 1995.

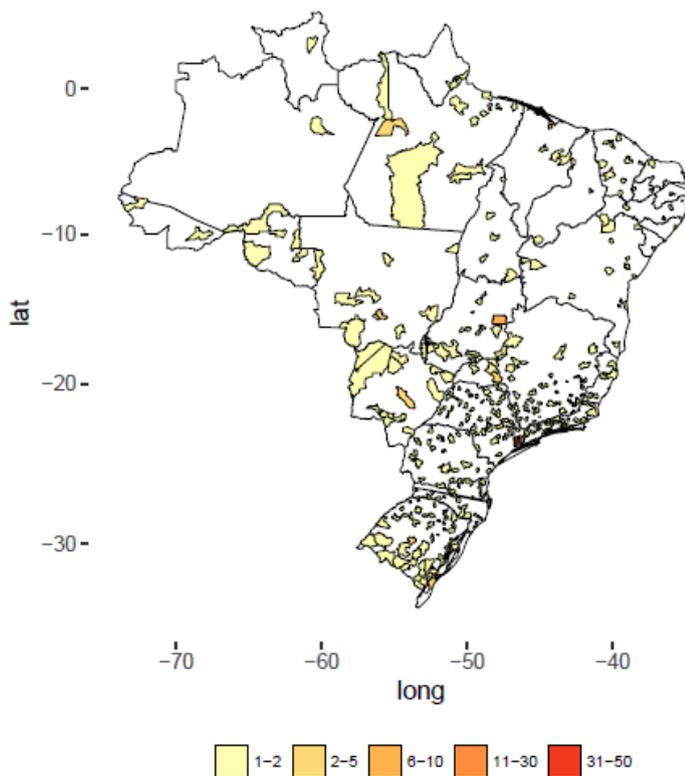
Nas últimas duas décadas, como mostra a Tabela 3 da seção anterior, os cursos de Educação tornaram-se menos concentrados na região Sudeste, apresentando também ligeira queda no Sul, e espalharam-se principalmente pelo Nordeste do país. Esses padrões macrogeográficos, contudo, são insuficientes para descrever e entender o avanço dos cursos dessa área pelo interior do país, sendo importante analisar dados de níveis mais desagregados, como os de municípios. A Figura 3 apresenta três mapas com dois tipos de informação relevante: os municípios que apresentaram cursos de Educação e quantos cursos havia em cada município nas últimas duas décadas.

Em 1995, os 515 cursos de Educação estavam espalhados por 339 municípios, quase metade (40%) dos quais situados na região Sudeste. Como se observa no Mapa 1A da Figura 3, os municípios

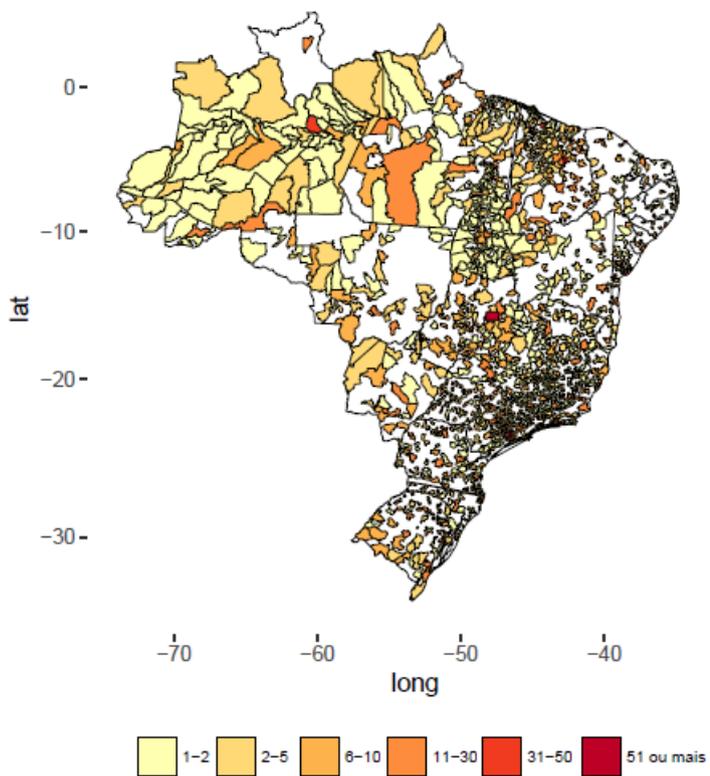
com os cursos dessa área estavam fortemente concentrados em três estados: São Paulo (20%), Rio Grande do Sul (14%) e Minas Gerais (13%). Havia quase tantos municípios com cursos em São Paulo (67) quanto municípios nas regiões Norte e Nordeste somadas (74). Em 2005, uma década mais tarde, o número de cursos de Educação no país tinha aumentado 165%, passando de 2.739 para 7.272, e alcançado 1.457 municípios -- mais de quatro vezes mais do que em 1995. Os novos cursos foram estabelecidos principalmente nas regiões Norte e Nordeste, que passaram a concentrar 42% dos cursos de Educação, dobrando sua participação no total do país. Em 2005, os municípios com cursos estavam menos circunscritos a poucas unidades da federação e tornaram-se mais presentes em estados como Tocantins (8%) e Maranhão (8%) -- os estados com mais cursos depois de Minas Gerais (20%) e São Paulo (13%).

Figura 3: Número de cursos da área de Educação por município, Brasil -- 1995, 2005, 2015

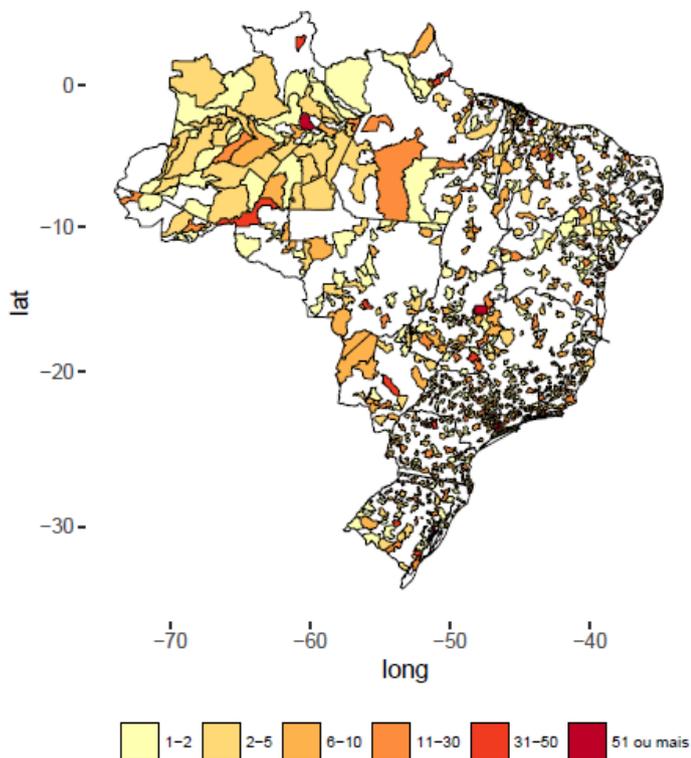
1A -- 1995



# 1B -- 2005



## 1C -- 2015



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2005, 2015).

Enquanto o número de municípios com cursos de Educação quadruplicou de 1995 a 2005, passando de 339 para 1.457, na década seguinte, entre 2005 e 2015, ele cairia 31%, para 1.005 municípios (Mapa 1C da Figura 3). As maiores quedas foram registradas nas regiões Norte (125%) e Sudeste (68%), e a menor, na região Sul do país (9%). Nesse período, em apenas nove unidades da federação não houve decréscimo de municípios com cursos de Educação, qua-

tro dos quais na região Nordeste (Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Bahia). A maior queda absoluta no número de municípios com cursos ocorreu no estado de Minas Gerais (187) e a maior redução relativa aconteceu em Tocantins (90%). No fim da última década, o estado de São Paulo voltou a ser a unidade da federação com a maior proporção de municípios com cursos de Educação (15%), seguido de Minas Gerais (11%) e Bahia (10%). Ainda assim, os cursos dessa área continuaram menos concentrados geograficamente do que há duas décadas atrás.

Entre 1995 e 2005, o número de cursos de Educação apresentou aumentos expressivos em todas as cinco regiões do país, em particular nas regiões Norte e Nordeste, onde cresceu 17 e 22 vezes, respectivamente. Na década seguinte, de 2005 a 2015, todas as cinco regiões apresentaram acréscimos mais modestos, com destaque para as regiões Sul (33%) e Nordeste (17%). A região Sudeste continua a concentrar os cursos da área, mas foi a que mais perdeu participação no total de cursos de Educação no país nos últimos vinte anos: caiu de 44% em 1995, para 36% em 2015 (Tabela 3). Honorato (2014) verificou, entre 2001 e 2011, um padrão distinto para os cursos de Pedagogia, que, como vimos, formam os professores para a educação infantil. A região Sudeste aumentou a sua participação de 35% para 41% na distribuição total dos cursos por região. Entre as categorias do setor público, no Sudeste, o maior aumento foi na federal (154%), seguida da municipal (60%) e da estadual (29%). No setor privado, o aumento foi de 98%.

O processo de expansão do ensino superior tem permitido a maior presença de mulheres com percursos acadêmicos mais lineares e de maior sucesso (COSTA *et al.*, 2014). Nos cursos de Edu-

cação, como vemos na Tabela 7, as mulheres foram maioria nas últimas duas décadas em todas as subáreas, com a exceção de Formação de Professor de Disciplinas Profissionais. Ao longo de todo o período, as estudantes mulheres representaram mais de 90% das matrículas nos cursos de Ciências da Educação e cerca de um terço ou mais das matrículas em Formação de Professor de Matérias Específicas. Esses dados apontam para a ocorrência de importante segregação por gênero no interior da área de Educação, com menor participação feminina nos cursos voltados para ensino e treinamento em cursos técnicos, profissionais e/ou prático (com formação mais voltada para a inserção no mercado de trabalho), e predomínio absoluto nos cursos destinados principalmente à gestão e funcionamento da educação.

**Tabela 7: Total e % de matrículas por área detalhada de Educação e sexo por ano, Brasil -- 1995-2015**

	1995		2000		2005		2010		2015	
	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem
Ciências da educação	106647 (91%)	10205 (9%)	189405 (93%)	14714 (7%)	289990 (91%)	27205 (9%)	526704 (92%)	44307 (8%)	609082 (93%)	47027 (7%)
Formação de professor da educação básica	--	--	13402 (87%)	1983 (13%)	114171 (91%)	10809 (9%)	2290 (50%)	2249 (49%)	5936 (64%)	3383 (36%)
Formação de professor de disciplinas profissionais	1011 (43%)	1336 (57%)	35567 (54%)	30841 (46%)	57207 (48%)	61741 (52%)	82779 (47%)	93269 (53%)	103186 (45%)	126985 (55%)
Formação de professor de educação infantil	--	--	230 (99%)	2 (1%)	180 (98%)	3 (2%)	--	--	--	--
Formação de professor de matérias específicas	--	--	209809 (70%)	90093 (30%)	276774 (66%)	144516 (34%)	361077 (60%)	236190 (39%)	337188 (58%)	238690 (41%)
Formação de professor e ciências da educação (cursos gerais)	--	--	249 (83%)	51 (17%)	5 (71%)	2 (29%)	--	--	--	--

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).

## Conclusões

Os padrões de expansão institucional e territorial da área de Educação marcaram o ritmo e a lógica da ampliação do acesso ao ensino superior no país e relevaram traços de um desenvolvimento dual na formação de professores. Por um lado, em contraste com o movimento encontrado para o ensino terciário como um todo, o crescimento da área de Educação ao longo dos últimos 20 anos ocorreu, sobretudo, por meio da multiplicação de cursos em instituições universitárias e públicas. Em termos territoriais, esses cursos foram criados principalmente em municípios do interior das regiões Norte e Nordeste. Esse modelo particular de alargamento institucional sugere a persistência de diretrizes tradicionais de formação de professores como cultivo cultural de uma elite de “intelectuais” e “cientistas” de um campo avesso à aplicação prática própria de “tarefeiros” (KUENZER, 1998; 1999, p. 182).

Contudo, também observamos um crescimento exponencial da modalidade de educação à distância, o que indica a modernização institucional da formação de professores e demais profissionais da Educação. Em 2015, dois em cada cinco estudantes matriculados nos cursos da área estudavam à distância. De fato, os dados mais recentes indicam que os cursos à distância têm sido os responsáveis pelo aumento anual no número total de estudantes universitários no país. Embora o modelo permita o acesso a cursos superiores por estudantes de municípios desatendidos por instituições desse nível, ele tem limites conhecidos (GATTI, 2014; BARRETO, 2015). Além das críticas comuns à organização curricular e qualidade dos cursos oferecidos à distância, é preocupante que eles sejam privilegiados em cursos de formação de professores, que exigem ênfase na prática

pedagógica e que já sofrem com elevadas taxas de evasão. Por último, cabe a observação de que sempre houve um maior número de vagas do que de candidatos a elas (HONORATO, 2018).

A análise das mudanças institucionais e sociais, em particular na distribuição dos grupos de estudantes homens e mulheres, nos cursos da área de Educação revelou diferenças importantes entre os distintos percursos de formação dos professores brasileiros. A depender da subárea de Educação escolhida pelos estudantes, eles percorrerão com probabilidades distintas os diversos segmentos da educação superior. Os ingressantes dos cursos de Pedagogia tendem a ser encaminhados para cursos presenciais noturnos de instituições privadas ou a escolherem cursos à distância. Por outro lado, estudantes que busquem formação docente para disciplinas específicas da educação básica serão institucionalmente induzidos a estudar em cursos diurnos de universidades públicas. Também vimos menor participação feminina nos cursos voltados para ensino e treinamento em cursos técnicos, profissionais e/ou prático, e predomínio nos cursos destinados à gestão e funcionamento da educação.

As diferentes trajetórias de formação parecem associadas, portanto, a distintas composições socioeconômicas dos estudantes de acordo com o prestígio e qualidade das instituições e cursos. Análise recente sobre desigualdades na conclusão das diferentes áreas de estudo do ensino superior no país mostra que a área de Educação é aquela na qual estudantes oriundos de famílias de menor renda e menos educadas têm maiores probabilidades de se graduarem (BARBOSA; VIEIRA; TAGLIARI, 2017). Ainda sabemos pouco, contudo, sobre o efeito dos diferentes diplomas de formação de professores sobre a posição dos egressos no mercado de trabalho.

Marcadores sociais como raça e gênero podem revelar ainda oportunidades desiguais no acesso às posições na estrutura ocupacional do campo.

O sistema de ensino superior brasileiro é um dos que mais formam professores e profissionais da educação no mundo. A estrutura institucional da formação de docentes, no entanto, sugere problemas importantes e associados à qualidade do ensino da educação básica do país. Embora o sistema educacional tenha dado passos largos para o aumento de docentes com formação superior, há razões para acreditar que pouca diversificação institucional, hierarquia entre diplomas de bacharelado e licenciatura<sup>9</sup>, e certo “tradicionalismo” institucional na formação de professores impliquem em limites de qualidade no ensino em sala de aula. O modelo de formação predominante, de licenciaturas oferecidas em universidades, parece estar vinculado a programas e currículos mais voltados, e mais do que seria desejável, ao cultivo de um intelectualismo por demais genérico e superficial, do que propriamente à profissionalização de professores treinados em técnicas de ensino. A necessidade de avanços maiores

---

9 Na UFRI, por exemplo, os estudantes, no momento da seleção do curso, já fazem a escolha pela licenciatura ou pelo bacharelado. Na prática, entretanto, as disciplinas relacionadas à educação e ao “ensino de” continuam sob a responsabilidade da Faculdade de Educação. Muitos estudantes têm que sair de suas unidades de origem – a maioria na Cidade Universitária – e ir ao campus da Praia Vermelha para cursá-las. Outros têm professores da Faculdade de Educação indo às suas unidades, mas sem maior vínculo ou interação com os departamentos e coordenações das mais de vinte licenciaturas oferecidas por esta Universidade. Enfim, na prática, a sensação é a de que ainda vigora o “3+1”, isto é, um curso de bacharelado (com mais ou menos três anos de duração, acrescido de uma “complementação pedagógica” (de cerca de um ano para conclusão).

na eficácia e, sobretudo, na equidade do sistema educacional do país sugere, portanto, mudanças necessárias no modelo institucional de expansão da área de Educação adotado nas últimas décadas.

## Referências

ALVES, Raphael; BRITTO, Ariana de; Costa, Roberta Mendes; MACHADO, Danielle Carusi; RAEDER, Francisco; WALTENBERG, Fábio. **Ser ou não ser professora da educação básica?** Salário esperado e outros fatores na escolha ocupacional de concluintes de licenciaturas. Versão Ipea, 2017.

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.

ALVES, T.; SOBONE, A. K. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 446-476, jun. 2018.

ARUM, Richard; GAMORAN, Adam & SHAVIT, Yossi. More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. In: Yossi Shavit et al. (orgs.). **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007.

BAKER, David P. **The schooled Society**: the educational transformation of global culture. Stanford, California: Stanford University Press, 2014.

BARBOSA, M. L.; VIEIRA, A.; TAGLIARI, C. Institutional and

social factors of performance and completion of higher education. Trabalho apresentado na 30º CHER Annual Confere, Jyväskylä, Finland, Aug. 2017.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

BLAU, P. M. A formal theory of differentiation in organizations. *American Sociological Review*, v. 35, p.201-218, 1970.

BRASIL (1971). Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04. jul. 2018.

BRASIL (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 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: 04 jul. 2018.

BRASIL (1997). Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 (...) da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm). Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL (1998). Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seed/arqui-](http://portal.mec.gov.br/seed/arqui-)

vos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL, (1999). Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL (2001a). Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172). Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL (2001b). Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, um nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf). Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL (2002a). Parecer CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, um nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL (2002b). Parecer CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf). Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL (2005). Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Re-

vogado pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf). Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL (2008). Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia com disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1). Acesso em: 04 jul.2018.

BRASIL (2009). Decreto n. 6.755, de 29 de abril de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL (2014). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados/Centro de Documentação e Informação/Coord. Edições Câmara, 2014. Disponível em: [www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf](http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf). Acesso em: 1 out. 2018.

BRASIL (2017). Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRITO, Murilo Marschner. Alves de.. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 163, 2017, p. 224–263.

CARVALHAES, Flavio; Ribeiro, Carlos Antonio da Costa (2017). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional.

CASSIANO, Carolina (2011). O que era normal ficou superior? Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-que-era-normal-ficou-superior/>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CNE/CES (1999). Parecer CNE/CES n. 970/1999, de 9 de novembro de 1999. Dispõe sobre o curso Normal Superior e a habilitação em educação e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13245-parecer-ces-1999>. Acesso em: 16 jul. 2018.

COLLARES, A. C. M. Educational inequalities and the expansion of postsecondary education in Brazil, from 1982 to 2006. Tese (Doutorado em Sociologia). Madison: University of Wisconsin, 2010.

COSTA, Antonio Firmino da; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana (Org.) **Percursos de Estudantes no Ensino Superior – fa-**

tores e processos de sucesso e insucesso. Editora Mundos Sociais, 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 43, jul./set. 1989.

CUNHA, Luiz Antônio (1980). **A Universidade Temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. 3ª Ed [revista]. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n.3, p. 273-280, 2015.

DOLTON, P. “Teacher Supply”. In: Hanushek, E. A.; Welch F. (Eds.), **Handbook of the Economics of Education**. Elsevier, v.2, cap. 19, 2006.

DOLTON, P; TREMAYNE, A.; CHUNG, T. The Economic Cycle and Teacher Supply. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2003.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n.74, mai./ago. 2015.

FERREIRA, J. S. Revelações do Sinaes: (des) caminhos da avaliação

da qualidade nos cursos de Pedagogia no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2017.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, Itapetininga, p. 90-102, mai./2009.

GERBER, T. P; CHEUNG, S. Y. Horizontal stratification in post-secondary education: forms explanations, and implications. *Annual Review of Sociology*, v. 34, n. 1, p. 229-318, ag. 2008.

HONORATO, Gabriela. Democratização da educação superior, desempenho de estudantes e retorno dos diplomas obtidos: uma análise da área de educação. Relatório Final de Pesquisa. Rio de Janeiro: LEPES/FE/UFRJ, 2018.

HONORATO, Gabriela. Expansão dos cursos de Pedagogia no Brasil (2001-2011). Trabalho apresentado no Seminário “Introdução a uma sociologia dos estudantes: uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de Pedagogia da UFRJ”. Rio de Janeiro: LEPES/IFCS/UFRJ, 27 ago. 2014.

INEP (2015). **Censo da Educação Superior 2015**: resumo técnico. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018.

INEP (2017). **Classificação internacional normalizada da educação**. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Clas->

sifica%C3%A7%C3%A3o+Internacional+Normalizada+da+Educa%C3%A7%C3%A3o/5692cd4e-e222-47ad-b3ad-8b6c5f7623ea?-version=1.0 Acesso em 19.07.18

INEP (1995). Microdados do Censo da Educação Superior 1995. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 04 jul. 2018.

INEP (2000). Microdados do Censo da Educação Superior 2000. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 04 jul. 2018.

INEP (2005). Microdados do Censo da Educação Superior 2005. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 04 jul. 2018.

INEP (2010). Microdados do Censo da Educação Superior 2010. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 04 jul. 2018.

INEP (2015). Microdados do Censo da Educação Superior 2015. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 04 jul. 2018.

INEP (2016). Microdados do Censo da Educação Superior 2016. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 04 jul. 2018.

JARUSCH, H., Konrad. Higher Education and Social Change: some comparative perspectives. In: **The Transformation of Higher Education 1860-1930**. Chicago: University of Chicago Press. 1983:9-36.

KUENZER, AcaciaZeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade* [online], v. 19, n. 63, p. 105-125, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000200007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 04 jul. 2018.

LUCAS, S. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, n. 6. May 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. N. World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, v. 65, n. 2, p. 128, abr. 1992.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai./ago. 2000.

MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete licenciatura curta. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/licenciatura-curta/>. Acesso em: 07 mai. 2018.

MONT'ALVÃO, A. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. *Teoria e Cultura*, v. 11, n.1, jan./jun. 2016.

MORAES, Karine Nunes. A produção acadêmica sobre a expansão

da educação superior no Brasil no período 1995 a 2010. Tese (Doutorado em Educação). Recife: UFPE, 2013.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer; SILVA, Carolina Andrade; SILVA; Paulo Henrique Dourado da. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**. Brasília, v. 32, 37-51, abr. 2014.

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

OCDE. Teachers in Ibero-America. Insights from PISA and TALIS. OCDE, 2018.

OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. In: Anais do 1º Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, São Paulo: Anpae, 2010.

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. 1ª Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Ensino superior e mercado de trabalho: uma análise de idade, período e coorte. In: **Juventudes e Educação**: escola e transições para a vida adulta no Brasil. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratifi-

cação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: **Juventudes e Educação: escola e transições para a vida adulta no Brasil**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: M. Arretche (Ed.). **Trajatórias das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1ª. Ed.. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

SALDAÑA, P. Pesquisa mostra que não falta professor, mas interesse de seguir a carreira. *Jornal O Estado de S. Paulo*, Educação, 31 ago. 2014. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-mostra-que-nao-falta-professor-mas-interesse-de-seguir-a-carreira,1552687>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

SCHEIB, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p.15-36, jan./jun. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: **A Educação Superior na América Latina e os Desafios do Século XXI**. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional: Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

THOMPSON, J. D. **Organizations in action**. New York: McGraw-Hill, 1967.

TROW, M. A. **The expansion and transformation of higher education**, 1972.

\_\_\_\_\_. Problems in the transitions from elite to mass higher education. In: **Twentieth-Century Higher Education. Elite to Mass to Universal**. The John Hopkins University Press, 2010.

WAGNER, Alan. From Higher to tertiary Education: evolving responses in OECD countries to large volume participation. In: **Brazil Higher Education Sector Study**, V. II, Annex 2. Washington: World Bank, 2000.

ZUCCARELLI, Carolina. Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Acesso e Sucesso no Ensino Superior**: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ, 2015.

# Apêndice

## Apêndice

**Tabela A.1: Estatísticas descritivas para a área geral de Educação, Brasil -- 1995-2015**

	Ano				
	1995	2000	2005	2010	2015
Cursos	515	3420	6544	7888	7626
Matriculas	119199	586346	982603	1348865	1471477
Concluintes	26130	82518	200172	230945	236818
Vagas	51566	285245	703909	1161624	1777694
Inscritos	106342	676814	945674	1266697	2643125
Ingressantes	37825	243540	408835	451325	528357

Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior, 1995, 2000, 2005, 2010 e 2015.

**Tabela A2: Cursos à distância por área geral, Brasil --2005;2015**

Área Geral	2005	2015	Δ 2005-2015 (%)
Agricultura e Veterinária	1	9	800
Ciências Sociais, Negócios e Direito	34	590	1635
Ciências, Matemática e Computação	3	66	2100
Educação	147	621	322
Engenharia, Produção e Construção	1	58	5700
Serviços	3	1086	36100
Humanidades e Artes	--	25	--
Saúde e Bem Estar Social	--	3999	--
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>454</b>	<b>3314,8</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior, 2005 e 2015.

**Quadro A1: Área geral educação, áreas detalhadas e/ou programas e cursos, Brasil -- 2005 e 2015**

2005	2015
<b>Ciências da educação</b>	<b>Ciências da educação</b>
Administração educacional	Administração educacional
Ciência da educação	Educação organizacional
Educação especial	Pedagogia
Educação infantil	
Educação organizacional	<b>Formação de professor da educação básica</b>
Pedagogia	Séries finais do ensino fundamental
Psicopedagogia	Séries iniciais do ensino fundamental
	Educação especial
<b>Formação de professor da educação básica</b>	Educação física para educação básica
Séries finais do ensino fundamental	Ensino fundamental
Séries iniciais do ensino fundamental	Ensino médio
Educação artística para educação básica	Educação básica
Educação especial	Licenciatura intercultural
Educação física para educação básica	Licenciatura intercultural indígena

Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental	
Ensino fundamental	<b>Formação de professor de disciplinas profissionais</b>
Ensino médio	Artes (educação artística)
Educação básica	Artes plásticas
Normal superior	Artes visuais
	Computação (informática)
<b>Formação de professor de disciplinas profissionais</b>	Dança
Agronomia	Disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc.)
Artes (educação artística)	Educação física
Artes plásticas	Enfermagem
Artes visuais	Música
Computação (informática)	Teatro (artes cênicas)
Construção civil	Segurança pública
Dança	Licenciatura para a educação profissional e tecnológica
Decoração	
Disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc.)	<b>Formação de professor de matérias específicas</b>
Disciplinas do setor secundário (indústria)	Biologia
Disciplinas profissionalizantes do ensino médio	Ciências
Economia doméstica	Desenho
Educação física	Educação religiosa
Elettricidade	Estudos sociais
Enfermagem	Filosofia
Mecânica	Física
Música	Geografia
Nutrição e Dietética	História
Teatro (artes cênicas)	Letras
Zootecnia	Linguística
Ciências ambientais	Língua/literatura estrangeira moderna
Segurança pública	Língua/literatura vernácula (português)
	Língua/literatura vernácula e Língua estrangeira moderna
<b>Formação de professor de educação infantil</b>	Matemática
Educação Infantil	Psicologia
	Química
<b>Formação de professor de matérias específicas</b>	Sociologia
Biologia	Ciências sociais
Ciências	
Desenho	
Educação Religiosa	

Educação Religiosa	
Estudos Sociais	
Filosofia	
Física	
Geografia	
História	
Letras	
Língua/literatura estrangeira clássica	
Língua/literatura estrangeira moderna	
Língua/literatura vernácula (português)	
Língua/literatura vernácula e Língua estrangeira moderna	
Matemática	
Matérias Pedagógicas	
Psicologia	
Química	
Sociologia	
Ciências Sociais	
<b>Formação de professor em ciências da educação (cursos gerais)</b>	
<b>Tecnologia da educação</b>	

Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior, 2005 e 2015.

# *Ingresso no ensino superior e escolha da carreira: uma análise das desigualdades sociais*

Eduardo Henrique Narciso Borges

## **Introdução**

O sistema de ensino superior brasileiro passou por uma grande expansão no número de matrículas. Em 1996 o ensino superior brasileiro, somadas as matrículas em instituições públicas e privadas, contava com 1.868.529 matrículas. Em apenas dez anos este número saltou para 8.052.254, aumento de mais de 430% no número de estudantes matriculados.<sup>1</sup> Entender como esse processo ocorreu e as consequências em termos de acesso e possibilidades de mobilidade social se tornou um dos grandes desafios teóricos e empíricos da pesquisa em Sociologia da Educação. O acesso ao ensino superior reduziria as desigualdades sociais e aumentaria as oportunidades dos mais pobres ou elas permanecem no interior do sistema?

Pierre Bourdieu indica que a despeito da aparência democrática demonstrada pelo sistema de ensino superior as diferenças em termos de capitais econômicos, sociais e culturais dos estudantes influenciam fortemente nas oportunidades a que eles têm acesso. Formalmente o sistema seria aberto a todos, mas na prática favoreceria

---

1 “Evolução do Ensino Superior - Graduação - 1980-1998”. INEP, Brasília, 1999.

“Censo da Educação Superior 2016”. INEP, Brasília, 2017.

aqueles mais privilegiados socialmente. Esse aparente caráter democrático atuaria como um meio de legitimação social desses indivíduos em sua busca pela manutenção de suas posições sociais ou de ascensão rumo às elites da sociedade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Ao mesmo tempo impõe um maior peso e uma estigmatização maior aos estudantes mais pobres que fracassam na tentativa de passar pela universidade. A imagem difundida pelo senso comum é a de que tiveram a “oportunidade” e “não souberam aproveitá-la” devido à incompetência, visto que o sistema forneceria, em tese, oportunidades iguais e seria pautado por valores meritocráticos.

Uma das grandes características brasileiras é a dicotomia bastante demarcada entre escola pública e escola privada, na qual a renda familiar determina as possibilidades de acesso à educação de melhor qualidade. Essa configuração da educação básica se reflete no ensino superior que apresenta fortes desigualdades entre cursos e áreas de estudo. Estudantes com maior renda familiar conseguem investir mais na preparação para os processos seletivos garantindo maiores chances de ingresso em cursos mais seletivos. Além do capital econômico das famílias, as diferenças de capital social e cultural também influenciam no acesso a instâncias mais valorizadas nos meios acadêmicos e profissionais como pesquisa, iniciação científica, estágios, intercâmbios, dentre outras atividades nas quais os chamados “estudantes tradicionais” (BEAN; METZNER, 1985): não cotistas brancos e oriundos das classes médias educadas são majoritários nessas atividades extracurriculares (HONORATO, 2015).

Diversas vertentes teóricas se dedicam a pensar as desigualdades educacionais. Os teóricos da modernização indicam que o desenvolvimento econômico promoveria igualdade de oportunidades educa-

cionais a todos os indivíduos; enquanto os teóricos da reprodução, fortemente influenciados pela sociologia inspirada na obra de Bourdieu, defendem que os sistemas de ensino reproduzem desigualdades sociais ao privilegiarem *habitus* de classes dominantes que detêm os caracteres de “cultura legítima” (COLLARES; PRATES, 2014). Outra importante vertente é a da escolha racional (NOGUEIRA, 2012) que busca desenvolver uma análise multifacetada para verificar os diversos fatores que levam os indivíduos a tomarem suas decisões.

Aqueles que conseguem ingressar no sistema nem sempre o fazem nos cursos e áreas desejadas. Pontuação obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), notas de corte dos cursos mais prestigiados e necessidade de conciliar a formação superior com o trabalho remunerado são fatores importantes para a escolha de curso, principalmente para aqueles com maior oferta no turno noturno, destacando-se os do setor privado. Esses fatores influenciam no processo de escolha por uma carreira ou mesmo quando o jovem “decide” não prolongar sua escolarização e atuar em funções não qualificadas no mercado de trabalho, geralmente mais precárias e com menores remunerações.

A ideia de uma escolha da carreira que leve em conta “aptidões inatas” representada no discurso comum como “vocação” é fortemente questionada neste trabalho. A socialização dos indivíduos, em cada contexto familiar e social em que crescem e vivem, dá origem a diversas formas de interpretação da realidade e gera expectativas distintas quanto ao futuro (BARBOSA, 2015). O contato reduzido com modelos profissionais dominantes bem como o menor acesso a informações importantes sobre o ensino superior e o mercado de

trabalho influencia na formação de uma visão pouco ampla a respeito das possibilidades e das oportunidades que a Educação pode proporcionar. Bourdieu (1999) indica que o conhecimento sobre as “regras do jogo” e o bom domínio das normas e convenções é o lucro que o capital social privilegiado pode proporcionar.

O objetivo deste trabalho é apontar e discutir alguns pontos importantes no que diz respeito aos condicionamentos sociais da escolha da carreira entendendo que este processo não se resume à uma ideia de vocação inata (BARBOSA, 2015), mas que é fortemente influenciado por uma série de variáveis socioeconômicas que irão estruturar a forma como esses agentes irão interpretar a realidade e formular suas estratégias acadêmicas e profissionais.

## **Métodos**

Para atingir os objetivos propostos neste trabalho foi desenvolvido um diálogo entre a produção teórica sobre desigualdades de oportunidades educacionais e dados estatísticos oficiais produzidos nos últimos anos. A literatura mobilizada indica que essa expansão trouxe para o interior da universidade grande quantidade de jovens que são os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior. Dessa maneira, o referencial teórico foi construído de maneira a procurar responder às questões que esse fato nos coloca. Ribeiro e Schlegel (2015) mostram que o acesso à universidade se democratizou com o aumento da participação relativa de mulheres, pretos, pardos e indígenas, mas por outro lado apontam que esse aumento ocorreu de forma desigual entre as carreiras e/ou áreas de interesse, indo ao encontro de vários pesquisadores que apontam a

tendência de estudantes mais pobres e detentores de redes sociais menos afluentes a decidirem (ou serem “forçados a” decidir devido a condicionamentos sociais) por carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho (VAILLANT, 2009; BARBOSA, 2015) Sendo dessa maneira, tentamos entender quais são os principais fatores que influenciam os candidatos ao ensino superior durante o processo de escolha da carreira.

Utilizamos as informações sobre renda familiar presentes na Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e variáveis socioeconômicas sobre concluintes dos cursos da área de Educação (Pedagogia e licenciaturas) dos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Durante a pesquisa foram analisados dados relativos a 39 cursos superiores nas modalidades bacharelado, licenciatura e tecnológico com objetivo de visualizar as correlações entre variáveis socioeconômicas e escolha da carreira, mas nesta apresentação serão destacados apenas alguns cursos a título de comparação entre os cursos da área de Educação e alguns dos cursos mais seletivos como Medicina buscando reforçar o “peso” de variáveis relacionadas a posse de capitais sociais, econômicos e culturais como “sexo”, “cor da pele”, “escolaridade materna”, “turno (horário de estudo)” e “estado civil”. A partir deste trabalho é possível analisar como a estrutura das desigualdades influencia nas possibilidades objetivas que os jovens com menores capitais econômicos, sociais e culturais têm à sua disposição. O objetivo é testar a hipótese já colocada de que jovens mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico tendem a in-

gressar em cursos com menor prestígio social e menos valorizados no mercado de trabalho, enquanto indivíduos mais privilegiados tendem a seguir carreiras mais valorizadas.

## **Resultados**

O contexto em que esta discussão é realizada é fortemente marcado por um forte processo de expansão e diversificação institucional do ensino superior brasileiro e grande aumento do número de estudantes universitários tanto no setor público como no privado. Um fenômeno destacado neste trabalho é o aumento da presença de estudantes oriundos de meios sociais de menor renda, pretos, pardos e egressos da rede pública de educação básica (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

Como indicado pelas tabelas abaixo, os dados da Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que entre 2005 e 2015 houve maior ingresso de estudantes situados nos três primeiros quintis de menor renda no ensino superior, possivelmente motivada pelas políticas públicas de expansão como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), que aumentou o número de vagas nas universidades federais e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas integrais e parciais a estudantes de menor renda oriundos da rede pública de ensino ou que cursaram parte ou todo ensino médio em escolas privadas na condição de bolsista, além de professores da educação básica interessados em cursar licenciatura ou Pedagogia. As tabelas abaixo demonstram como o perfil de renda dos estudantes se modificou no decorrer dos anos.

	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
<b>5º</b>	52,1	52,3	50,0	48,6	46,6	41,7	39,0	39,1	36,4	35,7
<b>4º</b>	26,8	27,0	26,0	25,3	27,4	25,8	26,3	25,2	25,3	25,2
<b>3º</b>	13,0	13,1	13,1	14,3	13,4	16,2	18,4	17,9	18,0	16,9
<b>2º</b>	6,2	5,8	7,7	9,0	9,0	10,3	10,8	11,9	12,7	14,0
<b>1º</b>	1,9	1,8	3,2	2,9	3,6	6,0	5,6	5,9	7,6	8,3

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais – IBGE, 2016.

	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
<b>5º</b>	65,8	64,0	64,0	58,9	52,7	48,5	47,0	42,9	40,9	38,3
<b>4º</b>	23,2	23,0	23,2	25,8	28,1	28,8	29,2	29,7	29,6	29,9
<b>3º</b>	8,1	9,2	9,0	10,6	12,2	13,6	14,4	16,3	15,9	16,9
<b>2º</b>	2,1	2,9	2,9	3,7	5,7	6,7	7,1	8,4	10,3	10,8
<b>1º</b>	0,8	0,9	0,9	1,0	1,4	2,4	2,4	2,7	3,4	4,0

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais – IBGE, 2016.

Os dados acima não devem ser tomados sem fazer referências a outras questões que perpassam o universo da educação superior. Partindo deste princípio, é preciso precaução para que ao analisar esse fenômeno não confundamos a expansão do número de vagas com democratização. As vagas expandem para todos, mas as classes médias com seus diferenciais de capitais econômicos, sociais e culturais têm maiores possibilidades de usufruir desse aumento de vagas (MONTALVÃO, 2015; RAFTERY; HOUT, 1993). Porém, o simples aumento da presença de estudantes mais pobres não pode ser classificado como evidência em si de que houve democratização

(HERINGER, 2010). Dois elementos são centrais para se pensar em democratização do ensino superior: os cursos escolhidos e a integração dos estudantes na universidade.

Analisar os cursos em que os estudantes ingressam é muito importante. Principalmente quando esse ingresso não necessariamente significa “escolha” ou afinidade com a área de formação. A literatura indica uma forte estratificação e hierarquização entre cursos e áreas de estudos e que jovens egressos das redes públicas de ensino tendem com mais frequência a ingressar em cursos menos concorridos e com menor prestígio social, enquanto jovens oriundos das classes médias e da educação privada tendem a ingressar em cursos mais tradicionais (gratuitos nas universidades públicas), valorizados no mercado de trabalho e prestigiados na sociedade (DUBET, 2014). Assim, o processo de escolha do curso superior seria definido em maior grau por condicionamentos sociais como renda, escolaridade e ocupação dos pais e local de moradia que por um “chamado” ou “vocação” (BARBOSA, 2015).

O Brasil apresenta forte desigualdade no acesso à Educação básica de qualidade. Desde a década de 1960, com a expansão da educação privada, as classes médias progressivamente deixaram a escola pública, que no decorrer do tempo passou a ser identificada como “escola para pobres” (DAUSTER, *Apud* ZAGO, 2006), em geral apresentando qualidade de ensino inferior ao setor privado. Essa dicotomia se consolidou no discurso público e tem definido de maneira decisiva as possibilidades de progressão educacional dos indivíduos. Excetuando-se as “ilhas de excelência” no interior do setor público (colégios ligados a universidades, Institutos Federais, colégios militares e o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro) os egressos

tos da rede pública entram na disputa pelas vagas do ensino superior em grande desvantagem em relação a seus pares oriundos da educação privada.

Esse cenário daria origem a diversas distorções. Como indicado por Dubet (2015) as desigualdades econômicas e educacionais dão origem a uma inversão quando se chega ao ensino superior. Jovens oriundos das classes médias que em sua maioria percorreram toda a trajetória em colégios privados pagos (levando em conta a imensa gradação entre instituições) ingressam em cursos valorizados em universidades de pesquisa de alto prestígio, públicas e gratuitas, enquanto jovens pobres que cursaram educação pública seriam “forçados” a conciliar trabalho e estudo para arcar com mensalidades em cursos superiores no setor privado (muitas vezes de menor qualidade e prestígio que os oferecidos em universidades públicas).

Bourdieu e Passeron (1975) já indicavam as probabilidades menores de indivíduos menos favorecidos chegarem ao ensino superior. Quanto mais às instituições mais prestigiadas. Escolaridade e renda familiar, trabalho integral e necessidade de auxiliar no sustento da família seriam fortes componentes dessa escolha e essas características também seriam importantes para definir as possibilidades de chegar ao fim do curso. Assim, o perfil do estudante que conclui é importante e permite estabelecer um paralelo com a escolha inicial do curso. Com intuito de verificar essa hipótese, desenvolvi uma comparação entre alguns cursos e os dados socioeconômicos de seus concluintes. Ao compararmos cursos situados nos “extremos” é possível perceber uma relação proporcional entre variáveis socioeconômicas e os cursos concluídos pelos estudantes: estudantes com perfil socioeconômico mais favorável aparecem mais como con-

cluintes em áreas socialmente valorizadas no mercado de trabalho que estudantes mais pobres.

As notas exigidas para o ingresso em determinadas carreiras, a pouca oferta de cursos noturnos, os altos custos financeiros e nível de dedicação exigido (disponibilidade para viagens, grande número de atividades práticas, necessidade de instrumentos e materiais especiais - que implicam em mais gastos financeiros) fazem com que alguns cursos sejam “fechados”, ainda que não formalmente, a estudantes egressos de escolas públicas e que precisem trabalhar para se sustentar durante a graduação.

Na edição 2014<sup>2</sup> do ENADE os cursos de **Medicina** e **Pedagogia** foram, respectivamente, aqueles que apresentaram os perfis de estudantes mais favorecidos e os mais carentes em termos globais, representando dois “extremos” da amostra selecionada. Concluintes do curso de Medicina são os que possuem as mães com maior escolaridade: 68,8% possuem ensino superior e (ou) pós-graduação enquanto que os de Pedagogia são os que apresentam o menor índice entre todos os 39 cursos da amostra (8,2%) e também os que possuem maior número de mães com ensino fundamental ou menor escolaridade (72,6%).

Esse padrão também se repete quando observamos outras variáveis como ‘cor da pele’, horário de estudo e estado civil. O curso de Pedagogia apresentou 50% de concluintes autodeclarados pretos e pardos e 77,6% dos concluintes em turno noturno enquanto que o curso de Medicina apresentou 23,3% de pretos e pardos e incríveis 97,3% de matrículas diurnas, sendo o curso com menor percentual

---

2 Mais recente com dados disponíveis.

de matrículas noturnas de toda a amostra, coerentes com os dados sobre estado civil, pois o fato de ser “chefe de família” aumenta ainda mais a probabilidade de ser forçado a conciliar estudos e trabalho e ter participação maior no sustento doméstico. Assim sendo e seguindo essa lógica, o curso de Medicina possui 91,9% de concluintes solteiros, despencando para 42,8% no curso de Pedagogia (majoritariamente feminino: 93,6%).

As condições de vida e experiências dão origem a visões e posicionamentos distintos em relação à realidade e a vida. Quanto à Educação, isso não é diferente. Jovens mais favorecidos enxergam a universidade mais intensamente como forma de realização pessoal que os estudantes mais pobres, que tendem a enxergá-la a partir de um ponto de vista mais instrumental ou pragmático como forma de “garantia” de ingresso no mercado de trabalho em carreiras que proporcionem melhores remunerações e condições de trabalho para um melhor sustento familiar (BARBOSA; SANT’ANNA, 2010).

Salata (2010) indica que o menor contato de jovens pobres moradores das periferias urbanas com representantes de papéis sociais dominantes na sociedade influencia tanto nas expectativas de futuro como na escolha da profissão por parte desses jovens. A discussão sobre o capital social aparece com força nesta discussão e indica o peso das redes de sociabilidade na construção das visões de mundo e nos destinos que serão acessíveis aos indivíduos. O contato cotidiano com profissionais que representem destinos socialmente valorizados, além de atuar como modelo a ser seguido auxilia na obtenção de informações importantes sobre a vida universitária (forma de seleção, estrutura dos cursos, regras formais e informais de sociabilidade etc.) e sobre o mercado de trabalho.

Essas informações importantes seriam o lucro que o capital social proporcionaria aos agentes que estão conectados à essa rede de relações mais afluente (BOURDIEU, 1999). A partir desta perspectiva seria possível compreender mais um elemento que influencia a “escolha” dos jovens mais pobres. Porém, isso não é um indicativo de impossibilidade de ingresso em cursos mais prestigiados. Estamos falando em tendências mais ou menos pronunciadas. Assim podemos falar das possibilidades de integração plena dos estudantes na vida universitária e do acesso a todas as oportunidades que a universidade pode oferecer em termos acadêmicos e profissionais: estágios, pesquisa e iniciação científica, projetos de extensão, tutoria, idas e participações em eventos e congressos científicos, dentre outras atividades que contribuem para a melhor formação profissional.

Estudantes não tradicionais se distinguem pela duração da relação com agentes primários de socialização como professores e colegas (BEAN, 1985). Sua presença na universidade tende a se resumir às aulas, com pouca ou nenhuma participação em atividades de pesquisa, extensão (HONORATO, 2015). Essas atividades favorecem a permanência do estudante na medida em que cria um vínculo de pertencimento à instituição, além de contribuir para a construção de um habitus acadêmico e profissional, contribuindo para a mobilidade social (NETO, 2015).

O convívio também se torna difícil, visto que em algumas ocasiões o sentimento de não pertencimento e a percepção das diferenças em relação aos colegas mais favorecidos economicamente e de perfil tradicional inibiria a plena fruição desses ambientes (ALMEIDA, 2009). Em resumo, a utilização satisfatória do tempo, ter

contato real com o curso, ser aceito pelos colegas, apresentar bom desempenho acadêmico, ocupar de forma significativa o espaço universitário e saber encaminhar as questões materiais de forma satisfatória serão os maiores desafios enfrentados por esses estudantes (PORTES, 2001).

## **Discussão**

O trabalho desenvolvido pretendeu questionar a ideia de “escolha” profissional. A própria forma como a ideia de escolha é caracterizada nos discursos correntes pressupõe total autonomia dos indivíduos e oculta a influência das desigualdades sociais neste processo. Quando esse conceito é submetido à análise sociológica é possível perceber que nem sempre a “escolha” é possível para todos e que ela é fortemente influenciada por condicionamentos sociais como, por exemplo, renda familiar, gênero e local de moradia.

Grande parte dos estudantes frequenta cursos que não seriam sua primeira opção, mas que naquele momento de escolha foram possíveis devido às notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), horários disponíveis e necessidade de conciliar estudo e trabalho, dentre outros fatores. Em sua maioria ingressam em cursos de menor prestígio social. Heringer e Honorato (2015) em suas pesquisas sobre o curso de Pedagogia da UFRJ indicam a tendência de que os cursos da área de Educação sejam vistos por grande parte dos estudantes como cursos possíveis de serem concluídos por indivíduos com menores capitais econômicos e que se diferenciam do perfil tradicional de estudantes que pode se dedicar em horário integral à universidade.

Este artigo é fruto de parte das discussões desenvolvidas em minha dissertação de mestrado cuja pesquisa e análise teórica e empírica indicaram que tanto a escolha do curso como as probabilidades de conclusão dos mesmos se relacionam fortemente ao perfil socioeconômico do estudante. Os dados do ENADE 2014 indicam que os cursos mais valorizados no mercado de trabalho tendem a ser aqueles que contam com concluintes oriundos de famílias mais escolarizadas. Enquanto que cursos como o de Medicina, Odontologia e as Engenharias (analisadas em conjunto) apresentaram respectivamente 67,5%, 45,1% e 34,3% de filhos de mães com ensino superior cursos da área de Educação como Pedagogia, Matemática e Geografia apresentaram respectivamente 8,2%, 11,9% e 15,6%.

A situação ilustrada nesta pesquisa coloca alguns questionamentos que serão encaminhados nos próximos trabalhos como, por exemplo, a estruturação das políticas públicas de acompanhamento das trajetórias acadêmicas dos estudantes, assistência estudantil e inserção no mercado de trabalho desse grupo de estudantes que se encontram em situação mais vulnerável em termos socioeconômicos. Em um contexto de escassez de recursos e mercado de trabalho comprimido estudos que caminhem na análise das desigualdades no acesso e permanência superior serão cada vez mais importantes e urgentes.

## **Bibliografia**

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

ALMEIDA NETO, Manoel de. Novos atores no ensino superior brasileiro: impactos do perfil socioeconômico e das condições pós-cesso sobre o fluxo escolar e inserção profissional de estudantes de ciências sociais de uma instituição privada. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARBOSA, M.L.O. Origem social e vocação profissional. In: HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela (Orgs). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 letras: FAPERJ, 2015. p.48-75.

BARBOSA, M.L.O.; SANT'ANNA, M. J. G. As classes populares e a valorização da Educação no Brasil. In: RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, Mariane; LASMAR, Cristiane. (Orgs.). Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010. p. 155-174.

BEAN, John P; METZNER, BARBARA S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, v. 55, p. 485-540, Winter, 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2<sup>a</sup>ed., 1999. p.79-88.

COLLARES, Ana Cristina; PRATES, Antônio Augusto. *Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI*. 1<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

DUBET, François. Qual a democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v.28, n.74, p.225-265, Maio/Ago. 2015.

FORQUIN, Jean Claude. *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa à brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). In: PAIVA, Angela R.(Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Puc-Rio, Pallas ed., 2010. p.117-144.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela. Introdução: Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de Pedagogia da UFRJ. In: HERINGER Rosana; HONORATO, Gabriela (Orgs.).

Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015. p.7-32.

HONORATO, Gabriela. 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.142-162.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 30, nº 88, p.129-143, Jun. 2015.

NOGUEIRA, Claudio; NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Claudio. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. Estudos de Sociologia, Recife, v. 2, n. 18, p.1-27, 2012.

PORTES, Écio. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG - Um estudo a partir de cinco casos. 2001. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Hu-

manas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.

RAFTERY, Adrian E.; HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, v. 66, n. 1, p. 41-62, Jan. 1993.

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.

SALATA, André Ricardo. *Estudar X Trabalhar: as influências do local de moradia sobre as escolhas dos jovens no município do Rio de Janeiro*. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

VAILLANT, Denise. A profissão docente. In: COX, Cristián; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009. (p.125-169).

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista*



# *“Eles não visam que tu ainda pode fazer uma faculdade”. Uma análise sobre expectativas de futuro de estudantes de um instituto federal*

Ruth Maria Moraes Oliveira Prado

## **INTRODUÇÃO**

As expectativas de futuro dos estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal do Maranhão serão discutidas sob o olhar da Sociologia da Educação. Porém, antes de propor esse diálogo falaremos um pouco da investigação realizada no IFMA – Campus São Luís/Maracanã a partir da qual foi possível obter os dados das trajetórias escolares desses estudantes.

Os alunos pesquisados estavam cursando o 1º ano do ensino médio integrado no ano de 2016 no IFMA – Campus São Luís/Maracanã. O objetivo principal da pesquisa foi investigar as trajetórias escolares desses estudantes a fim de compreender as motivações para o ingresso nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e suas expectativas de futuro. Buscamos compreender o que motivou o ingresso no Instituto Federal e como essa escolha está associada a projetos de escolarização futuros.

A proposta de formação do ensino médio integrado está afinada com a perspectiva da politecnicidade (SAVIANI, 1989) e com o modelo de escola unitária. Essa perspectiva de formação é construída no sentido da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, estando comprometida, dessa forma, com a construção de um proje-

to de sociedade que se opõe ao modelo capitalista de produção.

A oferta do ensino médio integrado por parte dos Institutos Federais não se dá por acaso, uma vez que a concepção de seu modelo institucional está pautada no trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2010). O ensino médio integrado mesmo não representando uma perspectiva ideal de politecnia se apresenta como um modo de “travessia” para alcançar esse objetivo (MOURA, FILHO e SILVA, 2015). No entanto, os alunos que acessam o IFMA parecem não compartilhar dos mesmos ideais da instituição.

Os alunos diferenciam o “médio e o técnico”, ou seja, a formação básica e a formação profissional são vistas como coisas distintas e não numa perspectiva integrada a qual, segundo Ramos (2011) seria capaz de superar a dualidade estrutural na sociedade e educação brasileiras. Há uma tensão na vivência dessa articulação entre ensino médio e formação profissional, em que tanto alunos quanto professores parecem manifestar expectativas diferentes em relação ao currículo proposto.

Essa tensão e expectativas divergentes reforçam, inclusive, essa diferenciação entre as formações. Os alunos, por sua vez, tentam operar no seu percurso na instituição da maneira mais proveitosa possível com a formação recebida e seus objetivos pessoais.

## **METODOLOGIA**

A coleta de dados referente às trajetórias escolares dos estudantes privilegiou aspectos referentes às motivações de ingresso no Instituto Federal do Maranhão e expectativas de futuro. Partimos

do universo de 176 alunos matriculados no ano letivo de 2016 no IFMA – Campus São Luís/Maracanã nos quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pela instituição.

O procedimento de coleta de dados ocorreu em três etapas. Primeiro coletamos dados que nos permitissem ter um panorama das turmas ingressantes no 1º ano do ensino médio integrado. Depois selecionamos as turmas nas quais seriam aplicados os questionários para levantamento de um perfil mais detalhado dos estudantes. A seleção das turmas para essa etapa se deu mediante critérios de concorrência no Processo Seletivo de Alunos de 2016.

Após selecionarmos duas turmas, aplicamos os questionários e dentre os estudantes que responderam, sorteamos aqueles que participariam dos grupos focais cujo roteiro compreendia três eixos: [1] motivação na escolha dos cursos técnicos; [2] avaliação do curso e da instituição e [3] expectativas de futuro. Dos 91 alunos matriculados nas turmas selecionadas para responderem os questionários, apenas 68 estavam presentes no dia aplicação. Destes, foram sorteados 10 alunos de cada turma e, dessa forma, realizamos dois grupos focais.

A combinação do uso de questionários e da realização dos grupos focais permitiu uma coleta de dados mais detalhada em relação às motivações e expectativas dos alunos. Isso ocorreu, pois enquanto as informações fornecidas nos questionários estavam dentro de um escopo limitado de respostas, nos grupos focais os alunos puderam expressar nuances que não foram captadas com o uso do primeiro instrumento.

Os alunos, de uma maneira geral, mostraram-se interessados na

dinâmica de realização dos grupos e trouxeram elementos interessantes a respeito do processo de escolha dos cursos e instituição e expectativas de futuro. Relataram, também, estratégias e ajustes que realizaram com suas famílias para atingir seus objetivos nessa etapa de escolarização.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados coletados nos grupos focais estão organizados em três eixos: [1] motivação na escolha dos cursos técnicos; [2] avaliação do curso e da instituição e [3] expectativas de futuro. Nos questionários haviam três perguntas que tinham relação com estes. Os estudantes deveriam indicar o seu nível de satisfação com o curso, assinalar o que pretendiam fazer após a conclusão do curso técnico no IFMA e o que os havia motivado a escolher o campus Maracanã.

De acordo com as respostas, verificamos um alto nível de satisfação entre os alunos em relação ao curso, a maioria deles pretendia prosseguir com os estudos em nível superior e a qualidade da escola e a identificação com o curso foram os fatores mais apontados como motivos para escolherem o IFMA.

No que diz respeito à motivação na escolha dos cursos técnicos, os fatores mais mencionados foram a “qualidade da escola” e a “identificação com o curso”. A qualidade da escola está fortemente associada à noção de prestígio (COSTA e KOSLINSKI, 2008, 2011) que os Institutos Federais carregam consigo. Munidos dessa informação da qualidade da escola os pais e/ou responsáveis se mobilizam em relação ao estabelecimento de ensino, sendo essa escolha

um aspecto central da “mobilização escolar familiar” (NOGUEIRA, RESENDE e VIANA, 2015).

Apesar de ser central, há outros aspectos e práticas que caracterizam esse processo de “mobilização escolar familiar” e que se traduzem em ações que potencializam uma escolarização bem-sucedida. Segundo Viana (2007)

Essas práticas e atitudes constituem-se tanto de intervenções práticas (controle sistemático das atividades escolares, escolha dos estabelecimentos de ensino e das carreiras escolares, encaminhamento das atividades de reforço e paraescolares, comparecimento às reuniões pedagógicas e conselhos de classe, etc.), quanto de sustentação moral e afetiva (diálogos sobre a escola, apoio nos momentos difíceis). (VIANA, 2007, p. 47)

Familiares, amigos e conhecidos foram citados dentro da rede de relacionamentos dos estudantes como pessoas que incentivaram e influenciaram na escolha do Instituto Federal dentre outras escolas que se mostraram possíveis para iniciarem o ensino médio. Essas pessoas ou já haviam estudado em algum dos campi do Instituto ou em alguma outra instituição federal.

O aspecto da “identificação com o curso” é desvelado nas falas dos alunos, uma vez que a escolha do curso não está dissociada da escolha do campus. É nesse ponto que os alunos demonstram ter conhecimento de uma hierarquia (de concorrência e prestígio) entre os campi do IFMA localizados na capital. Eles indicam uma ordem de preferência em que o campus Monte Castelo (antigo CEFET/MA) aparece como primeira opção, seguido do campus Centro Histórico (no centro da cidade) e por último viria o campus Maracanã

(localizado na zona rural de São Luís).

Assim, não é o curso ou a identificação com ele o ponto mais importante, mas qual curso e em que instituição há mais chances de conseguir uma vaga.

A minha primeira opção seria Edificações no Monte Castelo, mas só que disseram que a nota de corte era muito alta e eu falei que eu não ia passar e eu não ia ser federal aí eu peguei coloquei [...] e botei prá cá [...] (Aluna A4 da turma A)

Ao se autoavaliarem em relação às condições de preparo tendo como parâmetro a nota de corte exigida para ingressar no IFMA, os estudantes realizam, nos termos de Bourdieu (1998) um “ajuste de potencialidades objetivas” a fim de alcançarem um objetivo maior, ser aluno de uma escola federal.

[...] Como eu sabia que eu não tinha estudado pra fazer a prova, eu não tinha me preparado, me falaram que no Maracanã era muito fácil pra passar[...] (Aluna A5 da turma A)

A escolha “aleatória” do curso – conforme classificam os estudantes – aponta para a importância da instituição e o que ela pode representar em projetos futuros de escolarização e inserção no mercado de trabalho.

Eu acho que quando tu tá no ensino fundamental numa escola cachorra como que eu tava, eu acho que a gente sonha com algo melhor. (Aluna A5 da turma A)

E ainda que na dimensão do curso “escolhido” não haja uma “verdadeira intenção estratégica” (BOURDIEU, 1996) há uma in-

tenção e mobilização declaradas em direção à instituição, ao que ela representa para os estudantes e suas famílias.

Na verdade, quando eu decidi vir pra cá, eu vim por livre e espontânea pressão porque, assim, lá em casa (tipo) todo mundo falava que eu tinha que fazer o ensino médio, mas faça numa escola melhor, porque e tal [...] (Aluna A1 da turma A)

O ingresso no “campus possível” mais do que uma realização pessoal de “ser federal” – conforme a maioria das falas dos alunos – representa um diferencial na trajetória.

Só o fato de tu ter estudo no Instituto Federal e ter isso no teu currículo, não importa qual seja o curso, ou qual a área que tu for trabalhar, isso já é um ponto a mais pra ti, pra ser contratado. (Aluna A2 da turma A)

Apesar de haver uma supervalorização de ser aluno de uma instituição federal, em alguma medida há uma compreensão de que as diferentes instituições podem representar diferentes oportunidades. Os alunos, em sua maioria advindos de escolas públicas, buscam dentro do universo das instituições públicas (e possíveis) aquela que poderia representar melhores chances de inserção no mercado de trabalho e agregar em projetos de escolarização futuros.

No que se refere às avaliações feitas pelos alunos a respeito do curso que estão fazendo e da instituição, no geral, os aspectos tidos como positivos “anulam” aqueles considerados negativos. Ter “bons professores” e estar em uma “boa escola” compensam o “excesso de conteúdo”, falta de “organização” dos professores na condução das disciplinas e até mesmo falhas na “metodologia” de ensino.

[...] porque mesmo eu estudando em escola particular, mas eu nunca me deparei assim com professores...porque parece que quando tu chega no primeiro dia de aula, eles logo, meio que esfregam na tua cara: “Ah, eu tenho mestrado em não o que”, “Eu tenho doutorado mais nisso”, “Eu fiz não sei quantas faculdades”, e isso e aquilo. Sei lá, mas eu tô muito satisfeita com o curso e mediante a matéria, eu acho que eles aproveitam bem, só que é aquela questão de que... ah é muito conteúdo, muito assim, difícil pra assimilar as coisas, mas é bom do mesmo jeito. (Aluna B7 da turma B)

É nesse momento de avaliação que surge nas falas dos alunos a tensão entre as expectativas da instituição e as suas próprias expectativas. Alguns chegam a afirmar categoricamente que estão no IFMA para se prepararem para o ENEM, ainda que as exigências da formação técnica não os permita ficar tão focados.

Eu acho que o instituto cobra muita parte técnica daqui, só que a gente tá aqui pra preparar pro ENEM, só que como tem o curso, ele se desvia desse caminho. Tem que estudar pra botânica, microbiologia, um monte de coisa e ele puxa muito essa parte e vai esquecendo do ensino médio, entendeu? Tem que manter o equilíbrio. (Aluna A6 da turma A)

A “parte técnica” é encarada como um adicional para a formação, pois, o interesse dos alunos está na formação geral, isto é, naquela que vai lhes possibilitar fazer o ENEM e prosseguir os estudos em nível superior. Essa postura é razoável se considerarmos que estes alunos possuem um objetivo maior e que, nesse aspecto, “eles têm o sentido do jogo” em alguma medida e mais do que isso, passar pela formação técnica para ter o ensino médio em uma instituição federal

parece ser um “jogo que merece ser jogado” (BOURDIEU, 1996).

Eles identificam o que de melhor o Instituto tem para lhes oferecer de acordo com seus objetivos e tentam “manter o equilíbrio”.

Porque o objetivo de um Instituto Federal, mais ou menos, no caso do IFMA é você não fazer uma faculdade, porque você sair pronto daqui pra trabalhar. Eles não visam que tu ainda pode fazer uma faculdade. O plano deles é tu sair daqui como profissional, então eles não puxam mesmo pro lado do ENEM, isso é normal. [...] É ruim, né? Mas é normal. (Aluna da turma MA)

Uma vez que os alunos percebem uma ênfase na formação profissional em detrimento da preparação para o ENEM, qual seria a melhor estratégia para atenuar esse conflito? Por serem alunos do 1º ano é razoável afirmar que se encontram em um estágio inicial do processo de afiliação (COULON, 2008), de conhecimento das rotinas da instituição e do próprio curso. Sendo assim, faz todo sentido a busca do equilíbrio diante de um mapeamento inteligente dos limites e possibilidades da formação até então recebida.

Esse dilema, próprio da formação do ensino médio integrado, ou seja, da articulação do ensino médio com a educação profissional, na perspectiva dos alunos, se trata de uma sobreposição – ou até mesmo – disputa de expectativas quanto ao tipo de aluno que se quer formar nos Institutos Federais e o que, de fato, a instituição representa para eles enquanto possibilidade de acesso ao ensino superior.

“É ruim [...] Mas é normal” é uma declaração que aponta para duas coisas: o reconhecimento da legitimidade da instituição como formadora de técnicos e a divergência de suas aspirações em relação

à proposta da institucional. Ainda assim, decidem, no interior da instituição, buscar meios dessa proposta formativa não conformar as suas expectativas.

No nível das expectativas e projeções os alunos assinalam nos questionários, em sua maioria, que ao terminarem o curso no IFMA pretendem “prestar vestibular/ENEM e continuar os estudos no ensino superior”. Não há intenção de conjugar trabalho e estudo no nível superior, ou, pelo menos, indicam que esse não seria o cenário ideal. Por outro lado, quando a possibilidade do trabalho aparece após concluírem o ensino médio, este não exclui das projeções o ingresso no ensino superior.

Partindo disso, mesmo diante um cenário que não é ideal, em que após a conclusão do curso técnico o trabalho se torna uma necessidade para “ajudar a família”, eles pretendem arcar com isso. Admitir essa prática (indesejável) de trabalhar e fazer faculdade também aponta para a posição social desses estudantes para os quais o ensino superior é alcançado com esforço e não como algo que acontece apenas seguindo um fluxo familiar.

O que, então, se coloca diante de nós? Indivíduos que possuem consciência das suas escolhas e por isso fazem os cálculos dos riscos, custos e benefícios envolvidos ou agentes sociais cujas práticas estão pautadas no habitus (Bourdieu, 1996)?

De acordo com Nogueira (2012) não há respostas fáceis e óbvias quando nos propomos a analisar processos de escolhas, uma vez que é possível fazer isso a partir de abordagens macrosociológicas ou ainda a partir daquelas que privilegiam a perspectiva do indivíduo. Assim, a escala que nos propomos a fazer nossas análises influen-

ciam nas perspectivas que serão privilegiadas na investigação.

O problema sociológico central consiste, exatamente, em compreender como essas duas dimensões do fenômeno se relacionam. Ou seja: de que forma e em que medida as preferências, expectativas e representações dos candidatos são condicionadas pelo seu perfil social e escolar, pelas características objetivas do sistema universitário e pela situação do mercado de trabalho? Os indivíduos apenas se adaptam às condições objetivas no interior das quais eles escolhem? Em caso afirmativo, como seria essa adaptação: consciente e intencional ou algo produzido de modo menos reflexivo? Em caso negativo, como é possível conceituar a relativa independência dos indivíduos em relação às condições nas quais fazem suas escolhas? (NOGUEIRA, 2012, p. 02)

Os alunos puderam falar de dois momentos de suas trajetórias, o primeiro referente às motivações de escolha do curso e da instituição a respeito dos quais puderam descrever estratégias e sentidos imbuídos nesse processo que haviam vivenciado recentemente. O segundo momento diz respeito a uma etapa de projeções e perspectivas de futuro após a conclusão do curso. Essa segunda etapa que tem a ver com o desejo de ingressar no ensino superior, ao ser projetada, em muito se assemelha ao movimento de pretensões ideais e ajustes conforme as condições objetivas vivenciados na escolha do curso técnico.

As expectativas dos alunos são quase unânimes em direção ao ensino superior. Citam cursos de bacharelado e licenciatura que variam na escala de prestígio, bem como as universidades que pretendem ingressar. No desdobramento de suas falas vimos que há uma

tensão entre o desejável e o possível, entre o “gosto e as condições de sua realização” (NOGUEIRA e PEREIRA, 2010).

Há, dessa forma, um ajuste de expectativas. No entanto, mesmo havendo esse ajuste entre o “sonho” e o “possível”, isso ocorre dentro de uma perspectiva de escolarização em nível superior onde demonstram saber a diferença de prestígio entre as instituições públicas e privadas de ensino superior e os possíveis reflexos no mercado de trabalho. Um exemplo de ajuste entre o que seria um “sonho” e a ponderação quanto ao que seria possível aparece na fala de uma aluna que pretende cursar medicina numa universidade fora do estado. Ela diz que planeja ir para essa universidade junto com uma amiga da mesma turma, pois “ouviram falar” que lá o curso é melhor.

Eu pretendo passar no ENEM, Rio Grande do Sul, Medicina e me formar em legista e fazer mestrado e doutorado e pronto. Aí depois casar, viajar o mundo e só. (Aluna A4 da turma A)

Em um segundo momento, a mesma aluna “reconsidera” o seu sonho, avaliando as condições que teria para realiza-lo, uma vez que o curso de Medicina é um curso de tempo integral.

Às vezes eu fico pensando em sair de Medicina, porque fico pensando, às vezes, que Medicina é integrado, e como eu vou morar em outro lugar, eu tenho que ver se eu vou encontrar um trabalho que eu possa trabalhar só durante à noite. Aí estudo de dia e trabalho à noite. Porque, senão, eu posso escolher ou Assistência Social ou Licenciatura em Educação Física. (Aluna A4 da turma A)

Outro diz não saber se está “sonhando muito alto” quando fala

das suas expectativas de futuro e das suas condições sociais.

Meu projeto de vida é depois daqui eu fazer meu curso superior, [...]. Quero trabalhar com Direito. Direito e Advocacia. Pretendo ser desembargador, não sei se é sonhar muito alto, mas é um plano que eu tenho pra minha vida, entendeu? E aí, eu me alimento ainda mais essa esperança de estudar e alcançar meus objetivos, justamente quando eu fico limitado a fazer certos tipos de coisa, por causa da minha condição social. Direito na UFMA ou na USP. (Aluno da turma MA)

Os alunos se permitem, em um dado momento, sonhar com o que realmente gostariam de fazer sem considerar circunstâncias que poderiam limitar ou impedir a realização de suas projeções. Nesse primeiro momento, quando “sonham alto demais”, os cursos mais concorridos e de maior prestígio aparecem em suas falas. No entanto, ao considerarem a sua condição social, vemos que acontece uma autosseleção prévia (NOGUEIRA e PEREIRA, 2010) em que os motivos econômicos – conforme as falas dos estudantes – se sobrepõem às questões acadêmicas.

A lógica da escolha baseada no prestígio da instituição, se sobrepondo à escolha do curso propriamente dito, também aparece quando se referem ao curso superior. Mesmo os alunos citando os cursos que pretendem ingressar, eles parecem repetir o processo de “escolha aleatória” que fizeram em relação aos cursos técnicos.

Essa “lógica” de ajustes pode ser vista como uma percepção prática das possibilidades que julgam ter. Bonnewitz (2003), numa perspectiva bourdieusiana, coloca que o sentido do jogo se aprende muito cedo, em uma socialização primária em que a estratégia não

é, necessariamente, fruto de uma consciência plena das ações, ainda que coerentes, mas possuem um automatismo que se explica pela noção de habitus. Bourdieu (2004) discorre sobre isso da seguinte forma:

O habitus como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. Ele fica naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se a bola o comandasse, mas, desse modo, ele comanda a bola. [...] A imagem do jogo certamente é a menos ruim para evocar as coisas sociais. Entretanto, ela comporta alguns perigos. De fato, falar de jogo é sugerir que no início há um inventor do jogo, um nomoteta, que implantou as regras, instaurou o contato social. Mais grave é sugerir que existem regras do jogo, isto é, normas explícitas, no mais das vezes escritas, quando na verdade é muito mais complicado. Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas participa de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, obedece a certas regularidades. [...] Quem quiser ganhar nesse jogo, apropriar-se do que está em jogo, apanhar a bola, ou seja, por exemplo, um bom partido e as vantagens a ele associadas, deve ter o sentido do jogo. É preciso falar de regras? Sim e não. Pode-se fazê-lo desde que se distinga claramente regra de regularidade. O jogo social é regrado, ele é lugar de regularidade. Nele as coisas se passam de modo regular [...] (BOURDIEU, 2004, p. 82 e 83)

Considerando o jogo como a delimitação de um espaço de ação, porém sem limitar as possibilidades do jogo à capacidade de percepção dos sujeitos a respeito do próprio jogo, de suas possíveis regras e regularidades, tomamos como exemplo a posição que os alunos do

IFMA ocupam no cenário de oportunidades educacionais no país. Estamos falando, especificamente, da formação profissional articulada ao ensino médio, o ensino médio integrado.

Diante das possibilidades de acesso ao ensino superior que os estudantes de ensino médio têm, o ensino médio e o ensino médio integrado não se diferenciam, apenas, pelo adicional da formação profissional no curso, mas, principalmente pelo público e tipo de instituição (pública ou privada).

A dualidade na formação de nível médio foi construída a partir de uma clara distinção quanto ao público-alvo e objetivos. Uma escola secundária propedêutica voltada para a elite que prepara para o ensino superior e uma escola técnica de nível médio voltada para os pobres que prepara para o trabalho. A primeira proporcionaria trajetórias escolares prolongadas e a segunda produziria um efeito de terminalidade.

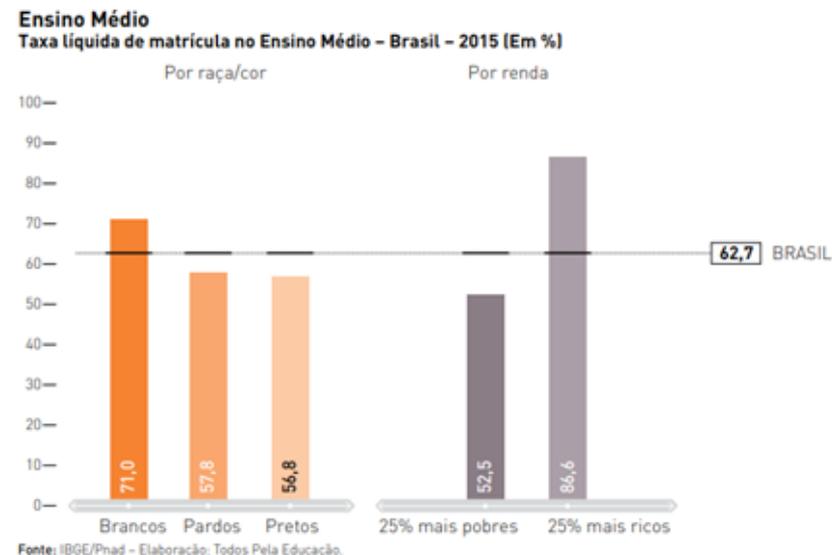
Nesse sentido, a fim de verificar quais regularidades foram construídas na distribuição de oportunidades na etapa do ensino médio no país, deve-se olhar tanto para as instituições quanto para os alunos que estão nelas. Alguns dados podem nos ajudar a pensar sobre isso. Até 2015, a taxa líquida de matrículas no ensino médio era de 62,7% e a meta do Plano Nacional de Educação que deveria ter sido atingida em 2016 foi estabelecida em 85%.

A meta não foi cumprida, mas outros problemas mais graves se colocam ao considerarmos a questão da equidade nessa etapa de ensino. De acordo com o Anuário da Educação Básica 2017, a taxa de atendimento do ensino médio para o quartil mais rico da população brasileira é de 86,6%, enquanto que para os 25% mais pobres essa

taxa é de, apenas, 52,5% (Figura).

Ao desagregar esses dados por cor/raça vemos que 71% dos jovens brancos são atendidos nas escolas de ensino médio. Em relação a pretos e pardos essa taxa de atendimento cai para 56,8% e 57,8%, respectivamente. Quanto a região, o Sudeste possui a maior taxa líquida de matrícula (71,5%) e o Nordeste a menor (53,4%).

Figura – Taxa líquida de matrícula no ensino médio por cor/raça e renda (%) – Brasil - 2015



Fonte: Anuário da Educação Básica 2017

Assim, entre os jovens, são os mais pobres e pretos e pardos que carecem de uma maior cobertura de atendimento no ensino médio. E os que conseguem chegar nessa etapa, estão distribuídos em quais cursos e em quais instituições? De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2017, a rede pública concentra 87,8% das matrículas e a rede privada 12,2%.

Considerando o contexto de desigualdades na educação básica do país, em que a rede privada é de melhor qualidade – acessada por alunos com melhores condições socioeconômicas – e a rede pública de menor qualidade – acessada por alunos das camadas populares – e que isso se inverte na educação superior fazendo com que os alunos mais aquinhoados economicamente tenham mais facilidade de acessar as universidades públicas, estamos diante de um cenário que favorece a correlação entre condição social e escolha de carreira (ZAGO, 2006).

Essa correlação, entretanto, segundo a autora, ocorre de maneira tendencial e não absoluta. Por ser tendencial, estamos falando de um espaço onde é possível agir e propor mudanças, mesmo considerando os prenúncios que a origem faz a respeito dos destinos dos sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES**

A tentativa (bem-sucedida) dos alunos do IFMA de buscar uma instituição de qualidade dentro do seu universo de possibilidades – ainda que possa ser encarado como um incremento nas chances de sucesso na transição para o ensino superior e em uma posição no

mercado de trabalho –, por si só, pode não ser suficiente para garantir um cenário mais igualitário entre os estudantes do ensino médio que aspiram ao ensino superior.

A trama da desigualdade demanda que observemos os pressupostos que não são óbvios, por exemplo: que escolas gratuitas não anulam, necessariamente, os custos com a educação, que um mesmo currículo não garante trajetórias semelhantes e que a “mesma” escola não garante os mesmos destinos (COLEMAN, 2011).

A posição social, nesse sentido, pode mascarar esses e outros pressupostos e impor algumas limitações quanto a informações e melhores estratégias para atingir este ou aquele objetivo. Se os “melhores” jogadores, via de regra, ocupam as melhores posições, isso não quer dizer que um jogador “inferior” não faça uso de alguma racionalidade a fim de tirar melhor proveito desta ou daquela situação.

Essa “ótica mais instrumental” em relação à educação (BARBOSA e SANT’ANNA, 2010) é mais recorrente entre jovens das camadas populares. Ela é percebida através da capacidade que esses alunos têm de “negociar” a realização pessoal que viria através do curso desejado em nível superior por outro que lhes proporcionasse melhores condições financeiras quando comparadas às atuais.

Se o plano da instituição não é, em primeira instância, proporcionar o prolongamento das trajetórias desses estudantes, isso em nenhum momento parece ofuscar a aspiração pelo ensino superior. A origem aponta para os tipos de ajustes realizados, porém, não anula a capacidade destes alunos operarem a partir da formação recebida da maneira mais proveitosa para suas trajetórias.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica, 2010.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira, SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, L.C.Q (org.). Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) Escritos de educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COLEMAN, James. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. Revista Educação, Sociedade & Culturas, n.34, p. 137-155, 2011.

COSTA, M., KOSLINSKI, M. C. Prestígio escolar e composição de turmas: explorando a hierarquia em redes escolares. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 40, p. 305-330, maio/ago., 2008.

COSTA, Marcio da, KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. Cad. Pesquisa, vol.41, n.142, p. 246-266, 2011.

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

MOURA, Dante H., FILHO, Domingos L.L., SILVA, Mônica R. Politecnia e formação

integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 63 out./dez, 2015.

NOGUEIRA, C.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.

NOGUEIRA, C.M. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. Estudos de Sociologia, Recife, v. 18, p. 10-40, 2012.

NOGUEIRA, C. M., RESENDE, T.F., VIANA. M.J.B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul./set. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro:

ro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017. Editora Moderna. Disponível em: <<https://www.todos-pelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-daeducacao-basica-2017>> Acesso em: 24 de julho de 2017.

Viana, M. J. B. Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 32, maio/ago., 2006.

# *Evasão e permanência na educação superior - uma perspectiva discursiva - contribuições para o debate*

Mônica de Souza Hourí

## **INTRODUÇÃO**

Historicamente, a educação superior no Brasil serviu à formação da elite nacional, deixando de fora um contingente enorme de jovens que não conseguiam adentrar seus muros, ocupar suas cadeiras e concluir seus cursos, evidenciando uma inversão da representação da população brasileira no que diz respeito às questões de classe social, cor/raça, etnia e gênero. Entretanto, nas últimas duas décadas estas instituições vêm sendo convocadas, e é preciso dizer que com crédito para os movimentos sociais ligados, sobretudo, às questões de cor/raça e etnia, que muito pressionaram nesse sentido, a desempenhar o papel de agente relevante para a mobilidade social pela tentativa de democratizar a educação superior.

Neste sentido, um conjunto de políticas foi implementado para reverter esse quadro de histórica exclusão. Dentre as principais citamos: voltadas para a esfera privada, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil que, oferecendo bolsas aos estudantes e através de incentivos e isenções fiscais, levaram 75% das matrículas na educação superior às instituições privadas (INEP, 2016); e na esfera pública federal temos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a política afirmativa elaborada e

implementada pela Lei 12.711/2012, na qual podemos ler que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (...) Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A educação superior no Brasil passou, portanto, por um processo de expansão do seu sistema com a ampliação do acesso que se expressa tanto pelo relevante aumento do número de matrículas nas duas últimas décadas - traduzindo o esforço de fazer com que passemos de um sistema de elite para um sistema de massa<sup>1</sup> - quanto pela mudança de perfil dos alunos ingressantes, como podemos verificar abaixo:

---

1 Para GOMES e MORAES (2012, p.174), com base em Martin Trow (2005) (que aponta três fases de transição pelas quais as instituições de educação superior tendem a passar nas sociedades ocidentais), o sistema de massa corresponde ao atendimento entre 16% e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos, estando plenamente consolidado quando atinge mais de 30% de jovens matriculados nesta faixa etária. A taxa bruta de escolarização é tomada pela razão entre o total de estudantes matriculados na educação superior e a população de 18 a 24 anos. A líquida, pela razão entre os estudantes de 18 a 24 anos matriculados na educação superior.

de pouco mais de 2,5 milhões de estudantes em 2000, passou para mais de 6.5 milhões em 2011 e ultrapassou a cifra de 8 milhões em 2015 (INEP, 2015). (...) Não se trata apenas de mudanças quantitativas. Dois efeitos importantes da expansão do ensino superior são a diversificação da população estudantil e a diferenciação interna dos sistemas nacionais. No que tange ao primeiro aspecto, os estudantes de ensino superior hoje constituem um conjunto muito heterogêneo em termos de idade, gênero, origem socioeconômica, cor, etnia, motivações, expectativas e projetos profissionais (NEVES, SAMPAIO, HERINGER, 2018, P.21-22)

Entretanto, apontamos para algumas contradições e urgências no que diz respeito à consolidação de um projeto de democratização da educação superior. A primeira contradição, ligada à esfera privada, está justamente no caráter privatista em cujas instituições, pelo menos na maioria dos casos, verifica-se a oferta de cursos de formações humana e profissional aligeiradas, acrílicas e cujas concepções político-filosóficas são de caráter reprodutor do *status quo*, abrindo grande margem aos questionamentos sobre os possíveis encaminhamentos históricos a médio e longo prazos no que tange à continuidade de projetos societários de maior igualdade social. Outra contradição, concernente sobretudo à esfera pública, é a falta de investimentos que sustentem a ampliação da rede federal de educação superior, uma vez que essa ampliou o número de instituições que a compõe, o número de *campi*, o número de alunos, de professores e de funcionários. Ressaltamos ainda uma contradição que requer urgência de ação, qual seja o elevado número de evasão constatado na educação superior girando em torno de 40% (INEP 2016).

Parece, portanto, relevante afirmar que a expansão é parte importante no processo de democratização da educação superior, mas que não se esgota nesse aspecto. A definição a seguir se aproxima do que compreendemos ser uma verdadeira democratização, incluindo prioritariamente as representações de cor/raça, etnia, classe social e gênero da população:

Partimos do princípio de que a ênfase na política de expansão e massificação não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com integração crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, integrando nesses índices as camadas subalternizadas da população, com garantia de qualidade na formação. A vigilância constante sobre a qualidade dos cursos de graduação, as taxas de conclusão e o perfil socioeconômico dos concluintes e dos que evadem nos parece essencial, não apenas para atestar ou não o sucesso do processo como para produzir feedbacks sobre as políticas adotadas (PAULA e SILVA, 2012, p.7).

Vencida essa introdução que apresenta o cenário geral da educação superior no Brasil em sua característica excludente e das ações políticas empreendidas para reverter esse quadro, passamos ao recorte sobre o qual nos debruçamos que são as, já mencionadas, questões de evasão e permanência. Estas questões configuram um fenômeno de grande complexidade e de difícil abordagem - difi-

culdade que se apresenta para além das inconsistências e imprecisões com as quais a pesquisa (na qual se baseia esse artigo e que detalharemos a seguir) se deparou tanto no que diz respeito aos levantamentos estatísticos oficiais, quanto às questões conceituais. As contradições do alargamento do acesso aliado às dificuldades que os alunos enfrentam para permanecer até a conclusão dos seus cursos têm configurado uma inclusão excludente, ou seja, o aumento de vagas e, portanto, a possibilidade de ingresso ampliado, mas que não é acompanhada por políticas que garantam a conclusão, fazendo com que os alunos adentrem as portas da educação superior e saiam antes de se formarem. Ezcurra (2011) nos mostra em suas análises que na América Latina em geral esse fenômeno de massificação da educação superior tem expulsado do sistema as camadas socialmente desfavorecidas. Estas têm sido vítimas de uma tendência estrutural do sistema - “una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales, socialmente condicionada (p. 62)” – que se traduz, também na dificuldade de acesso, mas principalmente na dificuldade de permanência. Ou seja, os elevados índices de abandono e evasão ao longo do percurso universitário continuam atingindo em maior proporção os estudantes provenientes das classes populares. Essa constatação nos leva a entender a urgência e importância das políticas de permanência para a reversão de tal realidade.

Para abordarmos tais questões, apresentaremos uma parte da pesquisa de doutoramento em Educação finalizada em 2016 na Universidade Federal Fluminense (UFF), cujo título é “Evasão e permanência na educação superior – uma perspectiva discursiva”. O objetivo do presente trabalho é apresentar uma abordagem propositiva para as análises e ações das questões de evasão e permanência na educação superior, à qual chegou-se ao final da referida pesquisa,

e que se referem, sobretudo, aos aspectos da organização geral da universidade em seus elementos didático-pedagógico e à legitimidade dos discursos dos alunos, visando a construção de uma universidade socialmente referenciada e, portanto, democrática.

## APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A base teórico-metodológica da pesquisa foi a análise do discurso de inspiração foucaultina. Em “Arqueologia do Saber”, Foucault (2009) propõe que suspendamos unidades historicamente constituídas, e investiguemos as práticas discursivas que construíram os objetos, bem como os conceitos e categorias já utilizados para suas análises, buscando recompor outras unidades para a análise. Portanto, propõe que não se selecione um objeto/conceito dado *a priori*, mas se estude as relações que fazem surgir objetos/conceitos (FOUCAULT, 2009).

Quanto ao que sejam práticas discursivas, característica relevante e diferenciadora da proposta de análise do discurso de Foucault, e que justifica as diferenciadas fontes enunciativas selecionadas e o conjunto da massa discursiva construída (ou seja, estatísticas, análises de documentos e políticas e entrevistas) é preciso ter em mente que trata-se do conjunto de forças em relação, composto tanto pelos discursos propriamente ditos, e as disputas em torno das suas legitimações e deslegitimações, quanto pelas formações não discursivas. Deleuze nos esclarece que Foucault vai assim configurando sua filosofia política:

Formações não discursivas [são] (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos eco-

nômicos). É neste ponto que Foucault esboça já a concepção de uma filosofia política. Também uma instituição comporta enunciados; por exemplo uma constituição, um alvará, contratos, inscrições e registros. Inversamente, os enunciados remetem para um meio institucional, sem o qual não se poderiam formar os objetos que surgem em determinados lugares do enunciado, nem o sujeito que fala de determinado lugar (DELEUZE, 1986, p.22).

A massa discursiva analisada na tese em questão foi composta por diferentes enunciadores, tais quais as estatísticas do Inep e da UFF; algumas políticas (num escopo temporal de 2003 a 2015) de ampliação do acesso (REUNI, PROUNI e a Lei 12.711/12) e também de permanência tanto do governo federal, quanto da UFF; alguns textos que inauguraram a discussão acadêmica e política sobre evasão; e entrevistas com alunos de alguns cursos de graduação da UFF.

Dado o objetivo do presente trabalho, abordamos parte dos resultados e conclusões às quais chegou-se pela análise dos discursos produzidos pelas entrevistas, e também pela revisão de literatura que aborda as questões de evasão na educação superior no Brasil - embora esta ainda seja pouco numerosa o que configurou uma pesquisa de cunho exploratório.

A escolha da perspectiva de ouvir (também) os alunos em suas singularidades (alunos concluintes, alunos evadidos e as representações estudantis) dialoga diretamente com o que Foucault (2012) chama de extremidades cada vez menos jurídicas do poder. Busca-

mos abordar a pluralidade e a complexidade das questões que surgiram a partir dos discursos dos estudantes sobre o que os levou a evadir e/ou permanecer na universidade; sobre as políticas de permanência; sobre a instituição; os professores; os colegas; sobre si mesmos, dentro desse espaço institucional atravessado de História.

Assim, ouvimos estudantes dos cursos de Matemática e Química, tanto bacharelados quanto licenciaturas, Medicina e Odontologia. As duas primeiras graduações estão entre os grupos de maior evasão na UFF, sendo ainda cursos de menores prestígio social e retorno financeiro; inversamente proporcional, as duas segundas graduações são as de menor evasão na UFF, maiores prestígio social e retorno financeiro. Tanto os números das taxas de evasão quanto o perfil do alunado desses cursos na UFF espelham a realidade em nível nacional. Apesar da gradativa mudança de perfil da universidade pública brasileira, ocasionada pela Lei de Cotas - 12.712/2012, ainda temos uma baixa representação no que tange sobretudo à classe social, cor/raça e etnia nos cursos de medicina e odontologia (RISTOF, 2016). Vejamos o que os números das estatísticas da UFF nos mostram com relação às taxas de evasão:

**Quadro: Vagas oferecidas em 2014, ingressantes, concluintes, média de alunos matriculados nos dois semestres de 2014 e taxa de evasão nos cursos de Matemática, Química, Medicina e Odontologia da UFF – 2014.**

Cidade	Curso	Vagas	Ingressantes	Concluintes	Média	Evasão
Niterói	Matemática	196	196	39	339	64,91%

Niterói	Medicina	180	181	157	980,05	11,46%
Niterói	Odontologia	90	91	84	352	21,39%
Niterói	Química	79	78	16	219	14,55%
Nova Friburgo	Odontologia	80	76	112	456,5	14,69%
Volta Redonda	Matemática	142	105	1	129,5	81,44%
Volta Redonda	Química	124	114	6	291	35,40%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis em: <http://www.uff.br>.  
Acesso: outubro de 2015.

Notas:

Vagas: Vagas oferecidas no Processo Seletivo Principal - SISU.

Ingressantes: Ingressantes em 2014 (alunos que ingressaram no curso, por qualquer processo seletivo).

Concluintes: Concluintes em 2014 (alunos que concluíram o curso).

Média: Média de alunos matriculados nos dois semestres letivos de 2014.

As diferenças entre a quantidade de alunos concluintes e as respectivas taxas de evasão nos cursos de Matemática e Medicina são gritantes, verificando-se um número muito maior de concluintes em Medicina (a UFF oferece o curso de Medicina apenas na sede, Niterói) e comparativamente muito inferior em Matemática, com altas taxas de evasão nos cursos de Matemática tanto na sede (Niterói),

quanto no interior (Volta Redonda). Além disso, pode-se observar que a evasão é maior nas cidades do interior, em geral, o que verificamos em Matemática e Química. A Odontologia apresentou-se, em 2014, como uma exceção à tendência de maior evasão no interior, pois teve uma taxa de evasão maior em Niterói (21,39%) do que em Nova Friburgo (14,69%). Ressaltamos ainda que embora na sede, Niterói, o curso de Química tenha apresentado uma taxa de evasão (14,55%) bem menor do que a do curso de Matemática também em Niterói (64,91%), no interior (Volta Redonda) a taxa de evasão de Química aumentou para 35,40%, enquanto essa taxa no curso de Matemática (Volta Redonda) também aumenta para 81,44%. Embora o curso de Química tenha apresentado taxas menores de evasão em comparação ao curso de Matemática, resolvemos manter o curso de Química dentro das nossas análises, sobretudo, porque os acontecimentos discursivos que foram se apresentando nas entrevistas com os alunos indicavam grande relevância no que tange às questões apontadas por eles como possíveis causas da não permanência e, também, porque a significativa participação e apoio do Diretório Acadêmico junto aos alunos desse curso indicava um fator relevante para a permanência; aspecto que abordaremos adiante.

Portanto, diante dessas questões teórico-metodológicas e práticas, decidimos entrevistar em cada um dos cursos (Matemática – Química – Medicina e Odontologia) um grupo de três lugares-sujeitos: um formando que conseguiu permanecer, um evadido que afinal não permaneceu no curso em questão e um representante do Diretório Acadêmico (DA), por ser o grupo de representatividade mais próximo dos cursos, como já explicamos, tendo em mente, sobretudo, que esses sujeitos são aqueles:

que desempenharam um papel nesse real do qual falam, e que se encontram, em contrapartida, não importa qual seja sua exatidão, sua ênfase ou sua hipocrisia, atravessados por ela, fragmentos do discurso carregando os fragmentos de uma realidade da qual fazem parte (FOUCAULT, 2012b, p.202,203)

## CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA O DEBATE

Iniciamos nossas contribuições para o debate pela questão da representação estudantil, ressaltando que as estruturas de representação mais próximas em cada curso, os DAs, parecem ser um fator relevante no que diz respeito à permanência dos alunos. Entramos em contato com DAs que chamaremos de “fortes”, ou seja, que são bem estruturados, com práticas de fomentação de espaços de debate e atuação política, e DAs que chamaremos de mais “fracos”, ou seja, com pouco ou quase nenhuma fomentação dessas práticas.

Percebemos que os DAs mais fortes estão atentos às questões de cada curso, estão mobilizados para agir no sentido de que mudanças que beneficiem a permanência ocorram, estão atuando sistematicamente para acolher e apoiar os estudantes. Quanto mais fomentado é esse espaço de debate, quanto maiores e mais profundas as discussões, maior vai se tornando a capacidade de ampliar o olhar para além do curso, entendendo as conexões mais abrangentes com a educação no Brasil como um todo e também se estabelecendo uma rede de apoio entre os estudantes para enfrentarem as dificuldades de permanecer e concluir seus cursos.

Reafirmamos, a partir de nosso constructo teórico-metodológico-

co, que os saberes desse lugares-sujeitos-alunos, sobretudo quando empoderados pelo exercício do discurso e pelo pensamento crítico e político, deveriam ser ouvidos como legítimos para se pensar, conceituar e elaborar políticas de permanência que combatam a evasão, construídas coletivamente. Esses lugares-sujeitos estão de fato atravessados e constituídos por todas essas questões e por isso têm uma visão única e um tipo de conhecimento próprio da causa, dos seus problemas e possíveis soluções. Cabe a nós pesquisadores, professores e coordenadores, o exercício do ouvir, o exercício da desnaturalização do que está posto para experimentarmos a possibilidade de novas perguntas e de escutar as respostas não apenas ao que perguntamos, mas também em seus acontecimentos, ou seja, naquilo que não se esperava e que não se previa. Nessa tarefa, a Arqueologia do Saber (FOUCAULT, 2012a) pode ser um valioso instrumento da caixa de ferramentas de um pesquisador.

Quanto aos indícios de acontecimentos depreendidos das entrevistas com os alunos, percebemos, sobretudo, uma tentativa de formulação de novas abordagens políticas, novos modelos, inclusive de coletivos estudantis, sendo os velhos modelos de representação considerados esgotados e rejeitados; outro indício é essa visão integrada que os alunos têm sobre as ações necessárias à permanência, como se não fosse possível separá-las - uma abordagem integradora e que propõem mudanças estruturais e institucionais. Com relação a esse último ponto, faremos um esforço de síntese apresentando três dimensões que parecem englobar possíveis razões para a não permanência dos alunos.

Essas três dimensões foram assim classificadas, a partir tanto das pesquisas bibliográficas quanto das entrevistas com os alunos,

que combinadas reforçaram as nossas convicções nessa organização dimensional da complexidade da questão. Apresentamos as três mencionadas dimensões, que por outro lado, não podem ser levadas em conta de maneira isolada, uma vez que compõem uma mesma racionalidade:

A) Dimensão Material, ou seja, das necessidades econômicas dos alunos que precisam de recursos financeiros para se manter em universidades federais pelos anos de graduação, pois os cursos, muitas vezes, têm disciplinas em diferentes turnos, o que dificulta manter um trabalho, e deve-se acrescentar o fato de que os alunos, de acordo com as entrevistas e percepções da nossa pesquisa, dificilmente conseguem terminar uma graduação em instituição pública no tempo previsto pelas próprias instituições. Inclui-se nessas questões de ordem material, a necessidade de bandejões, de transporte, algumas vezes de moradia, de dinheiro para comprar o material didático, que em determinados cursos é ainda mais caro e inviabiliza inicialmente a escolha do curso ou, para aqueles que chegaram a ingressar, o seu término (como são os casos de Medicina e Odontologia); há ainda a pouca oferta noturna, o que dificulta que os alunos trabalhem, sendo que nossos alunos, sobretudo o novo perfil de ingressantes advindos das classes historicamente excluídas das universidades, é constituído de estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes (VARGAS E PAULA, 2013).

B) Dimensão didático-pedagógica, ou seja, os alunos precisariam de apoio de ordem pedagógica e institucional visto que, muitas vezes, sentem grande dificuldade de acompanhar as aulas e alcançar o desempenho demandado para prosseguir seus cursos. As razões para isso parecem ser de, pelo menos, duas ordens que poderiam

ser tratadas de maneira combinada, vejamos. Por um lado, temos um alunado com uma formação em nível de educação básica que não corresponde às demandas que sofrerão na educação superior; por outro, pouca ou nenhuma ação das instituições e/ou professores para enfrentar essa realidade dos ingressantes que além de terem baixo capital econômico, são considerados como tendo baixo capital social e cultural. Como exemplo de ações, mencionamos a oferta de disciplinas que possam auxiliar os estudantes a enfrentar os entraves ao bom desempenho acadêmico, tais quais, de maneira ampla e para a maioria: aulas de produção textual (priorizando-se escrita, leitura e interpretação de textos e discursos acadêmicos); curso de informática, afinal trata-se de um instrumento indispensável às novas comunicações e nem todos tiveram uma formação voltada aos seus possíveis usos acadêmicos; matemática para alguns grupos específicos de alunos em determinados cursos, dentre outros.

Verifica-se quanto a essas demandas, em grande medida relacionadas à educação básica, que muitos professores reclamam da formação dos alunos e entendem que essas não são questões a serem resolvidas na educação superior, que deveriam já ter sido sanadas nos colégios e escolas. Muitas vezes não o foram, de fato. Aqui encontramos o que poderíamos chamar de uma escolha política a ser feita pela instituição e as pessoas que a compõem. A ampliação do acesso possibilitou a entrada de um alunado que traz consigo a realidade da educação brasileira, com suas faltas e falhas; os alunos que agora ingressam não são o que alguns professores em suas instituições poderiam chamar de “alunos ideais”; os novos perfis de alunos ingressantes obrigam esses professores e suas instituições a encarar a realidade da educação brasileira, sobretudo da educação básica pública e, precisamente nesse ponto, vem a escolha política

de enfrentar essa questão dentro dos muros da universidade ou ignorá-la, decisão que pode, muitas vezes, influenciar diretamente nas taxas de evasão. Outro exemplo, esse de ordem institucional, diz respeito à grade curricular dos cursos e às práticas pedagógicas: em nossas entrevistas com alunos de Química e Matemática, estes relataram que praticamente ninguém se forma no tempo previsto, no primeiro caso, Matemática, principalmente pelos altos índices de reprovação, o que dizem ser motivo de orgulho entre a maioria dos professores e, no caso da Química, o incrível caso, que se repete, de duas disciplinas obrigatórias de um determinado período sendo oferecidas no mesmo dia e horário. Portanto, tanto é preciso enfrentar a realidade de alunos que chegam, muitas vezes, com falhas na sua formação básica, o que acaba por refletir no seu aproveitamento na educação superior, quanto é preciso também rever práticas didático-pedagógicas e comportamentais dos professores, e, possivelmente, currículos e muitas outras questões estruturais e ou conjunturais vinculadas às próprias instituições e seus respectivos cursos.

C) Dimensão simbólico-subjetiva. Essa talvez seja a dimensão mais difícil de precisar, embora nos pareça de suma importância e relevância, uma vez que agrupamos nela tanto questões da ordem do sentimento de pertencimento, quanto de ordem mais pessoal de escolha de carreira e vida. Outra subdivisão se faz necessária, de acordo com a nossa abordagem.

Em primeiro lugar, temos aspectos já estudados, embora ainda pouco explorados e trabalhados na prática, como alunos cotistas em instituições públicas e privadas que relatam sofrer discriminações por suas origens sociais e/ou também pelos aspectos de cor/raça, etnia e gênero (este último sobretudo em cursos de tecnolo-

gias e engenharias), tanto por parte de alguns professores, quanto por parte de alguns colegas, o que se não os fazem abandonar seus cursos, tornam a experiência da graduação ligada ao sofrimento, aumentando enormemente a dificuldade cotidiana e de permanecer. Temos também relatos que mostram que a falta de histórias familiares de vivência universitária de alunos que são, muitas vezes, os primeiros de suas famílias a irem para a universidade, agravada pelas discriminações, os fazem sentir como ocupando um lugar ao qual “não pertencem” por direito e com enorme estranhamento e desconhecimento. Ou ainda, como o caso que apareceu nas entrevistas e conversas com alunos de Medicina, do apoio psicológico que parecem precisar para enfrentar uma realidade tão diferente daquela à qual estavam acostumados, lidando com uma rotina bastante exigente e, no caso da Medicina, tendo suas vivências cotidianas muito restritas ao universo hospitalar, envoltas muitas vezes com doenças e mortes. Outro fator que parece tocar a todos é a falta de conhecimento das rotinas acadêmicas, o pouco acesso às informações gerais da instituição, o pouco envolvimento dos alunos com a vida acadêmica, o que nos leva a entender que seria necessário um conjunto de ações de acolhimento dos alunos pelas instituições, auxiliando-os a se integrarem às novas rotinas, às novas trocas culturais, dentre outras integrações.

Esta dimensão se combina fortemente com a dimensão didático-pedagógica, como podemos perceber lendo abaixo um trecho conclusivo de uma pesquisa especificamente sobre esses aspectos e suas relações diretas com a evasão:

Como aspecto principal, os resultados apresentados permitem identificar a relevância do papel do professor universitário, para além da transmissão de

conhecimentos, o que aumenta a preocupação com a formação docente e com as redes relacionais formadas no âmbito da graduação entre alunos e professores. Esses resultados aumentam a importância de estudos feitos acerca dessa relação e de seus aspectos favorecedores. Ainda, os resultados aumentam a preocupação já descrita em outros estudos com o potencial subaproveitamento da experiência universitária por parte dos alunos, a partir de uma rotina de não envolvimento em atividades acadêmicas e apenas do comparecimento às aulas como papel estudantil de formação, o que sugere a necessidade de esforços conjuntos a nível institucional para criação de estratégias que procurem melhorar o envolvimento do aluno com o curso e a instituição. Outro aspecto fundamental, derivado das verbalizações sobre as percepções de não pertencimento dos alunos em relação ao ambiente universitário, colegas, professores, remete à importância do processo de autoconhecimento no momento da tomada de decisão; não obstante este ser um aspecto enfatizado por todos os estudos em orientação profissional e de carreira, percebe-se a fragilidade das escolhas iniciais feitas pelos jovens e talvez essa fragilidade seja a grande responsável pelos índices de evasão crescentes no país. (BARDAGI e HUTZ, 2012, p.182)

Por outro lado, em segundo lugar, mas não menos importante, estão questões de ordem ainda mais subjetivas, como vimos também na citação anterior, e que têm imposto grandes limites tanto para as elaborações de políticas e ações governamentais e institucionais, quanto para as práticas didático-pedagógicas e para as pes-

quisas e que, ao mesmo tempo, foi uma grande preocupação da tese de doutoramento que referencia este trabalho, qual seja, quem são esses jovens? Perguntas que não pretendemos responder aqui, mas trazemos para ressaltar sua importância: Que são e o que desejam esses jovens? Estamos elaborando políticas e ações para os novos sujeitos produzidos por seus tempos? Estamos realizando práticas didático-pedagógicas voltadas para esses sujeitos que estão sentados à nossa frente em sala de aula? Nós os conhecemos? Os currículos atendem à nova realidade e demandas desses sujeitos? Essa formação de fato tem sido adequada a esses sujeitos e às possíveis construções de mundo que farão? A qual construção de mundo essa formação tem servido? A um mundo que já não existe? A um projeto de mundo que vai ao encontro desses lugares-sujeitos-alunos e seus anseios, necessidades e desejos? Quais foram os processos históricos que produziram essas subjetividades? Que atravessamentos de lugares-sujeitos constituem esses alunos? Lugares-sujeitos-alunos atravessados de que outros lugares-sujeitos? O que trazem? O que deveríamos estar ouvindo? As nossas perguntas de pesquisa sobre o assunto têm feito sentido diante desses sujeitos? Ou ainda estamos fazendo as velhas perguntas, aos velhos sujeitos e, possivelmente, dessa forma chegaremos às velhas respostas? Não estamos falando apenas de cor/raça, etnia, gênero, origem social, econômica e cultural que de fato atravessam e produzem esses lugares-sujeitos, mas talvez de um conjunto mais amplo e complexo de produção de subjetividade, e de instituições de educação que foram elaboradas para produzir sujeitos que parecem não mais existir e que, talvez em grande parte por isso, não cabem mais nas paredes que demarcam tão solidamente os seus muros e que por sua contemporaneidade têm muito a nos ensinar, apesar das interdições impostas pelas

relações de poder que historicamente não têm legitimado os seus discursos.

E nós professores destas instituições de educação superior estamos preparados para os enfrentamentos políticos pelos quais têm passado as instituições de educação superior públicas, especialmente nesse momento histórico de grandes disputas em torno dos projetos de educação e de mundo? Estamos preparados para mediar as construções de conhecimento que podem se dar nas instituições a partir das novas demandas? Afinal quem somos nós, professores universitários, e do que precisamos para estarmos de fato construindo uma universidade democrática e socialmente referenciada?

Uma questão parece certa: precisamos reconhecer que historicamente o professor universitário não é um profissional preparado em sua formação para a docência. Na maioria das vezes temos bons pesquisadores e reconhecidos profissionais das áreas específicas que ocupam o lugar da docência sem terem uma formação didático-pedagógica para tal tarefa que (CRUZ, 2017), sabemos, mobiliza muito mais do que apenas os conhecimentos específicos de cada área. Como consequência, temos um perfil geral de professores universitários que não tiveram em suas trajetórias profissionais o tempo-espaço de formação para a docência e que, por isso, enfrentam grandes dificuldades (acabando por também gerarem grandes dificuldades para os alunos) no que diz respeito aos elementos constitutivos da sua prática docente. Dentre essas questões, próprias dos campos de didática e currículo, podemos citar a falta de conhecimento amplo sobre as concepções político-filosóficas da educação, campo onde se situam, da fundamental discussão em torno das concepções de currículo, bem como dos processos de ensino-aprendizagem, das me-

metodologias e estratégias possíveis, das diferentes concepções e instrumentos de avaliação, dentre outras. É preciso reforçar que não se trata aqui de responsabilização dos professores, nem tão pouco de sugerir uma tipologia de professor universitário, mas da consciência da urgente necessidade das próprias instituições oferecerem esse tempo-espço de uma formação para a docência universitária.

Este trabalho, bem como a tese de doutoramento que o embasa, não pretende responder a todas as perguntas feitas anteriormente, uma vez que compreendemos e assumimos as limitações, mas insiste em trazê-las à tona, em indicar possibilidades práticas para começarmos a respondê-las, bem como elaborar outras tantas, e é para tanto que propomos: a criação de um tempo-espço de formação para a docência universitária; investigar vestígios através da escuta dos discursos dos alunos, trazendo à tona questões e vozes muitas vezes silenciadas sobre a evasão e a permanência na educação superior daqueles que afinal são atravessados em suas histórias por todas essas questões e que trazem saberes próprios e diversos e com os quais podemos e devemos aprender; ; a não ignorar as contradições, e aqui nos referimos à contradição do descompasso entre as instituições, as suas práticas e os sujeitos aos quais deveriam formar e com os quais, muitas vezes, parecem nem ao menos dialogar.

Nos parece que, mesmo valorizando toda a luta em torno da democratização, muitas vezes encontramos políticas de permanência que mais se assemelham a abordagens “ortopédicas”, que se esforçam em “consertar” os estudantes, em fazê-los se adaptar à lógica universitária, sem que essa se pergunte se não é chegado o momento histórico propício a uma revisão interna, ao questionamento da racionalidade universitária, que não fazendo esse exercício reflexi-

vo, acaba por expelir aqueles a quem deveria incluir.

## SÍNTESE PROPOSITIVA

Percebemos, portanto, que tratar as questões da evasão e da permanência na educação superior brasileira, pressupõe uma disposição de olhar para a complexidade, para as contradições; entender que os caminhos a serem percorridos devem abordar diferentes dimensões que são sempre complementares porque ao final deveriam chegar às pessoas em suas igualmente complexas e multidimensionais subjetividades. Talvez precisamente aqui esteja um de nossos maiores e repetidos erros sistêmicos: não combinar abordagens de âmbito macro e micro, quer dizer, conjugar análises das macro estruturas com aquelas que cheguem aos sujeitos, ouvindo-os em suas singularidades e vivências. Talvez não saibamos ainda como realizar essa tarefa, sobretudo de ouvir esses lugares-sujeitos; talvez não tenhamos desenvolvido metodologias e instrumentos de coleta, ou ainda uma escuta e/ou legitimidade de novas abordagens de pesquisa acadêmica adequados à uma nova prioridade: a vida humana na sua complexidade e diversidade. Possibilidade difícil de admitir, sobretudo em uma tese de doutorado ou em artigos acadêmicos onde respostas conclusivas, metodologias precisas, verdades e consistências absolutas são quase sempre esperadas e exigidas.

Como verificamos, de fato, ocorreu um alargamento no ingresso, que mesmo assim ainda atende uma parcela bastante pequena da população jovem brasileira. Essa ampliação no acesso tem se dado, sobretudo, pela via privada e não tem garantido a permanência e a conclusão dos alunos. É preciso que – por via diferente, a da com-

plexidade vislumbrada nas observações e análises dos feixes de relações que estabelecem a racionalidade da questão – se desenvolvam medidas de permanência mais adequadas e que dialoguem com os saberes e demandas que hoje compõem a universidade, e que não incluam apenas a dimensão material, ou qualquer outra dimensão isolada. Portanto, o nosso último esforço propositivo e de síntese se materializa nos seguintes itens abaixo:

– Garantir a permanência é, em grande medida, garantir a continuação das transformações ocasionadas pelo ingresso de “novos perfis” de alunos, no sentido de construir uma universidade democrática e socialmente referenciada. A permanência deve ser olhada em suas três dimensões complementares, quais sejam Dimensão Material, Dimensão Didático-pedagógica e Dimensão Simbólico-Subjetiva;

– Ultrapassando a tendência justificável de se analisar a questão da evasão e da permanência pelo olhar sobre cada curso, devemos olhar e ouvir as pessoas nos cursos, aqueles atravessados pela vivência, que têm seus saberes construídos na prática cotidiana, nas histórias de suas famílias, ou seja, os lugares-sujeitos-alunos;

– As frentes para o enfrentamento da evasão são muitas e não devem excluir o re-conhecimento da necessidade da própria universidade se adequar a um outro desenho institucional, em outro lugar que não o da ponta numa sociedade de estrutura piramidal. Se pretende ser uma instituição democrática e socialmente referenciada, deve incluir, dentre muitos outros aspectos, as práticas didático-pedagógicas e as relações de saber-poder em torno delas, bem como de um tempo-espço de formação a docência universitária;

– Uma questão que se mostrou nodal na tese foi a urgência de se fomentar os espaços políticos e de produção de discursos dos alunos e aprender a ouvi-los em três diferentes âmbitos: o primeiro da prática didático-pedagógica, ou seja, enquanto instituições de educação que em grande medida são feitas por nós, professores, coordenadores, diretores, na educação básica e superior, devemos fomentar espaços de práticas políticas no universo onde estamos inseridos, onde os alunos possam exercitar os seus discursos e práticas a caminho de novas formulações, inclusive em nossas salas de aula; o segundo, das pesquisas em educação, quer dizer, enquanto pesquisadores e acadêmicos devemos buscar novas ferramentas, novas perguntas, suspeitar do que nos dizem e do que nos formou, dos saberes científicos e técnicos, não para desprezá-los, mas para interpelar sua soberania na relação do saber-poder que desqualifica os discursos dos lugares-sujeitos que trazem seus saberes atravessados de História e vivências cotidianas, no nosso caso, os alunos, ou seja, voltar ainda mais nossas pesquisas para esses saberes, elaborando a partir desse contato, e não *a priori*, teorias e metodologias construídas coletivamente e não que os incluam no que já existe, ortopedicamente; e, por último, da elaboração e implementação de políticas de permanência e de combate à evasão, pela mesma razão anterior, ou seja, os alunos, sendo aqueles a quem essas políticas se destinam têm muito a contribuir com informações que levem à efetividade de tais políticas.

Parece-nos razoável concluir que há muito o que ser repensado, inclusive e talvez fundamentalmente, pelas próprias instituições que precisam se preparar para os novos enfrentamentos, as novas demandas, os novos lugares-sujeitos-alunos que estão entrando nas universidades; precisam ainda passar a incorporar um

tempo-espaço de formação para a docência universitária, que, como já vimos, por sua ausência tem causado equívocos, sofrimento e insucesso tanto para o profissional docente quanto para o alunado. A tarefa, como dito, é de grande complexidade e, exatamente por essa razão, demanda olhares e abordagens de pesquisa e políticas igualmente diversas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na Evasão Universitária. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 2, p.174-184, abr.-jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Sub-chefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 12.711/2012, 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.

BRASIL. MEC/INEP. *Sinopse Estatística*. Censo da educação superior 2016. Brasília: DF. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2017.

CRUZ, Giseli Barreto. Didática e docência no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.98, n.250, p.672-689, set./dez. 2017.

DELEUZE, Gilles. Foucault. Edições 70. Lisboa, 1986.

EZCURRA, Ana María. Masificación y enseñanza superior: uma inclusão excluyente. Algumas hipóteses y conceptos clave. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto & PAULA, Maria de Fátima Costa de (orgs.). *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011, p.60 – 72.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27.ed., São Paulo: Edições Graal, 2012a. (Org. Roberto Machado)

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos. Vol. IV: estratégia, poder-saber*. (Organização e seleção de textos, Manuel Barros da Motta) 3.ed., Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda., 2012b.

HOURI, Mônica de Souza. *Evasão e permanência na educação superior – uma perspectiva discursiva*. Tese de Doutorado em Educação (357f.) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol 06, n. 12. jan-abr/2018.

PAULA, Maria de Fátima Costa & SILVA, Maria das Graça Martins. Introdução.

In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção*

*de pesquisas e questões para o debate*. Cuiabá: EdUFMT, 2012, p.7-20.

PORTAL TRANSPARÊNCIA DA UFF – Dados estatísticos sobre a Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://sistemas.uff.br/transparencia/>. Acessos em jun., jul., ago., set., out. e nov. de 2015.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, Campinas: Sorocaba, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.

# *Acesso ao ensino superior: análise do perfil dos ingressantes em cursos de prestígio da UFRJ*

Melina Klitzke

## **INTRODUÇÃO**

O ensino superior brasileiro, nas últimas décadas, tem passado por uma ampliação do acesso a um público mais heterogêneo do ponto de vista socioeconômico. Esse nível da educação, que, por muito tempo, foi destinado a uma pequena parcela da população mais favorecida, tem sido objeto de várias políticas que visam expandir e democratizar o acesso à educação superior.

Dentre as diversas políticas criadas nas últimas décadas, destacar-se-á, neste texto, duas iniciativas que estão ligadas diretamente com as modificações no acesso às Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiro: as políticas de ação afirmativa (Lei de Cotas - nº 12.711/ 2012) e o Exame Nacional do Ensino Médio/ Sistema de Seleção Unificada – ENEM/ SISU.

Pesquisas apontam que, por meio de algumas iniciativas, a exemplo das políticas de ação afirmativa, o perfil dos ingressantes na educação superior brasileira tem começado a se alterar (RISTOFF, 2014; PRATES; BARBOSA, 2015; ANDRADE, 2015). Ou seja, estudantes de camadas menos favorecidas, oriundos de escolas públicas e pretos, pardos e indígenas têm ingressado em maior número, sendo, em muitos casos, a primeira geração da família a entrar no ensino superior. No entanto, a expansão e a incidência de um perfil

menos elitizado têm ocorrido de forma mais ampla em instituições e cursos de menor prestígio social, potencializando uma distribuição desigual na educação superior.

Segundo Vargas (2008), uma das fronteiras a ser ultrapassada para que ocorra a democratização do acesso ao ensino superior é a hierarquia de carreiras. Para essa autora, o mercado simbólico de cursos está marcado pelas profissões tradicionais: Direito, Medicina e Engenharia. Essas “profissões imperiais”, nos termos de Coelho (1999), são prestigiadas ainda hoje na hierarquia de cursos, seja pela relação candidato/ vaga e pelas altas notas de corte nos processos seletivos, seja pelas ofertas no mercado de trabalho (VARGAS, 2008).

Desse modo, o objetivo geral deste texto consiste em analisar, o perfil socioeconômico dos ingressantes, após as mudanças no acesso mediante adesão ao ENEM/ SISU e implementação da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), em cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que tradicionalmente recebiam um perfil de ingressantes mais elitizado, quais sejam: Direito, Medicina e Engenharia de Produção. Portanto, o guia deste estudo foi a seguinte pergunta: ocorreu mudança no perfil geral dos ingressantes dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção da UFRJ após a adesão ao ENEM/ SISU e a implementação da Lei de Cotas, comparado com o último ano (2009) em que a UFRJ utilizou apenas o vestibular?

Baseado em concepções teóricas produzidas principalmente na perspectiva da Sociologia da Educação, foi realizada análise quantitativa descritiva dos microdados do questionário socioeconômi-

co do vestibular 2009 da UFRJ, como também dos microdados do questionário socioeconômico da pré-matrícula dos anos de 2013 até 2016 dos referidos cursos da UFRJ.

Nesse sentido, salienta-se que esta pesquisa não intenciona estabelecer causa e efeito nem isolar a responsabilidade do ENEM/SISU e da Lei de Cotas, mas sim averiguar se ocorreram modificações no perfil dos ingressantes após a implementação das mesmas.

Este trabalho está organizado em seis partes incluindo a introdução. A segunda parte trata sobre o sistema de ensino superior brasileiro e as formas de acesso como ENEM/SISU e as políticas de Ação Afirmativa. A terceira parte apresenta a UFRJ e as modificações recentes das formas de acesso. A quarta parte contém a metodologia do estudo. A quinta aponta a análise do perfil dos ingressantes e a última diz respeito as considerações finais.

## **O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: EXPANSÃO RECENTE E NOVAS FORMAS DE ACESSO**

Na década de 1990, o Brasil passou por importantes reformas, incluindo o campo da educação. Além de ocorrerem mudanças substanciais nas políticas econômicas e sociais do País, destaca-se a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/ 1996, que reestruturou a educação, reformulando os diferentes níveis e modalidades.

A referida lei foi um marco na expansão da educação superior brasileira, visto que estimulou a diversificação e a diferenciação dos formatos institucionais. Desse modo, surgiram centros universitá-

rios, faculdades integradas e escolas superiores.

A nova LDBEN foi aprovada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, período caracterizado por um crescimento constante do ensino superior, com marcada aceleração em seu segundo mandato (1999-2003), principalmente pela proliferação de instituições privadas. Entre 1991 e 1996, o número de IES cresceu apenas 3%, enquanto, entre 1997 e 2001, anos seguintes a LDBEN, 51%, o que mostra uma mudança significativa na condução da política regulatória para a educação superior.

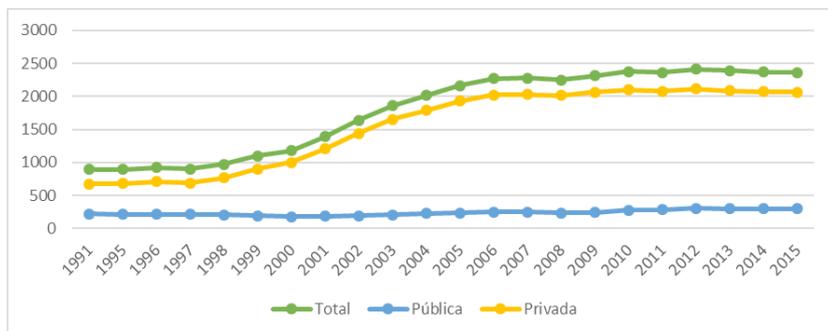
Como mostra o Gráfico 1, o número de IES começa a apresentar um crescimento mais significativo a partir de 1998, chegando, em 2015, a 2.364. As IES privadas mais que dobraram no mesmo período (2015), representando 88% do total de instituições. O número de IES públicas, entre 1991 e 2001, diminuiu de 222 para 183<sup>1</sup>. Entre os anos de 2001 e 2015, passou de 183 para 295, apresentando um crescimento de 61%.

---

1 Segundo Gomes (2010), possivelmente, o número de IES públicas diminuiu por conta da aglutinação das faculdades isoladas em outros tipos de IES como, por exemplo, universidades, centros universitários e faculdades integradas. Segundo o autor, de 1988 a 1998, há um crescimento de 6% nas universidades públicas brasileiras e de 2% nos centros universitários e faculdades integradas. Por outro lado, existe uma redução nos estabelecimentos isolados na ordem de 8%, sustentando a ideia de aglutinação (GOMES, 2010).

[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=8679](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8679). Acesso em outubro de 2017.

**Gráfico 1 - Evolução do número de Instituições de Educação Superior, 1991-2015<sup>2</sup>**



Fonte: Elaborado pela autora (MEC/ INEP/ Sinopse Estatística da Educação Superior, 2015).

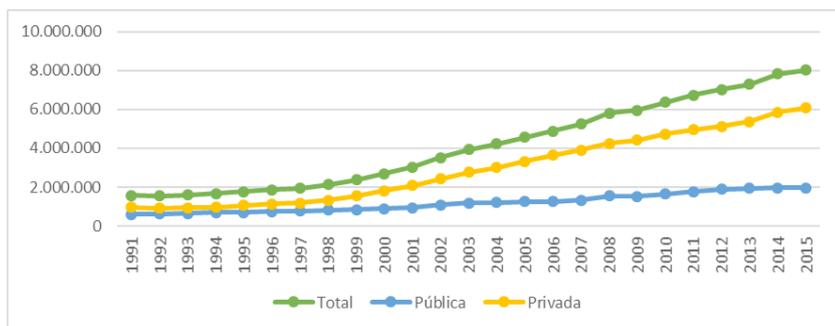
No mesmo sentido, o crescimento total das matrículas de 1991 a 1996 foi de 19,4%, enquanto o crescimento no período pós-LDBEN, de 1997 a 2001, foi de aproximadamente 62%. Assim, percebe-se que o número de matrículas na educação superior começa a crescer, com maior expressividade, no setor privado a partir de 1998 (Gráfico 2). De 1991 a 2015, o número de matrículas cresceu 413%. O setor privado, que representava 61% das matrículas em 1991, passou a representar 75,7% em 2015. Por sua vez, o setor público, que representava 39% das matrículas em 1991, passou a 24,3% em 2015.

É interessante pontuar que, em 1994, 42% das matrículas estavam nas IES públicas, configurando-se como o mais alto percentual que tais instituições alcançaram entre 1991 e 2015. Mesmo com

2 Os anos de 1992, 1993 e 1994, não estavam disponíveis para acesso na Sinopse Estatística da Educação Superior do Inep, em virtude disso não apresentamos os números nesses anos.

o crescimento paulatino das matrículas no setor público, seu percentual de representatividade caiu de 42% em 1994 para 24,3% em 2015. Esse fato se deve, possivelmente, ao aumento das IES no setor privado.

**Gráfico 2 - Evolução das matrículas na educação superior, 1991-2015**



Fonte: Elaborado pela autora (MEC/ INEP/ Sinopse Estatística da Educação Superior, 2015).

Após a mudança de governo em 2003, com o início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, manteve-se o crescimento de matrículas na educação superior, porém com algumas alterações em termos de tendências. Entre 2003 e 2010, 14 novas universidades federais foram criadas e 126 *campi* / unidades<sup>3</sup>. Segundo Soares (2013), a expansão das universidades e dos *campi* federais nesse período (2003-2011) propiciou um crescimento de 111% na oferta

3 Com o REUNI, foram criados 126 novos *campi* e unidades universitárias, passando dos 148 existentes até 2002 para 274 já em funcionamento em 2010 (BRASIL, 2010).

de cursos de graduação presencial nas instituições federais. Além da graduação presencial, “houve uma ampliação superior a 520% nas matrículas nos cursos oferecidos na modalidade à distância, consequência da criação em 2006 da Universidade Aberta do Brasil” (SOARES, 2013, p. 5). Ademais, a expansão ocorrida durante o período de 2003 a 2015 estava mais relacionada à democratização do *campus* brasileiro na medida em que um conjunto de políticas e programas foi implementado, visando, entre outras coisas, à inclusão de setores historicamente excluídos desse nível de ensino (RISTOFF, 2014).

Desse conjunto de programas e políticas, podemos citar algumas iniciativas como: o PROUNI<sup>4</sup> e o FIES<sup>5</sup> (ambos destinados à expansão do acesso ao ensino superior privado); o ENEM (que, além de selecionar os alunos para o sistema privado de educação superior, começou a selecionar alunos para estudar nas universidades públicas federais a partir de 2009, utilizando o SISU)<sup>6</sup>; o REUNI<sup>7</sup>; a aber-

---

4 O PROUNI foi instituído pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Esse programa oferece bolsas a estudantes de baixa renda familiar, sendo o limite de até 1,5 Salário Mínimo (SM) para bolsa integral e de até 3 SM para bolsa parcial. As IES que oferecem as bolsas ficam isentas de quatro tributos.

5 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. Seu objetivo é financiar as mensalidades de cursos de graduação para estudantes que estejam matriculados em instituições privadas de educação superior e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). No final do governo de Dilma Rousseff, o FIES sofreu expressiva redução.

6 É preciso esclarecer que nem todas as IFES, até o momento, aderiram ao SISU. Algumas preenchem parte das vagas por meio do ENEM e outra parte por meio do vestibular próprio.

7 O REUNI foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007.

tura de cursos noturnos e a criação de novas universidades federais e de seus *campi*; a política de interiorização e a criação dos Institutos Federais de Educação; a adoção de políticas de ação afirmativa; a implementação da Lei n.º 12.711/2012 nas IFES; entre outras.

Dentre essas medidas, dar-se-á destaque, a seguir, a duas iniciativas que modificaram o acesso às IFES: o ENEM/ SISU e as políticas de ação afirmativa.

## **O ENEM/ SISU**

O ENEM foi criado pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1998 como parte das políticas de avaliação da educação introduzidas no Brasil naquele período. No momento de sua criação, o objetivo fundamental desse exame, destinado aos alunos concluintes ou egressos do ensino médio, era avaliar o desempenho dos estudantes ao término da escolaridade básica. Posteriormente, passou também a possibilitar o acesso ao ensino superior.

A criação do ENEM veio a calhar com a LDBEN de 1996, a qual estabeleceu a flexibilização nas formas de acesso ao ensino superior, pois, até então, a lei que estava em vigor exigia somente o vestibular para ingressar nesse nível de ensino.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) propôs às IFES, por meio do documento *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*, que utilizassem o ENEM

---

Sua meta era 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 IFES (RISTOFF, 2014).

como prova para seleção dos candidatos em vez dos vestibulares próprios. Para isso, o MEC/ INEP realizou uma reestruturação metodológica do exame.

O novo ENEM, como passou a ser chamado, respondeu, a seu momento, diretamente às políticas de educação do governo federal brasileiro: a flexibilização do acesso ao ensino superior público, especialmente ao federal. Dentre os objetivos estabelecidos pelo MEC, três merecem destaque: a democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior, a mobilidade acadêmica e a indução da reestruturação do currículo do ensino médio. Esses objetivos revelam, de forma clara, características diversas daquelas que o exame expressava no momento de sua criação (1998): a avaliação fundamentalmente do desempenho do aluno ao término da escolaridade básica (KLITZKE; SANTOS; VALLE, 2013).

Outra característica do novo ENEM diz respeito ao fato de que, a partir de 2009, as universidades federais passaram a dispor de autonomia para optar por uma das quatro formas de utilização do exame em seus processos seletivos. A primeira forma é utilizá-lo como fase única, expressa no SISU, informatizado e *on-line*; a segunda, utilizá-lo como substituto da “primeira fase” do processo vestibular; a terceira, utilizá-lo combinando sua nota com a nota do vestibular da instituição; e a última, utilizá-lo como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (BRASIL, 2011).

Junto a essas reformulações no ENEM, foi estabelecido, em 2010, o SISU. Instituído e regulamentado pela Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010, o SISU é um sistema informatizado

gerenciado pelo MEC para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas da educação superior dele participantes.

O referido sistema é estruturado em etapas sucessivas, as quais se constituem nas seguintes fases: I- oferta de vagas no SISU pelas instituições participantes, disponibilizadas para inscrição dos candidatos; II- inscrição no SISU dos candidatos que tenham participado do ENEM a partir da edição referente ao ano anterior; III- seleção e classificação dos candidatos com base no desempenho no ENEM, observados os pesos e as notas mínimas eventualmente estabelecidos pela instituição; IV- lançamento das vagas ocupadas no SISU (BRASIL, 2010).

Portanto, como se pode ver, a partir de 2009, o ENEM amplia sua função enquanto exame, ao permitir classificações ordenadas pelos rendimentos individuais que conferem, por meio do SISU, tanto o direito de acesso quanto a exclusão do ensino superior público. Dessa maneira, o ENEM/ SISU se aproxima dos vestibulares tradicionais que recrutam alunos para ingressar nas IFES, mas também deles se distancia ao centralizar em um único exame e sistema de seleção a oportunidade de ingressar em uma universidade pública de qualquer estado da federação (KLITZKE; SANTOS; VALLE, 2013).

### **Políticas de Ação Afirmativa**

As políticas de ação afirmativa são um tema amplo e controverso. Por isso, é relevante assinalar que existem diferentes interpretações

e posições no vasto conteúdo já produzido sobre esse assunto.

Essas políticas podem ser vistas como medidas para criar igualdade de oportunidades para grupos e populações socialmente excluídos, uma vez que predizem um tratamento diferenciado em sua execução, com o objetivo de ampliar a inserção desses grupos ou populações na educação, no mercado de trabalho, na saúde, entre outros. Dessa forma, é possível pensar as políticas de ação afirmativa como um nivelamento de campo para tornar a igualdade de oportunidades uma realidade (HERINGER, 1999).

No entanto, essa discussão é, de certa forma, nova no Brasil, ganhando mais visibilidade com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que ocorreu em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Segundo alguns estudiosos, nesse evento, o Brasil se posicionou a favor de políticas que favoreçam grupos historicamente discriminados, comprometendo-se, pela primeira vez, com a implantação de políticas de ações afirmativas nas instituições de ensino superior (OLIVEN, 2009; HERINGER, 2013).

A instituição de ensino superior pioneira no Brasil a implementar ações afirmativas em seu processo seletivo, no ano de 2001, foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), juntamente com a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), mediante publicação de lei estadual. Em 2002, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) implementou o percentual de 40% de suas vagas para estudantes negros, seguida da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que aprovou cotas de 20% para negros e 10% para indígenas (HERINGER; FERREIRA, 2009).

Em 2003, o sistema de cotas foi adotado pela Universidade de Brasília (UnB), primeira instituição federal a implementar uma política dessa natureza, com percentual de 20% para estudantes negros, e pela Universidade de Alagoas (UFAL), que adotou o mesmo percentual (HERINGER; FERREIRA, 2009). Assim, progressivamente, o número de instituições de ensino superior que adotaram a política de reserva de vagas, seja por força de lei estadual seja por iniciativa institucional, aumentou, chegando, em 2012, ao número de 115 instituições públicas de educação superior com algum tipo de reserva de vagas (HERINGER, 2014).

Após anos de debates e embates, depois de pouco mais de uma década tramitando no congresso, a proposta de Lei n.º 73/1999 foi sancionada em 29 de agosto de 2012 com algumas alterações, configurando-se na Lei n.º 12.711/2012. Essa lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo, em cada concurso seletivo, por curso e turno, o mínimo de 50% de reserva de vagas para aqueles que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Esse total (50%) é subdividido entre estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio *per capita*, ou seja, as demais rendas. Em ambos os casos, o percentual de vagas reservadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas é calculado em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos e indígenas na população de cada estado, segundo o último censo do IBGE (2010).

Em 28 de dezembro de 2016, a Lei n.º 13.409/16 alterou três pa-

rágrafos da Lei n.º 12.711/ 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Os artigos alterados (art. 3.º, art. 5.º e art. 7.º) apenas acrescentam à redação a reserva de vagas também para pessoas com deficiência.

## **A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: AS MUDANÇAS RECENTES NA FORMA DE ACESSO**

A Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criada no dia sete de setembro de 1920 por meio do decreto número 14.343/ 1920, do então presidente Epitácio Pessoa. A implantação da UFRJ foi um ato político e protocolar de justaposição de instituições de ensino superior já existentes: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito, sendo esta última resultante da união de duas outras escolas livres já existentes.

A UFRJ, além de ser considerada uma das maiores universidades públicas do Brasil, também tem um alto grau de importância e prestígio. Atualmente, além do *campus* na cidade do Rio de Janeiro, possui um *campus* em Xerém, distrito de Duque de Caxias (RJ) e outro, em Macaé (RJ). A instituição oferece 179 cursos de graduação presenciais, dentre os quais 78% são integrais (ou seja, mais da metade) e apenas 19%, noturnos. Os números de matrículas nos cursos de graduação presenciais, recentemente, foram: 48.464 em 2013, 49.881 em 2014, 51.640 em 2015 e 52.848 em 2016 (GRADUAÇÃO EM NÚMEROS/ UFRJ, 2016). Segundo os dados apresentados pela Pró-Reitoria de Graduação, ingressam na UFRJ, por ano, mais de 9 mil estudantes.

Até o processo seletivo realizado em 2008, para ingressar em 2009, essa instituição ainda selecionava seus estudantes por meio do tradicional exame vestibular. O quadro 1 resume as mudanças que ocorrem no processo seletivo da UFRJ a partir do ano de 2009.

**Quadro 1: Modificações no processo seletivo à graduação da UFRJ de 2009 a 2016.**

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Vestibular	1º etapa: ENEM 2º etapa: Vestibular	40% Vestibular 40% ENEM/SISU 20% cotas próprias da UFRJ (estudantes oriundos de escolas públicas) via ENEM/SISU	ENEM/SISU 30% cotas próprias da UFRJ (estudantes oriundos de escolas públicas e baixa renda - até 1,5 SM)	ENEM/SISU Lei nº12.711/12 70% Ampla Concorrência 30% Ação Afirmativa	ENEM/SISU Lei nº12.711/12 50% Ampla Concorrência 50% Ação Afirmativa	ENEM/SISU Lei nº12.711/12 50% Ampla Concorrência 50% Ação Afirmativa	ENEM/SISU Lei nº12.711/12 50% Ampla Concorrência 50% Ação Afirmativa

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais de acesso à graduação da UFRJ.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para responder à questão central deste estudo buscou-se analisar o perfil socioeconômico dos ingressantes dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção no recorte temporal de quatro anos após adesão do ENEM/ SISU e Lei de Cotas, ou seja, 2013, 2014, 2015 e 2016, e também em 2009, último ano em que a UFRJ utilizou apenas o vestibular como processo seletivo, sem nenhuma reserva de vagas, para contextualizar o perfil do ingressante no momento anterior à adesão do ENEM/ SISU e da implementação da Lei de Cotas.

Para isso, foi utilizado os microdados do questionário socioeconômico, fornecidos pela Divisão de Registro de Estudante (DRE/

Pr1) da UFRJ. O referido questionário é composto por 46 questões que abordam, entre outras informações, aspectos socioeconômicos, culturais, escolares, de composição familiar e de escolha e expectativas sobre o curso e sobre a instituição. Porém, para esta pesquisa, foi selecionado as questões que correspondem às seguintes variáveis: cor/ raça, escolaridade da mãe, renda familiar e tipo de escola que cursou o ensino médio.

Isto posto, é preciso esclarecer brevemente sobre a escolha da instituição e dos cursos superiores. Optou-se por estudar a UFRJ, pois, além de ser uma das maiores universidades pública do País, também possui alto grau de importância e prestígio. Ademais, tal instituição tem selecionado seus estudantes, desde 2012, exclusivamente por intermédio do ENEM/ SISU.

Sobre a escolha dos cursos, foram selecionados aqueles que possuem alto grau de prestígio social: Medicina, Direito e Engenharia de Produção. Para tanto, baseou-se, sobretudo, em estudos já realizados sobre a hierarquização das profissões. Esses estudos apontam que, no patamar superior, estão as chamadas “profissões imperiais”: Medicina, Direito e Engenharia (SETTON, 2002; SCHWARTZMAN, 1998; QUEIROZ, 2004; VARGAS, 2008, 2010). Além disso, as carreiras de Medicina, Direito e Engenharia foram relevantes na construção do País e na formação da elite gestora do Estado Nacional Brasileiro (VARGAS, 2008, 2010; BARBOSA, 2003; COELHO, 1999), como também, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ – atual UFRJ), em 1920, constituiu-se com a junção de três escolas superiores: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e a Escola Politécnica. Ou seja, os três cursos escolhidos para a pesquisa tiveram um papel fundamental na criação da UFRJ.

Dentre as Engenharias, optou-se por estudar a Engenharia de Produção com base, principalmente, em Novaes (2014), que realizou uma pesquisa sobre o perfil dos ingressantes nas Engenharias da UFRJ. A autora selecionou quatro Engenharias baseada nos fatores tradição dos cursos, demanda do mercado de trabalho, perfil socioeconômico dos aspirantes a engenheiros e, ainda, pontuação mínima que os calouros desses cursos obtiveram para ingresso no primeiro semestre de 2012<sup>8</sup>. Nesse contexto, segundo Novaes (2014), a Engenharia de Produção compõe o quadro clássico e tradicional das Engenharias consolidadas socialmente na UFRJ. Também, é o curso entre as Engenharias pesquisadas por Novaes (2014), com o perfil de ingressantes mais elitizado tanto no período anterior a políticas de ação afirmativa, equivalente a 2008, quanto nos anos de 2012 e 2013, quando vigoraram as políticas de ação afirmativa próprias da UFRJ (2012) e o primeiro ano da implementação da Lei de Cotas (2013).

Além disso, quando analisado as notas de corte nos processos seletivos das Engenharias ofertadas pela Escola Politécnica da UFRJ, percebeu-se que a Engenharia de Produção de 2013 a 2016 se classifica sempre entre os três primeiros cursos (dentre as Engenharias) com a nota de corte mais alta, caracterizando-se como um curso bem seletivo.

---

8 As Engenharias analisadas por Novaes (2014) são as seguintes: Civil (ano de criação: 1811), Elétrica (ano de criação: 1927), Metalúrgica (ano de criação: 1931) e de Produção (ano de criação: 1970).

## População e variáveis do estudo

Levando em conta a importância dos fatores socioeconômicos na trajetória escolar dos indivíduos, elegeu-se para apresentar neste texto as seguintes variáveis de caráter socioeconômico: renda familiar, tipo de escola, escolaridade da mãe e cor/ raça.

A população do estudo se resume ao total dos ingressantes dos cursos de Medicina, Direito (integral e noturno) e Engenharia de Produção da UFRJ nos anos de 2009 e 2013 a 2016.

**Quadro 2: Total de ingressantes por ano e curso.**

<u>ANOS</u>	<u>2009</u>	<u>2013</u>	<u>2014</u>	<u>2015</u>	<u>2016</u>	<u>TOTAL</u>
<b>Direito integral</b>	330	379	358	370	360	1797
<b>Direito noturno</b>	180	164	149	156	153	802
<b>Medicina</b>	220	198	191	203	200	1012
<b>Engenharia de Produção</b>	80	86	78	80	81	405

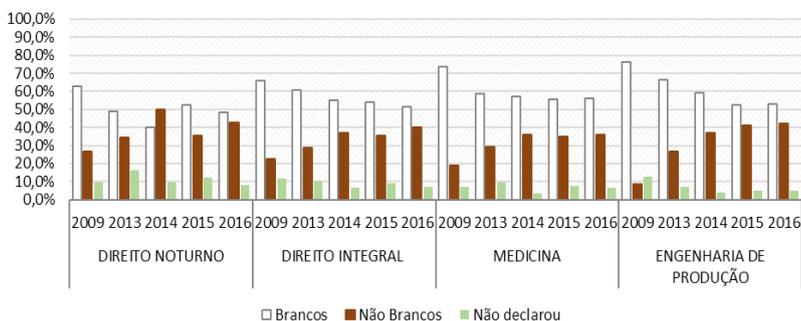
Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ/ DRE / Pr1)

## **O PERFIL DOS INGRESSANTES NOS CURSOS DE MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFRJ.**

Para as análises dos microdados, as seguintes questões serviram como guia: qual é o perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos pesquisados? Qual é o comportamento das variáveis socioeconômicas ao longo dos anos analisados (modificam, oscilam ou permanecem com os mesmos percentuais)?

As informações sobre a cor/ raça dos ingressantes estão baseadas nas respostas à seguinte questão do questionário: *Como você reconhece sua cor ou raça?* Portanto, refletem a autodeclaração. Destaca-se, no gráfico 3, que no Direito noturno ocorreu um aumento estatisticamente significativo<sup>9</sup> do percentual de não brancos, comparado com 2009, nos anos de 2013, 2014 e 2016. De 2013 para 2014 o Direito noturno também apresentou um aumento significativo na proporção de não brancos. No Direito integral e na Engenharia de Produção, comparado com o ano de 2009, houve uma queda de percentual de brancos. Na Medicina a partir de 2013 os percentuais de brancos não mostram modificações significativas.

**Gráfico 3: Cor/raça dos ingressantes de Direito, Medicina e Engenharia de Produção da UFRJ em 2009, 2013 a 2016.**



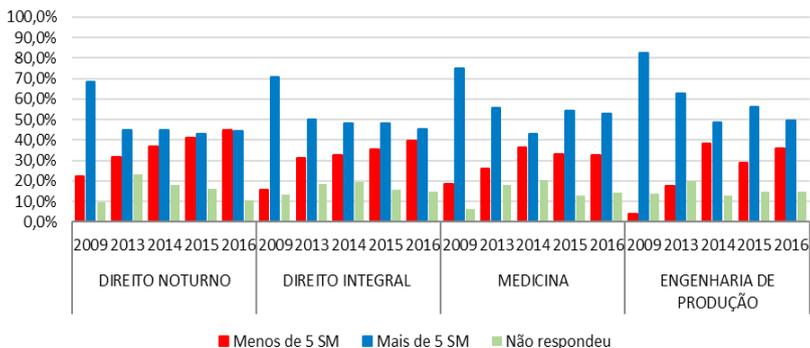
Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ/DRE, 2009, 2013 a 2016).

A variável renda familiar aqui exposta se configurou na resposta à seguinte indagação do questionário socioeconômico: *renda mensal*

9 Foram realizados testes estatísticos de comparação das proporções por isso é possível aferir a significância (ou não) dos percentuais.

*total de sua família.* Em geral, no gráfico 4, salienta-se que, em comparação com o ano de 2009, os ingressantes na faixa de renda familiar de até 5 Salários Mínimos (SM)<sup>10</sup> apresentaram um aumento na proporção em todos os cursos analisados a partir de 2013.

**Gráfico 4: Renda familiar dos ingressantes de Direito, Medicina e Engenharia de Produção da UFRJ em 2009, 2013 a 2016.**



Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ/DRE, 2009, 2013 a 2016).

Destaca-se a importância do recorte de renda na reserva de vagas a partir de 2013, principalmente nos cursos de prestígio, já que possibilita a maior inclusão de estudantes oriundos de famílias menos favorecidas economicamente, uma vez que tal grupo tem menor chance de ingressar no ensino superior como aponta alguns estudos.

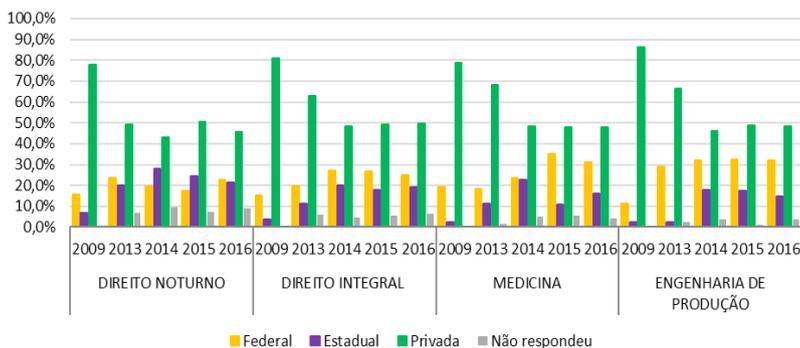
10 A renda familiar total dos ingressantes foi dividida em menos de 5 SM e mais de 5 SM, pois ao analisar mais especificamente os microdados percebeu-se que, no geral, aqueles que ingressaram nas modalidades de cotas com recorte de renda, ou seja, os menos favorecidos economicamente, tinham renda familiar total menor que 5 SM.

Avaliando a evolução do efeito da origem socioeconômica na progressão educacional dos brasileiros, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), mediante utilização dos dados do censo demográfico entre 1960 e 2010, apontam que a renda tem um efeito positivo e forte tanto sobre o acesso quanto sobre a progressão no sistema educacional. Ou seja, filhos de famílias com renda mais alta tendem a progredir mais no sistema educacional. Os autores notam que o efeito da renda quanto à entrada no ensino superior é o único movimento crescente entre 1960 e 2010. Portanto, a desigualdade de renda atua principalmente nas chances de entrada na universidade (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015).

A variável tipo de escola diz respeito à categoria administrativa da escola onde o indivíduo cursou todo o ensino médio. No caso deste estudo, apresentar-se-á três categorias: a rede privada e duas esferas administrativas da rede pública: Federal e Estadual.

Em linhas gerais, todos os cursos analisados apresentaram, a partir de 2013, aumento do percentual de estudantes oriundos de escolas estaduais se comparado com 2009 (gráfico 5). No entanto, no Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção o percentual de ingressantes originários de escolas federais foi maior do que o das escolas estaduais, sendo que, na Engenharia de Produção, houve um crescimento de 2009 para 2013 seguido da estabilidade em cerca de 1/3 dos ingressantes nos últimos 3 anos.

**Gráfico 5: Tipo de escola dos ingressantes de Direito, Medicina e Engenharia de Produção da UFRJ em 2009, 2013 a 2016.**



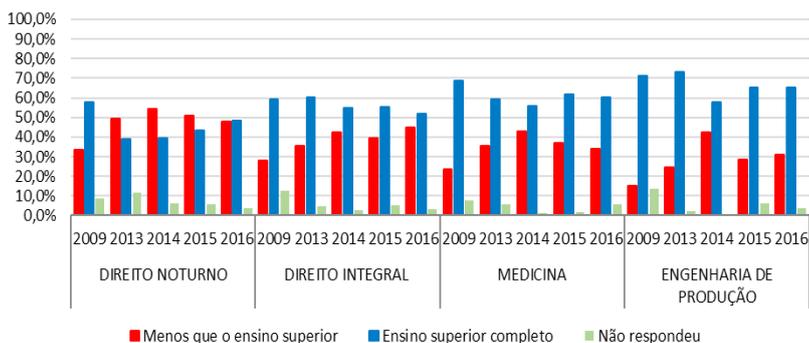
Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ/DRE, 2009, 2013 a 2016).

Apesar de o maior número de matriculados no ensino médio estar em escolas públicas estaduais - 84% no Brasil e 74% no estado do Rio de Janeiro (INEP, 2016) - os maiores percentuais de ingressantes nos cursos imperiais da UFRJ eram oriundos das escolas privadas e da rede pública federal. O desempenho acadêmico nas escolas brasileiras revela que escolas públicas estaduais ou municipais de ensino fundamental e médio possuem alunos com desempenho significativamente menor do que escolas privadas ou públicas federais (ALBANEZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; ALVES, 2007; BARBOSA, 2009; SOARES, 2004 etc.).

Segundo Ribeiro (2011), no Brasil, a estratificação do sistema educacional parece particularmente grave na medida em que as melhores universidades são públicas e não cobram mensalidades, enquanto o formato, no ensino fundamental e médio, inverte-se (com exceção das escolas federais), pois as escolas privadas são de melhor qualidade. Portanto, o autor afirma que o sistema educacional brasileiro favorece a desigualdade em razão de seu próprio desenho.

Quanto à escolaridade das mães (gráfico 6), percebe-se que mais da metade dos ingressantes no Direito integral, Medicina e na Engenharia de Produção, em todos os anos, possuía mães com ensino superior completo. O Direito noturno, já em 2009, apresentou um percentual maior e estatisticamente significativo de ingressantes com mães menos escolarizadas, em relação ao curso de Medicina e Engenharia de Produção. A partir de 2013 o Direito noturno se diferenciou dos demais cursos.

**Gráfico 6: Escolaridade da mãe dos ingressantes de Direito, Medicina e Engenharia de Produção da UFRJ em 2009, 2013 a 2016.**



Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ/DRE, 2009, 2013 a 2016).

Estudos na área de estratificação educacional indicam que quanto mais alto o nível de escolaridade dos pais, maiores as chances de realização das transições educacionais (RIBEIRO, 2011; SILVA, 2003; LUCAS, 2001; etc.).

Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) salientam que os efeitos da escolaridade da mãe, da renda familiar e das características sociais

do ambiente familiar corroboram para que, nos últimos 50 anos, a origem social dos jovens brasileiros tivesse forte impacto sobre sua trajetória educacional em termos de acesso ou de progressão educacional.

Com base nas variáveis já analisadas, procurou-se delinear um perfil geral (resumido) dos ingressantes nas carreiras imperiais após a adesão ao ENEM/ SISU e à Lei n.º 12.711/12, como mostra o quadro 3.

**Quadro 3: Perfil geral dos ingressantes nos cursos de Direito (noturno e integral) Medicina e Engenharia de Produção de 2013 a 2016.**

DIREITO NOTURNO	Percentuais importantes de ingressantes não brancos (soma de pretos e pardos), renda familiar inferior a 5 SM, mães menos escolarizadas e oriundos de escolas estaduais.
DIREITO INTEGRAL E MEDICINA	Aproximadamente metade dos ingressantes era branca, com renda familiar maior que 5 SM, mães com ensino superior completo e percentual elevado de ingressantes oriundos de escolas federais.
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	Aproximadamente mais da metade dos ingressantes era branca, com renda familiar maior que 5 SM, mães com ensino superior completo e percentual elevado de ingressantes oriundos de escolas federais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados socioeconômicos (UFRJ/DRE, 2013 a 2016)

Portanto, se comparados os quatro cursos, o Direito noturno possuía o maior percentual de ingressantes com características so-

cioeconômicas mais diversificadas e um perfil menos favorecido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar dos avanços recentes, a discussão sobre o acesso à educação superior brasileira se mantém relevante. Como esse nível da educação, no Brasil, é demasiadamente estratificado, desigual e hierarquizado, estudar, em específico, instituições e cursos é de suma importância para compreender as desigualdades que os permeiam.

As análises expostas neste trabalho indicam que, apesar das modificações que vêm ocorrendo nas últimas décadas no ensino superior - alterações nos mecanismos de acesso, implementação de políticas de ação afirmativa, entre outros fatores -, ainda é necessário avançar para que cursos que possuem maior prestígio social efetivamente aumentem a presença de estudantes com um perfil menos elitizado, como apontam os principais achados quanto ao perfil dos ingressantes nos cursos imperiais da UFRJ. Os dados permitiram observar que ainda persiste altos percentuais de ingressantes com perfil socioeconômico favorecido nos cursos de Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção. Por outro lado, houve uma maior inserção de ingressantes com perfil menos favorecido socioeconomicamente no Direito noturno. Supostamente, o curso da noite possibilita que os estudantes conciliem trabalho e estudo. Dessa forma, possivelmente, estudantes de origem popular que necessitam trabalhar teriam preferência pelo curso noturno.

No entanto, modificações ocorreram, se comparado ao perfil tradicionalmente elitizado dos ingressantes no ano de 2009, quando

a forma de acesso era apenas o vestibular. Sugere-se que essas mudanças no perfil dos calouros, principalmente o aumento de ingressantes pardos e pretos, com renda familiar até 5 SM e oriundos de escolas públicas estaduais e federais, possivelmente ocorreram por conta da implementação da Lei n.º 12.711/12. Entretanto, como a metodologia e a estratégia empírica, tampouco este trabalho, não intencionam estabelecer causa e efeito nem isolar a responsabilidade da referida lei a tais mudanças, esta é apenas uma hipótese, e outras possibilidades não podem ser descartadas.

## REFERÊNCIAS:

ALBANEZ, Alícia; FERREIRA, Francisco; FRANCO, Creso. A escola importa? Determinantes da eficiência e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 23, p. 453-476, 2002.

ALVES, Fátima. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ANDRADE, Rogério de. *Avaliação do processo de implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013*. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. As profissões no Brasil e sua sociologia. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 46,

n. 3, 2003.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.

COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HERINGER, Rosana R. Addressing race inequalities in Brazil: lessons from the United States. *Working Paper Series*, Washington, DC, Woodrow Wilson International Center for Scholars, n. 237, 1999.

\_\_\_\_\_. *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na cidade de Deus, Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2013.

\_\_\_\_\_.; HONORATO, Gabriela. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Lígia (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 315-350.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll; ActionAid, 2009. p. 137-194.

KLITZKE, Melina Kerber; SANTOS, Tiago Ribeiro; VALLE, Ione Ribeiro. Notas de síntese: uma cartografia do Exame Nacional do Ensino Médio a partir de dissertações e teses. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista. *Anais...* Vitória da Conquista: Revista FIPED; Ed. Realize, 2013. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_900\\_c2623e5a-7959889fbb8d54be9b85ce23.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_900_c2623e5a-7959889fbb8d54be9b85ce23.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

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

NOVAES, Daniele Rego. *Os cotistas da Engenharia da UFRJ: novos perfis ou mais do mesmo*. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

OLIVEN, Arabela Campos. História da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: IESALC; Unesco; Caracas, 2002. p. 24-37.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009.

PRATES, Antonio Augusto P.; BARBOSA, Maria Lígia O. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, 2015.

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.

\_\_\_\_\_.; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta. (Org.). *Trajétoérias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 79-108.

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

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 451- 471, 2002.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. (Orgs.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 105-146.

SOARES, Laura Tavares. O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Divisão de Registro de Estudante -DRE- Pr1. *Microdados 2013, 2014, 2015 e 2016*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

\_\_\_\_\_. Divisão de Registro de Estudante -DRE- Pr1. *Microdados do vestibular 2009*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

VARGAS, Hustana. *Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior*. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil.  
*Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

# *Acompanhamento acadêmico de estudantes ingressantes pela política de ação afirmativa nos cursos do CCJE/UFRJ: um estudo preliminar*

Antonio José Barbosa de Oliveira  
Rosélia Pinheiro Magalhães

## **Introdução**

Nesse trabalho, buscamos fazer uma análise preliminar da trajetória acadêmica de um pequeno segmento de estudantes que ingressou na UFRJ por ação afirmativa, no primeiro processo de seleção para ingresso nos cursos de graduação em que a universidade adequou seus critérios de acesso à Lei 12.711 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. É inegável que, com a implementação dessa política, houve progressivos avanços na ampliação da presença de pessoas oriundas de grupos historicamente excluídos no espaço universitário. O processo de implantação dessa lei seguiu um caminho com muitos embates e conflitos, mas, por hora, podemos considerar que a “Lei de Cotas” tornou-se uma política consolidada no que se refere ao ingresso no ensino superior público. No entanto, conforme destaca Salvador (2004, p.11) “após pouco mais de uma década de ações afirmativas no acesso ao ensino superior, persistem os desafios da retenção, permanência e conclusão com sucesso dos percursos universitários daqueles beneficiados pelas políticas de acesso”. A pesquisa que deu origem a este trabalho consiste no levantamento de dados empíricos para uma análise preliminar da

trajetória acadêmica dos alunos ingressantes pela Ação Afirmativa nos anos de 2013 e 2014 nos cursos de graduação do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da UFRJ, a saber: Administração, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Defesa e Gestão Estratégica Internacional, Direito, Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social e Relações Internacionais.

O recorte temporal foi estabelecido considerando o fato de que, embora a UFRJ já tivesse adotado medidas de democratização do acesso desde o ano de 2011, foi no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação para os anos de 2013 e 2014, que a universidade adequou seus critérios de acesso ao que foi estabelecido na Lei 12.711/12 (Lei de Cotas). Este recorte também possibilitou a visão de trajetória estudantil, na medida em que os ingressantes, no momento inicial da pesquisa, encontravam-se, em geral, na metade do prazo regular para a integralização curricular dos respectivos cursos.

### **Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras**

O princípio da igualdade para todos, tão caro à doutrina liberal e que se faz presente no Brasil a partir da Constituição de 1988 é, ainda, um ideal que permanece no nível formal e abstrato. Nesse sentido, a busca por condições reais de igualdade passa pelo atendimento, num primeiro momento, de necessidades e interesses específicos de grupos que estão em condições de desigualdade e subalteridade. As políticas de ação afirmativa e demais políticas públicas destinadas à expansão e democratização da educação superior são, desse modo, referências importantes para o alargamento do alcance

da cidadania pela ampliação do usufruto de direitos sociais e como estratégia de combate às desigualdades sociais. Segundo Gomes, “essas políticas sociais nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, na conversão de uma concepção estática para uma noção dinâmica da igualdade” (2003, p.4). Em estudo intitulado “Educação e População Afro-descendente no Brasil: Avanços, Desafios e Perspectivas” (GENTILI et al, 2012), fica evidenciada a situação dos negros em relação à educação, tendo sido registradas as tendências históricas e as alterações nos últimos anos para melhorias em tal dimensão. O referido trabalho atribui as alterações positivas principalmente ao “movimento negro que tem contribuído para chamar atenção quanto à violência sócio racial, discutindo inclusive como essa assume diversos tipos – verbal, simbólica, física, institucional, entre outras.” (GENTILI et al, 2012, p.10).

O debate sobre ação afirmativa para grupos específicos nas universidades brasileiras é muito recente. Isto se deve ao fato de que a educação formal e, principalmente a educação superior, sempre foi destinada para poucos e para os brancos; para aqueles pertencentes às classes dominantes, ou pelo menos àqueles que estivessem inseridos na lógica da acumulação capitalista brasileira. A educação superior sempre esteve vinculada à lógica da reprodução social e da manutenção dos padrões de desigualdades sociais e das relações de dominação. A existência de uma população com pouca escolaridade é condição primária para a manutenção de uma sociedade onde predominam as relações de dominação de classe e onde alguns grupos sociais têm mais privilégios e mais direitos do que outros no acesso aos bens sociais. O tema da reserva de vagas para ingresso nos cursos de graduação nas universidades públicas se inicia no Brasil, no

final da década de 1980, com os movimentos sociais, em especial, o movimento negro, que teve importante protagonismo nesse debate. Esses movimentos vinham se organizando pela ampliação dos direitos sociais para grupos excluídos e as reivindicações denunciam não somente as desigualdades de ordem econômica, mas também as de ordem cultural, racial, de gênero, dentre outras. A questão do acesso à educação superior ganha destaque, neste contexto, pela atuação dos movimentos sociais e também pela realização de eventos nacionais e internacionais que segundo Vieira (2010. p. 75) vem reavivar as discussões sobre cotas raciais e inclusão no ensino superior.

Em 2012, foi aprovada a Lei 12.711 de 29 de agosto, que “Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico e nível médio e dá outras providências”, transformando, assim, em política pública com critérios unificados as medidas e deliberações que estavam sendo feitas isoladamente no âmbito das instituições universitárias federais. Se por um lado a aprovação dessa lei honra duas décadas de lutas dos vários movimentos sociais comprometidos com a democratização da educação superior, por outro, esvazia o debate, especialmente no que se refere às cotas étnico-raciais, ao tomar como parâmetro principal a renda e a realização de toda a vida escolar na rede pública de ensino, relegando o critério étnico-racial a uma condição secundária. No Brasil, onde as desigualdades não se restringem ao aspecto econômico, mas abrangem outras esferas como as desigualdades culturais, de gênero, étnicas e raciais, as Políticas de Ação Afirmativa, em particular as de recorte racial, se voltam para a ampliação da presença de estudantes pretos, pardos, indígenas e de origem popular no espaço universitário público e têm sido uma das estratégias de enfrentamento dessas desigualdades.

Nos últimos anos, sobretudo a partir da implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), combinado à Lei 12711/2012 (Lei de Cotas), temos uma dupla dimensão que deslocou parte da histórica “zona de conforto” de nossas universidades. A Lei de Cotas, ao reservar 50% das vagas para alunos egressos de escolas públicas, trouxe para as universidades a necessidade de um maior compromisso para com os níveis fundamental e médio da educação pública, historicamente descolados das preocupações da academia. A universalidade do acesso à educação básica nos trouxe o desafio da qualidade desejada. Sobre a reserva de 50% das vagas para a escola pública, aplica-se 50% para alunos de classes populares, já que estes devem ser originários de famílias com renda per capita familiar de até 1,5 salários mínimo. Sobre todas as faixas da reserva de vagas, deve-se ainda aplicar percentuais de reservas com critério racial para pretos, pardos e indígenas, em número equivalente aos dados do último censo do IBGE em cada localidade. Ou seja, além de alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica, a universidade precisa se preparar para receber – e formar – alunos de diversas partes do país (já que o SISU favorece a mobilidade pelo território na concorrência pelas vagas) e com históricos de vida e capital cultural os mais diversos.

Assim, a tríade ENEM/SISu/Lei de Cotas vem impondo desafios aos gestores e à organização do sistema universitário para a inclusão qualitativa desse novo perfil de estudante que está ingressando nas universidades. A ampliação do acesso sem a necessária correspondência no atendimento às condições para a permanência, formação acadêmica e para a conclusão da graduação dos estudantes oriundos dos segmentos mais desfavoráveis econômica e culturalmente da sociedade, fará com que, a médio e longo prazo, tais es-

tudantes se tornem os “excluídos do interior” (BOURDIEU, 2010).

### **Ação Afirmativa na UFRJ**

A Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ que tem uma longa existência e tradição de excelência acadêmica foi, desde a sua criação, um espaço voltado prioritariamente para os jovens oriundos das classes privilegiadas da sociedade. A implementação das ações afirmativas na UFRJ além de tardia, se comparada a outras universidades públicas que implantaram suas políticas no início dos anos 2000, não ocorreu sem resistências por parte dos segmentos contrários a essas medidas. Além disso, o processo que antecedeu à implantação não foi permeado por debates e discussões entre todos os segmentos da comunidade acadêmica, ficando as decisões circunscritas a alguns grupos e aos órgãos colegiados da universidade. Tais resistências e a ausência de um amplo debate definiram a forma como as ações afirmativas foram implantadas na UFRJ. No ano de 2010, grupos favoráveis a implementação das ações afirmativas apresentaram no Conselho Universitário proposta que foi aprovada e instituída por meio da Resolução nº 16/2010, onde se previa a reserva de vagas para alunos oriundos apenas das escolas públicas estaduais que ingressassem pelas vagas disponibilizadas através do ENEM. No ano seguinte (2011), por meio da Resolução nº 14/2011 do Conselho Universitário, a UFRJ decidiu utilizar exclusivamente o sistema ENEM/SiSU para ingresso nos cursos de graduação e destinar 30% das vagas oferecidas em cada curso para reserva de vagas, aliando ao critério escola pública, já adotado no ano anterior, o critério de renda, definindo o valor de um salário-mínimo per

capita familiar como limite desse critério. Em 2012, considerando a necessidade de aplicar o estabelecido na Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (“Lei de Cotas”), o Conselho Universitário aprovou a Resolução nº 18/2012 definindo o percentual de vagas em 30% e 50%, respectivamente, para o ingresso nos anos de 2013 e 2014 para os candidatos oriundos de escola pública e adequou o critério de renda ao estabelecido na referida Lei (renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita).

As várias Resoluções referentes aos mecanismos de acesso aos cursos de graduação aprovadas pela UFRJ nos anos de 2010 e 2011 evidenciam a preocupação de segmentos da comunidade universitária com a ampliação do ingresso de estudantes oriundos das camadas mais desfavorecidas da sociedade. Cabe ressaltar que mesmo anteriormente à aprovação das primeiras medidas de ação afirmativa para reserva de vagas nos cursos de graduação, já se verificava, na UFRJ, o ingresso de estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Entretanto, a presença desse segmento se dava, prioritariamente, em cursos de “baixo prestígio social”, o que evidencia uma seletividade na escolha dos cursos por parte das pessoas com esse perfil socioeconômico. Há uma grande heterogeneidade entre os estudantes nas universidades públicas brasileiras. Considerar que as universidades públicas só atendem aos estudantes privilegiados, que estudaram somente em escolas particulares durante o ensino médio é uma falsa ideia, que não se sustenta na análise dos números apresentados por diversas instituições e entidades que se dedicam aos estudos da educação superior no Brasil. Ademais, as realidades vivenciadas pelos diferentes cursos nas universidades são bastante distintas, a depender da “tradição” ou da valorização social das carreiras. Há uma constante preocupação dos estudantes em relação

aos “excluídos do interior”, o que faz com que algumas carreiras sejam escolhidas a partir de critérios estabelecidos num julgamento das condições que podem garantir sua permanência na universidade, tanto no aspecto material quanto simbólico. Nesta perspectiva, a reserva de vagas obrigatória em todos os cursos altera mais naqueles de alta demanda e prestígio o perfil dos ingressantes, gerando um impacto maior do que naqueles cursos que historicamente foram ‘destinados’ aos estudantes com perfil socioeconômico mais desfavorável.

### **Procedimentos metodológicos**

A metodologia da pesquisa tem caráter quanti-qualitativo. Procede-se ao levantamento dos dados dos estudantes a partir de listagens recebidas do setor responsável pelo concurso de acesso à universidade e do registro dos estudantes matriculados. As listagens são desmembradas por cursos e por forma de acesso (ampla concorrência, e no caso de reserva de vagas, separa-se ainda por modalidade de ação afirmativa). A partir de então, procede-se ao acompanhamento individual de cada estudante, por meio de consultas nos respectivos Boletins/Histórico Escolar, junto ao Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFRJ (SIGA). Esta dimensão quantitativa da pesquisa abre espaços para diversas pesquisas de natureza qualitativa, decorrentes desta primeira fase, onde poderão ser verificadas as razões que levem à retenção, evasão ou abandono. Os dados verificados podem subsidiar desdobramentos de pesquisas que verifiquem os dados analíticos/comparativos entre:

- O desempenho acadêmico por modalidade de ação afirmati-

va, em cada curso;

- O desempenho acadêmico, dentre as diversas modalidades de ação afirmativa, no mesmo curso, em turnos e *campi* diferentes;
- O desempenho acadêmico nas diversas modalidades de ação afirmativa entre os cursos do Centro;
- A observação das situações de mudanças de cursos pertencentes ou não ao CCJE, dos alunos ingressantes pelas diversas modalidades de ação afirmativa;
- A observação das situações de cancelamento de matrículas dos alunos ingressantes pelas diversas modalidades de ação afirmativa nos diversos cursos do Centro;
- Dados comparativos entre evasão, trancamentos, abandonos, bem como trajetórias acadêmicas de estudantes ingressantes pela ampla concorrência e ingressantes pelas diversas modalidades de ação afirmativa.

### **Dados preliminares**

As informações coletadas foram obtidas a partir de levantamento, considerando-se os diversos cursos e as várias modalidades de acesso, a saber:

COTA 1 – alunos com perfil de escola pública + raça + renda;

COTA 2 – alunos com perfil de escola pública + renda;

COTA 3 – alunos escola pública + raça; e

COTA 4 – alunos escola pública.

Cabe ressaltar que os dados apresentados nas tabelas a seguir são preliminares e sinalizam para uma situação que precisa ser analisada com cuidado, evitando quaisquer perspectivas generalizantes e conclusivas. Trata-se de um recorte em dois anos específicos, 2013 e 2014, quando a UFRJ experimentou suas primeiras formas de acesso, combinando reserva de vagas pela Lei de Cotas (30% e 50% das vagas) com a flexibilização de opções de cursos e instituições promovida pelo SISU. Estudos seqüenciais precisam ser feitos, para que se tenha uma visão processual, nos anos seguintes, dos dados que nos levem a conclusões mais embasadas sobre a nova realidade vivenciada pelas instituições. Por isso, neste primeiro momento, optou-se por uma apresentação mais descritiva dos dados obtidos, deixando para os levantamentos sequenciais dos acessos em 2015 e 2016 as reflexões que embasarão os trabalhos futuros.

Tabela 1: Acesso, Permanência e Desempenho Acadêmico acumulado verificado em 2015/2 dos alunos Ingressantes em todas Modalidades de Ação Afirmativa em 2013 nos cursos do CCJE

Curso	Ingressantes em todas as cotas	Matrículas ativas em 2015/2	CRA 0-4	CRA 4,1 - 6	CRA 6,1 - 8	CRA 8,1 - 10
Administração	51	27	2	5	16	4

Biblioteconomia – Cid. Universitária	17	10	1	0	7	2
Biblioteconomia – Praia Vermelha	13	9	0	0	3	6
Ciências Contábeis – Praia Vermelha	54	35	2	8	21	4
Ciências Contábeis – Cid. Universitária	18	14	1	1	9	3
Ciências Econômicas - Diurno	49	28	6	7	14	1
Ciências Econômicas - Noturno	12	8	2	2	3	1
Defesa e Gestão Estrag. Internac.	37	18	1	1	6	10
Direito	169	138	5	7	54	72
Gestão Publ. para Desenv. Econ. Soc	31	10	0	2	7	1
Relações Internacionais	38	31	2	8	12	9
<b>TOTAL</b>	<b>489</b>	<b>328</b>	<b>22</b>	<b>41</b>	<b>152</b>	<b>113</b>

Fonte: os autores a partir de dados coletados do SIGA/UFRJ

Os dados acima referem-se aos ingressantes pelas diversas modalidades de ação afirmativa no ano de 2013, quando a UFRJ reservou 30% de suas vagas para o sistema de cotas. Os números sinali-

zam para uma evasão geral entre os cursos na ordem de 33%, que se refere à diferença entre os 489 ingressantes e o número de 328 estudantes com matrícula ativa. Por matrícula ativa, entende-se aquelas referentes aos estudantes que estejam com situação regular. Trata-se do número de ingressantes, subtraídas as matrículas trancadas e canceladas. Apontam também que a maioria dos alunos cotistas apresentam coeficiente de rendimento acumulado (CRA) entre 6 e 10, o que pode indicar bom aproveitamento dos cotistas que permaneceram nos cursos. Os cursos de Relações Internacionais e Direito são os que apresentaram menores percentuais de evasão entre os cotistas (percentuais de matrículas ativas de 82% para ambos).

Tabela 2: Acesso, Permanência e Desempenho Acadêmico acumulado verificado em 2016/2 dos alunos Ingressantes em todas Modalidades de Ação Afirmativa em 2014 nos cursos do CCJE

Curso	Ingressantes em todas as cotas	Matrículas ativas em 2015/2	CRA			
			0-4	4,1 - 6	6,1 - 8	8,1 - 10
Administração	80	51	2	11	29	9
Biblioteconomia – Cid. Universitária	25	19	1	2	10	6
Biblioteconomia – Praia Vermelha	20	9	0	1	0	8

Ciências Contábeis – Praia Vermelha	92	65	3	13	32	17
Ciências Contábeis – Cid. Universitária	24	14	0	3	7	4
Ciências Econômicas - Diurno	80	57	10	16	25	6
Ciências Econômicas - Noturno	21	12	3	5	4	0
Defesa e Gestão Estrag. Internac.	59	26	1	3	8	14
Direito	254	180	1	14	76	89
Gestão Publ. para Desenv. Econ. Soc	49	24	0	4	12	8
Relações Internacionais	57	44	1	4	23	16
<b>TOTAL</b>	<b>761</b>	<b>501</b>	<b>22</b>	<b>76</b>	<b>226</b>	<b>177</b>

Fonte: os autores a partir de dados coletados do SIGA/UFRJ

Os dados acima referem-se aos ingressantes pelas diversas modalidades de ação afirmativa no ano de 2014, quando a UFRJ reservou 50% de suas vagas para o sistema de cotas. Os números sinalizam para uma evasão geral entre os cursos na ordem de 34%, que se refere à diferença entre os 761 ingressantes e o número de 501 estudantes com matrícula ativa. Apontam também que a maioria dos alunos cotistas, tal como verificado com os ingressantes de 2013, apresentam coeficiente de rendimento acumulado (CRA) entre 6 e 10, o que pode indicar bom aproveitamento dos cotistas que permaneceram nos cursos. Os cursos de Relações Internacionais, Biblioteconomia (Cidade Universitária) foram os que apresentaram

maiores índices de matrículas ativas (77% e 76%, respectivamente).

### **Conclusões parciais**

Os dados apresentados apontam para algumas assertivas preliminares; no entanto, não esgotam as análises que deverão se desdobrar em futuros trabalhos com perspectivas focais mais definidas. Além das especificidades de cada curso, a designação “escola pública”, critério primeiro da reserva de vagas, merece um olhar mais atento, considerando-se as características díspares das instituições públicas de ensino fundamental existentes, particularmente no Rio de Janeiro. Até bem recentemente, a alternativa mais viável para os estudantes de baixa renda que desejavam dar continuidade à sua formação escolar e precisavam associar esta formação à necessidade de trabalhar, era o sistema privado de educação superior. A despeito do fato de que as recentes políticas de democratização do acesso representam um cenário positivo de ampliação das oportunidades sociais, a gestão universitária ainda precisa enfrentar outros desafios que acompanham a expansão do acesso, as condições de permanência, visando à conclusão dos cursos. Neste sentido, a permanência na universidade passa a ter um significado mais abrangente. Tal política deve servir para reduzir as taxas de evasão, mas, sobretudo, para possibilitar uma trajetória universitária mais qualificada - que vai além das formas de assistência estudantil tradicionais - que permita ao estudante ter uma ampla vivência acadêmica e sucesso em seu processo de afiliação. Há que se observar, ainda, as situações de mudanças de cursos entre e intra universidades possibilitadas pelo Sisu: nem sempre a desistência de um curso implica, necessariamente,

te, na evasão do estudante da educação superior.

A reduzida representatividade de pessoas oriundas dos grupos populares no ensino superior público ainda é uma realidade que tem fatores diversos e que não se resolvem apenas com as recentes políticas de expansão implantadas. No entanto, para os estudantes que conseguem ultrapassar as diversas barreiras, a experiência da entrada na universidade pode se tornar dolorosa e frustrante já que o aumento da presença desses sujeitos nos espaços universitários públicos não significa, *per se*, a existência de condições iguais para o percurso acadêmico. Para Heringer e Honorato, as dificuldades enfrentadas pelos estudante são de várias ordens: financeira, mobilidade urbana, conciliação da vida de trabalho e vida doméstica com os estudos, “chegando àquelas relacionadas à pouca participação na vida universitária, para além das aulas, às dificuldades de adaptação à “autonomia” concedida pelos professores e, finalmente às dificuldades para lidar com o trabalho acadêmico.” (HERINGER; HONORATO, 2015, p.25).

A condição de estudante envolve um quadro complexo de situações que extrapolam as dificuldades de ordem material e que atingem indistintamente estudantes das várias classes sociais. O que os diferencia, nestes casos, são os recursos de que dispõem para lidar com as questões que surgem nessa trajetória. Nesse sentido, é fundamental que as medidas a serem adotadas pela gestão universitária contemplem questões relacionadas à sobrevivência material de uma parcela do corpo discente, em especial os ingressantes por ação afirmativa com recorte socioeconômico e racial, por meio de apoio financeiro na forma de Bolsas, Restaurante Universitário, Moradia, entre outras. Entretanto, outras ações referentes às dificulda-

des simbólicas e acadêmicas, que viabilizem a permanência de todos os estudantes, devem ser objeto de atenção das diversas instâncias da universidade pois a sua inexistência atinge mais duramente aos estudantes das camadas menos favorecidas ou que apresentam deficiências em sua formação escolar. Honorato (2015) já nos sinalizou que “trajetórias de formação são apenas aparentemente semelhantes”. Sem um olhar e uma atenção efetiva e eficaz por parte da gestão universitária para estas questões, não será possível para os estudantes dos grupos socialmente e racialmente mais desfavorecidos, uma plena inserção na vida universitária o que, a médio e longo prazo trará consequências negativas para os estudantes e para as instituições: como evasão, retenção, ociosidade de vagas, diminuição do número de concluintes, agravados com a redução dos recursos financeiros destinados às universidades. Tal cenário comprometeria o processo de democratização da educação superior pública brasileira. As políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior pública, embora sejam medidas importantes para ampliação das oportunidades educacionais para estudantes de baixa renda não irão, por si mesmas, promover efetivas condições para a permanência destes estudantes. Considerar que o conjunto de estudantes universitários compõe uma categoria homogênea demonstra-se como um equívoco que oculta realidades distintas no que se refere às escolhas profissionais e às condições de permanência acadêmica dos diferentes grupos de estudantes.

A continuidade dos trabalhos desta pesquisa poderá nos sinalizar para um diagnóstico mais preciso acerca da real situação vivenciada pelos cursos e pela comunidade acadêmica do CCJE como decorrência da política de ação afirmativa implantada na UFRJ. Olhares mais pormenorizados, focando mais analiticamente a diversidade

de cursos, turnos, *campi*, modalidades de cotas, origens de alunos, trajetórias escolares anteriores à universidade, também devem ser considerados. Nesta análise, qualquer perspectiva generalizante poderá encobrir particularidades e idiosincrasias que deverão nortear as ações a serem implementadas nos diversos cursos para a melhoria da trajetória escolar dos estudantes bem como para a melhor otimização dos recursos públicos.

## Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação* (org. Nogueira, M.A.; Catani, A.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

GENTILI, P. et al *Educação e População Afro Descendente no Brasil: Avanços, Desafios e Perspectivas*. In: Serie Avances de Investigación, n.76, abr.2012, FLACSO, Madri, Espanha. Disponível em <https://www.fundacioncarolina.es/esES/publicaciones/avancesinvestigacion/Paginas/AvancesdeInvestigacion.aspx>

GOMES, J. B. B. *A recepção do Instituto da Ação Afirmativa no Direito*

*Constitucional Brasileiro*. In SANTOS, R. e LOBATO, F. (Orgs.) *Ações*

Afirmativas – Políticas Públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro:

DP&A. 2003.

HERINGER, R.& HONORATO, G. de S. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da UFRJ. In: Barbosa, M.L. de (org.). *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

MAGALHÃES, R. P. & MENEZES, Simone C. Ação Afirmativa na UFRJ: A Implantação de uma política e os dilemas da permanência. In: *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, v.1, n.32, p. 59 – 74, 2º sem. 2014.

OLIVEIRA, Antonio José B. & MAGALHÃES, Rosélia P. Movimentos sociais e ações afirmativas na educação superior brasileira: uma perspectiva de ampliação da cidadania na gestão universitária. In: *Anais do XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis – Santa Catarina – Brasil*.

SANTOS, R. E. Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras. In: FERES, J. J; ZONINSEIN, J (Orgs). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. *A diferenciação do ensino superior no Brasil*. Recuperado de: <http://www.schwartzman.org.br/simon/diferent.html>. Acesso em 5 set. 2017.

VIEIRA, A. L.C; VIEIRA, J. J. Dilemas da inclusão e entraves à permanência: por

uma reflexão multidimensional das políticas de ação afirmativa no Brasil. In: *O*

*Social em Questão*, Rio de Janeiro, v.1, n.23, p. 72 – 92, 1º sem. 2010.

ZAGO, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, São Paulo, v. 11, n.32, p. 226-237, 2006.

# *Para onde vão os cientistas sociais? Apon- tamentos preliminares sobre a pesquisa “Os destinos profissionais dos egressos do curso de Ciências Sociais da UFRJ”*

Felícia Silva Picanço

## **Introdução**

As Ciências Sociais no Rio de Janeiro deram seus primeiros passos na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFI) por onde passaram nomes como Arthur Ramos, Josué de Castro, Guerreiro Ramos, Gilberto Freyre, dentre outros (Fávero, 2003; Maio e Lopes, 2012). Com a reforma universitária de 1968, a FNFI foi extinta e o curso de Ciências Sociais passou a ser oferecido do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da, desde 1966, nomeada Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com uma história de 50 anos o curso de Ciências Sociais passou por mudanças significativas de currículo e elevados percentuais de evasão (Villas-Boas, 2003).

Sabemos pouco sobre os motivos da evasão, mas em conversas recorrentes com os alunos, um dos fatores de abandono do curso está na falta de clareza em relação à inserção no mercado de trabalho na área de ciências sociais. Mobilizados por essas observações, a pesquisa teve como objetivo mapear ingresso, evasão, permanência e destino profissional dos cientistas sociais egressos da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O interesse em mapear perfil e/ou destinos profissionais dos

cursos de Ciências Sociais já mobilizou vários pesquisadores resultando em Teses, dissertações, artigos e relatórios com população alvo e metodologias distintas (Bonelli, 1993 e 1994; Schwartzman, 1995, Vianna, Carvalho, Melo, 1995, Andrade, 2002; Braga, 2004, 2009 e 2011; Barreto, 2010; Crizostomo, 2010; Mick, Diamico e Luz, 2012; Torini, 2012; Burgos, sem data). Os estudos só trazem em comum o achado de que a inserção profissional dos egressos em ciências sociais, embora tenha a docência como a inserção que agrega maior percentual, é diversificada, indicando que o curso de ciências sociais não oferece ferramentas para a profissionalização dos seus formandos e estes disputam espaços com graduados de várias outras formações.

A pesquisa aqui apresentada vem na esteira dessa tradição de estudos somada às discussões oriundas do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Bacharelado em Ciências Sociais da UFRJ. Em 2017, o NDE do Bacharelado de Ciências Sociais com interesse em promover uma discussão sobre o alto índice de evasão do curso, propôs a realização de duas ações: uma pesquisa com os egressos para mapear o campo de atuação profissional e um conjunto de palestras com profissionais formados em ciências sociais, excluindo a inserção no campo da docência e pesquisa no ensino superior. O objetivo era apresentar para os alunos um quadro mais diversificado das possibilidades de mercado de trabalho para os profissionais das ciências sociais para romper com dificuldade de identificar um sentido profissional no curso ou ainda a visão de que este sentido é exclusivamente a docência e pesquisa dentro das instituições de ensino superior.

## Metodologia

Os dados foram produzidos a partir de três fontes e contou com a participação de oito bolsistas voluntárias. A primeira fonte de pesquisa foram os dados obtidos a partir de consulta ao Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) em diferentes anos para medir o índice de evasão e localizar como o curso de Ciências Sociais estava em relação aos demais cursos da UFRJ e ao longo do tempo.

No SIGA temos a opção de selecionar os alunos por curso e ano de ingresso, usando essa ferramenta criamos a base com ingressantes no curso de Bacharelado em Ciências Sociais de 2000 a 2012.1. A escolha pelo início do ano de 2000 foi arbitrária, mas levou em consideração os momentos de mudança do currículo (Villas-Boas, 2003), e o corte em 2012.1 foi pelo tempo de integralização do curso sugerido (4 anos). Os ingressantes são todos aqueles que foram matriculados na Instituição naquele ano, por isso, incorpora os alunos de mobilidade acadêmica e intercâmbio. E as informações disponíveis para cada aluno é nome, DRE, o ano/semestre, situação da matrícula, curso do ano de ingresso e curso atual.

A segunda fonte foi os dados do questionário que a UFRJ aplica aos ingressantes quando estes se matriculam. O questionário começou a ser aplicado em 2011, tentamos obter através da UFRJ os dados para vários anos com o interesse em comparar e perceber mudanças ou permanências, mas só conseguimos obter os dados para 2013.

A terceira fonte foi o resultado de um esforço para encontrar os egressos do curso de ciências sociais da UFRJ e aplicar um questionário. A primeira etapa foi fazer uma lista de ingressantes do curso

de ciências sociais desde 2001 a 2012 (somando 502 ingressantes), a segunda, dividir entre os bolsistas voluntários os ingressantes por ano para que entrassem procurassem os contatos disponíveis nas redes sociais, a terceira o convite para que eles respondessem o questionário. A estratégia mais eficiente foi construir um perfil no Facebook, convidar os egressos contatados, marcar pessoas das nossas redes pessoais e solicitar que marcassem quem eles conheciam como egressos do curso. No total foram aplicados 197 questionários.

Os dados aqui apresentados é a primeira etapa da análise que está em curso<sup>1</sup>, logo se trata de apontamentos preliminares elegendo como questão específica as diferenças de gênero e raciais em relação às trajetórias egressos como estudantes (acesso a bolsas, estágios e iniciações) e aos destinos ocupacionais. Inicialmente iremos apresentar os dados de evasão, exploraremos o perfil do ingressante de 2013 e em seguida os dados sobre os egressos.

### **Evasão do curso**

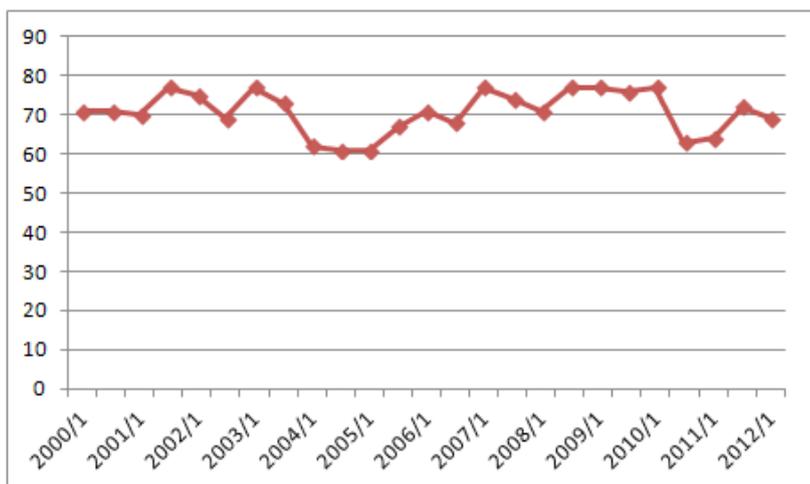
O número de ingressantes no curso de Ciências Sociais por ano e semestre e mostra pequenas variações com uma queda em 2004, recuperação nos anos seguintes e nova queda em 2010.2 e 2011.1 (ver gráfico 1). A queda dos últimos anos pode ser explicada pela criação em 2009 do curso de Licenciatura em Ciências Sociais somada à queda dos alunos com matrículas na condição de intercâmbio ou mobilidade acadêmica.

---

1 Na condição de apontamentos preliminares, ainda não foi possível produzir um artigo final.

## Gráfico 1

### Número de ingressantes no curso de Bacharelado em Ciências Sociais



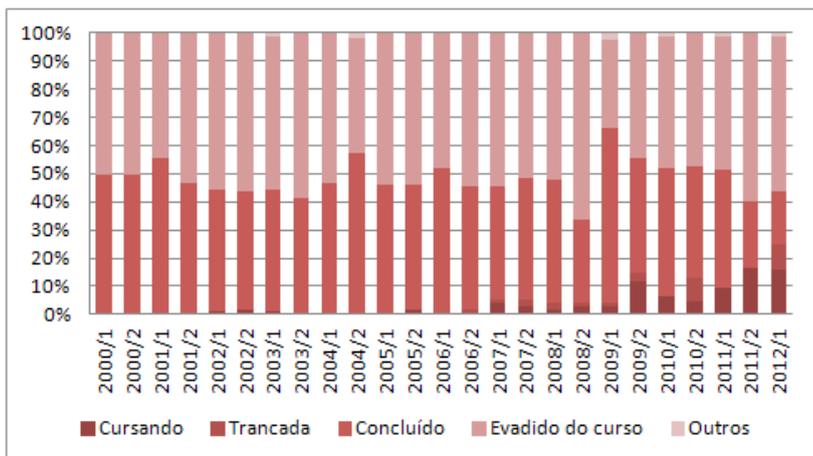
Fonte: SIGA, consulta maio de 2017

Para descrever a situação do curso em relação à conclusão e evasão, precisamos esclarecer como a variável que sintetiza as informações foi criada. A partir da variável situação da matrícula, disponível na consulta ao SIGA, existem um conjunto de 29 opções. Com base nessas opções foi criada uma variável que sintetiza a situação da matrícula em cinco categorias: cursando, trancada, concluído, evadido e outros. Foram classificados/as como evadidos/as do curso aqueles/as que cancelaram sua matrícula no curso, seja por abandono, seja por transferência, pois estávamos interessados em mensurar a saída do curso e como não tínhamos o destino daqueles que saíram da UFRJ, não analisamos o destino dos alunos depois da saída do curso.

Os dados por semestre mostram tendência de redução da evasão a partir de 2009, mas em 2011.2 e 2012.1 a evasão retorna aos valores de anos anteriores a 2009. O que indica que nos primeiros anos de existência do curso de Licenciatura houve uma estabilização da evasão do curso do bacharelado, que não se mantém (ver gráfico 2). Embora não possamos ter informações precisas sobre o destino dos evadidos, vale notar que os evadidos que permaneceram na UFRJ com o mesmo DRE foram majoritariamente para a Licenciatura em Ciências Sociais.

**Gráfico 2**

**Situação de matrícula dos ingressantes em Ciências Sociais**



Fonte: SIGA, consulta maio de 2017

## Perfil dos ingressantes de 2013

Traçado o quadro mais amplo sobre ingresso, evasão e permanência, interessa-nos nesse item analisar algumas características sobre os ingressantes de 2013 no Bacharelado em Ciências Sociais através dos dados do questionário socioeconômico respondido ao se matricular na UFRJ para responder a questão: existem diferenças por sexo, cor e origem social na evasão e permanência?

Entre os 111<sup>2</sup> ingressantes, a maior parte era mulher (58,6%); os brancos somavam 47,7% e os negros 45% (26,1% pardos e 18,9% pretos); quase  $\frac{1}{4}$  tinha renda de até 1,5 salários mínimos, mas são os ingressantes negros que mais declararam estarem em famílias nesta faixa de renda (34% dos ingressantes negros e 15% dos brancos); com pais com no máximo nível médio (50% dos pais e 52% das mães), sendo que entre os negros 24% tinham pais e 20% tinham mães com nível superior completo e entre os brancos estes percentuais sobem para 49% e 62%, respectivamente; e vinham tantos de escola pública, como escola privada. O que não quer dizer a prevalência de uma origem social marcadamente pobre, nem classe média, pois a UFRJ adotou desde de 2011 uma política de cotas para alunos das escolas públicas (Resolução do CONSUNI n° 16/2010) e no SISU de 2013 já estava em vigor a lei de cotas de 50% para escola pública. Com este perfil, o curso de Ciências Sociais está sempre no “meio” em relação à presença de mulheres, negros, com pais menos escolarizados e mais pobres, isto é, nem está no topo com os maiores números, nem na base, com os menores números.

---

2 Dado o tamanho da população aqui estudada não é possível fazer muitas desagregações para não ficar poucos casos em cada grupo.

Os ingressantes em Ciências Sociais são aqueles com um dos maiores percentuais de declaração de expectativas mais abrangentes como “Conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos” e “Cultura geral ampla”. Em grande medida, temos um grupo cujo interesse pelo curso está em desenvolver conhecimentos gerais e motivados por suas habilidades pessoais, não declaram, portanto, uma expectativa de vinculação à inserção no mercado de trabalho. A vinculação ao mercado de trabalho pode ser expressa nas opções “Formação acadêmica para melhorar atividade prática”, “Formação teórica voltada para a pesquisa” e “Formação voltada para o mercado de trabalho”, que somadas se aproximam do número que declararam “cultura geral e ampla”. A adesão a expectativas mais difusas parece incompatível com a declaração de que pretende trabalhar ao longo da graduação ou, no polo oposto, uma compreensão bem factível do ofício das ciências sociais como ciência de compreende a sociedade.

### **Permanência, conclusão e evasão dos ingressantes de 2013**

A informação sobre a situação da matrícula foi obtida em maio de 2017. Entre os 111 ingressantes, 39,6% ainda estão cursando, 39,6% tinham evadido do curso, 9,9% concluído, 9,9% estavam trancados e 0,9% em outras situações (mortes, alunos de intercâmbio etc.). Era esperado um percentual alto de pessoas cursando, dado que integralização no tempo de 4 anos é pequena e com este percentual de evasão está no topo dos cursos de maior evasão, sendo superado por cursos como Matemática, Química e Filosofia.

As mulheres (44,6%) evadem mais do que os homens (32,6%),

diferente do que vemos para os dados gerais, onde são os homens que evadem mais, mas compatível com o que foi analisado por Villas-Boas (2003) para o período 1938 a 1988. Entre os brancos o percentual de evasão alcança 50,9% e o dos negros, 28%, mas a cor não pesa no percentual de conclusão do curso (em ambos o percentual de formados é cerca de 10%). Por renda observamos que as pessoas com maior renda são as que mais evadem e mais concluem. Diante deste levantamento, é possível dizer que o Bacharelado em Ciências Sociais retém mais alunos pobres e negros. O que nos coloca o desafio de pensar políticas de permanência e destinos ocupacionais, uma vez que ser negro e de classes populares são atributos que produzem desvantagem na competição por trabalho no mercado de trabalho.

Em termos do impacto que as expectativas em relação ao curso têm, é interessante notar que aqueles que declararam “Conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos” tendem a concluir mais o curso (16,7%), do que aqueles que entraram esperando adquirir “Cultura geral ampla” (7,4%), mas não produz diferença significativa em relação a evadir.

### **Os egressos de Ciências Sociais da UFRJ**

Como visto, então, concluir, permanecer e estender o tempo no curso ou evadir são situações marcadas por alguns fatores. O que acontece com aqueles que concluem? Se são os homens e negros mais retidos no curso, quais seus destinos ocupacionais? Quais os impactos do sexo e cor no destino ocupacional dos egressos? Os dados que serão aqui analisados trata dos questionários aplicados aos

egressos do curso de Ciências Sociais do período de 2001 a 2012.1.

Entre os 197 respondentes, 58,9% eram mulheres e 41,1% homens; 68,5% brancos, 16,2% pardos e 12,2% pretos; 55,3% tinham pai com nível superior e 56,3% com mãe com nível superior, entre os brancos os percentuais são 60,7% e 61,5% e entre os negros 44,6% e 46,4%, respectivamente; maior parte (64,5%) fez o ensino médio em escola particular, os brancos 68,9% e negros 51,8%; o curso de Ciências Sociais foi a primeira opção para quase todos (83,8%) e 71,6% disseram que fizeram o curso no tempo regular, sem diferença por cor.

O grupo aqui estudado é bem seletivo, pois 90% tiveram algum tipo de bolsas ou estágio, e os brancos tem uma vantagem, pois apenas 5,9% não tiveram nenhum tipo de bolsa e entre os negros 10,7%. Ter bolsa não impediu de trabalhar ao longo do curso, pois 50% declararam que não tiveram nenhum trabalho, os demais fizeram trabalhos esporádicos (38,6%), encontraram trabalho ou se mantiveram nos trabalhos que já tinham, a diferença entre negros e brancos é pequena (51,8% dos negros e 48,1% dos brancos não trabalharam ao longo da graduação). E os percentuais dos homens e mulheres que não trabalharam alcançam quase 50%.

O trabalho regular ao longo do curso tem impacto na integralização do curso, pois foram aqueles que declararam ter tido um trabalho regular ao longo da graduação que mais declararam também que preferiram pegar um número menos de disciplinas. A integralização do curso é, também, impactada pelo nível de satisfação com o curso, dado que os mais satisfeitos declararam mais ter terminado no tempo regulamentar. Além disso, os alunos bolsistas, monitores

ou estagiários levam menos tempo na graduação do que os que não tiveram bolsa. Neste sentido, há um ciclo que se retroalimenta, trabalhar tempo integral afasta os estudantes da vida acadêmica em dois sentidos no acesso a bolsas de iniciação científica e da finalização do curso.

Cabe, então, analisar se existem diferenças por destino profissional dos egressos. Embora a docência de ensino fundamental e médio seja o maior destino dos egressos (17,8%), seguido por 14,7% de bolsista de pós-graduação ou pós-doutorado e 14,7% de outros tipos de bolsa, observamos que 19% das mulheres, 16% dos homens, 25% dos negros e 14,8% dos brancos são professores de ensino fundamental e médio. Enquanto na comparação homem e mulher não há concentração em destinos, na comparação brancos e negros, os negros estão mais concentrados do que os brancos em três destinos: professor de ensino fundamental e médio e bolsistas de pós-doutorado ou outros. Um dado compreendido à luz das desigualdades estruturais do país, dado que os negros no ensino superior são mais resultados de mobilidade educacional do que os brancos e se defrontam desiguais oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

### **Considerações finais**

O acesso e a conclusão no ensino superior é um processo altamente seletivo e para aqueles que fazem mobilidade educacional em relação aos pais há ampliação de oportunidades de vida e ocupacionais, carregam ainda as desvantagens das desigualdades raciais e econômicas, isto é as desvantagens acumuladas que resultam em in-

serções ocupacionais distintas. Nos dados dos egressos da UFRJ do período 2001 a 2012, reproduzimos em parte o que foi encontrado por Braga (2011) em estudo sobre egressos de Ciências Sociais em São Paulo: a docência é o destino profissional mais recorrente, mas no caso dos dados do autor trata mais dos professores de ensino superior do que do ensino médio, uma vez que a pesquisa abrange egressos de 1970 a 2008.

A concentração tem dupla interpretação: chances de melhores ocupações para aqueles que teriam nas ocupações manuais gerais seu destino esperado, e também um limite, na medida em que não a sinais de diversificação geral da inserção ocupacional dos egressos se comparado com o resultado de outras pesquisas (Braga, 2011; Schwartzman, 1995). De qualquer forma, assinala para a desigualdade racial nesta concentração e, bem como, para o peso do fator externo que foi a obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio.

## **Bibliografia**

ANDRADE, Maria Antônia. *A inserção dos cientistas sociais no mercado de trabalho na Bahia*. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, UFBA. Salvador: 2002.

BARRETO, Raquel. *Egressos do Curso de Ciências Sociais da UFRGS: formação acadêmica, estratégias de inserção e permanên-*

*cia no mercado de trabalho*. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2010.

BONELLI, Maria da Glória. *Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciências sociais no sistema das profissões*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Sociologia, UNICAMP, Campinas 1993.

\_\_\_\_\_. “*O mercado de trabalho dos cientistas sociais*”. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, no. 25, ano 9, Pág.: 110-126, 1994.

BRAGA, Eugênio. *Ciências Sociais e o mercado da pesquisa: questões de sociologia dos cientistas sociais*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Sociologia, UNICAMP, Campinas: 2004.

\_\_\_\_\_. *Composição e posições ocupacionais para outra sociologia dos cientistas sociais*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Sociologia, UNICAMP, Campinas: 2009.

\_\_\_\_\_. *Novos elementos para uma sociologia dos cientistas sociais A situação ocupacional dos egressos*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, vol. 26, n° 76, junho: 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Futuro de Classe e Causalidade do Provável*. In: Escritos da Educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

MAIO, Marcos; LOPES, Tiago. *Da escola de Chicago ao nacional-desenvolvimentismo: saúde e nação no pensamento de Alberto Guerreiro Ramos (1940 – 1950)*. Sociologias, vol.14, no.30, Porto Alegre Maio-Aug, 2012

CRIZOSTOMO, José. *As Ciências Sociais no Estado do Rio de Janeiro: uma investigação dos cursos e dos perfis discentes*. Rio de Janeiro, Revista Habitus, vol. 8, no. 2, 2010

FAVERO, Maria de Lourdes. *A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção*. Série-Estudos, no.16, 2003.

MICK, Jacques; DIAMICO, Manuela S.; LUZ, Joel Rosa. *O perfil do egresso do curso de Ciências Sociais da UFSC (2000-2009)*. Mosaico Social, ano 6, pág. 347-386, 2012.

OLIVEIRA, Lúcia. *As Ciências Sociais no Rio de Janeiro*. In: MICE-LLI, S. (Org.). História das Ciências Sociais no Brasil, São Paulo: Sumaré, 1995

SCHWARTZMAN, Simon. *Os estudantes de ciências sociais*. In: PESSANHA, Elina; VILLAS BÔAS, Glaucia. (orgs.). *Ciências sociais: ensino e pesquisa na graduação*, Rio de Janeiro: Jornada Cultural, pp. 55-81, 1995.

VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende; MELO, Manuel Palácios da. “*O perfil do estudante de Ciências Sociais*”. In: PESSANHA, Elina G da Fonte; BÔAS, Glaucia Villas. *Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação*. Rio de Janeiro: JC Editora, 1995, p. 21-54.

TORINI, Danilo. *Formação e Identidade profissional: a trajetória dos egressos de Ciências Sociais*. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Sociologia, USP, 2012.

VILLAS-BOAS, Glaucia. *Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais*. São Paulo: Tempo Social. vol.15 no.1, pág 45-62, Apr, 2003.

\_\_\_\_\_. *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

# *Reflexões sobre o perfil de ingressantes na licenciatura de Ciências Sociais-IFCS/UFRJ*

Sara Esther Dias Zarucki Tabac

## **Introdução**

Este artigo é um recorte de pesquisa de doutoramento em andamento desde 2017 no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na UERJ sob orientação da Professora Helena Bomeny, vinculada a PPCIS da UERJ e Coorientação da Professora Dra. Rosana Heringer, da Faculdade de Educação da UFRJ - PPGE.

Neste trabalho, o leitor irá encontrar, no decorrer das páginas, uma parte da pesquisa de campo, com dados quantitativos, focada exclusivamente no perfil dos estudantes, realizada no período de 2017.2, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ<sup>1</sup>, mais conhecido como o IFCS. Durante esse período, acompanhei e entrevistei alunos de graduação em licenciatura em Ciências Sociais que realizavam a disciplina **Didática Especial e Prática de Ensino em Ciências Sociais II**, ministrada pela Professora Dra. Anita Handfas da Faculdade de Educação UFRJ.

Trata-se de uma parte do trabalho na qual o público alvo da pes-

---

1 Informações mais detalhadas sobre a História do IFCS podem ser encontradas nesse link: <http://www.historia.ifcs.ufrj.br/instituto.php> (Acesso em 17/05/2018)

quisa foram os estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. O recorte foi feito entre os alunos da disciplina acima citada, na qual pude aplicar 20 questionários e entrevistar com mais profundidade seis alunas. A partir desta seleção, pude conhecer melhor o perfil desses alunos e entender as razões para a escolha do curso de licenciatura da UFRJ. **Qual é o perfil desses estudantes de licenciatura em ciências sociais? Qual é a idade média desses alunos? Qual a forma de ingresso no curso? Em qual escola fizeram seu ensino médio? E em qual período estavam em 2017.2?**

Situamos esse trabalho mais precisamente no subcampo de trabalhos sobre o ensino superior e mais especificamente na formação do professor de sociologia. A importância dessa pesquisa se dá sob duas perspectivas. A primeira é pela aprovação da lei 11.684 de 02 de junho de 2008 que tornou obrigatório o ensino de Sociologia na grade curricular do Ensino Médio<sup>2</sup>. Com tal decisão, foi ampliada a necessidade de novos profissionais de Ciências Sociais habilitados, licenciados, para ministrarem aulas de sociologia no ensino médio, o que se tornou uma demanda que se encontra na segunda justificativa dessa pesquisa, respaldada na homologação da Resolução CNE/CP n° 2 de 1° de julho de 2015<sup>3</sup>. Tal regulamentação exige

---

2 Para um debate mais profundo sobre as disputas políticas que culminaram com a lei, recomendo a leitura da dissertação de Gustavo Cravo. Link: ([www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=eb30fe564525c94a6b61ebb72a0e9cf2](http://www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=eb30fe564525c94a6b61ebb72a0e9cf2)) Acesso em 10/05/2018

3 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Link aqui: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretaria>

a reformulação de todas as licenciaturas com grande aumento da carga horária, evidenciando ainda mais a importância do debate e de se compreender a formação desses futuros professores. Tendo esse cenário como pano de fundo, convido ao leitor a observar conosco dados interessantes sobre o perfil desses estudantes. Mas antes, apresento a metodologia utilizada na pesquisa.

### **O REUNI e a construção do curso de Licenciatura em 2009**

O “se tornar professor” envolve inúmeras categorias sociais que precisam ser destacadas nesse momento. As reformas iniciadas no primeiro período letivo de 2009 no IFCS estão enquadradas na tentativa de uma ruptura com o modelo 3+1, modelo esse no qual o estudante realizava o bacharelado e se quisesse poderia fazer mais um ano das disciplinas pedagógicas para ter o diploma da licenciatura também, essa mudança foi sustentada por inúmeras realizações principalmente na esfera nacional e as mudanças em políticas públicas focadas no ensino superior.

Por meio da Lei nº 11.684/08<sup>4</sup> que previu a reinserção da sociologia e da filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio foi uma das ações estabelecidas que auxiliou na construção do curso. Reforço que as mudanças que foram construídas ao longo dos anos, são oriundas de perspectivas vindas desde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 que já estabelecia direitos e deveres

---

[rias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1) (Acesso em 10/05/2018)

4 Lei na íntegra link : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1) (Acesso em 07/05/2018)

para a educação superior. O REUNI foi sem dúvidas, a “cereja do bolo” para na construção de novos cursos abrange também uma reforma nos cursos de licenciatura em um sentido mais amplo, não abrangendo exclusivamente os de sociologia e filosofia.

Essas mudanças vão atender às exigências não somente da LBD, como já mencionado, mas também faz parte de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>5</sup>, que prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020, dentre outras ponderações.

Na Conferência Nacional de Educação em 2010 se discutiu o Plano Nacional de Educação 2011-2020 e a licenciatura foi destaque, pois mais uma vez ficou evidente que ela não poderia ser vista como um anexo do bacharelado, mas sim, com autonomia e destaque no meio universitário, configurando cursos com identidade própria. Não podemos deixar de registrar que uma das principais iniciativas de formação para professores no ensino fundamental e médio, é o programa Pró –Licenciatura, que está presente dentro da Universidade Aberta do Brasil, criada em junho de 2006.<sup>6</sup> E expansão dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais se concretiza com a aprovação da lei nacional recolocando a Sociologia no ensino médio, o que gerou uma expectativa de milhares de vagas nas escolas, assim

---

5 Para maiores informações : <http://pne.mec.gov.br/> ( Acesso em 13/09/2018)

6 O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor –aluno mantenha suas atividades docentes(...) ( Brasil,2012)

como o dever das universidades de formar esses profissionais. Soma-se a esse fator, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>7</sup>, que possibilitou, entre outras coisas, a criação de novos cursos nas universidades.

Danilo Martins Torini (2012) destaca as mudanças nos cursos de Ciências Sociais nos anos do REUNI. Utilizando dados do Censo da Educação Superior, o autor pontuou que até o começo dos anos 2000 a formação em nível de graduação em Ciências Sociais esteve concentrada praticamente em universidades públicas de capitais e grandes centros urbanos, embora estivesse bem distribuída proporcionalmente entre as regiões geográficas do Brasil. Contudo, apenas entre 2005 e 2010, foram criados 56 novos cursos superiores nessa área – um crescimento de 120% – e o número de matriculados chegou a dezessete mil.

Os dados de 2011 apontavam 119 cursos de graduação nas esferas pública e privada, 110 presenciais e nove à distância<sup>8</sup>, dos quais 70 são credenciados em instituições de ensino superior públicas (46 federais, 21 estaduais e três municipais) e 49 em instituições privadas (sete confessionais/filantrópicas e 42 particulares)<sup>9</sup>. Apesar da dificuldade estatística que comprove o número de formados desde

---

7 Sobre REUNI, ver <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 25/05/2016

8 <sup>13</sup> Embora sejam apenas nove cursos a distância, oferecem 4.400 vagas por ano na graduação, 25% do total.

9 <sup>14</sup> Esses dados contrastam com os números de 2002, quando apenas 25% dos cursos de ciências sociais eram oferecidos no segmento privado. Em 2011 a participação mercantil controlava 41,2% das vagas.

o início dos cursos de Ciências Sociais no Brasil<sup>10</sup>, Maria da Glória Bonelli (1993) especula que existam 40 mil profissionais formados<sup>11</sup> em Ciências Sociais entre 1930 e 2000.

A antiga formação na licenciatura, no sistema conhecido “3+1”, criado a partir de 1939, no qual fornecia três anos de conteúdo específico da área de conhecimento e depois mais um ano de formação pedagógica, recebia muitas críticas, dentre elas a de que seria um apêndice do bacharelado. Segundo Eliane Magalhães (2014): “O modelo 3+1 se reflete negativamente na identidade docente, uma vez que, nesse modelo, os saberes ditos acadêmicos ou de conteúdo específico, são mais valorizados, em detrimento da formação pedagógica, terreno, por excelência, da profissão docente”.

Essa categorização valorativa entre a licenciatura e o bacharelado irá aparecer ao longo da pesquisa. Tendo em vista essa separação, ainda podemos questionar se há uma disputa entre as duas, dentro do meio universitário.

---

10 <sup>15</sup> Os primeiros foram os cursos da Escola de Sociologia e Política (ESP) de São Paulo e da USP, seguidos pelo curso da Universidade do Distrito Federal (atual UFRJ). Os três cursos surgiram na década de 1930.

<sup>16</sup> A bibliografia acadêmica usa tanto o termo cientista social quanto sociólogo para nomear os formados no curso. A Federação Nacional dos Sociólogos, hoje desativada, mas com sindicatos representantes estaduais ainda atuantes, para marcar posição, usa somente o termo sociólogo em referência a Lei. 6.888 de 1980, a conhecida Lei do Sociólogo, regulamentando a profissão. Argumentam que Ciências Sociais configura uma área de saber e não uma profissão. Nessa proposta, não farei escolha por nenhum dos dois termos, utilizando ambos.

<sup>17</sup> Dados mais atuais presentes na dissertação de Gabrielle Cotrim. Link: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/dGabrielleCotrim.pdf> (Acesso em 01/08/2018)

A estruturação curricular realizada pelo IFCS está associada também à necessidade de formação de professores no ensino médio, tendo em vista a obrigatoriedade das disciplinas a partir de 2009. Este não será um tópico a ser tratado nesta monografia, embora constitua interesse no prosseguimento da pesquisa de doutoramento.

Com esse quadro apresentado e o caráter do curso de licenciatura em Ciências Sociais, identificar quem é esse ingressante e suas perspectivas acerca do ensino superior e da própria formação como professor pode colaborar para uma melhor compreensão desse sujeito social e seu contexto sócio econômico. Nesse sentido, será importante ressaltar o valor atribuído ao ensino superior e, mais especificamente, ao diploma e ao curso de licenciatura em ciências sociais. Os cursos ofertados possuem valores e prestígio distintos. E talvez tal distinção contribua para compreender melhor “de qual ensino superior” estamos tratando. A expansão do ensino superior no Brasil trouxe uma revisão acerca do caráter sócio econômico dos diplomas. Lidar com os diferentes grupos sociais que ingressam no ensino superior, é uma tarefa essencial para a proposta dessa pesquisa.

O aluno que ingressa no curso de licenciatura em ciências sociais precisa ser compreendido, não somente como um aluno que busca a formação como professor, mas também um sujeito social que tem lugares demarcados na sociedade e que fez a escolha pelo curso no ensino superior baseado em fatores poucos visíveis em um primeiro momento, mas que ao longo da pesquisa com certeza irão se tornar elementos essenciais para uma compreensão geral, sobre o acesso ao ensino superior.

## Acesso, filiação e ensino superior: o “novo” estudante no ensino superior

A fim de ilustrar melhor a discussão acerca do acesso ao ensino superior e suas peculiaridades sociológicas, investiguei pesquisas acadêmicas e discussões teóricas mais atuais sobre o tema, não necessariamente sobre os egressos de Ciências Sociais, mas sim, sobre estudantes de uma forma geral e desigualdade na educação.

Entre as referências de trabalhos e pesquisas na área, destacamos aqui a contribuição de dois autores: Alain Coulon (2008). A pesquisa de Alain Coulon (2008) é uma referência quando se discute não somente o acesso ao ensino superior, como também a entrada de estudantes pertencentes às camadas mais populares em universidades públicas. O livro foi publicado no Brasil em 2008 e é resultado de uma ampla pesquisa feita pelo autor a partir das taxas de evasão e de insucesso no ensino superior francês. Foram estudados os alunos da universidade Paris -8, instituição na qual o autor lecionava a época da pesquisa. A escolha da universidade não se deu somente pelo fato dele lecionar no local, envolveu outros fatores, dentre eles o fato de ser uma instituição de pouco prestígio e de acesso livre para o aluno que possuir o *baccalauréat*<sup>12</sup> e o fato que julgo ser essencial para a pesquisa: estar em fase de aumento substancial na quantidade de alunos. Entre as décadas de 1980-2000, o número de alunos passou de 7,000 para 27,000 (fonte?), provocando não somente um aumento quantitativo, mas também uma diversidade de estudantes com características diferentes das que a universidade estava acostumada a receber. Nesse sentido, o autor destaca

---

12 Qualificação acadêmica que se obtém depois do ensino médio e que torna o estudante apto para ingressar no ensino superior na França.

que dentre as peculiaridades, está o fato de encontrarem alunos que trabalham e estudam, como também ter acesso aos dados acerca de taxas de insucesso ao término do primeiro ano. Entre os anos de 2000 e 2001, 57% dos estudantes repetiram reorientaram-se ou abandonaram a universidade (fonte?).

Alain Coulon (2008) destaca que a grande dificuldade enfrentada na França pelos estudantes não está no ingressar no meio universitário, mas sim, em nele permanecer. “Dessa forma, a democratização do acesso ao ensino superior não foi acompanhada por uma democratização do acesso ao saber”. (Coulon, 2008.p.21) Ao entrar na universidade, um mundo novo de códigos e desafios está presente na vida do ingressante, ele precisa desenvolver um novo *habitus* escolar, implica em afiliar-se em um novo status social, um novo ofício: o de estudante.

O autor interpreta os dados da pesquisa a fim de explicar e caracterizar cada uma das etapas vivenciadas pelos estudantes ao longo do processo de afiliação: o tempo do estranhamento, o tempo de aprendizagem e o tempo de afiliação. O tempo de estranhamento é um período que ocorre no início do curso e dura até um mês. Essa nova fase traz para o estudante uma série de rupturas que agem também como obstáculos e fatores limitadores. Nesse sentido, envolve um sentimento de solidão, algo geral entre os estudantes. “Todo mundo se vê, mas ninguém se fala, ninguém se conhece, estamos verdadeiramente sós”. (Coulon, 2008, p.73) As limitações de ordem intelectual e cognitiva são um reflexo do insuficiente capital cultural dessa nova classe de alunos que estão ingressando na universidade. Os estudantes das camadas populares enfrentam imensas dificuldades de leitura, interpretação, escrita e até mesmo de com-

preender o vocabulário dos professores. “A prática de leitura é um dos instrumentos privilegiados, senão o mais importante, do ofício de estudante”. (Coulon, 2008, p.114)

A dificuldade de concentração nas aulas envolve fatores externos, dentre eles, o fato de muitos estudantes trabalharem e enfrentarem longas horas de deslocamento. Muitos relataram na pesquisa que os maiores problemas que eles enfrentam são a falta de tempo para leitura dos textos, estudar para as provas e envolverem-se em projetos promovidos pela universidade.

O tempo de aprendizagem trata do período de adaptação à nova realidade que envolve o primeiro ano do curso. Implica em incorporar novas referências intelectuais e adaptar-se os códigos locais. Esse capítulo é de suma importância para a proposta de pesquisa, pois Coulon chama atenção que, para os estudantes de origem popular, nem sempre as estratégias de estudo envolvem escolhas racionais. Em muitos momentos, é uma tentativa de promoção social, ao invés de um projeto de carreira. A pesquisa do autor indicou que muitos dos alunos dizem que escolheram o curso ao “acaso”. A estratégia envolve experimentar para ver se gosta do curso e caso não dê certo, abandonarem. Trata-se de estudantes com formação escolar deficiente e com capital cultural insuficiente para disputar os cursos de maior prestígio e mais concorridos no ensino superior. Para uma melhor compreensão dos estudantes de origem popular, se faz necessário entender a tese de *causalidade do provável* formulada por Bourdieu (1998), na qual se exemplifica que as condições objetivas de existência vividas por esses alunos que possuem um insuficiente capital econômico, social e cultural (especialmente na vertente escolar), os impeliria a empreender escolhas práticas como

respostas adaptadas às diferentes circunstâncias atuantes que lhes sobrevêm na tentativa de conquistarem seus objetivos.

Em relação ao tempo da afiliação, o pesquisador apresenta uma série de indicadores que demonstram que o estudante teve êxito tanto em seu processo de afiliação institucional quanto intelectual. Tais indicadores demarcam o manejo competente das múltiplas obrigações escolares, a capacidade de conciliar suas obrigações escolares e suas obrigações do trabalho fora da universidade.

As dificuldades em decifrar, descobrir e incorporar os códigos institucionais e intelectuais dentro da universidade podem levar ao abandono e ao fracasso escolar na universidade. É necessário que a universidade invente o que ele chama de *pedagogia da afiliação*: “pedagogia que considere e valorize suas possibilidades em vez de estigmatizar suas lacunas”. (Coulon, 2008, p. 68).

Tanto a França quanto o Brasil, segundo Coulon (2008), tem aberto as vias de acesso ao ensino superior. No entanto, não tem sido suficientes para assegurar a inclusão desses estudantes. A aparência de um sistema democrático que envolva todo esse procedimento exclui a maior parte da população e estigmatiza os estudantes dos meios populares, pois eles já trazem sobre si seu próprio estigma.

Tendo por base as reflexões propostas por Coulon sobre o processo de afiliação do estudante universitária, passaremos a analisar o caso específico dos estudantes de licenciatura do UFCS/UFRRJ.

## Métodos

Para analisar o perfil dos alunos de licenciatura em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ fizemos algumas escolhas metodológicas que será apresentada a seguir.

Deixo claro aqui a importância de uma abordagem **qualitativa**, com a realização de uma aproximação **etnográfica** como motor metodológico da pesquisa, uma vez que muitas das reflexões sobre a temática foram feitas com base em um quadro de referência teórico que construiu um pensamento estruturado etnograficamente, de modo que o conhecimento produzido e os questionamentos levantados estão intimamente ligados ao trabalho de campo e à vida local estudada. Assim, não seria possível fugir dessa abordagem pois só assim será possível atualizar esse conhecimento sobre o objeto aqui selecionado e com os objetivos buscados.

O trabalho de campo teve início no segundo semestre de 2017, acompanhando uma turma noturna de 8º período. Julgo ser de suma importância ter estado presente não somente no acompanhamento das aulas, mas também, ingressar nos momentos de interações sociais, dentro das cantinas e lanchonetes na universidade. Lembro da sensível passagem de Mariza Peirano (2014) em seu texto “Etnografia não é método”, no qual ela discute que não há antropologia sem pesquisa empírica. A empiria é: “eventos, acontecimentos, palavras, textos, sabores, tudo que nos afeta os sentidos” (PEIRANO, 2014, p. 380).

Em termos mais práticos, em minha primeira entrada no campo, em agosto de 2017, acompanhando as aulas da Profa. Anita Handfas, às quartas-feiras à noite, em uma turma de 8º período de licen-

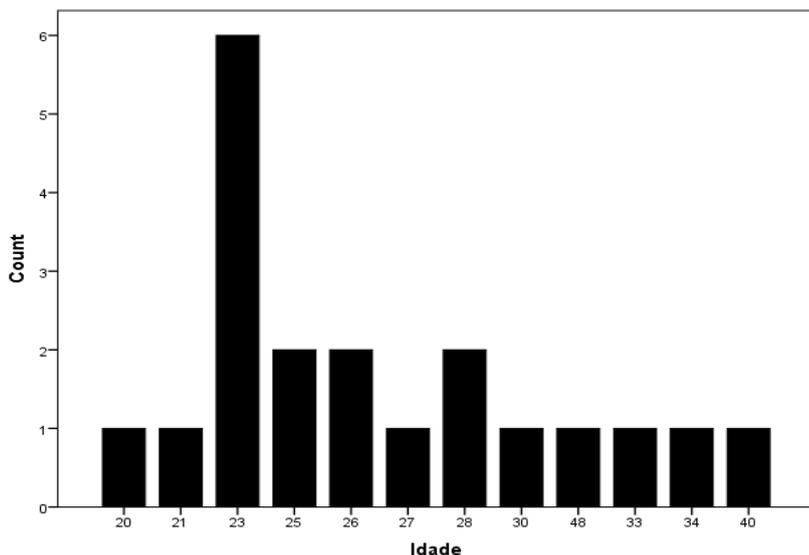
ciatura em Ciências Sociais, apliquei um primeiro questionário aos 20 alunos dessa disciplina, Didática Especial das Ciências Sociais II. Selecionamos os questionários mais completos, que possuíam contato com entrevistados interessados e com disponibilidade. Realizamos as entrevistas em um período de duas semanas, entre 20 a 30 de novembro de 2017. Com um total de **210** minutos, conseguimos, de forma bem mais completa e minuciosa, compreender melhor os desafios diários que os alunos enfrentavam na UFRJ e suas trajetórias pessoais e profissionais.

Fizemos entrevistas semiestruturadas, pautadas basicamente no questionário aplicado anteriormente e nas respostas de cada aluno. Usamos as perguntas como guia/norte, mas deixava espaço para as respostas mais profundas e caminhos de respostas de cada um. O fato de eles me conhecerem previamente pelo acompanhamento as aulas como observadora desde o início do semestre foi, sem dúvida, um facilitador desse processo, tendo em vista que muitos se sentiram à vontade comigo. Este fato ficou nítido durante as entrevistas e por isso pude assim recolher informações preciosas e do âmbito pessoal de cada um. Essa escolha e a decisão pela entrevista foram fundamentais para que conseguíssemos realizar uma pesquisa rica em nuances que somente o questionário e o campo não iriam me suprir.

## Resultados/ Discussão

### Perfil dos estudantes:

Gráfico 1 - Idade



Fonte: Dados da pesquisa. UERJ (2018)

Nesse dado, fica evidente a maior concentração de pessoas entre 23–28 anos. Levando em consideração que esses alunos estão terminando em sua maioria o curso, é possível deduzir que a maioria ingressou aos 18 – 24 anos. Helena<sup>13</sup> é uma das alunas que possui mais de 30 anos e já possuía uma graduação. A licenciatura em ciências sociais está sendo sua 2<sup>a</sup> graduação:

---

13 Para preservar a identidade das seis entrevistadas, seus nomes foram trocados.

(...) aí, entrei hoje no Direito aos 36 com bolsa de 100%, terminei em 2010, só que fiquei doente. E eu queria voltar a estudar...tem pessoas que casam, pessoas que tem filhos, e eu gosto de estudar, né. Cada um tem a sua opção. E...olhei o cronograma e falei “pô, Ciências Sociais ou Serviço Social? Vou fazer Ciências Sociais, porque eu já fiz.”, era um sonho que eu tinha. Enfim, fiz a prova, eram 6 vagas, fiquei em 4º lugar, “vambora”, e nunca pensei em desistir, mas sempre tive a esperança de que ia rolar um Mestrado. Tentei pra vários laboratórios. O único que eu consegui foi o da Miriam, mas o período que eu consegui foi logo em seguida que minha mãe tinha falecido, e eu tinha colocado 5 matérias naquele período, eu estava sobrecarregada, e mais ainda estudar pra OAB.” (HELENA, 2017)

Dos 20 alunos entrevistados, 12 são mulheres. Ter 60% do alunado composto por mulheres evidencia não somente uma tendência, que é o crescimento do número de mulheres no ensino superior<sup>14</sup>, mas também por ser um curso de licenciatura. Destaco que em um curso de formação de docentes de sociologia, esse número não surpreende.

**Tabela 1 – Forma de ingresso no curso de licenciatura em ciências sociais**

Se sim, qual foi a forma de ingresso?	Frequência	Porcentagem
---------------------------------------	------------	-------------

14 Destaco a pesquisa “A mulher no ensino superior distribuição e representatividade” de Andreia Barreto. Disponível aqui: [http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno\\_gea\\_n6\\_digitalfinal.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf) (Acesso em 21/05/2018)

Reingresso	6	30,0
ENEM/SISU	12	60,0
Vestibular	2	10,0
Total	20	100,0

Fonte: Dados da pesquisa. Uerj (2018)

Chamo a atenção para os 30% de alunos que ingressaram pedindo o reingresso para a licenciatura. Achamos esse número bastante representativo e na entrevista com a aluna Júlia quis perguntar sobre essa escolha e a resposta foi essa:

(...) porque a gente se forma Cientista Social e não sabe o que vai fazer da vida. (risos). Com toda a sinceridade, tinha feito prova pro mestrado da UFRJ e aí eu não passei, não passei na entrevista. Aí eu tinha feito inscrição pra um curso, uma pós *lato sensu* na UERJ que era até pago, aquele pago, que não abriu turma, aí...um professor meu também tinha me indicado pra um bolsa de pesquisa lá no Centro de Tecnologia Mineral da UFRJ, alguma coisa com risco ambiental e tal, e o negócio também não saiu. Isso tudo e eu me formando, tentando todas essas coisas e aí uma enxurrada de problema pessoal também, foi uma péssima época na minha vida. E aí, sinceramente, pedir reingresso pra Licenciatura foi uma zona de conforto, sabe. Foi assim, tipo... “tá, vamos por aqui”. E como o reingresso é pelo CR, eu sabia que minha chance era um pouquinho alta porque eu conhecia a galera que estava pedindo reingresso e eu sabia que meu CR estava acima da turma. (JÚLIA, 2017).

Quando perguntamos sobre a relação e diferença entre o

bacharelado e a licenciatura, Júlia é enfática ao responder:

(...)senti (**a desvalorização da licenciatura**). No Bacharelado? Sem dúvida. E mesmo assim no Bacharelado eu tentei fazer matérias pra a área de educação... não pra área, mas quando eu fiz pesquisa, laboratório de pesquisa, sempre que eu fazia um laboratório, ou uma coisa de pesquisa, era sobre educação. Tipo eletiva, fiz uma eletiva de Filosofia sobre Educação. Ainda tinha uma coisa assim, mas a Licenciatura não era o caminho. Na época que eu me inscrevi pro Bacharelado eu não escolhi a Licenciatura pela grade. Eu olhei a grade e falei “cara...”. Da Licenciatura já era essa e eu fiquei “que porra é essa?!”. Quase não tem Ciências Sociais, sabe. Aí...é, acho que foi isso. Terminei, foi uma falta de rumo, com tipo “ah, eu gosto tanto de educação, sabe”. Por que não? Aí quando eu entrei, de cara no primeiro período a gente fez seis matérias de educação. A gente só fez de educação. A gente falou assim...a gente sabe que a gente não vai cortar nenhuma de educação porque a gente não fez nenhuma. E a gente não sabia qual a gente não tinha cortado ainda, aí a gente falou “vamos fazer de educação”, eu e a Josefa que entrou comigo. Aí foi isso. Aí eu comecei a me apaixonar. E foi engraçado que a Josefa entrou na Licenciatura por vontade mesmo e começou a ficar...hoje ela já não tem mais tanta vontade. **Ela desencantou muito**. Eu fui o contrário, eu entrei pelo rumo da vida, aí eu fiz as matérias de educação e comecei a ficar pilhada, aí...e a galera também, assim. Tipo, eu me enturmei naquela turma ali por um acaso. Eu fiz uma disciplina com eles e eles me acolheram de alguma forma – no primeiro

período isso. A única disciplina de Ciências Sociais eu fiz com eles – era a obrigatória deles no período” (JÚLIA, 2017)

(...)mas aí eu segui pro Bacharelado e só fui descobrir realmente a diferença entre os dois e o que que eu podia fazer com isso pra vida, depois que entrei aqui. Mas não me arrependi, apesar disso. Apesar de depois ter pedido reingresso pra Licenciatura por uma questão de...**é onde tem emprego**” ... porque eu morava longe, eu não queria chegar tarde em casa, a minha vida toda eu estudava de dia, eu não queria mudar isso, aí eu pensei...eu nem sabia nada de...a diferença prática. Sabia que um era voltado pra aula, e outro não, mas eu nem sabia o que que fazia com o outro, só que eu realmente não queria estudar à noite de jeito nenhum, aí eu escolhi o Bacharelado, sem saber a especificidade do curso exatamente.” (CAROLINA, 2017)

Sabemos que, mesmo sendo um universo micro de somente 20 alunos, o fato de ter 5 alunos que são oriundos do bacharelado já é uma informação interessante. Tendo em vista a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, o pedido de reingresso tem aumentado bastante. Em entrevista com o coordenador do curso, Wagner Chaves, fui informada que os pedidos de reingresso são oriundos de diversas categorias. Desde alunos que estavam no bacharelado, até alunos recém doutores que ao não encontrarem ocupações no mercado de trabalho, voltam para a graduação e buscam a licenciatura. A profissão de professor acaba sendo escolhida por interesses econômicos e em poucos casos, pelo ensejo de seguir o magistério como carreira. Esse cenário nebuloso que envolve não somente o

papel da licenciatura, mas também sua importância na universidade se mostrou presente também em falas de alunas que escutam de alguns professores que elas são técnicas e não pesquisadoras.

### **Acesso, Cotas e Auto Declaração**

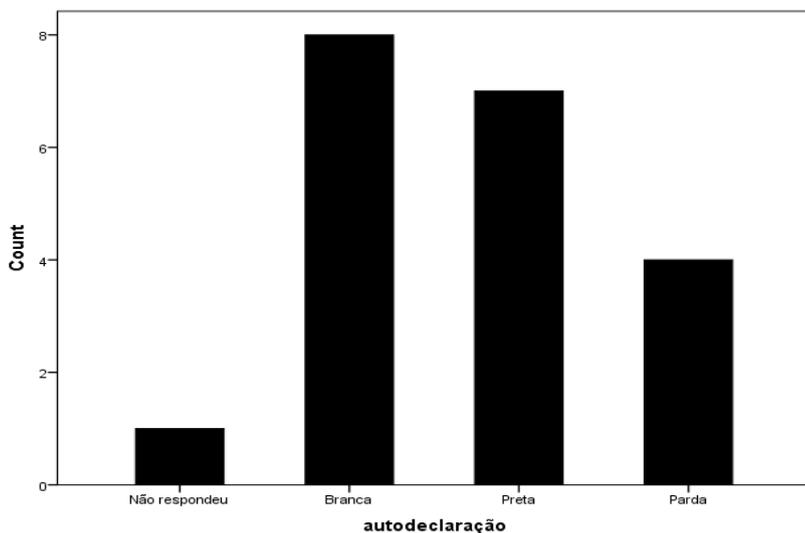
No questionário perguntamos se os alunos eram cotistas, ou não. Dos 20 alunos do curso, 8 ingressaram no curso pelo sistema de cotas. Quanto ao Sistema, a UFRJ desde 2013 passou a adotar a cota racial em seu edital tendo em vista a adaptação à lei 12.711/2012<sup>15</sup> que alterou os critérios de acesso a todas as instituições federais na reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, de menor renda, pretos, pardos e indígenas. Não é nosso intuito aqui nessa pesquisa nos aprofundarmos sobre o acesso e as políticas de ações afirmativas da UFRJ, tema que também será aprofundado na tese de doutoramento em curso.

Nesse sentido, concluímos que seja necessário observarmos o próximo gráfico no qual está presente a auto declaração dos estudantes e a escola na qual esse estudante se originou (estadual, particular e ou “institutos federais”).

---

15 Edital da UFRJ na íntegra: [https://ufrj.br/docs/editais/2013/edital-2013-10-16\\_11-51.pdf](https://ufrj.br/docs/editais/2013/edital-2013-10-16_11-51.pdf) (Acesso em 31/08/2018)

**Gráfico 2 – Auto Declaração de cor/ etnia**



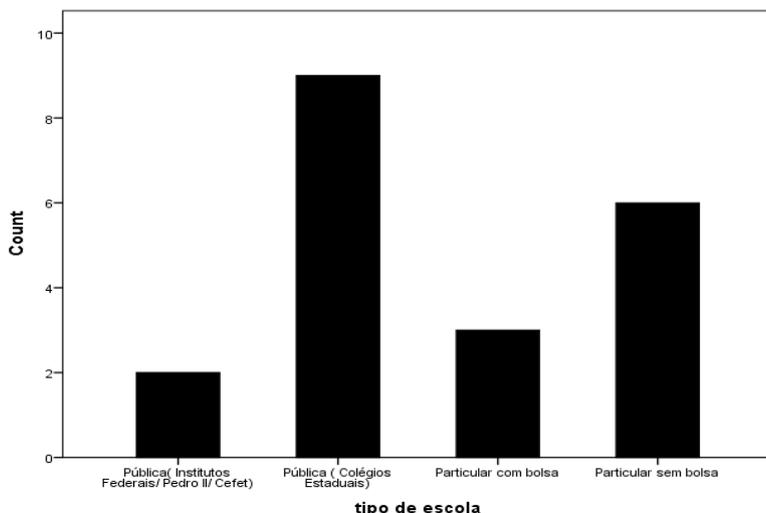
Fonte: Dados da pesquisa. Urj (2018)

Tendo em vista essas informações, é importante pensarmos não somente a existência de 8 cotistas em um grupo de 20 estudantes, como também a maior presença de estudantes brancos.

O curso de bacharelado em Ciências Sociais é historicamente um curso que recebe tradicionalmente alunos de maior renda e brancos. Já na licenciatura, lembrando também a desvalorização das carreiras de formação de professores, é interessante notarmos que mesmo possuindo um grupo de estudantes brancos, o número de negros não pode ser desprezado. No próximo gráfico fica mais evidente quando perguntamos sobre as escolas que esses estudantes cursaram no ensino médio. Heringer (2015) ao pesquisar o curso de pedagogia da UFRJ, mesmo antes da lei de cotas para estudantes negros implementada em 2013, afirma que o percentual de estudantes pretos e pardos remete a uma segmentação de cursos dentro da

própria UFRJ, na qual cursos de menor prestígio e menos competitivos recebem o maior número de estudantes negros e pardos.

**Gráfico 3 – Aonde você estudou no ensino médio? Qual tipo de escola?**



Fonte: Dados da pesquisa. UERJ (2018)

Temos um número considerável de alunos que acessaram pela escola pública oriunda de colégios estaduais, seguindo logo pelas escolas particulares sem bolsa. Esses dois cenários são interessantes pois ter a sua maioria de alunos de escolas públicas não é algo comum entre os cursos da UFRJ mesmo com a adoção das políticas de cotas. Há pesquisas, como a de Klitzke (2018) em sua pesquisa sobre os alunos de cursos de prestígio da UFRJ, direito, medicina e engenharias, pode perceber que sua maioria é oriunda de escolas federais e particulares. Ela faz um levantamento entre 2013 e 2016 e constatou que a em um curso como o de medicina, por exemplo, o percentual de alunos de escolas estaduais é de 2,3 % e nas federais e particulares somam 97,7%. Seria necessário fazermos um levanta-

mento histórico comparativo para entendermos melhor o impacto das políticas de ação afirmativa no curso de licenciatura em ciências sociais. Mas desde já podemos perceber que a entrada majoritária de alunos de colégios estaduais não é algo uniforme em todos cursos.

**Tabela 2 – Em qual período do curso você se encontra em 2017.2?**

Período	Frequência	Porcentagem
Não respondeu	1	5,0
8º Período	11	55,0
7º Período	4	20,0
6º Período	2	10,0
12º Período	1	5,0
9º Período	1	5,0
Total	20	100,0

Fonte: Dados da pesquisa. Uerj (2018)

Essas informações demonstram 15 que os alunos entrevistados, em sua maioria está no 7º ou 8º período do curso, considero assim, sua maioria em processo de conclusão do curso. Para Carolina o fato de pedir reingresso foi e está sendo uma dificuldade para ela terminar o curso:

(...) aí, as discussões, eu acho que tinha um descolamento muito grande entre a prática de fato na escola e toda aquela teoria que os professores gostavam de falar sobre. Em todas as disciplinas de Educação, eu achava que aquilo realmente não ia me servir muito na prática. Se eu fosse depois querer pensar a docência e fazer uma boa pesquisa sobre isso, eu acho que aquilo seria útil. Só que, de fato, na sala de aula... muito pouco. Acho que a Licenciatura, apesar de ser uma faculdade de formação de professores, está ainda

voltado um pouco mais pra pesquisa que pra formação mesmo. Tirando a parte do estágio, e as matérias diretamente relacionadas ao Estágio, muito pouco do que eu aprendi da Licenciatura acho que vai me servir pra sala de aula. Então é por causa disso que eu acho que a Licenciatura acabou me desmotivando, porque...tem a questão de ser o mesmo curso de certa forma, então eu tive que fazer disciplinas repetidas. **Muita disciplina que eu fiz na Licenciatura não me serviu pra nada porque tudo aquilo eu já sabia, e isso também gera um desmotivador, porque eu estava ali só pra cumprir hora, pra assinar a lista de presença** (CAROLINA, 2017)

A burocracia acaba sendo um problema para o dia a dia da universitária. De que maneira, se torna um problema para aluna. Na fala da Carolina:

... Sim, conversei com o coordenador, conversei com o chefe do departamento, depois trocou o chefe do departamento e eu fui lá de novo, e não adiantava, porque a burocracia da universidade – pelo menos eles diziam isso – fazia com que eu tivesse que passar por aquilo, apesar de ser de fato completamente inútil. Porque na hora de cortar disciplinas, dependia da ementa, só que as disciplinas obrigatórias supostamente têm uma ementa fixa. Só que na prática isso não é verdade. E tem pouca equivalência entre as disciplinas obrigatórias do Bacharelado e da Licenciatura. Algumas até tinham...algumas eram o mesmo código, e eles cortaram numa boa, mas em muitas isso não acontecia. E na Licenciatura daqui tem os laboratórios, que são oito disciplinas que você não

pode fazer no mesmo tempo e são todas obrigatórias. Dessas oito disciplinas, só uma tinha prevista equivalência. Então, se fosse realmente seguir o rito que a burocracia exigia, eu ia ter que fazer três anos e meio de Licenciatura, mesmo depois de quatro anos de Bacharelado. E mesmo não aprendendo nada, em muitos desses laboratórios” (CAROLINA, 2017)

Não é objeto dessa pesquisa fazer um aprofundamento sobre a grade curricular do curso. Acredito que seja importante não somente compreender melhor o currículo do curso, como também realizar uma pesquisa comparativa não somente com o bacharelado e ou com outro curso de licenciatura em ciências sociais de outra instituição.

## **Conclusão**

Buscamos neste trabalho trazer elementos para discutir o perfil dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. Muitos aspectos devem ser levados em consideração, dentre eles as diversas formas de desigualdade, dando sempre ênfase no âmbito educacional. Tanto no acesso às oportunidades, quanto dentro da própria universidade e o perfil de quem ingressa nesse curso. Os aspectos apresentados nesse artigo se relacionam tanto com o curso de Ciências Sociais com a UFRJ, mas também com a desvalorização da própria licenciatura frente aos outros cursos. A falta de estrutura universitária, o currículo discutível e as relações entre professores e alunos mostraram o quão necessário é repensarmos esse curso. Tais como as questões estruturais, as questões micro sociais também devem ser tratadas com a mesma importância.

## Referências

ALMEIDA, W. M. *Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade*. Cad. CRH, v. 20, n. 49, jan.abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *USP para todos?: Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*. São Paulo: Musa editora, 2009.- Musa Sociologia.1967.7-43, 199.

BONELLI, Maria da Gloria. *Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciências sociais no sistema das profissões*. Tese de doutoramento. Campinas: IFCH/Unicamp, 1993, mimeografada.

BOURDIEU, Pierre. *Futuro de classe e causalidade do provável*. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Escritos de educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.p.81-126.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. *Escritos de educação*, v. 5, p. 217-227, 1998.

COULON, Alan. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba),2008. 276p.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela. *Elementos para*

*uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. Caderno CRH, v. 28, n. 74, 2015.*

KLITZKE, Melina. *Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da*

*UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes - 2013 a 2016.*

Dissertação de

Mestrado. UFRJ. Faculdade de Educação UFRJ. Rio de Janeiro.2018.

MAGALHÃES, da Silva, Eliane, *Uma nova licenciatura: representações sociais de “ser professor por alunos ingressantes e concluintes”* – Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Estácio de Sá-Rio de Janeiro, 2014.

PEIRANO, Mariza. 2014. *Etnografia não é método*. Horizontes Antropológicos/ UFRGS. IFCH, PPGAS, Porto Alegre: PPGAS, Ano 20, no. 42, p.377-391.

TORINI, Danilo Martins. *Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais*. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

# *Ensino Superior no Brasil: desafios locais e globais<sup>1</sup>*

Helena Sampaio

Boa tarde a todos e a todas, é uma grande alegria participar do primeiro seminário do jovem e já tão ativo Lepes. Agradeço imensamente o convite feito pela professora Rosana Heringer e pela oportunidade de estar aqui hoje com vocês. Vou iniciar nossa conversa sobre os desafios do ensino superior no Brasil fazendo uma breve apresentação sobre o modo como nosso sistema de ensino superior se organiza hoje.

O sistema de ensino superior no Brasil é formado por dois setores: um setor público, que é menor e, em geral, considerado mais seletivo academicamente, o qual é financiado com recursos públicos – de origem federal, estadual ou ainda municipal –, e é, com exceção de algumas instituições municipais, gratuito para os estudantes; e por um grande setor privado que absorve a maior parte das matrículas de ensino superior no Brasil e que é pago, em geral, pelos estudantes; este setor, que é relativamente antigo no país, reúne instituições de diferentes tipos, com e sem fins lucrativos, confessionais e laicas, grandes e pequenas etc.

A primeira expansão do setor privado aconteceu no final dos anos 1960 e início da década de 1970, quando ele passou a absorver o

---

1 Conferência ministrada pela Prof<sup>a</sup> HELENA SAMPAIO no 1º Seminário do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior – LEPES

que chamamos de demanda de massa, ou seja, um novo contingente de pessoas que, aspirando cursar o ensino superior, não tinha, por diversos motivos, acesso a instituições públicas, em geral, concentradas em termos geográficos nos poucos grandes centros urbanos e mais seletivas do ponto de vista acadêmico. O novo estudantado tinha sua origem nas camadas médias que se formavam e se alargavam no bojo do processo de urbanização e de industrialização pelo qual passava o país. Mulheres, pessoas mais velhas e muitas vezes já inseridas no mercado de trabalho etc., começavam a buscar a formação superior e foras as instituições privadas, que já existiam no país, mas que ainda não eram predominantes, que passaram a criar meios para absorver a demanda crescente por ensino superior, ao disponibilizar cursos de treinamento profissional em turnos compatíveis, especialmente cursos noturnos, com as necessidades do novo público que estava chegando no ensino superior. Essa digressão aos anos 1960 e 1970 é importante porque foi quando ocorreu a primeira expansão do acesso ao ensino superior no país, ao incluir, no sistema, jovens, especialmente mulheres, e trabalhadores oriundos das camadas médias urbanas. Embora o setor público também tivesse aumentado, naquele período, o número de instituições e o de vagas, o seu crescimento não foi suficiente para absorver toda a demanda, o que coube às instituições privadas fazê-lo. Desde essa época - ou seja, pelos menos há uns 50 anos - o setor privado passou a predominar no sistema de ensino superior brasileiro. Hoje, boa parte das instituições privadas de ensino superior pertence, por meio de processos de venda ou de fusão, a grandes grupos educacionais que atuam no país, como a *Kroton*, a *Laureate* e muitas outras.

Quanto às formas de organização acadêmica, nosso sistema é formado por universidades (a maioria delas é pública), centros uni-

versitários, predominantemente privados, institutos tecnológicos, públicos e privados, e faculdades isoladas, quase a totalidade delas privadas.

Em termos de modalidade de ensino, tanto no setor público como no setor privado, há oferta de ensino presencial, que ainda predomina em termos de número de matrículas, e de ensino a distância, cujas matrículas vêm crescendo muito nos últimos anos. As instituições podem oferecer cursos de bacharelado, licenciaturas - voltadas para a formação de professores da educação básica - e cursos tecnológicos, mas o que ainda prevalece é a oferta de cursos de bacharelado.

A primeira característica do sistema de ensino superior no Brasil é a sua grande heterogeneidade, que resulta tanto de diferenças regionais onde as instituições estão inseridas, de diferenças relativas à dependência administrativa e à organização acadêmica das instituições, de diferenças referentes ao tamanho e à antiguidade dos estabelecimentos. Há ainda diferenças entre as instituições em relação à titulação e às condições de trabalho do corpo docente, à existência de pesquisa e ao perfil dos estudantes que as frequentam. A heterogeneidade do sistema também remete à qualidade e ao desempenho das instituições medidos tanto por meio de indicadores oficiais que integram o sistema de avaliação do ensino superior do Ministério da Educação, como por meio de indicadores utilizados em *rankings*. Enfim, existe um conjunto de critérios que costumamos acionar para diferenciarmos mais de duas mil instituições de ensino superior que existem hoje no país. É com base nessas diferenças construídas e no lugar em que nos situamos que conferimos às instituições, sejam elas públicas ou privadas, uma posição na escala de prestígio no

sistema nacional de ensino superior.

O sistema de ensino superior é muito dinâmico e desde o início do século XXI passa por grandes transformações, sendo a principal, como já foi dito antes aqui, a notável ampliação do acesso. Em menos de duas décadas, o número de matrículas no ensino superior triplicou. Hoje, somando a modalidade de ensino a distância e a presencial, alcançamos quase 8 milhões de estudantes nesse nível de ensino.

Dois fatores contribuíram para a ocorrência deste notável crescimento. O primeiro foi a melhoria no fluxo de estudantes na educação fundamental, a qual vem ocorrendo desde o final do século passado; nos anos 1980 essa melhoria foi responsável pelo aumento do número de ingressantes e do de egressos do ensino médio ao longo da década de 1990, o que deflagrou, na década seguinte, a ampliação do contingente de pessoas formalmente aptas para ingressar nos cursos de graduação. O segundo fator para a ocorrência do crescimento das matrículas no ensino superior nas duas últimas décadas se deve à implementação de três programas federais, também bastante citados hoje aqui. São o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007; do Programa Universidade para Todos (Prouni), de 2005, e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de 2011.

Qual o impacto de cada um desses programas? Em meio ao avanço dos processos de privatização e de mercantilização do ensino superior, o financiamento público estudantil, por meio do crédito educativo, o Fies, e a isenção de impostos das instituições privadas, por meio da adesão ao Prouni, o programa de bolsas, contribuiu para

a consolidação de grandes grupos educacionais que hoje atuam no país. Além de terem obtido isenção fiscal, as instituições privadas com fins lucrativos passaram contar com recursos do Estado para financiaras mensalidades de seus estudantes. Operando com capital aberto em bolsas de valores e atraindo investidores internacionais, esses grupos empresariais concentram hoje cerca de um quarto do total de matrículas do setor privado. Nesse sentido, as políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, o aumento do número de matrículas e a consolidação de um grande mercado educacional no país são fenômenos associados nas últimas décadas.

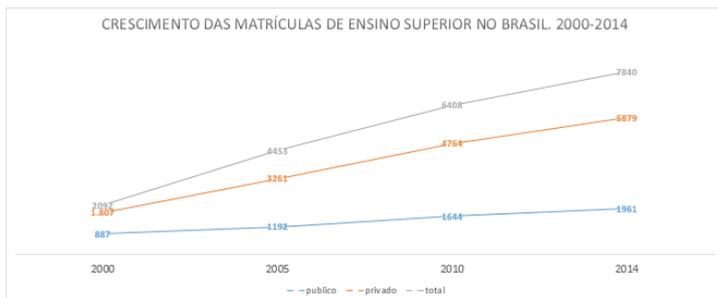
Mas é preciso reconhecer que também houve um incremento significativo de matrículas em universidades federais no período entre 2000 e 2014. Praticamente o número de matrículas nessas instituições dobrou no período. Hoje, o setor público - federal e estadual - responde por cerca de um quarto (25%) do total das matrículas no sistema de ensino superior.

É nesse quadro de expansão da educação terciária, por meio da intensificação de processos de privatização e de mercantilização das matrículas, que se colocam hoje os principais desafios do ensino superior brasileiro. Quais são esses desafios? Tratarei aqui de quatro.

O primeiro, mais premente, é manter a ampliação do acesso e, conseqüentemente, o crescimento do número de matrículas; o segundo é aprimorar os mecanismos de acesso ao ensino superior; o terceiro é aumentar a eficácia do sistema, ou seja, promover a permanência, diminuir a evasão (fenômenos, obviamente, associados) e aumentara taxa de concluintes; por fim, o quarto desafio é reconhecer a diversidade do sistema de ensino superior, alargando o próprio

conceito de qualidade na avaliação das instituições.

Figura 1. Crescimento das matrículas de ensino superior. Brasil, 2000 - 2014 (em milhares). Fonte MEC/Inep, 2014.



O que significa manter a ampliação do acesso e o ritmo de crescimento das matrículas? Deve-se, em primeiro lugar, considerar a taxa de escolarização líquida que se refere ao percentual da população de 18 a 24 anos que cursa o ensino superior. Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, depois ratificado em 2014, era atingir uma taxa de escolarização líquida do ensino superior da ordem de 30% em 2010 e de 33% em 2024. Estamos longe disso. Apenas cerca de 18% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estão matriculados nesse nível de ensino.

Um dos desafios, portanto, é ampliar a taxa líquida para atingir a meta do PNE. As diferenças regionais no Brasil continuam marcantes: hoje, enquanto no Distrito Federal, a taxa líquida de matrículas no ensino superior já alcança 33%, ou seja, já alcançou a meta do país para daqui a sete anos, nos estados do Maranhão e do Pará, ambos na Região Norte no país, as taxas de escolarização líquida no ensino superior eram, respectivamente, da ordem de 11% e 11,6%, abaixo da média nacional e longe das metas do PNE.

Enfrentamos ainda dois obstáculos para atingir a meta de inclusão no ensino superior. O primeiro é que seria preciso praticamente dobrar o número que temos hoje de matrículas de ensino superior e para isso seria também necessário que a grande maioria dos jovens, entre 15 e 17 anos, também estivesse cursando e concluindo o ensino médio na idade correspondente a esse nível de ensino. Sabemos que isso não está acontecendo.

Em 2015, pouco mais de 60% dos jovens da faixa de idade entre 15 e 18 anos estavam matriculados no ensino médio, frente à meta de atingir 85% desse grupo etário. Estes dados são do observatório do PNE de 2017. Os demais jovens não estão estudando ou ainda estavam cursando o ensino fundamental, quer dizer, ainda não chegaram no nível secundário. Com base em dados sobre defasagem série/idade e sobre evasão escolar na educação básica, estudos indicam a forte persistência da correlação entre renda familiar, cor e avanço educacional dos jovens brasileiros.

O segundo obstáculo, que está aí nos jornais diariamente, diz respeito à grave crise econômica, hoje está ameaçando seriamente o financiamento público de estudantes matriculados nas instituições privadas. Desde o final de 2014 estamos assistindo um refreamento crescente nos gastos governamentais com os programas Fies e Prouni. E isso tem sido feito por meio da adoção de várias mudanças no modo de funcionamento dos programas com um objetivo bastante claro: torná-los cada vez mais restritivos com vistas a diminuir o financiamento público. Certamente, essas medidas enfrentam a forte pressão do *lobby* do setor privado para aumentar o financiamento público dos estudantes por meio do Fies e para manter a isenção fiscal das instituições que aderem ao Prouni. No que diz

respeito ao Prouni, o que está ocorrendo é uma diminuição da oferta de bolsas integrais em relação à oferta de bolsas parciais. Em seus dez anos de existência, o programa teve um crescimento contínuo na oferta de bolsas integrais e, depois, mais oscilante em relação às parciais. No ano de 2014, o programa bateu o recorde na oferta de bolsas integrais, mas em 2016, ela recuou ao patamar em 2013 e cresceu apenas o número de bolsas parciais. No que diz respeito aos contratos firmados no âmbito do Fies, constatamos movimento semelhante desde 2014. Entre 2010 e 2014 os contratos Fies passaram de 76 mil para 732 mil (um crescimento de quase 900% em quatro anos); em 2014 esses contratos equivaliam a 11,3% do total de matrículas do setor privado. Entretanto, de 2014 para 2015 houve uma queda de mais de 50% no número de créditos concedidos; em 2016 o número total de contratos Fies foi inferior ao total de 2013 – o que também ocorreu com o Prouni.

Dentre as mudanças que o governo federal fez no Fies, uma foi exigir dos estudantes uma pontuação mínima de 450 pontos na prova do Enem para que tenham direito ao crédito educativo. Além dessa exigência, que vigora desde 2015, foram também estabelecidos critérios em relação aos cursos superiores que podem ser financiados: cursos de graduação presenciais que obtiveram do MEC um conceito maior ou igual a 3 no intervalo de 0 a 6. Os cursos que ainda não chegaram a ser avaliados, mas que têm autorização para funcionar, também podem participar do programa. Alterações das regras do financiamento estudantil associadas à elevação da taxa de desemprego no país impactam, diretamente o número de contratos firmados no Fies.

A diminuição do financiamento público para estudantes de ins-

tuições privadas – via Prouni e via Fies - terá certamente forte impacto no sistema, especialmente na evasão e no crescimento de matrículas na modalidade de ensino a distância, em geral mais acessível em termos do valor das mensalidades. Não podemos esquecer que o ensino superior privado responde por cerca de 75% do total de matrículas no Brasil, o que o torna um parceiro importante do governo para atingir a taxa líquida de 33% de matrículas no ensino superior nos próximos anos.

Figura 2. Evolução das Bolsas PROUNI para estudantes matriculados em instituições privadas, Brasil, 2006 - 2016 (Em milhares). Fonte: MEC, 2016.

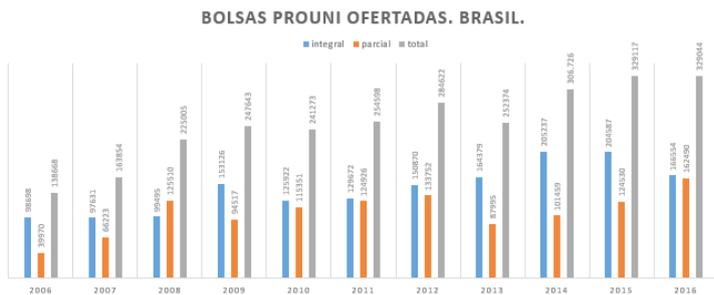
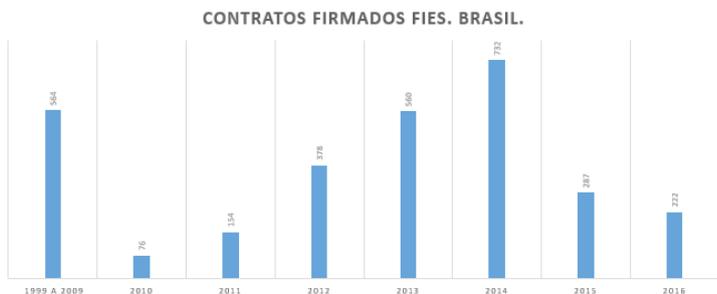


Figura 3. Evolução do financiamento público para estudantes matriculados em instituições privadas. Contratos firmados FIES. Brasil, 2010 - 2016 (Em milhares). Fonte: MEC, 2016.



Se o primeiro desafio do ensino superior é manter a taxa de crescimento, o segundo refere-se ao aprimoramento dos mecanismos de acesso ao ensino superior, especialmente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Criado em 1998, o Enem foi inicialmente concebido para ser um instrumento de avaliação do ensino médio e até pouco tempo atrás era usado para a certificação desse nível de ensino, o que não existe mais. Hoje o Enem é o principal mecanismo de acesso ao ensino superior no país. São poucas as instituições, públicas e privadas, que não utilizam os resultados do Enem em substituição ou de forma complementar aos seus próprios exames de ingresso. A nota que o estudante obtém no Enem serve tanto para pleitear a vaga em uma universidade federal, por meio da classificação do Sisu, como para obter financiamento público – crédito Fies ou bolsa Prouni – em uma instituição de ensino superior privada. Atingir a pontuação requerida para poder conseguir uma bolsa Prouni em um curso de certo prestígio em alguma instituição privada é tão difícil como conseguir uma vaga em uma universidade federal pelo Sisu. A principal crítica que se faz hoje ao Enem é o fato dele ter se transformando em um dispositivo de exclusão de jovens oriundos de famílias de menor renda e menor capital cultural, que são a grande maioria dos estudantes brasileiros. De acordo com essa crítica, que se utiliza de estudos que mostram a correlação que existe entre a nota obtida no Enem e a renda familiar do estudante, muitos jovens hoje nem sequer chegam a alcançar a pontuação mínima necessária para participar da classificação do Sisu no sistema público federal nem para concorrer ao financiamento público para estudar em uma instituição privada. Um estudo que utiliza dados do Enem de 2014, mostra quanto menor a renda familiar menor é também o percentual de estudantes que alcançou o mínimo de 450

pontos no Enem e não tirou nota zero na redação, que é também uma das exigências do Fies e do Prouni. Na faixa de renda familiar até um salário mínimo menos da metade dos estudantes conseguiu fazer 450 pontos no Enem. A questão é que não basta apenas aprimorar o Enem; é preciso criar outros vários mecanismos de acesso ao ensino superior. Em uma sociedade tão desigual como a brasileira é fundamental que não exista só um “porteiro” do sistema, mas que sejam disponibilizadas várias alternativas de ingresso no ensino superior bem como possibilidades de mobilidade dos estudantes entre diferentes cursos e instituições.

Boa parte das vezes, a notificação de evasão do estudante de um curso superior deve-se apenas a uma mudança de curso no interior de uma mesma instituição. Por que, então, não criar mecanismos que permitam a maior mobilidade dos estudantes entre cursos e instituições diferentes? O acesso ao sistema de ensino superior precisa ser mais flexível, possibilitando maior mobilidade intra e inter institucional. Essas questões devem ser consideradas se quisermos aprimorar com criatividade os mecanismos de acesso ao ensino superior.

O terceiro desafio é aumentar a eficácia do sistema de ensino superior. A literatura internacional mostra que esse desafio é geral a diferentes sistemas nacionais contemporâneos. Promover a permanência dos estudantes no ensino superior é, hoje, em âmbito mundial, um dos grandes desafios que se coloca para as instituições. No Brasil temos uma particularidade trazida pela ampliação recente do acesso ao ensino superior: boa parte do estudantado é formado hoje por uma primeira geração de famílias que está chegando no ensino superior; sendo assim, a permanência desses estudantes no ensino

superior até a obtenção do diploma é uma questão fundamental para se preocupar com a eficácia do sistema.

Na literatura, o entendimento de taxa de permanência é muito variado. Em um sentido mais pragmático, consideram-se, por exemplo, os estudantes que ingressando em 2010 não evadiram ao longo de um período de cinco anos por meio de trancamento de matrícula, de abandono ou transferência para outra instituição. Se não houve nenhuma dessas ocorrências, os estudantes, no prazo estipulado de cinco anos, são considerados permanentes. No período analisado, a taxa de permanência foi da ordem de 50% no ensino superior público e de cerca de 40% nas instituições privadas. Isso significa que apenas metade de uma turma de ingressantes em instituições públicas chegou a concluir o ensino superior em um período de cinco anos. Nas instituições privadas, a maioria não chegou a receber o diploma do curso no período. Na modalidade do ensino a distância (EaD), a taxa de permanência estudantil é ainda menor, tanto no setor público como no privado.

Figura 4 - Taxa de permanência no curso por dependência administrativa. Brasil, 2014. Fonte MEC/Inep, 2014.



Como é possível incrementar a eficácia do sistema de ensino su-

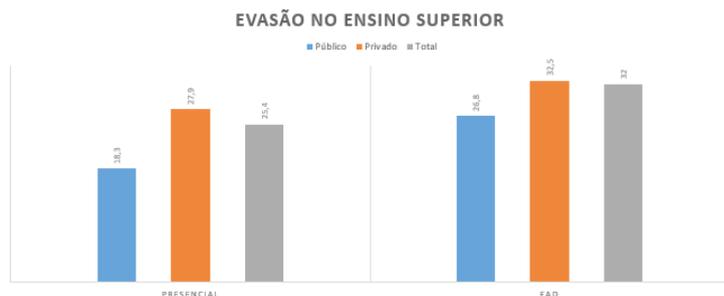
perior? Uma resposta rápida é a concessão de apoio financeiro aos estudantes que não têm condições de se manter como estudantes de ensino superior. No setor privado, existem, como já mencionei, bolsas parciais e integrais do Prouni, bolsas das próprias instituições, programas de crédito educativo - como o financiamento público via Fies e outros financiamentos disponibilizados aos estudantes por financiadoras contratadas pelas próprias instituições, desconto em mensalidades, facilidades no pagamento, enfim, de diferentes formas. No setor público, que é gratuito, os estudantes contam em suas instituições com diversos tipos de programas de assistência estudantil, que englobam desde o apoio financeiro por meio de bolsas trabalho, assistência moradia, transporte, alimentação etc. a apoio pedagógico e psicológico aos estudantes.

A percepção de que as instituições de ensino superior devem disponibilizar a seus estudantes apoio pedagógico e/ou de apoio psicológico está cada vez mais disseminada tanto no setor público como no privado, o que não significa que esses apoios sejam efetivamente implementados por elas. Os mais recorrentes, especialmente nas instituições privadas, se traduzem em aulas de reforço em português, redação etc. São ainda raras as iniciativas nas instituições, sejam públicas ou privadas, para promover mudanças no modelo de ensino ainda fortemente centrado na figura do professor, em que problematizando sempre o aprendizado insuficiente do estudante e jamais a atuação do professor.

A evasão no ensino superior não é um problema novo; desde os anos 1980, ela vem sendo apontada como uma questão preocupante, especialmente por parte de gestores de universidades públicas. A evasão hoje é de cerca de 25%, chegando a pouco mais de 30% nas

instituições privadas e a 24% nas públicas. Ela varia em função de diferentes fatores – curso, faixa etária dos estudantes, modalidade de ensino etc. –apresenta também diferentes dimensões. É maior no setor privado, no ensino a distância, entre os estudantes mais velhos e entre os não bolsistas. Em 2014, enquanto a taxa de evasão dos estudantes com crédito educativo do Fies era de 7,4%, bastante baixa no sistema de ensino superior, a taxa de evasão de estudantes sem financiamento público chegou a 26%, fenômeno que foi amplamente explorado pelo setor privado para pressionar o governo federal pela continuidade e ampliação dos programas de financiamento público de estudantes matriculados em instituições privadas. O estudo da evasão exige o exame de diversos fatores, pois trata-se de um fenômeno que se manifesta de forma bastante complexa nas instituições.

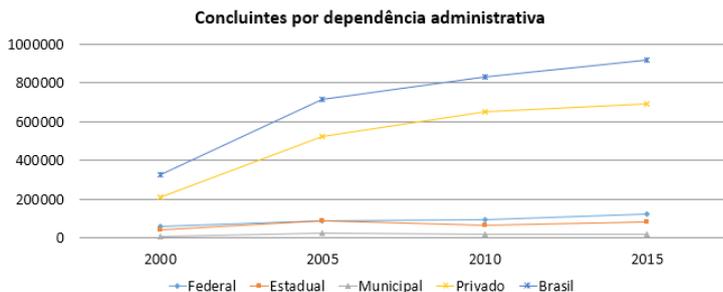
Figura 5 - Taxa de evasão no ensino superior por dependência administrativa e modalidade de ensino. Brasil, 2014. Fonte MEC/Inep, 2014.



Garantir a permanência do estudante é mais do que apenas evitar a sua evasão do curso e/ou da instituição: é zelar pela conclusão do curso escolhido em um prazo considerado adequado. Esse é o terceiro desafio que o ensino superior no Brasil deve enfrentar. No período 2000-2015, o número de concluintes do ensino superior

apresentou um crescimento significativo nos primeiros dez anos, depois uma diminuição por dois anos para voltar a crescer a partir de 2014. Os momentos de crescimento e de diminuição do número de formandos diferem para o setor público e privado e no interior do primeiro, entre os seus segmentos federal, estadual e municipal. No período analisado a taxa de crescimento do número de concluintes foi maior no setor privado (326%) do que no setor público (199%). No interior do setor público, o segmento federal supera o estadual a partir de 2009, o que pode estar associado aos efeitos do programa REUNI, aos estudos noturnos, enfim, a diversas iniciativas envolvendo as universidades federais. O desempenho do segmento municipal também é superior ao do estadual no que se refere à taxa de concluintes no período analisado.

Figura 6 - Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica, Brasil, INEP, 2000 - 2015



O último desafio, talvez o mais difícil, é reconhecer a heterogeneidade do sistema de ensino superior no país. Todavia, persiste, no imaginário nacional, um modelo único de ensino superior o qual se forjou em um lugar muito específico do sistema nacional - o da universidade pública, concebida para desenvolver

a pesquisa, o ensino e a extensão de forma integrada. Tal modelo foi legitimado pela reforma educacional de 1968, em cujo um dos parágrafos lê-se: “o ensino superior é indissociado da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados”. Esse modelo de universidade vem sendo adotado há muitas décadas como medida padrão para orientar todas as instituições que compõem o sistema de ensino superior no país e isso ocorre a despeito da grande heterogeneidade que as caracterizam.

A Reforma de 1968, ao se apropriar de um entendimento parcial de um modelo avançado de reforma de organização universitária - o modelo norte-americano -sobrepôs este modelo ao da tradição francesa; ocorre que o modelo francês, cujo entendimento é que o ensino superior se organizaria em faculdades de formação profissional, já se instalara no Brasil desde a vinda da corte portuguesa no início do século XIX. O resultado dessas “camadas” de ideias apropriadas e adaptadas é um sistema de ensino superior muito diferente da universidade da indissociabilidade do ensino e da pesquisa estabelecida pela Reforma de 1968 e que tem se incutido entre nós há pelo menos 50 anos. Todavia, todo o resto mudou: o sistema de ensino superior no país é maior e muito mais diferenciado. Desde os anos 1970, o setor privado é majoritário no sistema; hoje ele responde por 66% do total de cursos presenciais e a distância, por 81% dos ingressantes, 75% das matrículas e por 77% dos concluintes de ensino superior do país (Inep, 2016).

Por outro lado, a produção científica do Brasil é altamente concentrada. Apesar de nossa insistência no modelo de universidade de pesquisa, cerca de 40% dos trabalhos científicos provêm de apenas três universidades públicas estaduais e outros 20% têm sua origem

apenas em três universidades federais<sup>2</sup>. Esses dados dizem muito dos desafios do sistema de ensino superior do País.

O modelo de universidade e pesquisa se realizou em algumas poucas instituições que representam hoje parte muito pequena do sistema nacional. Quanto mais o ensino superior se expande, mais se afasta do modelo único instituído na Reforma de 1968 e ratificado em todas as regulamentações que lhe seguiram.

Para ampliar o acesso ao ensino superior, as universidades públicas lançam mão de estratégias até então quase exclusivas de instituições privadas: aumentam a oferta de cursos em áreas *soft*, que não requerem alto investimento, passam a disponibilizar vagas no turno noturno e aumentar o número total de vagas oferecidas. Os cursos de Administração, Direito e Pedagogia são os campeões em termos de alunos matriculados. São neles que, de acordo com o estudo de Costa Ribeiro e Schlegel (2015) ocorre, desde os anos 1970, o maior avanço da participação de estudantes mulheres (especialmente em Pedagogia, Serviço Social e Psicologia) e de estudantes não brancos (reunindo nessa categoria os pardos, pretos e indígenas).

Em suma, a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil vem ocorrendo sem abalar o padrão tradicional de cursos de bacharelado em áreas de conhecimentos já consolidadas e para as quais existe uma demanda alta e estável. Os próprios programas governamentais de financiamento estudantil reforçam esse viés acadêmico – o Fies, por exemplo, só financia estudantes matriculados nesses

---

2 Além das três universidades estaduais paulistas - USP, Unicamp e Unesp- integram esse pequeno grupo as universidades federais do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais

cursos, em explícito não incentivo aos tecnológicos. O “forte viés acadêmico”, nas palavras da Maria Lígia Barbosa e do professor Simon Schwartzman que está presente no modelo único de ensino superior no Brasil é um dos grandes obstáculos para a sua efetiva democratização, ao reforçar a segmentação do sistema e a sua estratificação em termos das instituições, cursos/carreiras e dos diplomas que posicionam desigualmente seus portadores no mercado de trabalho. Como fazer para ampliar ainda mais o acesso ao ensino superior sem incidir na extrema estratificação do sistema?

Talvez nem todos saibam, mas a proporção do grupo de índios, negros, pardos e de pessoas com baixa renda que frequentam o ensino superior é maior no setor público do que no setor privado, embora o aumento da participação de ambos os grupos ter sido maior no privado do que no setor público nesse período. As influências estão ocorrendo mais nesses grupos do que entre setores e segmentos no sistema. Assim, a democratização do ensino superior do Brasil se faz às custas de novas estratificações e hierarquias que emergem do interior do sistema, entre os cursos e carreiras de cada setor - público e privado-, no interior de cada um deles, entre os seus distintos segmentos e mesmo no interior de uma mesma instituição. Paraphraseando Maria Lígia Barbosa, podemos afirmar que a questão do ensino superior no Brasil hoje é saber onde os novos incluídos estão sendo incluídos. Será que o modelo de universidade de pesquisa voltado para a formação de alto nível, o qual costumamos chamar de universidade clássica, inspirada no modelo “humboldtiano” do século XIX, pode ainda servir como o único modelo a dar o norte para os sistemas de ensino superior de países que apenas agora, no século XXI, estão realizando a transição de sistemas de elite para sistemas de massa?

Para finalizar, vou fazer uma síntese dos quatro desafios que no meu entendimento se apresentam para o ensino superior hoje no País. Sem dúvida, nos últimos dez anos houve avanços importantes no ensino superior brasileiro: ampliação do acesso, crescimento do número de estudantes matriculados, consolidação de um sistema único de ingresso no ensino superior (Enem), implementação de programas de financiamento público para estudantes do setor privado e de políticas afirmativas no setor público, expansão do sistema federal, dentre outros. O reconhecimento desses avanços me faz usar verbos como “manter” o crescimento das matrículas, “aprimorar” os mecanismos de acesso e permanência no ensino superior para me referir aos desafios que temos pela frente e que não são específicos do Brasil. Vários sistemas de ensino superior – como o dos EUA, o da França, o da Alemanha, para citar os mais conhecidos para nós, ampliaram, desde meados do século passado, o acesso no ensino pós-secundário e o fizeram enfrentando desafios de diferentes ordens. No Brasil, em outros países latino americanos ou nos países do BRICS (China, Índia, Coreia do Sul e África do Sul) a grande expansão de seus sistemas de ensino superior ocorreu apenas neste século e isso também coloca novos e diferentes desafios que os vividos pelos países que se desenvolveram antes.

Sistemas de ensino superior deveriam ser avaliados por instrumentos que promovam a sua diversidade e não por uma única métrica, como a que temos hoje, que se propõe avaliar e certificar instituições extremamente diferentes. Esse tipo de avaliação tende apenas a promover hierarquias de instituições e a inequidade dos diplomas para os seus portadores. Cada instituição de ensino superior deve ou deveria ser a melhor no que se propõe a fazer. Individualmente, cada instituição de ensino superior não pode fazer tudo. Nesse sentido,

a diversificação do sistema deveria expressar os diferentes tipos de diplomas no mercado de trabalho; a ideia principal é transformar o que hoje se apresenta como desigual e hierárquico no sistema de ensino superior e no mercado de trabalho em diferenças positivas.

Por fim, os sistemas de ensino superior também deveriam diversificar as suas fontes de financiamento, incluindo financiamento para estudantes matriculados em instituições privadas e em instituições públicas. A expansão dos sistemas enfrenta, no mundo todo, limites financeiros claros se o Estado se mantiver como único provedor.

O modelo da sociedade do conhecimento impõe às universidades de pesquisa grandes demandas e as pressionam com outras que essas instituições desconheciam no passado. Nem sempre essas instituições conseguirão enfrentar todos esses desafios e atender a todas as demandas que recaem sobre elas na contemporaneidade. Parece não fazer sentido esperar que sistemas de ensino superior de massa e de atendimento quase universal, porque é uma meta, se aproximem de um modelo profundamente transformado da universidade de pesquisa clássica. Reconhecer essa impossibilidade não significa abandonar o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, mas para o maior número possível de pessoas. A pergunta a ser feita é outra. O que significa, na contemporaneidade, uma educação pós-secundária de qualidade? O tema é complexo e controverso.

Ideias estão circulando por aí: construir itinerários formativos por meio do aproveitamento de créditos e da circulação de estudantes em instituições, cursos, programas, rever a estrutura acadêmica, buscar diversificar as modalidades de graduação e, principalmente,

não voltarmos à profissionalização precoce.

Por fim, faz-se necessário ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, buscar articular a graduação com a pós-graduação, a educação superior com a educação básica. Pensando no panorama dos desafios globais, penso que devemos evitar pelo menos duas armadilhas: a primeira é sempre tomar a parte pelo todo, numa forma de metonímia, que como sempre fizeram os reformadores da universidade brasileira dos anos 1920, 1930, 1950 e os de 1968, e como até hoje fomos sempre tentados a fazer. A segunda armadilha é mais difícil, porque temos que enxergar, com exatidão, o ensino superior brasileiro para além da nossa própria imagem refletida no espelho, a saber: o espelho da universidade pública de pesquisa, a UFRJ, a Unicamp, a USP, a UFMG... Enfim, nós precisamos superar o Narciso que no verso do Caetano sempre acha feio o que não é espelho.

Mas, apesar de tudo, conservo meu otimismo e acho que podemos aplicar algumas lições desses desafios já enfrentados, para enfrentar esses novos desafios locais e globais. Uma lição decorre da experiência da expansão dos sistemas. Ela não pode ocorrer numa única direção, deve-se diversificar a oferta de educação pós-secundária em diferentes dimensões e diferentes caminhos, tipos de instituições, cursos, carreiras, incluindo tecnológico, vocacional. Devemos repensar a duração dos cursos, as modalidades de oferta presencial e a distância de forma híbrida; por outro lado, diferentes tipos de instituições poderão também apresentar combinações diferentes dos três pilares da missão da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, as universidades de pesquisa conseguiriam manter o seu papel estratégico no sistema contribuindo de forma articulada

com outros segmentos.

---

**Rosana Heringer:** Muito obrigada, Helena! Eu acho que você trouxe muito mais do que quatro desafios. A lista é grande, e penso que vamos, sem dúvida, sair daqui, refletindo a longo prazo sobre essas questões apresentadas. Temos alguns minutinhos. Infelizmente, como eu expliquei mais cedo, temos a limitação do tempo do auditório, mas a gente tem alguns minutos, então, vamos aproveitar a presença da Helena para colocar algumas questões.

**Ouvinte 1 (Natali):** Eu adorei! Eu queria só fazer uma pergunta que eu acho que você tocou num ponto, em vários pontos, mas para mim, particularmente importante o caso que diz respeito a Narciso, mas, que é o seguinte: que você inverteu o dilema do Tocqueville. Tocqueville perguntava quando é que a diferença vira desigualdade? E você falou que nós precisamos reverter isso para transformar desigualdade numa diferença positiva. Aí, eu te pergunto: de que forma é possível, do ponto de vista da universidade, das universidades, do ensino superior em qualquer de suas formas você rever isso? Eu te daria um exemplo: nos cursos tecnológicos com os quais eu trabalhei, os alunos se formam, recebem um salário muito maior do que muitas vezes o outro que se formou no bacharelado, estão empregados, mas querem fazer o curso de engenharia noturna para virar engenheiro também e ter o diploma. Então, é possível convencer os próprios agentes, tanto dentro do sistema como lá fora, a fazer essa inversão? Eu acho que não é só uma inversão do próprio sistema do ensino superior, porque nós desvalorizamos, nós vimos

hoje a Sara contando como é que os nossos colegas tratam os alunos da licenciatura, não é? O Antônio que estava aí também mostrando as trajetórias e, os próprios alunos... A última possibilidade é dos tecnológicos que, inclusive, estão diminuindo e as licenciaturas também na verdade uma forma de tecnológica também estão diminuindo.

**Rosana Heringer:** Mais questões? Comentários? Vou fazer uma pergunta, então. Entre essas modalidades de inovação, vamos dizer assim, da forma de ingresso e de diversificação de modelos de ensino superior, uma que foi tratada, que tem sido tentada nos últimos anos, é aquela ideia dos bacharelados interdisciplinares. Eu não sei quanta familiaridade você tem, mas queria te perguntar se você conhece ou tem alguma avaliação sobre isso, porque o Naomar, que foi um dos idealizadores, pelo menos lá no caso da UFBA, sempre defendeu esse modelo dizendo que ele seria uma forma de inverter essa grande peneira, já que você coloca todo mundo dentro e depois vai vendo a diferenciação de carreira, profissionalização, enfim, queria te perguntar se você considera que é um modelo que tem um potencial.

**Ouvinte 2 (Maria Lígia Barbosa, UFRJ).** Posso dar um palpite nessa pergunta?

**Rosana Heringer:** Pode.

**Ouvinte 2:** É que a UnB foi desenhada nesse modelo e, em parte, os ciclos básicos na Reforma de Jarbas Passarinho eram para fazer esse tipo de modelo. Ele já vem sendo experimentado; é um modelo de ciclo básico como tema. É o ciclo base da PUC. Mas, enfim, ele caiu em desuso e foi retomado. Retomou.

## **Rosana Heringer:** Mais questões?

**Ouvinte 2:** Tem algumas questões que eu cito às vezes: numa pesquisa em Juiz de Fora, em uma das reuniões, um professor que já apresentou uma pesquisa que um orientando fez, falando de determinado curso e do perfil dos professores envolvidos com pesquisa e sem a disponibilidade para essas tarefas de ensino e, junto a isso, um desabafo de uma bolsista que uma vez eu ouvi que ela falou “a gente agradece quando um professor dá aula sobre a pesquisa dele, a gente nem espera mais que dê a aula sobre algum conteúdo programático e tal”. Então, quando você fala assim desse modelo de universidade de pesquisa - e, uma das questões que eu acho importante nesse critério foram várias possibilidades dessa relação pesquisa, extensão e ensino - a gente tem um contexto de hiper valorização de pesquisa, como esses depoimentos falam, de uma desvalorização do ensino, principalmente na graduação e também essa questão da função social da universidade e do próprio trabalho intelectual, que está muito voltado para essa questão dos pares, para escrever artigos e muito menos valorizado esse diálogo com a sociedade. É um desafio universal, do campo científico, da reflexividade, sair dele e dialogar com a sociedade e mostrar os resultados da pesquisa. Esses dias eu vi uma matéria do EBC, e eu achei bem interessante e até fiquei surpresa e pensei nisso que os pesquisadores brasileiros estão se destacando como Youtuber... um dia eu brinquei com o Nelson que com essa questão da desigualdade tem que virar um youtuber. Imagina o Nelson Youtuber! Então, na verdade, esse lado de publicação também tem esse desafio, também deixa essa dificuldade.

**Ouvinte 3:** Eu super concordo com você com essa questão da diversificação dos diplomas. E uma coisa que eu percebo, que eu

acho muito interessante, é esse desejo da sociedade brasileira em ter um diploma superior e é preciso não só diversificar - como os cursos tecnológicos que já estão aí - mas também ser valorizado pela sociedade brasileira... há um problema por conta desse modelo único de universidade, de pesquisa, que cobra isso, de que isso não é bem aceito nas questões de avaliação de reconhecimento dos cursos. Então, é mais um compartilhamento, a gente ouviu outra vez e eu passo dessas ideias e acho que isso é um debate importante, essa diversidade. Obrigada.

**Ouvinte 4 (Mônica Houri):** Primeiro muito obrigada pela sua fala, vou pegar carona na fala da Aline, com relação a essas duas figuras: o professor e o pesquisador. Porque essa questão da docência é algo sobre a qual insisto em falar. Sou também professora em uma faculdade particular e lá tem muito a figura não do “eu não sou professor; eu sou engenheiro que vem aqui dar aula à noite”, “Eu não sou professora, eu sou advogada e venho aqui dar aula”. Então, tem essa figura que não se sente professor e vemos alguns problemas pedagógicos que derivam disso e tem essa outra questão das pessoas que preferem e gostam de ser pesquisadoras, mas não necessariamente professoras; e tem também aqueles que gostam dos dois, de preferência unem um com o outro, ou mais uma coisa que a outra. E me parece que na própria Unicamp e acabei de saber que talvez em outras universidades, e é essa a minha pergunta, já há concurso para pesquisador e concurso para professor, e se você pode falar um pouco sobre isso, sobre essa experiência, se já tem alguma impressão ou pesquisa sobre essa diferenciação, inclusive, nos editais para as contratações. Obrigada.

**Ouvinte 5 (Felícia Picanço):** Minha pergunta é super também

rápida e pontual, mas tem a ver com tudo o que você está falando e é pelos desafios. Grande parte dos desafios, que na verdade, não são só os quatro, como a Rosana falou, estão muito localizados e a gente enxerga diretamente não no ensino público, como nós estamos sempre olhando como modelo, mas, como é que você consegue traçar e trazer mais para perto o desafio para o ensino privado já que 75% dos nossos alunos estão lá, os alunos do ensino superior? Esse sistema, como você disse, tem uma particularidade que tem interesses muito claros; esses desafios, como é que a gente transpõe eles para pensar o ensino privado onde, majoritariamente, estão nossos alunos universitários?

**Rosana Heringer:** Helena, sete minutos para você se divertir, falar o que você quiser.

**Helena Sampaio:** Vou começar pela última questão. Comecei estudar o setor privado ensino superior em 1994, 1995. E daí as pessoas me perguntavam: “como é que você vai estudar o setor privado que eu tenho horror, isso é coisa pra quem..., só tem porcaria!?” Na época mais de 60% dos estudantes já estavam matriculados no setor privado aproximadamente. Eu respondia: “olha, eu vou estudar porque eu quero saber como é que estão sendo formados e o que eles pensam desse setor, a grande maioria dos jovens matriculados no ensino superior no Brasil, não é?” E acho que você coloca essa questão, acho que os novos desafios são desafios do sistema. Quando eu falo em reconhecer a heterogeneidade, não me refiro ao setor público, mas ao sistema! Costumamos a tratar o setor privado de um jeito só - entra gente! Quando aproximamos as lentes constatamos que o setor é muito heterogêneo. Há nichos de excelência no setor privado que é uma meia dúzia, por aí, mas tem. Existem hoje as grandes

corporações atuando no ensino superior no país, como a *Kroton*, por exemplo, e outras instituições lideradas por pessoas que trabalham com educação há 40, 50 anos e que acreditam no que estão fazendo nessa área. Nos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul existem as instituições comunitárias, que são laicas, uma experiência muito interessante. O que quero dizer é que existem vários modelos disponíveis no sistema. No Estado de São Paulo, agora, estão surgindo consórcios de instituições de ensino superior e dos quais participam instituições públicas e privadas; esses consórcios representam uma espécie de enfrentamento com os grandes grupos empresariais no estado. Então existem hoje várias iniciativas. Assim, quando falo dos desafios do ensino superior, refiro-me, sobretudo ao sistema todo, em manter o seu crescimento. Desafios referem-se a todo o estudantado de ensino superior e não aos cerca de 25% matriculados em nossas nas universidades públicas; considero os 100%, nos 75% que estão estudando no setor privado e são eles que também devem ser apoiados.

Em relação ao sistema de ingresso, falamos do Enem. Todavia, para os estudantes terem acesso à bolsa do Prouni ou ao financiamento do Fies, eles têm que fazer 450 pontos no Enem e não zerar na redação. Essa é uma situação de exclusão conhecendo as deficiências da educação básica no país.

Vou passar para outra pergunta feita, creio, pela Mônica. Como é que vamos conseguir valorizar uma instituição onde você não tem professor pesquisador, mas profissionais do mercado em sala de aula? E essas instituições podem apresentar resultados acadêmicos excelentes. Alguns cursos de Direito em faculdades isoladas, localizadas no interior, obtêm boa avaliação no Enade; os professores são

promotores, juizes de direito, advogados, ou seja, profissionais que conseguem que os estudantes se formem e tenham um bom desempenho acadêmico. Mas não é isso que costumamos valorizar no ensino superior. Eles estão formando profissionais para o mercado de trabalho. Quer dizer, é outro perfil, outra história. Já na Unicamp, existe até a carreira de pesquisador; eles trabalham em núcleos de pesquisa, são estatutários, se quiserem podem atuar na graduação e oferecerem cursos de pós-graduação.

A Natali chamou a atenção para a questão dos cursos tecnológicos e da importância da flexibilidade. Existem hoje cerca de 2.300 instituições de ensino superior: 195 são universidades (100 são públicas e 95, privadas) e não acredito que as 100 universidades públicas tampouco as 95 privadas atendam às exigências de uma universidade de pesquisa. Costumo brincar que essa ideia da indissociabilidade ensino/pesquisa e extensão lembra o mistério da santíssima trindade – uma mesma pessoa cumprindo as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Certamente às três dimensões remetem às funções da instituição e não a cada um de seus docentes.

**Rosana Heringer:** Mas na hora da progressão precisa, né?

**Helena Sampaio:** Na hora da progressão precisa, mas me parece exagerado. Existem docentes que se dedicam mais à pesquisa, outros ao ensino, outros gostam da extensão e ninguém aqui está falando de abolir a pesquisa, inclusive, das pequenas instituições não universitárias. A pesquisa faz parte do ensino, ela faz parte do processo de aprendizagem, a pesquisa serve para formular questões, é o que conhecemos como pesquisa pedagógica, pesquisa que propicia o pensamento lógico, o desenvolvimento da crítica, a reflexão, o que

não deve ser exclusividade da instituição universitária.

A pergunta sobre os bacharelados interdisciplinares, Não sou especialista, mas creio que a proposta dos bacharelados interdisciplinares é uma “revisita” do antigo ciclo básico. Toda vez que o sistema de ensino superior expande, amplia o acesso e diversifica o alunado, surgem iniciativas para recebê-lo. Na Unicamp nós temos o Profis - um programa voltado para estudantes de escolas públicas da região de Campinas. Cada escola manda para a Unicamp o estudante que teve o melhor desempenho no Enem. Chegando na Unicamp, o estudante cursa . durante dois anos uma espécie de ciclo básico; conforme a pontuação dos alunos em provas realizadas ao longo de dois anos, eles são classificados nos cursos que pretendem cursar. Uma pontuação alta, garante ao estudante uma em um curso de alta demanda, como o de Medicina, por exemplo. Trata-se de um programa que opera em pequena escala: são pouco mais de 100 alunos por ano, que correspondem a cada uma das escolas de ensino médio da região. Sem dúvida é uma experiência interessante.

E vou encerrar tentando comentar a colocação da Maria Lúcia - eu não sei te responder. De fato trata-se de uma questão de mudança cultural que devemos desencadear. A hiper valorização do bacharelado, da universidade de pesquisa e a própria academia só produzir coisas nesse sentido, certamente reifica o modelo único. Como o estudante pode avaliar um curso tecnológico se nem mesmo o MEC o faz por meio do sistema oficial de avaliação como por meio dos programas de financiamento público que só atendem os estudantes matriculados em cursos de bacharelados e de licenciaturas.

Acho que é só. Muito obrigada.

**Rosana Heringer:** Helena, muitíssimo obrigada novamente. Reforço que a partir das contribuições trazidas por você e pelo Seminário como um todo, desde a Conferência da Lígia, vamos sair daqui com mais ideias, questões de pesquisa e inquietações. Antes de terminarmos eu queria fazer uma menção nominal a nossa Comissão Organizadora e a nossa Comissão Científica que foram fundamentais para a realização do seminário. Então, a nossa comissão organizadora, quem estiver aqui levanta a mão, nós temos a Bruna Dias, Luciene Lacerda, Rosélia Magalhães, Ruth Prado, Simone Cazarin. E a comissão científica, Antônio José Oliveira, Carolina Zuccarelli, Gabriela Honorato, Mônica Houri e Rosana Heringer. Então, a gente agradece de novo, realmente, foi um desafio fazer um seminário como este no final de novembro, o ano acabando, os técnicos em greve, eu na vice direção da faculdade etc. etc. Acho que saímos hoje satisfeitos! Todo mundo que assinou a lista de presença vai receber o certificado online, depois mandamos por e-mail e espero que possamos nos encontrar no segundo Seminário do Lepas, em 2018. Muito obrigada a todos, boa tarde!

# *Sobre os autores*

## **André Vieira**

Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016 - 2020), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015) e Bacharel em Sociologia e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (2012). Membro do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES/UFRJ) e do Centro para o Estudo da Riqueza e da Estratificação Social (CERES/IESP/UERJ). Desenvolve estudos nas áreas de estratificação e mobilidade social, desigualdades no ensino superior e transição para o mercado de trabalho.

## **Antonio José Barbosa de Oliveira**

Historiador, com Mestrado em História Comparada e Doutorado em Memória Social. Participou da implantação da Superintendência Geral de Políticas Estudantis da UFRJ e atualmente é vice-diretor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC). É também membro do LEPES/FE/UFRJ.

## **Carolina Zuccarelli**

Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (IFCS/UFRJ), Pós-graduação em Políticas Públicas e Uso do Solo Urbano (IPPUR/UFRJ), Mestrado em Planejamento Urbano e Regional

(IPPUR/UFRJ) e Doutorado em Sociologia (PPGSA/UFRJ). Professora Adjunta do Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF), atualmente é coordenadora do curso de graduação em ciências sociais - licenciatura. Desenvolve estudos na área de sociologia, com ênfase em sociologia da educação e sociologia urbana.

### **Eduardo Henrique Narciso Borges**

Professor substituto da Faculdade de Educação da UFRJ e Doutorando em Ciências Humanas (Sociologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - LEPES/UFRJ.

### **Felícia Picanço**

Professora do Departamento de Sociologia e Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ. Dedicase aos estudos sobre diferentes dimensões das desigualdades de gênero, raciais e na juventude: mundo do trabalho, acesso à educação e ensino superior, mobilidade social, percepções e práticas, articulação trabalho-família e sociabilidades desiguais. Coordena o Laboratório de Estudos sobre Diferenças, Desigualdades e Estratificação (LEDDE) na UFRJ cujo objetivo é agregar interessados em estudos teóricos e empíricos sobre diferenças, desigualdades e estratificação, bem como as dimensões simbólicas e materiais da sociabilidade desigual (preconceito,

discriminações, segregações) e mecanismos de enfrentamento (movimentos sociais, políticas públicas, programas sociais e iniciativas da sociedade civil).

### **Gabriela Honorato**

Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (IFCS/UFRJ), Mestrado e Doutorado em Sociologia (PPGSA/IFCS/UFRJ). É Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação e Vice-Coordenadora do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas da Educação Superior, Faculdade de Educação da UFRJ. Desenvolve estudos na área de Sociologia da Educação, com ênfase em desigualdades de oportunidades educacionais, ensino superior e sociologia dos estudantes.

### **Helena Sampaio**

Tem formação na área de Ciências Sociais, mestrado em Antropologia Social e doutorado em Ciência Política pela USP, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, onde orienta no mestrado e no doutorado, e da Faculdade de Educação da Unicamp. Desenvolve pesquisas no campo de estudos sobre ensino superior com ênfase em diferentes aspectos: diversificação e segmentação dos sistemas de ensino superior, processos de privatização e mercantilização, acesso, equidade e permanência. Integra os seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural – Gepedisc/Unicamp; Núcleo de Políticas Públicas – Nupes/USP; Laboratório de Pesquisas em Ensino

Superior – Lapes/UFRJ e Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – Lapes/UFRJ e Núcleo de Pesquisa em Políticas Públicas - Nupps/USP. É editora associada da Revista Proposições, da Unicamp e integra o conselho editorial da Publicações FE/Unicamp. Desde 2018 integra o Conselho Consultivo do RUF (Ranking Universitário da Folha). É bolsista Produtividade PQ2 do CNPq.

### **Maria Ligia Barbosa**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1977) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde coordena o LAPES (Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior/UFRJ/CNPq). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: desigualdades sociais, hierarquias sociais, ensino superior e profissões, políticas públicas. Vice-Presidente para América Latina do RC04 - Sociology of Education - da ISA (International Sociological Association) 2010-2014 e 2014-2018. Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia 2015-2017.

### **Melina Klitzke**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas e Instituições Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE - UFRJ). Mestre em Educação pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE - UFRJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - LEPES/UFRJ.

### **Mônica de Souza Houri**

Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, graduada em Letras, Doutora em Educação pela UFF. Principais interesses e acúmulos de estudos e pesquisas em torno das questões da Democratização da Educação Superior, atualmente dedicando-se aos aspectos da permanência dos estudantes e da Docência Universitária. Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - LEPES/UFRJ.

### **Rosana Heringer**

Doutora em Sociologia (IUPERJ), Vice-Diretora da Faculdade de Educação da UFRJ (2016-2019). É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos cursos de graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Coordenadora do LEPES - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, da Faculdade de Educação da UFRJ. Publicações recentes: *Race, Politics and Education in Brazil: affirmative action in higher education* (co-autora), 2015; *Acesso e Sucesso no ensino superior: uma Sociologia dos Estudantes* (co-organizadora), 2015; *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro* (2013, e-book).

## **Rosélia Pinheiro de Magalhães**

Assistente social, com Mestrado em Serviço Social pela PUC-Rio. Trabalhou na área de assistência estudantil da UFRJ de 1989 a 2014 e atualmente trabalha na Faculdade de Educação, junto à Coordenação de Graduação e à Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) do Curso de Pedagogia. É membro do LEPES/FE/UFRJ.

## **Ruth Prado**

Doutoranda e Mestre em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Pedagoga no Instituto Federal do Maranhão - IFMA. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - LEPES/UFRJ.

## **Sara Esther Dias Zarucki Tabac**

Doutoranda em Ciências Sociais PPCIS/ UERJ (2017/2021). Pesquisadora do LEPES - Laboratório de Pesquisas e Estudos em Educação Superior - UFRJ e do grupo de pesquisa em Ciências Sociais e Educação (UERJ) . Atualmente realizo pesquisas na área da sociologia da educação, desigualdades e modernidade . Destaco mais especificamente pesquisas sobre acesso e permanência de estudantes no ensino superior e a formação de professor de sociologia.

André Vieira  
Antônio José Barbosa de Oliveira  
Carolina Zuccarelli  
Eduardo Henrique Narciso Borges  
Felícia Silva Picanço  
Gabriela Honorato  
Helena Sampaio  
Maria Lígia de Oliveira Barbosa  
Melina Klitzke  
Mônica de Souza Houri  
Rosana Heringer  
Rosélia Pinheiro Magalhães  
Ruth Maria Moraes Oliveira Prado  
Sara Esther Dias Zarucki Tabac

